

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (Coord.)

# INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA



Ediciones Universidad  
**Salamanca**



INFLUENCIAS BELGAS  
EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA  
E IBEROAMERICANA





JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (Coord.)

INFLUENCIAS BELGAS  
EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA  
E IBEROAMERICANA



Ediciones Universidad  
**Salamanca**

AQUILAFUENTE, 272

©

Ediciones Universidad de Salamanca  
y los autores

Motivo de cubierta: Carmen González Martín

1ª edición: octubre, 2019

ISBN: 978-84-1311-156-8

ISBN: 978-84-1311-234-3 (POD)

ISBN: 978-84-1311-235-0 (PDF)

Depósito legal: S. 453-2019

Ediciones Universidad de Salamanca  
Plaza San Benito s/n  
E-37002 Salamanca (España)  
<http://www.eusal.es>  
[eus@usal.es](mailto:eus@usal.es)

Diseño, edición y composición: Alexia Cachazo Vasallo

*Todos los derechos reservados.  
Ni la totalidad ni parte de este libro  
puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de  
Ediciones Universidad de Salamanca.*

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE  
Unión de Editoriales Universitarias Españolas  
[www.une.es](http://www.une.es)



CEP. Servicio de Bibliotecas

INFLUENCIAS belgas en la educación española  
e iberoamericana / José María Hernández Díaz (coord.).  
—Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2019

768 p. —(Colección Aquilafuente ; 272)

Ponencias en español, portugués y francés

1. Educación-España-Influencia belga. 2. Educación-América Latina-Influencia belga.
  3. Educación-Portugal-Influencia belga. 4. Educación-Bélgica-Influencia.
- I. Hernández Díaz, José María, 1951-, editor.

37(460):37(493)

37(469):37(493)

37(72/729)(8):37(493)

## SUMARIO

José María HERNÁNDEZ DÍAZ. *Bélgica en nuestra Educación Contemporánea. Presentación.* 11

### I.- BÉLGICA Y SU EDUCACIÓN. UNA LECTURA INTERNACIONAL

Conrad VILANOU TORRANO, Jordi GARCIA FARRERO y Begoña LAFUENTE NAFRÍA. *Tres aspectos de la pedagogía católica belga en España. Neoescolasticismo, formación obrera y doctrina social* 17

Marc DEPAEPE. *Tráfico unidireccional Belga y la educación colonial y el Congo: una historia de discursos simples y efectos complejos* 81

Tiziana PIRONI *La ricezione di O. Decroly nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra* 107

Jean Louis. GUEREÑA. *Influencias belgas en la educación popular en España a finales del siglo XIX y en el primer tercio del XX. El caso de la Casa del Pueblo y del movimiento socialista (1897-1929)* 121

José María HERNÁNDEZ DÍAZ. *La pedagogía belga y la innovación en España (1900-1936)* 149

### II.- LA PRESENCIA DE BÉLGICA EN LA ESCUELA ESPAÑOLA

Antonio S. ALMEIDA AGUIAR y Margarita LOPEZ LOZOYA. *Alexis Shuys y la recepción de los programas de educación física belga en España (1883-1926)* 191

José Ángel AYLLÓN GÓMEZ. *Difusión, enseñanza e implementación de la lengua española en Bélgica. Programas, instituciones y praxis educativa* 205

Jorge CÁCERES-MUÑOZ y Miguel Angel MARTÍN-SÁNCHEZ. *Alexis Shuys y el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Un ejemplo de transferencia pedagógica entre Bélgica y España* 217

Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO y Laura LUCEÑO CASALS. *La recuperación de la seña de identidad secular europea en la formación en diseño y el urbanismo contemporáneo belga, como referente para la regeneración de las sinergias universidad-ciudad* 231

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Francisca COMAS RUBÍ. *Homenaje a Madame Daems-Bries, testimonio de la relación pedagógica y personal entre Bélgica y Baleares* 243

María José MADRID MARTÍN y Carmen LÓPEZ ESTEBAN. *El Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique y la reforma en la enseñanza media de matemáticas en España* 253

Rosa ORTÍZ DE SANTOS y Luis TORREGO EGIDO. *Reflexiones de un inspector de primera enseñanza en Bélgica: Antonio Ballesteros Usano* 265

- Raquel VÁZQUEZ RAMIL y Ángel Serafín PORTO UCHA. *Influencia de Decroly en España: el cursillo de Julia Degand en la Residencia de Señoritas de Madrid (1932)* 277
- Francisco Javier RODRÍGUEZ MÉNDEZ. *Ecós en España de la Escuela Modelo de Bruselas* 291
- Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO y María Dolores MOLINA POVEDA. *La educación en Bélgica a través de Revista de Educación (1952-1970)* 303
- Luis TORREGO EGIDO y Rosa ORTÍZ DE SANTOS. *Viajes de perfeccionamiento docente del magisterio segoviano: impresiones y reflexiones pedagógicas en Bélgica* 317

### III.- OTRAS EXPRESIONES DE LA EDUCACIÓN BELGA DE ESPAÑA

- Jon IGELMO ZALDÍVAR y Gonzalo JOVER OLMEDA. *El destierro en Tournai (Bélgica) de los Jesuitas de la Provincia de Castilla (1932-1938): un capítulo en la genealogía de la pedagogía social española* 331
- Francisco Javier MARTÍNEZ CUESTA. *Tintin au Congo: la visión de la metrópoli* 343
- Andrés PAYÀ RICO. *De kinderen van ballingschap. Historia social de los “niños de la guerra” en Bélgica* 357

### IV.- INFLUENCIAS DE BÉLGICA EN LA EDUCACIÓN DE IBEROAMERICA

- Susana AGUIRRE y RIVERA. *Decroly en México y su impacto en el trabajo de la discapacidad* 373
- Ernesto CANDEIAS MARTINS. *G. Rouma e Faria de Vasconcelos nas ‘Missões belgas’ (1909 a 1920): Dos ideais da Escola Nova à Reforma Educativa liberal boliviana* 385
- Marcia Terezinha J. O. CRUZ. *Das práticas às representações: a experiência dos «centros de interesse» de Jean-Ovide Decroly na escola primária em Sergipe (Brasil – 1920 a 1940)* 397
- Naura Syria Carapeto FERREIRA. *Bélgica y Brasil: contribuciones transnacionales de educadores comprometidos* 409
- Silvana Maria da Silva GUILHERME y Racquel VALÉRIO MARTINS. *Utilização de jogos para uma educação financeira na infância. A visão dos professores da Escola de Ensino Fundamental Luis Pacheco do Amaral em Cascavel-Ceará-BRASIL* 417
- Claudia Ximena HERRERA BELTRÁN. *Decroly y la Escuela Nueva en Colombia* 427
- André Luiz Venâncio JUNIOR. *Relações educativas belgo-brasileiras: economia doméstica agrícola sob a ótica de Bertha Lutz e Paul de Vuyt na Associação Brasileira de Educação (1923-1924)* 445
- Maria MARONI LOPES. *Influência do ensino doméstico agrícola belga na formação docente da escola doméstica de natal (Brasil)* 463
- Mg. Ángel Andrés LÓPEZ TRUJILLO. *Influencia belga en la educación colombiana en el contexto de la escuela rural* 473
- Abdón PARI CONDORI. *Influencias belgas en El Ecuador: George Cuisenaire* 485
- Juan Antonio SALAS RONDÓN. *Cuba-Bélgica: los Juegos Olímpicos de 1920 y su dimensión educativa* 495
- María Eugenia SALINAS MUÑOZ, Ormary Egleé BARBERI RUÍZ, María del Pilar RODRÍGUEZ GÓMEZ. *Recepción y vigencia del pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly en la formación docente en Ecuador* 503
- Elizabeth María da SILVA y Racquel VALÉRIO MARTINS. *Uma brasileira na Europa do século XIX: a passagem de Nísia Floresta pela Bélgica* 519
- Pablo TORO BLANCO. *Visitando la Babel Pedagógica: León Jeunehomme y su viaje a Chile (1929-1930)* 531

**V.- INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DE BÉLGICA EN ÁFRICA**

- Ramón AGUADERO MIGUEL *La enseñanza indígena en Mozambique durante el Estado Novo: una aproximación desde Bélgica al papel disidente de los Misioneros de África* 541
- Eugénie EYEANG y Danielle EYANG. *Influências belgas en el sistema educativo gabonés: Caso del enfoque por competencia en la primaria* 559
- Alcides FERNANDES DE MOURA y Jeremias FERNANDO MANUEL. *A influência europeia em África. O caso da Bélgica na República do Congo* 569
- Ana Isabel MADEIRA. *A influência de Omer Buyse na construção do discurso educativo em Moçambique (primeiras décadas do século xx)* 583

**VI.- INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DE BÉLGICA EN PORTUGAL**

- Anabela Carvalho AMARAL *O contributo da “médico-pedagogia” belga de Faria de Vasconcelos na Medicina Escolar* 595
- Céu BASTO y Margarida FELGUEIRAS. *A participação portuguesa nos congressos de Bruxelas de 1892 e de 1900* 607
- Evangelina BONIFÁCIO. *Revisitar as três faces da pedagogia – (re)construção da memória educativa* 619
- José Viegas BRÁS y Maria Neves GONÇALVES. *a influência educativa belga como potência transformadora da realidade portuguesa* 631
- Aires Antunes DINIZ. *Influências Belgas na Educação Portuguesa e Brasileira* 643
- Hélder HENRIQUES, Amélia MARCHAO y José María HERNÁNDEZ DÍAZ. *Émile Planchard: um belga em Portugal* 655
- Maria LOPES DE AZEVEDO. *Desleitura do livro o professor observador e actor - 47 anos depois* 665
- Maria de Deus Santos LICO. *Émile Planchard propulsor das ciências da educação em Portugal* 675
- Cristiana MADUREIRA. *A escola para a vida e pela vida: Semelhanças entre a «escola da vida» de Jean-Ovide Decroly e os desafios do perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória* 687
- Amélia MARCHAO, Helder HENRIQUES y José María HERNÁNDEZ DÍAZ. *A educação de infância portuguesa nos finais do século XX e início do século XXI. As influências de Ferre Laevers* 695
- Luis MOTA, Carla VILHENA, Antonio GOMES FERREIRA. *A receção do pensamento pedagógico de Decroly na formação de professores em Portugal. Os manuais de Didática e de Pedagogia (1942-1974)* 705
- Joaquim António de Sousa PINTASSILGO y Alda do Carmo Namora Soares de ANDRADE. *Um educador belga em Portugal – Émile Planchard: um intérprete moderado da Educação Nova* 719
- Juliana ROCHA, Margarida Louro FELGUEIRAS y José António AFONSO. *As influências belgas na formação de professores: o papel de João Gomes de Oliveira* 731
- Reisa SILVA y Joaquim PINTASSILGO. *Influências belgas na educação portuguesa: o “Método Decroly” nos escritos pedagógicos do professor Moreirinhas Pinheiro (anos 60 e 70 do século xx)* 741
- Carla VILHENA, António GOMES FERREIRA y Luís MOTA. *A Psicologia da criança em Portugal: O contributo de Émile Planchard* 755



## **BÉLGICA EN NUESTRA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA. PRESENTACIÓN**

La visita en nuestros días a Bruselas, Gante o Brujas, por mencionar algunas de las ciudades más representativas de Bélgica, todavía hoy nos remite a una historia secular de conflictos territoriales y religiosos, lingüísticos y escolares, y también de aspiraciones coloniales, casi inexplicables considerando su limitado potencial demográfico y militar, en comparación con otros imperios europeos.

Bélgica se nos ofrece como un país de supervivencia a tensiones permanentes en muchos ámbitos internos, pero sobre todo a invasiones y aniquilamiento masivo como resultado de grandes guerras que han arrasado su territorio de permanente frontera a lo largo y ancho de varios siglos.

Un pequeño país como Bélgica, que emerge entre dos grandes colosos europeos como Francia y Alemania, que define su identidad e independencia política y administrativa muy tarde (1839), si lo comparamos con la mayoría de los estados del entorno, goza con frecuencia de una inestabilidad estable, en medio de la presencia superabundante de intereses y personas no autóctonos. Pero teniendo presente lo anterior, Bélgica bucea en sus recursos humanos y condiciones propicias para afirmarse. Uno de ellos es indiscutible y prioritario, la educación, con capacidad para ofrecer respuestas técnicas concretas a los problemas que van emergiendo, en su contexto interno pero también proyectada hacia el exterior.

Así sabemos que avanzado el siglo XIX el pequeño país centro europeo ofrece a los ojos de sus vecinos un desarrollo de primer nivel en su sistema educativo, con universidades prestigiosas, niveles de alfabetización envidiables, modelos de coexistencia escolar entre católicos, protestantes y laicos. Es cierto que la convivencia entre valones y flamencos ha resultado ser un hueso difícil de roer, hasta nuestros días, con una confrontación lingüística sostenida en la lucha por una identidad excluyente por ambos bandos, y difícilmente compartida. La controversia religiosa se manifiesta de manera vehemente e inconfundible en un sistema escolar históricamente dividido entre la denominada escuela laica y la confesional católica.

Esto es así, de tal manera que nos permite observar desde fuera la difícil coexistencia, en nuestros días, de cuatro modelos diferenciados de sistema educativo, en una ciudad como Bruselas, difícil de comprender y aceptar en otras latitudes, y no precisamente desde España, donde el tema no nos resulta extraño ni ajeno.

Sin eludir en absoluto tales circunstancias, complejas y no fáciles de modificar, hemos de admitir que la proyección de las aportaciones históricas y actuales de la pedagogía belga y sus experiencias educativas han sido muchas, fuertes y de proyección amplia en el mundo, y no exageramos.

En primer lugar, lo que podemos denominar la contribución de las escuelas nuevas de Bélgica, con Sluys, Decroly y Vasconcellos en cabeza, ha resultado muy influyente en muchas partes del mundo, desde luego en España y Portugal, en Italia, pero también en varios lugares de Iberoamérica, y en algún caso de África (como sucede por ejemplo en Mozambique). Aquellas aportaciones que se fraguan en el último cuarto del siglo XIX alcanzan su mayor penetración en diferentes sistemas escolares antes de la segunda guerra mundial, donde se asientan con fortaleza. Pero más tarde continúan siendo un referente universal en algunos casos, y entran a formar parte de lo mejor de la historia de la educación y la pedagogía universales.

En segundo lugar, el emergente movimiento psicológico, el estudio científico de la infancia, su concreción en la pedagogía experimental, van a suponer en la construcción y articulación de la ciencia de la educación que Bélgica pueda ocupar un lugar de reconocimiento, al nivel de París y Ginebra en el primer tercio del siglo XX.

En tercer lugar, el estudio científico y la búsqueda de respuestas educativas a los problemas de las personas con alguna discapacidad (lo que durante mucho tiempo se denominó la pedagogía de los “anormales”) representa en Bélgica una de las señas de identidad de su aportación pedagógica al mundo. Pedagogía de ciegos, de sordos, dislexias y todo tipo de anomalías de la infancia escolarizada, o de recuperación de la infancia socialmente desintegrada y desasistida, van a encontrar en los investigadores belgas de hace un siglo algunas de las primeras soluciones a problemas que hasta entonces eran ignorados, ocultados o despreciados.

La pedagogía católica belga es otra de las grandes contribuciones a la historia de la educación, desde la significación especial que logró la secular Universidad de Lovaina y su proyección en todo el mundo intelectual católico, generando una pléyade de pensadores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, intelectuales y líderes católicos desplegada en sentido literal por el mundo y los países donde tenía y tiene presencia la iglesia católica. Pero, además, no olvidemos que Bélgica representa el origen del movimiento de la Acción Católica, con sus respectivas asociaciones o grupos especializados para los jóvenes, los estudiantes, los adultos obreros, los agricultores, las mujeres. Este movimiento católico elabora



un método de educación acreditado y muy influyente (el ver, juzgar y actuar) que representa una impresionante contribución pedagógica en ambientes diferentes a los de la escuela.

La pequeña nación que es Bélgica, por su ubicación y circunstancias históricas, es punto de referencia para la revolución industrial ya en el siglo XIX, con lo que ello significa de origen de movimiento obrero organizado, de origen marxista y anarquista, pero también de respuesta obrera internacional (en Bruselas se celebran varios congresos de la Internacional Obrera con propuestas educativas originales y alternativas), y de contraofensiva católica, siguiendo las pautas marcadas desde el Vaticano, por ejemplo de León XIII y la encíclica “*Rerum Novarum*” de 1891. En ese contexto de confrontación socioeducativa emergen muchos espacios de sociabilidad popular, con experiencias e instituciones aplicadas a la educación, que van a ser consideradas como referentes en toda Europa. Ese es el caso, por ejemplo de la universidad popular de Charleroi, de tanta influencia posterior en los sectores socialistas.

Finalmente, y esto es ciertamente extraordinario y muy relevante para la historia belga, pero también de África y del mundo, y para su educación, claro está, la Conferencia de Berlín de 1885, que establece el vergonzoso reparto de África entre las principales potencias europeas, concede a Bélgica un protagonismo que no se corresponde con su peso político y militar, pero que resulta de la necesidad de mantener el equilibrio de fuerzas en la cartografía política mundial y africana, y de las potencias europeas entre sí. De esa manera Bélgica ocupa un inmenso territorio en el corazón de África, que va a colonizar *manu militari*, de forma brutal, con el sanguinario Rey Leopoldo II al frente, y donde va aplicar un modelo educativo muy particular, sustentado en los Padres Blancos y otras congregaciones católicas, con consecuencias obvias hasta el presente, en esta segunda década del siglo XXI.

De escuelas, métodos educativos, pedagogías, universidades, centros de educación popular, procesos de colonización del Congo, de todo ello habla y reflexiona esta monografía que nos place presentar, “Influencias belgas en la educación española e Iberoamericana”. Es fruto de la cooperación científica de un grupo selecto de investigadores, expertos e interesados en el estudio histórico de la educación contemporánea, y en este caso la de Bélgica.

José María Hernández Díaz



**BÉLGICA Y SU EDUCACIÓN. UNA LECTURA  
INTERNACIONAL**



# TRES ASPECTOS DE LA PEDAGOGÍA CATÓLICA BELGA EN ESPAÑA. NEOESCOLASTICISMO, FORMACIÓN OBRERA Y DOCTRINA SOCIAL<sup>1</sup>

CONRAD VILANOU TORRANO  
*Universidad de Barcelona*

JORDI GARCIA FARRERO  
*Universidad de Barcelona*

BEGOÑA LAFUENTE NAFRÍA  
*Universidad Católica de Ávila*

No hay duda de que cuando nos acercamos a la historia de Bélgica constatamos que se trata de un país joven, surgido en el siglo XIX al desgajarse de los Países Bajos, donde Guillermo I seguía una política regalista. La independencia belga fue una consecuencia de la revolución de 1830, en un momento en que coincidieron los intereses del liberalismo político con los del catolicismo liberal que defendían autores como Lamennais desde el periódico *L'avenir*. Fue algo breve que se mantuvo hasta que Gregorio XVI condenó el liberalismo con la encíclica *Mirari vos* (1832), pero que gracias a la Constitución belga de 1831 generó un ambiente propicio al desarrollo de la Iglesia como quizás en pocos países europeos. «La Iglesia de Bélgica alcanzó su potencia extraordinaria con motivo de la revolución de independencia»<sup>2</sup>. Ello se debe a una peculiar fenomenología histórica, no exenta de tensiones entre los distintos agentes sociales ya fuesen liberales o eclesiásticos, que fue descrita por un historiador de la talla de Henri Pirenne:

«Lamennais était l'instrument de la brève entente des catholiques belges avec les libéraux ou, plutôt, il les transforma, pour un instant en libéraux. Il importe peu que les uns aient revendiqué la liberté en faveur de la société religieuse, les autres, en faveur de la société civile. L'essentiel est qu'ils la revendiquèrent en commun»<sup>3</sup>.

---

1 La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

2 DU ROY, A.: *La guerra dels belgues*, Barcelona, Materials, 1968, p. 90.

3 PIRENNE, H.: *Histoire de Belgique*, Bruxelles, Maurice Lamertin, 1926, VI, p. 443.

Quizás uno de los aspectos más relevantes de la historia de Bélgica sea la falta de un concordato, ya que después de la independencia quedó en suspenso el firmado en 1801 por Napoleón, aunque el estado protegía a la Iglesia, una situación que se prolonga hasta hoy y que afecta a todos los cultos. «Dans la pratique, l'État soutenait indirectement la religion catholique, quoique dans un contexte pluraliste»<sup>4</sup>. Otras opiniones historiográficas confirman esta realidad, al señalar que la evolución del catolicismo belga se ha dado «dans la liberté mais sous la protection de l'État, à l'intérieur d'un système de "liberté subsidiée"»<sup>5</sup>. Y aunque es obvio que en Bélgica no se dieron las condiciones de Francia, con la separación de la Iglesia y del Estado (1905), hay que tener presente la acción de la masonería que potenció la Universidad Libre de Bruselas, de modo que algunos católicos como Valentin Brifaut –presidente del escultismo católico belga entre 1929 y 1936– desarrollaron activas campañas antimasonicas.

También resulta revelador la presencia de los jesuitas en tierras belgas desde el siglo XVI, cuando las ideas luteranas avanzaban por Europa<sup>6</sup>. Es indudable que el número de jesuitas belgas es elevado, si lo comparamos con la demografía del país. Por esto mismo, su influencia se ha dejado sentir en las misiones en África (Congo) y Oriente (India, Ceilán), siendo un territorio propicio para la acogida de los jesuitas franceses cuando fueron expulsados en 1887, a raíz de las campañas laicistas de la III República. En concreto, en la población valona de Enghien se refugiaron los jesuitas franceses desterrados donde mantuvieron su presencia desde entonces hasta la segunda mitad del siglo pasado, en un momento histórico en que después de la hegemonía política liberal (1857-1884) se imponía el partido católico que dirigió el país en el tránsito del siglo XIX al XX (1884-1914).

A pesar de las tensiones entre católicos y liberales de sentido librepensador y anticlerical, todo hace pensar que la Iglesia en Bélgica se sentía libre, al amparo justamente de un régimen político que no optó por un sistema republicano sino por una monarquía parlamentaria. Hay que recordar que fueron las potencias europeas –Francia, Inglaterra y Prusia– las que decidieron la suerte de Bélgica, hasta el punto que se ha dicho que «es un país fabricado mucho más por la historia que por la geografía», aunque resulta obvio que no se trata de un devenir histórico homogéneo sino repleto de tensiones que llegan a la actualidad. Al fin de cuentas, los belgas al desvincularse de los Orange –Holanda controló Bélgica entre 1815 y 1830– sólo pudieron decidir la nueva familia monárquica que estaría al frente del país, que no era otra que la de origen alemán de Sajonia-

4 LAMBERT, E.: «Les catholiques libéraux en Belgique à l'époque contemporaine», en PRÉVOTAT, J. y VAVASSEUR-DESPERRIERS (Dir.), *Les "Chrétiens modérés" en France et en Europe 1870-1960*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2013, p. 120.

5 ZELLIS, G. (Dir.), *Les intellectuels catholiques en Belgique francophone aux XIX et XX siècles*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2009, p. 38.

6 DENEFF, A. (Sous la direction): *Les jésuites belges 1542-1992. 450 ans de la Compagnie de Jésus dans les provinces belges*, Bruselas, AESM éditions, 1992.

Coburgo y Gotha que llevó a Leopoldo I –príncipe alemán naturalizado inglés que reinó entre 1831 y 1865 y que se casó con la hija de Luis Felipe– al trono. Como hemos anticipado, la independencia de Bélgica puede considerarse como un eco o secuela de la Revolución europea de 1830, que entronizó en Francia a Luis Felipe que, a partir de entonces, pasó a ser el rey de los franceses y no de Francia, una fórmula que también se observó en el nuevo reino belga (*Roi des Belges*, no de Bélgica).

A decir verdad, Bélgica vivió un periodo de crecimiento industrial, con nombres como Ernest Solvay en el campo de la química, y económico en una época de expansión colonial en que el caucho del Congo se convertía en una fuente de riqueza de gran utilidad para la fabricación de goma. Con este telón de fondo, destaca la fundación en 1877 de la editorial Desclée de Brouwer, a caballo entre Bélgica y Francia, entre Brujas y Lille, en la frontera belga, que en líneas generales se ha caracterizado por una posición avanzada y que ha lanzado múltiples libros de disciplinas teológicas, filosóficas y pedagógicas que han llegado también hasta España, sin perder de vista la orientación catequética. Cabe señalar que Henri Desclée fue un importante industrial de gas con convicciones católicas, que se asoció con Alphonse de Brouwer. Queda fuera de nuestros objetivos el adentrarnos en los entresijos empresariales de esta casa que promovía la piedad religiosa y que lanzó libros para la formación cristiana de la juventud con la mirada puesta en el fomento de las vocaciones. Como botón de muestra de lo que decimos, traemos a colación *La boussole de la vie*, un libro que aparecía como guía cristiana de la juventud, a modo de brújula en medio de un mar acechado por múltiples peligros. En última instancia, la juventud contaba con la protección de la Virgen María, la estrella del Mar: «vous éclairer de sa lumière, afin que vous puissiez toujours connaître et accomplir la volonté de Dieu, et arriver ainsi au port du salut éternel»<sup>7</sup>.

No es casualidad que aquel período de crecimiento industrial, no exento de tirantezas sociales con el avance de las doctrinas sindicalistas y socialistas, coincidiese con el reinado de Leopoldo II (1865-1909), que administró a título personal y con mano férrea el Congo durante el período comprendido entre los años 1885 y 1908, cuando la soberanía pasó a manos de Bélgica<sup>8</sup>. Desgraciadamente, la obra colonizadora belga presenta prácticas detestables como la amputación de extremidades (manos, pies) a jóvenes y adultos por cometer pequeñas faltas. En 2008, una de las pocas estatuas de este monarca en Bruselas –se dice que sólo existe ésta y otra en Ostende ya que ha sido acusado de genocida– fue pintada de rojo por el activista y filósofo Théophile de Giraud en recuerdo de la sangre de los congoleños caídos bajo su tiranía.

---

7 J. M. A.: *La boussole de la vie*, Lille, Desclée, de Brouwer et Cie., 1891, p. 9.

8 HOCHSCHILD, A.: *El fantasma del rey Leopoldo. Una historia de codicia, terror y heroísmo en el África colonial*, Barcelona, Malpaso, 2017.

## HACIA UN CATOLICISMO RENOVADOR

Debemos recordar que Bélgica está constituida por dos territorios como son Flandes que asume la herencia cultural flamenca, que vivió en el siglo XIX al socaire de los vientos románticos un resurgir nacionalista, y por la Valonia francófona. En medio, de ambas zonas se encuentra la capital –Bruselas– de modo que Lovaina, uno de los referentes de la formación intelectual católica, se halla en zona del Brabante flamenco. Está claro que la guerra lingüística –muy viva en la década de los años sesenta del siglo pasado– fue calificada por Albert Du Roy, periodista nacido en la ciudad de Amberes, pero afincado en Francia, como la guerra de los belgas. Si el norte flamenco es de ascendencia neerlandesa, el sur valón asume la identidad latina, de modo que el conflicto lingüístico ha sido una constante en la historia de este país.

A pesar de todo, parece evidente que esta doble condición tuvo efectos benéficos para el desarrollo intelectual de la pedagogía católica en Bélgica, que fijó su atención *Au-delà-du Rhin*, esto es, en los imperios prusiano y austro-húngaro, dos potencias teológicas, una luterana y la otra católica, y naturalmente en el mundo latino, con Roma a la cabeza. Y todo ello sin menoscabo que Bélgica posee importantes puertos como el de Amberes, uno de los más notables del continente desde donde partían rutas marítimas hacia Inglaterra y los Estados Unidos, lo que confirma el carácter transatlántico del catolicismo belga que mantuvo relaciones no solo con Inglaterra, donde existía una notable minoría católica, sino también con los Estados Unidos.

Bien mirado, Bélgica se convierte en una encrucijada de caminos que a pesar de su neutralidad política no pudo escaparse de las dos conflagraciones bélicas que azotaron el viejo continente durante el siglo pasado. En cualquier caso, tampoco podemos olvidar que la crisis lingüística belga, que tuvo el año 1968 uno de sus episodios álgidos, obligó a crear Louvain-le-Neuve, una ciudad de nueva planta a unos 30 Km. de Bruselas, de modo que la Universidad de Lovaina, la primera católica del mundo, se escindió en dos, a saber, la Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven) y la Université Catholique de Louvain (UCL), cuya historia se remonta al humanismo renacentista al ser fundada en 1425 por el papa Martín V. Si bien vivió una época de esplendor en los siglos XV y XVI, finalmente entró en decadencia, para ser restaurada en el siglo XIX, justamente cuando la élite social belga había optado por la lengua francesa y en Lovaina dominaba el flamenco, circunstancia que comportó el divorcio universitario de 1968<sup>9</sup>.

Ahora bien, al margen de la cuestión lingüística, ciertamente importante, conviene destacar la presencia en ambas zonas del catolicismo, sobre todo en la órbita flamenca. De una manera simple y tópica, se ha dicho que el Flandes católico es contrarrestado por la Valonia socialista, en un país que

9 VAN DER ESSEN, L.: *Une Institution d'Enseignement Supérieur sous l'Ancien Régimen. L'Université de Louvain*, Bruxelles-Paris, Vromant, 1921.



no es homogéneo ya que a la cuestión lingüística se puede añadir la social y la religiosa, hasta el punto que la cultura de la coalición política se encuentra enraizada en Bélgica<sup>10</sup>. Mientras en Holanda triunfó el calvinismo, el territorio belga se mantuvo fiel a la ortodoxia católica, de modo que la religiosidad ha sido otro de los rasgos característicos del reino belga, un país sociológicamente católico, si bien hoy la práctica y las vocaciones están en retroceso como en otros lugares de Europa. En tales condiciones históricas, se ha insinuado que la Iglesia de aquel país constituía una especie de estado dentro del estado. En cualquier caso, debemos recordar que el trasfondo liberal del nacimiento de Bélgica, al abrigo de la Constitución de 1831, favoreció el ejercicio de la libertad de culto, de asociación lo que permitió el desarrollo de las órdenes religiosas, de prensa incluida la católica y de enseñanza. «L'Église catholique profite du régime de liberté établi par la Constitution pour se réorganiser et pour pousser vigoureusement sa action en matière religieuse, éducative et sociale»<sup>11</sup>.

No es casualidad que la Iglesia belga, que dejó las discusiones y enfrentamientos con el estado en un segundo plano, se dedicase a seguir a pies juntillas las directrices que procedían del Papado, en aquel intento de *aggiornamento*, muy anterior al Concilio Vaticano II (1962-1965), que supuso la aparición de dos encíclicas emblemáticas como son la *Aeterni Patris* (1879) y la *Rerum Novarum* (1891). Hay que anotar que ambas fueron dictadas por León XIII, que además de regenerar y potenciar los estudios de filosofía y teología, se preocupó de manera precursora por la cuestión social con un largo papado entre 1878 y 1903 que marcó el ritmo de la Iglesia e infundió un talante renovador a las enseñanzas eclesiásticas, con la erección de Universidades Pontificias a partir de 1896. Así se generó un ambiente renovador que, al tratarse de un espíritu de época, también afectó al grupo académico lovaniense<sup>12</sup>.

Aparte de esto, los aires reformistas lovanienses, con figuras como el benedictino Lambert Beauduin (1873-1960)<sup>13</sup>, uno de los iniciadores de la pastoral litúrgica con una vocación ecuménica que le comportó más de un problema, sobre todo a partir de 1926 cuando al morir Mercier no pudo contar con su protección. Su vida dedicada a la reforma litúrgica con la perspectiva de la sustitución del latín por las lenguas nacionales y su proyecto ecuménico, gestado después de Gran Guerra, constituyen sus dos notas más significativas, que poseen además un alto contenido pedagógico. A tenor de lo expuesto, conviene poner en relieve las Conversaciones de Malinas que tuvieron lugar

---

10 CLAEYS, P. H.: «Pluralismo político y fisura lingüística; el “caso” belga», *Revista de Estudios Políticos*, nueva época, núm. 18, 1980, pp. 47-69.

11 GENICOT, L.; RUWET, J.; LEFÈVRE, J.: *Histoire de Belgique*, Tournai, Casterman, 1962, p. 227.

12 CÁRCEL ORTÍ, V.: «Las universidades pontificias españolas erigidas por León XIII y su primicias por Pío XI (1896-1933)», *Burgense*, núm. 36, 1995, pp. 427-470.

13 WERNERT, F.: «La pedagogie de Dom Lambert Beauduin. Jalons pour aujourd'hui», *Revue des Sciences Religieuses*, 84, 1, 2009, pp. 73-84.

entre 1921 y 1926, a favor de la unidad de los cristianos, de los anglicanos para lo cual contó con el apoyo de lord Halifax, y ortodoxos rusos, muchos de los cuales pululaban por Europa después de la Revolución soviética. Con motivo de la cuarta edición de las Conversaciones de Malinas, en la sesión del 20 de mayo de 1925, Beauduin presentó su propuesta para la unión anglo-romana, en un texto titulado «L'Église anglicane unie, non absorbée», que aportaba —entre otras— la siguiente conclusión práctica: «Union, non absorption, telle est donc, nous semble-t-il, la formule de la réconciliation»<sup>14</sup>.

En 1926 fundó el Monasterio de la Unión en Chevetogne desde donde lanzó la revista *Irénikon*, que hoy todavía se publica. La incompreensión de sus propuestas —fue un precursor de una línea que anticipaba el Concilio Vaticano II—<sup>15</sup> le obligó a exiliarse en Francia durante casi veinte años (1932-1951), aunque murió ilusionado ante la convocatoria del Concilio por Juan XXIII. Naturalmente, desde un punto de vista pedagógico, nos interesa este doble perfil liturgista y ecumenista. En el primer aspecto, Beauduin era consciente que la liturgia —como también hará Romano Guardini— «constituye la catequesis fundamental de la doctrina cristiana y el medio más eficaz para estimular y alimentar la vida pública»<sup>16</sup>. Además, esta renovación de la liturgia dio lugar a que en España circularan nuevos eucologios, a la vez que bajo la influencia de Beauduin tuvieron lugar congresos litúrgicos como el de Montserrat (1915), que cincuenta años después convocó la segunda edición (1965). Por otra parte, el ecumenismo posee innegables connotaciones pedagógicas en la línea de los grandes pensadores universales (Lulio, Comenio), si bien tal actitud comportó más de una crítica desde la ortodoxia católica, situación que persiste en el día de hoy. El 20 de julio de 1976, cuando se cumplían cincuenta años del fin de las Conversaciones, tuvo lugar en Malinas una sesión académica para recordar aquella experiencia ecuménica, un claro antecedente del decreto conciliar *Unitatis redintegratio* del 21 de noviembre de 1964 dedicado a restaurar la unidad entre los cristianos, esto es, con los hermanos separados<sup>17</sup>.

Por añadidura, hemos de recordar a Jacques Leclerq (1891-1971), un gran sociólogo y moralista, cuyas obras circularon extensamente en España, influyendo en los institutos y círculos de estudios católicos. Ahora bien, cabe señalar que su trayectoria constituye un ejemplo de conversión ya que formado

14 BEAUDUIN, L.: «L'Église anglicane unie, non absorbée» en *The Conversation at Malines (1921-1925)*, Ed. Lord Halifax, London, Allan, 1930, pp. 241-263.

15 BOUYER, L.: *Un precursor del ecumenismo Dom Lambert Beauduin*, Madrid, Península, 1966. También HAQUIN, A.: «Un pionnier, Dom Lambert Beauduin (1873-1960). A propos d'un ouvrage récent», *Revue Théologique de Louvain*, 33, 2002, pp. 546-554 [Comentario extenso a la obra de Raymond LOONBEEK y Jacques MORTIAU, *Un pionnier, Dom Lambert Beauduin (1873-1960). Liturgie et unité des chrétiens*, Louvain-la-Neuve, Collège Erasme et Éditions de Chevetogne, 2011, 2 vols.].

16 AUGÉ, M.: *Liturgia. Historia, celebración, teología, espiritualidad*, Barcelona, Centro de Pastoral Litúrgica, 1997 (2ª ed.), p. 46.

17 THILS, G.: «En souvenir des "Conversations de Malines"», *Revue Théologique de Louvain*, 7 année, fasc. 4, 1976, pp. 524-527.

en ambientes liberales y licenciado en la Universidad Libre de Bruselas, pasó a la Universidad de Lovaina a la sombra de Mercier. Nótese de paso que en Bruselas se fundó en 1901 el Instituto de Sociología, el primero en su género de toda Europa. Bajo el patrocinio de este Instituto, a partir de 1940 se impartieron cursos de sociología en la Universidad de Lovaina. Con independencia de sus obras sociológicas, que tuvieron gran acogida en España, en 1950 publicó un libro sobre la enseñanza de la moral cristiana que fue retirado seis años después de la circulación, al ser denunciado al Santo Oficio, y en el que se distanciaba de los métodos tradicionales basados en el negativismo de la penitencia<sup>18</sup>. Si Beauduin fue un pionero en el ámbito de la liturgia, Jacques Leclercq lo fue en el campo de la teología moral y en el de la sociología<sup>19</sup>.

A la larga, todo ello permitió que se identificase el Concilio Vaticano II —un Concilio para y desde Europa—<sup>20</sup> con una especie de concilio lovaniense: «Concilium Vaticanum secundum *id est* concilium primum lovaniense». De la misma manera que los intelectuales católicos belgas influyeron sobre la Iglesia de su país, con el paso del tiempo —y no sin dificultades con la jerarquía— también dejaron su impronta en Roma. De hecho, y además de la importante contribución de los obispos belgas —la «squadra belga», con el primado belga Léon Joseph Suenens a la cabeza—<sup>21</sup> al Concilio, cabe destacar que sus disposiciones y acuerdos no tuvieron detractores en aquel país, lo cual confirma el sentido abierto del episcopado belga, una actitud que procedía de la época de Mercier<sup>22</sup>. No en balde, Mercier había conferido al Seminario universitario León XIII de Lovaina un sentido de apertura que, según Roger Aubert, no se observó en el Seminario de Malinas, donde justamente estudió Aubert.

El hecho que los dirigentes eclesiásticos belgas estuviesen atentos a la doctrina pontificia favoreció que la Iglesia de aquel país, y más tarde el orbe católico, experimentasen un proceso de renovación, lejos de posiciones cerradas y retrógradas, por lo que se habla sin ambages de un «renouveau catholique»<sup>23</sup>. Está claro que los cardenales Mercier —un prelado de vanguardia según Roger

---

18 LECLERCQ, J.: *L'enseignement de la morale chrétienne*, Paris, Éditions du Vitrail, 1950.

19 DELHAYE, PH.: «In memoriam: Jacques Leclercq et le renouveau de la théologie morale», *Revue théologique de Louvain*, 2 année, fasc. 4, 1971, pp. 497-501.

20 VIA TALTAVULL, J. M.: «El món ideològic de l'època i pressupòsits filosòfics del Vaticà II», en *Què en queda del Concili Vaticà II? En el vint-i-cinquè aniversari de la seva cloenda*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1992, pp. 55-71.

21 MADRIGAL TERRAZAS, S.: «El Concilio de Juan XXIII en las memorias del Cardenal Suenens», *Diálogo Ecueménico*, XXXVII, núm. 115-116, pp. 257-285 y «Recuerdos conciliares y esperanzas ecuménicas del cardenal Suenens», *Miscelánea Comillas*, vol. 59, núm. 115, 2001, pp. 485-510 [Las memorias de Suenens, con el título de *Recuerdos y esperanzas* se publicaron en Valencia, Edicep, 2000].

22 PRIGNON, A.: «Les évêques belges et le Concile Vatican II», en *La Deuxième Concile du Vatican (1959-1965)*. Actes du Colloque organisé par l'École française de Rome, Rome, Publications de l'École française de Rome, 1989, pp. 297-305.

23 LLUCH BAIXAULI, M.: «Conversación en Louvain-la-Neuve con Roger Aubert», *Anuario de Historia de la Iglesia*, núm. 8, 1999, pp. 279-304.

Aubert<sup>24</sup> y Joseph Suenens, son solo dos nombres de una larga lista de eclesiásticos, teólogos y profesores católicos belgas que, de una u otra manera, incidieron en la preparación del Concilio Vaticano II que como señala Roger Aubert correspondía a una crisis generalizada de civilización, de manera que la crisis actual de la Iglesia no es una consecuencia del Concilio. «Si no hubiera habido Concilio, las consecuencias de la crisis habrían sido todavía más graves»<sup>25</sup>.

Con todo, las cosas no fueron fáciles y si en 1830 parecía dominar el sector liberal, en 1870 —con el trasfondo del Concilio Vaticano I— el partido ultramontano dejó sentir su influencia. Sin embargo, a partir de 1890 y hasta la primera Guerra Mundial, con la crisis posterior que afectó también a la religiosidad popular, las aguas bajaron de manera tranquila lo que permitió el desarrollo de la Iglesia en simbiosis con el espíritu vanguardista de la Universidad Católica de Lovaina. «À la fin du siècle, l'université connut un renouveau scientifique des sciences humaines, surtout en théologie, en philosophie et dans les sciences sociales»<sup>26</sup>. En cierta medida, la acción de la Universidad Católica de Lovaina —que es posible que fuera una singularidad en el marco del sistema universitario europeo—<sup>27</sup> contribuyó, gracias al movimiento neo-tomista, a que el catolicismo belga abandonase un tanto posiciones integristas a beneficio de una disposición abierta que, sin negar el peso de la tradición, fuese receptiva a los avances de la ciencia moderna. Naturalmente, este proceso está encabezado por un nombre propio, el del cardenal Mercier, francófono que despertó una actitud un tanto hostil en el sector flamenco pero que fue el gran líder de la Iglesia belga, primero desde la Universidad de Lovaina, y a partir de 1906, desde la sede arzobispal de Malinas, mientras la dirección de la Universidad recaía en Paulin Ladeuze, rector entre 1909 y 1940, en los tiempos de la crisis modernista<sup>28</sup>.

Para ser justos, quizás nadie como el cardenal Désiré-Joseph Mercier (1851-1926), dinamizador de la Universidad de Lovaina, para prestigiar el catolicismo belga que se presenta como un elemento de progreso en el marco social de la época. De hecho, la gestación del ideal universitario en el mundo católico del siglo XIX posee nombres importantes, los que corresponden a los cardenales Newman y Mercier. Si el primero ha adquirido en los últimos tiempos un gran reconocimiento en atención a sus múltiples méritos hasta el punto de haber sido elevado a los altares, la presencia de Mercier —que ejerció una notable influencia durante el tránsito del siglo XIX al XX, actuando a modo de un verdadero

24 AUBERT, R.: *Le Cardinal Mercier (1851-1926), un prélat d'avant-garde*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain-Academia, 1994.

25 LLUCH BAIXAULI, M.: «Conversación en Louvain-la-Neuve con Roger Aubert», op. cit., p. 298.

26 LAMBERT, E.: «Les catholiques libéraux en Belgique à l'époque contemporaine», op. cit., p. 122.

27 GARCIA, J.; LAFUENTE, B.; VILANOU, C.: «Las Universidades católicas en Europa: Lovaina, Friburgo y Milán. Sus repercusiones en España a comienzos del siglo XX», *Foro de Educación*, 25, 2018, pp. 141-170.

28 VILANOU, C.; LAFUENTE, B.: «El Cardenal Mercier y la Universidad católica de Lovaina. Sus ecos en España», *Cuadernos de pensamiento*, 24, 2011, pp. 149-188.

*Apostolus Iesu Christi*— ha quedado en un segundo plano. Sin embargo, conviene mencionar que su nombre circuló como un serio candidato para suceder a Pío X en 1914, que le había promovido al arzobispado de Malinas en 1906, siendo elegido finalmente Benedicto XV. Tampoco podemos dejar en el tintero que la obra filosófica de Mercier, que situamos en la línea neo-escolástica y neo-tomista, preludia y anticipa la encíclica *Pascendi* sobre las doctrinas modernistas, dada por Pío X en 1907 cuando el integrismo se propagó con fuerza, y que resaltó la conveniencia de seguir la tradición filosófica de Santo Tomás de Aquino, vivificada de acuerdo con lo que había anticipado León XIII.

Visto en perspectiva, da la impresión que la Iglesia impulsó con éxito en la Bélgica del siglo XIX un movimiento evangelizador para recristianizar la sociedad, al que siguió un notable retroceso a raíz de la laicización y secularización de los años posteriores a la Gran Guerra (1914-1918) que facilitaron el ascenso de posiciones radicales, ya fuesen socialistas o fascistas. En realidad, no ha de extrañar esta dinámica si tenemos en cuenta que a comienzos del siglo XIX —al socaire de los vientos románticos (Chateaubriand)— se vivió una época de «renacimiento religioso, una auténtica revivificación espiritual» que se hizo «sentir en toda Europa durante las primeras décadas del siglo XIX»<sup>29</sup>. En este contexto, hay que situar el restablecimiento de la Universidad de Lovaina que los obispos belgas acordaron refundar el 4 de noviembre de 1834, reunidos en Malinas, si bien al año siguiente la universidad se trasladó a Lovaina con la voluntad de ser una universidad católica. Otra de las manifestaciones de este renacimiento espiritual, en medio de una época de crecimiento industrial y proyección colonial, fue la preocupación por la cuestión social que afectó al catolicismo, interesado también por las condiciones laborales existentes en los talleres y las fábricas<sup>30</sup>.

En efecto, resulta innegable que en Bélgica —al igual que en otros países— se dio una recuperación de la religión en el siglo XIX, si bien a comienzos del siglo XX se detecta un retroceso de la presencia del cristianismo, que promovió varias estrategias a fin de recuperar el terreno perdido. Naturalmente, en esta dirección sobresale la Juventud Obrera Cristiana, de Joseph Cardijn —que fue ordenado sacerdote en 1906 justamente por Mercier— y que fue reconocida no sin dificultades en 1924 por parte de las autoridades eclesiásticas, después de duras tensiones con la Acción Católica de la Juventud belga. A su vez, el catolicismo belga se inspiró en los ejemplos franceses, ya se trate de propuestas innovadoras como la que dirigió Marc Sangnier con el movimiento de *Le Sillon*, portavoz de un amplio movimiento de educación popular de signo católico en la Francia de la III República a fines del siglo XIX y comienzos del XX, o bien alternativas reaccionarias como la de Charles Maurras con la Action

29 BRUN, G.: *La Europa del siglo XIX (1815-1914)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979, p. 42.

30 REZSOHAZY, R.: *Origine et formation du catholicisme social en Belgique, 1842-1909*, Louvain, Bibliothèque de l'Université, 1958.

Française. De cualquier modo, la influencia del *sillonismo*, así como la del escul-tismo de Baden-Powell, está fuera de toda duda en la génesis de la fundación de la Juventud Obrera Cristiana de Cardijn. No es menos verdad, tampoco, que la influencia de los movimientos católicos franceses sobre Bélgica pudo atemperar las manifestaciones del rexismo, sobre todo a partir de la presencia en los ambientes intelectuales católicos belgas de una figura excepcional como Jacques Maritain, que en la línea neotomista defendió la democracia y el huma-nismo integral bajo la fórmula de un primado espiritual<sup>31</sup>.

En definitiva, el catolicismo belga asumió la necesidad de potenciar la for-mación o la educación social de cara a la preparación del trabajador, una peda-gogía del obrero, ya se trate de jóvenes o de adultos, que en España encontró muchas dificultades para su desarrollo. Por de pronto, se consideraba que la clase trabajadora sólo podía salir de su estado de postración espiritual gracias a los mismos obreros, que habían de conducirla por el camino de la recristianiza-ción y santificación. En la novela de Maxence van der Meersch que en España circuló no sin problemas como *El coraje de vivir*, y a la que nos referiremos en más ocasiones, se puede leer: «Y también para esto es necesaria la J.O.C. Para formarle, devolverle el sentido de la justicia y el espíritu de colaboración que la idea de la lucha de clases ha matado en él»<sup>32</sup>.

Por todo cuanto venimos exponiendo, podemos decir que Bélgica ha sido un campo abonado para la experimentación del catolicismo renovador, en sin-tonía con la libertad moderna y gracias a altas dosis de pragmatismo. En este sentido, la Universidad Católica de Lovaina, a través del fomento de los estu-dios de la filosofía neo-escolástica y de la sociología, constituirá un factor de desarrollo de las disciplinas eclesióstáticas en diálogo con la modernidad cientí-fica. Por lo demás, y después de la Primera Guerra Mundial, la Iglesia de aquel país se enfrentó a la necesidad de recuperar a la juventud para el cristianismo, después de los procesos de secularización de la vida social que se daban desde fines del siglo XIX. No por azar, Georges Guérin (1891-1972), uno de los pro-motores de la JOC en Francia, fue sargento durante la Gran Guerra. Con todo, la movilización de la juventud católica belga se remonta a la época anterior a la guerra, ya que en 1909 en Malinas –cuya sede arzobispal ocupaba Mercier desde 1906– tuvo lugar un importante congreso de la Acción Católica de la Ju-ventud belga, promovido justamente por el cardenal que, finalmente, permitió que Cardijn visitara a Pío XI en Roma, y que reconoció la JOC en 1925.

Tampoco podemos olvidar que Bélgica se presenta bifronte no sólo en el campo lingüístico sino también en el ideológico, ya que el mismo año de la erección de la Universidad Católica de Lovaina, tuvo lugar en 1834 la obertura de la Universidad Libre de Bruselas, bien conocida por haberse situado en 1909

31 ZELLIS, G. (Dir.), *Les intellectuels catholiques en Belgique francophone aux XIX et XX siècles*, op. cit., p. 49.

32 VAN DER MEERSCH, M.: «El coraje de vivir», en *Obras Completas*, Barcelona, Plaza & Janés, 1961, vol. III, p. 883.

en favor de Ferrer y Guardia y haberle dedicado en 1911 un monumento que fue retirado en 1915 por las autoridades alemanas de ocupación para contentar a la monarquía española. De hecho, las fuerzas católicas belgas mantuvieron –y eso lo saben bien los militantes de la JOC– duras luchas con los socialistas y los comunistas, ilusionados a partir de 1917 con la Revolución de Octubre. Quizás tampoco sea inoportuno hacer notar que en ocasiones se ha insinuado que la JOC fue una especie de antídoto al comunismo o, si se quiere, una iniciativa anticomunista para frenar el avance de los ideales de la revolución soviética<sup>33</sup>.

Si hacemos caso a la novela de Maxence van der Meersch *El coraje de vivir*, ya anunciada más arriba, los jocistas encontraban más simpatías entre los comunistas, con quienes compartían la ilusión utópica de un mundo mejor, que no con la política socialista más pragmática, de modo que la presencia de militantes socialistas en las filas jocistas no debía ser tampoco infrecuente. Al cabo, el Partido Socialista, el Partido Social Cristiano y el Partido Liberal han desempeñado un protagonismo activo en la historia política belga, con diversas coaliciones de gobierno, con un papel residual para el Partido Comunista, en un país dividido en dos comunidades y tres regiones, que además experimenta la tensión lingüística, religiosa y político-social. En este sentido, Bélgica constituye un crisol de singularidades de diferente naturaleza y condición.

Por su parte, la historia del socialismo belga se remonta a 1885 cuando se fundó el Parti Ouvrier Belge (POB) que contaba con *Le Peuple* como vehículo de difusión y que perduró hasta 1940. Fue una época dorada para el socialismo belga en el marco de la Segunda Internacional, que inició su singladura en 1889, de tal manera que el ejemplo belga también constituyó un modelo para el socialismo español que importó diversas instancias de formación popular como la Maison de Peuple que se transformó en Casa del Pueblo<sup>34</sup>. Por su incidencia histórica, hemos de remitirnos a Henri de Man, líder socialista belga en la década de los treinta, que formuló la teoría del «*planisme*», esto es, una teoría económica planificada para dar respuesta a los males de la sociedad capitalista agravados por la crisis de 1929. Inútil añadir que el socialismo belga, que entre 1940 y 1978 se canalizó a través de Parti Socialiste Belge (PSB), cuenta con figuras de gran relieve como Paul-Henri Spaak (1899-1972), primer ministro en varias ocasiones, y uno de los vertebradores de la Unión Europea junto a pensadores demócrata-cristianos como Konrad Adenauer y Alcide De Gasperi, después de haber puesto las bases del Benelux.

En el orden de los acontecimientos históricos tampoco podemos silenciar el reinado de Alberto I (1909-1934), que vivió los duros tiempos de la Primera Guerra Mundial, cuando Bélgica fue forzada a romper su neutralidad, situación

---

33 WHITNEY, S. B.: *Mobilizing Youth. Communists and Catholics in interwar France*, Durham and London, Duke University Press, 2009.

34 GUEREÑA, J. L. y TIANA, A.: «Influencias europeas en la educación popular española. El caso de la Casa del Pueblo de Madrid y el modelo belga (1897-1929)», en *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea. Siglos XIX y XX*, Madrid, Casa Velázquez, 2016, pp. 167-185.

que provocó la desazón de los sectores católicos belgas, que no comprendieron cómo un núcleo importante de los católicos alemanes diese soporte al expansionismo del emperador Guillermo II. Al respecto, la vida del pueblo belga sufrió por dos veces la invasión de las tropas alemanas, que promovieron la *Flamenpolitik* a fin de que el sector flamenco se incorporase al Reich alemán, una fenomenología que se dio durante la ocupación en la Gran Guerra a través de Moritz von Bissing, gobernador militar, y que arreció a partir de 1940. En esta línea, Alfred Rosenberg —uno de los capítostes nazis— anotó en su diario, el día 10 de mayo de 1940, que Bélgica era fruto de un nacimiento contranatural del siglo XIX y que había algún alcalde flamenco deseoso de la llegada de las tropas de la Wehrmacht, habida cuenta la proximidad lingüística con el alemán, lo que propiciaba una nueva invasión en sintonía con el expansionismo nacional-socialista que coincidía con un momento de explosión del nacionalismo flamenco<sup>35</sup>. No en balde, Henri de Man (1885-1953) redactó el *Manifeste belgiciste*, firmado el 28 de junio de 1940 y publicado el 3 de julio en la prensa socialista de Charleroi, en que se refería a una resurrección nacional en un momento en que, bajo el poder nazi, se abría una nueva época para Europa. Si el 18 de junio de 1940, De Gaulle llamó a la resistencia desde Londres, la actitud de Henri de Man fue muy diferente.

Al margen de la *Flamenpolitik* y de la posición colaboracionista de Henri de Man, hay que tener presente la existencia de un sector del país que dio soporte al nazismo con líderes como Leon Degrelle (1906-1994, que promovió el movimiento ultra-católico del Rexismo que enaltece la figura de Cristo Rey (*Christus Rex*), y que se convirtió en uno de los brazos armados del fascismo en Europa. De hecho, la publicación de la novela *Voluntad*, de Jeroen Olyslaegers, la más premiada en Bélgica el año 2017, que se basa en los supuestos recuerdos de un oficial de policía que colabora con los alemanes durante la ocupación, ha levantado muchas ampollas. Entre otras cuestiones, en la novela se abordan temas como la simpatía de algunos belgas por el III Reich, la confianza en una especie de resurrección nacional al abrigo del nazismo, la participación de jóvenes voluntarios para ingresar en el ejército nazi a fin de luchar en Rusia y, naturalmente, la persecución de los judíos con una deportación acaecida en Amberes en agosto de 1942. Aunque sea una ficción, la novela pone al descubierto la connivencia y colaboración con los nazis de algunas autoridades belgas y de núcleos del nacionalismo flamenco, si bien también aparecen conductas de resistencia contra el invasor que enviaba personas a trabajar a Alemania<sup>36</sup>. En todo caso, el colaboracionismo belga —a pesar de existir grupos de la Resistencia como la Red Comète que partía de Bruselas y que ayudaba a evadir a los pilotos aliados derribados— es una cosa comprobada. Y ello más aún si tenemos en cuenta que Degrelle, que lideró las milicias de la Legión Valonia que

---

35 ROSENBERG, A.: *Diarios 1934-1944*, Barcelona, Crítica, 2015, p. 397.

36 OLYSLAEGERS, J.: *Voluntad*, Barcelona, Seix Barral, 2018.



contendieron junto a las tropas alemanas en la Segunda Guerra Mundial, en la lucha contra el bolchevismo y el deseo de ver una Europa bajo el yugo de la cruz gamada con su proyecto étnico de un pueblo y una raza superior, encontró refugio al finalizar la contienda en España, donde murió.

Como es obvio, no todos los católicos belgas se apuntaron a la beligerancia, ni compartieron las ideas totalitarias del Rexismo. En este sentido, sobresale la actitud del Cardenal Mercier que se singularizó por su firme oposición al invasor germano durante la Primera Guerra Mundial, que en Lovaina cometió todo tipo de tropelías<sup>37</sup>. En este punto, hay que referir que la ciudad y su Universidad padecieron, durante la noche del 25 al 26 de agosto de 1914, fuertes estragos, ya que fueron destruidos centenares de edificios a raíz del incendio provocado por las tropas germanas que supuso la devastación de la biblioteca universitaria, que cuenta con un carrillón con 63 campanas, y las antiguas lonjas (*Halle*) que ocupaba, un atentado contra la cultura representada por el lema lovaniense de *Sapientia aedificavit sibi domum*. «Cet “acte de barbarie”, qui anéantit notamment la bibliothèque universitaire, y compris des centaines d’incunables et de manuscrits, fit une profonde impression à l’étranger et devait attirer dans les années suivantes de nombreuses sympathies à l’université martyre»<sup>38</sup>. Esta biblioteca fue reconstruida el año 1921, si bien volvió a ser pasto de la devastación con la nueva invasión que se produjo en la primavera de 1940, pocos meses después de estallar la Segunda Guerra Mundial.

Frente a la barbarie bélica, una muestra de la crisis de la civilización occidental que perdía sus referentes religiosos, el catolicismo belga abogó por la acción en favor de la recuperación de los valores morales y religiosos. Con anterioridad a la Gran Guerra, y con la ayuda de eclesiásticos como Abel Brohéé y Louis Picard se puso en marcha en 1921 el movimiento de la Acción Católica de la Juventud belga, que se enfrentó a Cardijn, que no sin dificultades y después de varias tensiones, integró a cinco asociaciones especializadas, a saber, la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne), la JEC (Jeunesse Étudiante Catholique), la JIC (Jeunesse Indépendante Catholique) que acogía a los profesionales liberales, la JAC (Jeunesse Agricole Catholique) y la JUC (Jeunesse Universitaire Catholique).

Como bien sabemos, la JOC fue una empresa promovida por Joseph Cardijn (1882-1967) —el «profeta de Jesucristo» y el «hombre del verbo»<sup>39</sup> que en 1912 era coadjutor en la parroquia de Nuestra Señora de Laeken —hoy un barrio de Bruselas, entonces una población independiente, que acoge la cripta del panteón de la casa real belga en la Iglesia de Nuestra Señora— para pasar a

---

37 AUBERT, R.: *Les deux premiers grands conflits du Cardinal Mercier avec les autorités allemandes d’occupation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 1998.

38 AUBERT, R.: «L’Université Catholique de 1834 à 1968», en A. D’HAENENS (dir.), *L’Université catholique de Louvain. Vie et mémoire d’une institution*, Bruxelles, Presses Universitaires de Louvain-La Renaissance du Livre, 1992, p. 136.

39 FIÉVEZ, M.; MEERT, J. y AUBERT, R., *La vida de un pionero: Cardijn*, Barcelona, Nova Terra, 1970, p. 140.

ocupar el cargo de capellán de los sindicatos cristianos (1915) que, con orígenes que se remontan al siglo XIX, a partir de 1904 promovió el dominico Georges Rutten a través de la Unión de profesionales cristianos que en 1912 se transformó en la Confédération des Syndicats Chrétiens (CSC) que todavía hoy es la organización sindical más importante de Bélgica. Este trasfondo, dio pie a la organización de la Juventud Sindicalista (1919), embrión de la Juventud Obrera Cristiana (1924) reconocida por el Vaticano el año siguiente. Como es lógico, la crisis económica de 1929 favoreció y potenció estos movimientos inspirados en los principios del catolicismo social, mientras en España la situación era muy diferente. Por esta razón, Juan Bautista Viza y Caball, de filiación tradicionalista en el libro *De acción social* (1935), escrito poco después del conato revolucionario de octubre 1934, se lamentaba de la inexistencia en nuestro país de una movilización sindical cristiana tal como sucedía en Bélgica, que adquiriría la condición de un modelo a seguir de acuerdo con la actuación del P. Rutten, que llegó a presidir el Consejo Superior del Trabajo.

«De esta observación puede deducirse una conclusión absolutamente evidente, y es que, si los católicos belgas mantienen sus posiciones políticas, se debe a que desde el punto de vista social han sabido organizar a los obreros cristianos; y, como consecuencia, estos obreros votan por sus candidatos en las elecciones políticas, asegurando con su actitud el mantenimiento de las posiciones del partido católico y con ello la defensa de sus creencias y de sus intereses de clase»<sup>40</sup>.

Pero no soslayemos la personalidad de Cardijn que, después de estudiar sociología en Lovaina, visitó Inglaterra donde conoció de cerca la situación laboral de los trabajadores y el movimiento sindical, realidades que sirvieron para activar su proyecto de atraer a la juventud hacia la Iglesia a fin de conseguir su recristianización. Con estos antecedentes, abrió en 1914 el primer círculo de estudios en Lecken, un claro precedente del movimiento jocista que tomó forma definitiva en 1924. Actualmente, la JOC está extendida por más de 50 países de todo el mundo, lo que confirma la madurez y solidez de este movimiento de evangelización de la juventud que puede compararse por su vocación pedagógica a otros similares surgidos en el mundo protestante como el YMCA (*Young Men's Christian Association*), fundado a mediados del siglo XIX y que Cardijn conocía perfectamente.

Ni qué decir tiene que Cardijn se desmarcó del movimiento de la Acción Católica, que consideraba excesivamente jerárquico y disciplinado, tal como él mismo reconoció en uno de sus libros en que da cuenta y razón de las motivaciones e intereses que le llevaron a lanzar su proyecto de una educación apostólica de base<sup>41</sup>. Pese a esto, Roger Aubert —que conoció y trató personalmente a Cardijn— manifestó con relación al tema las siguientes palabras: «Ciertamente la J.O.C. no logró ganar a toda la clase obrera para la Iglesia Católica, como sus

40 VIZA Y CABALL, J. B.: *De acción social*, Barcelona, Editorial Eugenio Subirana, 1935, p. 76.

41 CARDIJN, J.: *Laicos en primera línea*, Barcelona, Nova Terra, 1965.

fundadores lo habían esperado en un primer momento, pero indiscutiblemente logró guardar en la Iglesia a una parte de ella»<sup>42</sup>.

Notemos de paso que el profesor Florentino Sanz, que fuera consiliario de la JOC, dejó constancia en unos trabajos clarividentes de las dificultades que Cardijn tuvo para consolidar su proyecto, que contó inicialmente con la incompreensión del cardenal Mercier, a la vez que tuvo que enfrentarse con las reticencias de la Acción Católica belga<sup>43</sup>. Algo similar sucedió en España ya que después de ser reconocida en Bélgica (1924) y Francia (1926), en nuestro país chocó con la desconfianza del movimiento de la Juventud de la Acción Católica (JOAC) que dirigía Ángel Herrera Oria, antes de estallar la Guerra Civil. Sin embargo, hubo iniciativas autóctonas como la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJCC) que contó con el soporte y beneplácito del Cardenal Vidal y Barraquer y que recibió la visita de Cardijn durante los años de la II República. Por descontado, la creación de la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica), como movimiento especializado obrero para adultos en 1946, por iniciativa de Guillermo Roviroso Albet, que se convirtió en París el año 1932 cuando escuchó una homilía del cardenal Verdier, tuvo lugar bajo la influencia de la JOC belga y a la sombra del método de encuesta –ver, juzgar, actuar– establecido por Cardijn que dejó su impronta en España y que constituye un referente pedagógico de primer orden<sup>44</sup>. De ahí que la metodología de la revisión de vida influyó no sólo en el ámbito de la juventud sino también de la formación de adultos, siempre en el contexto de la formación obrera, ideas que dejaron su impronta en el Concilio.

Ya nos hemos referido a las Conversaciones de Malinas, ciudad que también se ha hecho conocida en el mundo católico por los famosos Códigos de Malinas (Social, familiar e internacional), que surgieron de los trabajos desarrollados en el seno de la Unión Internacional de Estudios Sociales –la Unión de Malinas– fundada en aquella ciudad el año 1920, bajo la presidencia y la dirección efectiva del Cardenal Mercier. Resulta obvio que los Códigos de Malinas, desarrollan la doctrina social católica de acuerdo con la estela de la encíclica *Rerum Novarum* (1891) de León XIII sobre la condición obrera, cuyos ecos resuenan además en la *Mater et Magistra* (1961) y en la *Pacem in terris* (1963) de Juan XXIII. A la vista de lo que exponemos, no sorprende que la sociología fuese una de las

42 LLUCH BAIXAULI, M.: «Conversación en Louvain-la-Neuve con Roger Aubert», op. cit., 301.

43 SANZ FERNÁNDEZ, F.: «La Juventud Obrera Cristiana, un movimiento educativo popular», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 20, 2001, pp. 95-115. Con anterioridad, este mismo autor se había ocupado del tema de la JOC en un sentido más amplio que incluía la Acción Católica, en «La acción educadora de la Iglesia sobre la juventud obrera», en BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (Dir.): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, BAC, 1997, pp. 895-928.

44 RODRÍGUEZ PERALTA, M. I. y MEDINA RODRÍGUEZ, J. J.: *Fundamentos pedagógicos del método de encuesta*, Barcelona, Davinci editorial, 2010 [María Isabel Rodríguez Peralta defendió el año 2007 una tesis doctoral titulada *El método de encuesta como estrategia de aprendizaje*, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, bajo la dirección de Manuel Lorenzo Delgado].

disciplinas más cultivadas en Lovaina y entre sus teóricos destaca el nombre de Jacques Leclercq cuyas obras han circulado con profusión en España. Sin ir más lejos, el añorado profesor Alejandro Sanvisens tradujo la *Sociología* de este autor de referencia que se encuentra en los antecedentes del Concilio del Vaticano II, que debe tantas cosas al catolicismo belga<sup>45</sup>.

Aparte de lo dicho, queremos resaltar que tras la muerte de Mercier, Jozef-Ernest van Roey (1874-1961) fue nombrado arzobispo de Malinas y primado de Bélgica. Entre sus actuaciones descuella su firme oposición a la invasión alemana durante la Segunda Guerra Mundial, de modo que emuló a su predecesor —el cardenal Mercier— que había observado una conducta idéntica durante la Gran Guerra. No en balde el espíritu del catolicismo belga, siguiendo el modelo doctrinal de la Iglesia, se opuso tanto al comunismo como al nazismo, situándose en una posición realista e intermedia de acuerdo con los principios de la filosofía perenne, rehabilitada por el neotomismo. Así las cosas, en 1937 Jozef-Ernest van Roey condenó el movimiento del Rexismo y excomulgó a los partidarios de la Unión Nacional Flamenca (*Vlaams Nationaal Verbond*), fundada en 1933 y que a partir de 1940 colaboró con los nazis, en el marco de la *Flamenpolitik*. Está claro que el papel un tanto ambiguo de Leopoldo III durante la Segunda Guerra Mundial, monarca que reinó entre 1934 y 1951, hizo que se planteara la cuestión real en la postguerra, de modo que después del referéndum de 1950 sobre la monarquía, que generó muchas tensiones, el rey tuvo que abdicar en favor de su hijo Balduino. Puede añadirse que el cardenal Roey presidió el 15 de diciembre de 1960 los esponsales entre Fabiola de Mora y el rey Balduino, acontecimiento difundido ampliamente en España, sin olvidar el catolicismo inveterado de la pareja, hasta el punto que el monarca renunció al trono por incapacidad temporal, durante unas horas en 1990 a fin de no sancionar la ley del aborto.

Así pues, con el referente de estos dos nombres —Mercier y Cardijn, que se trataron y llegaron al colegio cardenalicio— abordamos el presente trabajo que esbozamos desde una triple perspectiva. En primer lugar, filosófica con el neotomismo que influyó en la pedagogía lovaniense que se caracteriza por la tendencia a la síntesis y una metodología siempre abierta a la recepción de novedades sobre la base de la filosofía perenne. Más tarde, desde la movilización y formación de la juventud, con la aparición de la JOC que influyó en instituciones como la HOAC, dedicada a la formación de adultos, y, por último, con la doctrina social emanada de los Códigos de Malinas, principalmente del Social, cuya recepción se dio en España de una manera un tanto tardía.

### LA TRADICIÓN LOVANIENSE: UNA PEDAGOGÍA INTEGRAL

Como hemos avanzado más arriba, la Universidad de Lovaina se inauguró en 1834, poco después de la independencia belga, cuando se buscaba formar

---

45 LECLERQ, J.: *Introducción a la sociología*, Barcelona, Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona, 1955.

una clase dirigente que había de ponerse al frente de un país de nueva planta. Merece la pena recordar que Mercier había inaugurado, en 1889, el Instituto Superior de Filosofía, diez años después de la promulgación de la encíclica *Aeterni Patris*. En realidad, Mercier fue el gran renovador de la Universidad Católica de Lovaina hasta el extremo que en el discurso que pronunció el 2 de diciembre de 1894, con ocasión de una manifestación de simpatía en su honor, recalcó la necesidad de abandonar la idea de una universidad entendida a modo de una simple acumulación de hechos científicos: «L'ancienne conception de l'enseignement supérieur était encyclopédique; l'université était une sorte de concentration de tout le savoir humain, “universitas omnium scientiarum”»<sup>46</sup>. Más que una visión acumulativa del saber, lo que interesaba —como dejó plasmado en el *Rapport sur les études supérieures de Philosophie*, presentado el 9 de setiembre de 1891— era un planteamiento sintético e integral, de conformidad con una filosofía de la unidad abierta a la metafísica: «Or la science n'est pas une accumulation de faits, c'est un système embrassant les faits et leurs mutuelles relations, ce n'est pas un agrégat d'atomes, c'est un organisme»<sup>47</sup>.

La influencia de esta institución universitaria en España está más que demostrada, tal como confirma que Juan Zaragüeta publicase —en ocasión del 75 aniversario de su restauración— un folleto en que describía el funcionamiento de las distintas facultades<sup>48</sup>. En efecto, poco después de haber pasado por las aulas lovanienses, Zaragüeta publicó en 1910 un folleto sobre aquella Universidad, unos meses más tarde de la celebración de las fiestas jubilaires por el LXXV aniversario de su restauración. En principio, este trabajo en que se describe con atención las cinco Facultades (Teología, Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Medicina) que componían entonces aquella Universidad se estampó, en 1909, en la revista barcelonesa *Reseña Eclesiástica*, apareciendo a comienzos del año siguiente a modo de opúsculo. Aunque el texto era de Zaragüeta, Enrique Pla y Deniel fue el promotor de esta edición independiente, expresando su deseo de que el «ejemplo de la gloriosa Universidad de Lovaina hiciera renacer en España sus antiguas glorias universitarias». Justamente, Pla y Deniel fue uno de los que promovieron que el episcopado español solicitase la creación de la Universidad Pontificia de Salamanca —erigida en 1940— con dos Facultades de Teología y Derecho Canónico, enseñanzas que habían desaparecido del programa universitario a raíz de las reformas introducidas por los liberales en el siglo XIX.

---

46 MERCIER, D.: «In Memoriam», *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, 28 année, deuxième série, núm. 9, 1926, p. 13 [Este artículo, publicado poco después de la muerte de Mercier, reproduce extractos de dos textos que corresponden a sus comienzos universitarios en Lovaina. Nos referimos, en concreto, al *Rapport sur les études supérieures de philosophie* (1891) y al discurso que pronunció el 2 de diciembre de 1894, en un acto organizado en su honor].

47 MERCIER, D., «In Memoriam», op. cit., p. 10.

48 ZARAGÜETA, J.: *La Universidad Católica de Lovaina*, Barcelona, Luis Gili, editor, 1910.

Probablemente tampoco esté de más recordar lo que el profesor Juan Tusquets escribió en 1975 con relación a la escuela lovaniense, que él conoció personalmente durante sus años de estudio en Bélgica. «A tres metas apuntaban los renovadores lovanienses: superar el criticismo kantiano; vindicar históricamente el pensamiento escolástico y singularmente el de Santo Tomás; elaborar una filosofía que integrase en las coordenadas tradicionales los hallazgos de la ciencia y el estilo moderno de pensar»<sup>49</sup>. De alguna manera y, a grandes rasgos, también ésta fue la intención de la pedagogía que se practicaba en Lovaina, donde se abrió una Escuela de Pedagogía en 1923, tres años después de la fundación de la sección en la Universidad de Bruselas. Acaso por esto no es casualidad que la pedagogía lovaniense se distanciara de las derivas de la filosofía kantiana, es decir, de la unilateralidad de la pedagogía experimental y de la pedagogía social, dos aspectos derivados —experimentalismo y sociologismo, vía neokantiana (Natorp)— de las dos primeras críticas kantianas. Y ello sin desdeñar el historicismo (Dilthey) que, en líneas generales, puede ser considerado un desarrollo de la razón histórica, una especie de añadido a modo de cuarta crítica al sistema kantiano, que el catolicismo también rechazó por propiciar un relativismo histórico-culturalista propio de la pedagogía científico-espiritual (Dilthey, Spranger).

A propósito, hay que poner de relieve que Mercier fue alumno y profesor de la Universidad de Lovaina, antes de que en 1906 pasase a ocupar el arzobispado de Malinas, momento a partir del cual llevó una frenética actividad pastoral que siguió a una brillante trayectoria académica. En efecto, si hasta entonces se había ocupado del Instituto Superior de Filosofía, abierto en 1889, a partir de la fecha de 1906 sus consideraciones y reflexiones —desperdigadas en una constelación de escritos pastorales y algunas memorables conferencias— adquieren mayor relieve. Con todo, y en su condición de primado de Bélgica, Mercier se convirtió en el responsable último de la Universidad Católica de Lovaina, siendo el tema pedagógico abordado en diferentes lugares. En concreto, y de cara a nuestros intereses, conviene citar los «Principes d'éducation chrétienne» y la «Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur»<sup>50</sup>.

De un modo significativo, Mercier que visitó las Universidades alemanas y frecuentó las clases de Charcot en París vestido de laico se interesó por la psicología experimental (Külpe, Wundt, etc.), así como por los positivistas ingleses. A mayor abundamiento, cabe señalar que en 1892 se inauguró en la Universidad Católica de Lovaina un laboratorio de psicología experimental que dirigió inicialmente Armand Thiéry (1868-1955), que fue substituido más tarde por Albert Michotte (1881-1965). De esta manera, se importaron a Lovaina los sistemas de trabajo de Wundt en Leipzig, donde abrió el año 1879 el primer

49 TUSQUETS, J.: «El magisterio de Juan Zaragüeta», *Perspectivas Pedagógicas*, vol. IX, núm. 35-36, p. 355.

50 MERCIER, D.: *Œuvres Pastorales*, Bruxelles-Paris, Albert Dewit & J. Gabalda, 1914-1928 [vols. III y II].

laboratorio de psicología experimental. Para recordar todo este episodio de institucionalización del trabajo experimental en la universidad lovaniense, se ha creado *Le Musée Albert Michotte de Psychologie Expérimentale de Louvain-la-Neuve*, con la recuperación de los aparatos, instrumentos y utillaje psicométrico que se utilizaban en sus comienzos.

Entre los nombres vinculados a la escuela experimentalista belga destaca Georges Dwelshauvers que dirigió el Laboratorio de Psicología Experimental de la Mancomunidad de Cataluña entre 1920 y 1924, generándose con motivo de su destitución un conocido *affaire* de gran repercusión en la opinión pública<sup>51</sup>. Vinculado inicialmente al movimiento de la Universidad Libre de Bruselas, este psicólogo se convirtió al catolicismo en 1925, hasta el punto que Frans de Hovre lo vincula al movimiento neo-tomista, en que coincide con otros autores como Michotte y Gemelli<sup>52</sup>. Sea como fuere, lo cierto es que el experimentalismo belga también llegó a España de tal modo que no puede sorprender la presencia en Lovaina de Raymond Buyse, que aplicó el trabajo experimental a la pedagogía y cuya influencia en nuestro país ha sido estudiada recientemente<sup>53</sup>.

Sin embargo, el interés por el trabajo experimental debía supeditarse a la filosofía neo-tomista. Tal como señaló Léon Noël, en un artículo aparecido poco después de la muerte del insigne cardenal, «Mercier croyait à la philosophie thomiste, que pouvait-il faire mieux pour la servir que de la confronter loyalement avec les résultats de la science et les reflets des penseurs modernes»<sup>54</sup>. Excusado es decir que Mercier porfió en favor de una criteriología que garantizase el acceso a la verdad, desde una libertad científica que no coartase la fe cristiana que tampoco obstaculiza la labor investigadora. Por extensión, Juan Zaragüeta manifestó un interés similar, de manera que detrás de su *Pedagogía Fundamental* (1943) se detectan los estudios que en su juventud efectuó sobre psicología, en su doble orientación racional y experimental. Al fin de cuentas, y al decir del profesor Tusquets, esta tendencia a la base científica constituye una de las limitaciones de aquella *Pedagogía Fundamental* que se reeditó en 1953, lo cual no impide que Tusquets la cualifique de completa, sistemática y original.

Antes de continuar, y justamente en este punto, quizás sea conveniente proceder a un excursus sobre la pedagogía experimental, habida cuenta que en este ámbito se vislumbra con nitidez la existencia de dos líneas en la investigación pedagógica belga. En este campo, nos encontramos con autores importantes como Tobie Jonckheere, profesor de la Universidad de Bruselas y J. J. Van Biervliet, profesor de psicología experimental de la Universidad de

---

51 SIGUÁN, M. y KIRCHNER, M.: «Georges Dwelshauvers. Un psicólogo flamenco en Cataluña», *Anuario de Psicología*, vol. 32, núm. 1, 2001, pp. 89-108.

52 DE HOVRE, F.: *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, Madrid, Fax, 1951, p. 442.

53 CANALES, A. F.: «From soul to matter: the new Spanish Francoist plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse», *Paedagogica Historica*, núm. 55, 2019, pp. 451-469.

54 NÔEL, L. y TREDICI, G.: «Il Cardinale Desiderato Mercier e carattere della sua opera filosofica», *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, XVIII, fasc. I-III, marzo-junio 1926, p. 176.

Gante<sup>55</sup>. Mientras tanto, la pedagogía entraba como disciplina científica en la universidad belga, según una disposición del 19 de noviembre de 1927, gracias a la creación de un Instituto Superior de Pedagogía en las dos universidades estatales de Gante y Lieja. Se disponía que dichas universidades podían otorgar las titulaciones de graduado, licenciado y doctor, a la vez que se establecía el plan de estudios para los dos primeros niveles. Está claro que los elementos de Biología, de psicología experimental y de pedagogía experimental, daban sentido a aquellas enseñanzas que orillaban los temas filosóficos si bien reconocían las materias histórico-pedagógicas<sup>56</sup>.

Todo indica que la ausencia o presencia de la filosofía determina una especie de línea de demarcación entre la pedagogía científico-experimental de las universidades públicas belgas y la pedagogía especulativa y filosófica, de sesgo neo-tomista, de la Universidad Católica de Lovaina que no se cierra en banda a la experimentación. En todo caso, y de acuerdo con el espíritu de la neo-escolástica, proponía una especie de retorno a la Edad Media con autores del relieve de Maurice de Wulf y Fernand van Steenberghe, destacados historiadores de la filosofía medieval con lo que se actualizaban desde un prisma histórico no sólo los conceptos y sistemas filosóficos medievales sino también los métodos pedagógicos escolásticos (*lectio, quaestio, disputatio*). En último término, aquel mundo filosófico medieval ponía al descubierto que no todo se resuelve en el plano horizontal ya que existe una verticalidad que aborda el tema del misterio de la realidad, gracias a la analogía del ser que nos conduce hasta el primer motor, a través de una revitalización de la escolástica con nombres insignes como Maritain, Gilson, Garrigou-Lagrange, Dezza, y otros muchos.

En este punto, y alejado de cualquier tentación filosófica al margen del positivismo y del evolucionismo, quizás sea oportuno traer a colación las palabras que Gabriel Compayré, uno de los referentes del reformismo educativo de la III República francesa, escribió en el prólogo a la obra de Van Biervliet:

«Bélgica, seguramente, es uno de los países civilizados donde la Pedagogía ocupa un verdadero puesto de honor, sobre todo la Pedagogía nueva, aquella que, separándose de los caminos más trillados, trata, mediante la observación y la experiencia, de hacer avanzar la ciencia y el arte de la educación»<sup>57</sup>.

Por consiguiente, se dibujan en el panorama pedagógico belga dos grandes orientaciones, una biológica y científica y otra reflexiva y filosófica. Si la primera es empírico-experimental, la segunda es trascendente y metafísica. En este sentido, cobra relieve la afirmación que encabeza el libro de Demoor y

55 JONCKHEERE, T.: *La pédagogie expérimentale*, Bruxelles-Paris, Maurice Lamertin-Félix Alcan, 1929; VAN BIERVLIET, J. J.: *Primeros elementos de Pedagogía experimental para uso de las Escuelas Normales*, Madrid, Editorial Reus, 1925.

56 BAUWENS, L.: *Code l'Enseignement Supérieur*, Bruxelles, L'Édition Universelle, 1934, pp. 136-139 [«Création d'un Institut Supérieur de Pédagogie aux universités de l'état»].

57 VAN BIERVLIET, J. J.: *Primeros elementos de Pedagogía experimental para uso de las Escuelas Normales*, op. cit., p. 7.



Jonckheere titulado *La ciencia de la educación*, al señalar que «la pedagogía ha sido durante mucho tiempo una ciencia especulativa»<sup>58</sup>. Es evidente que detrás de estas palabras resuena una crítica a la pedagogía lovaniense que era tildada de mantener unos postulados filosóficos sostenidos en afirmaciones no contrastadas experimentalmente. Por su parte, y desde la perspectiva de la pedagogía católica, los experimentalistas caían en el error de exagerar el trasfondo biológico-cientificista de manera que diluían la pedagogía en tratados biológico-evolucionistas que derivaban de las doctrinas de Darwin, sistematizadas por Spencer y que conferían una característica sesgada y unilateral a la ciencia pedagógica en una línea naturalista, evolucionista, fisiológica y experimentalista. Ahora bien, a pesar de la parcialidad de los estudios experimentalistas, lo cierto es que el espíritu lovaniense hizo que autores como Zaragüeta no pudieran abstraerse a este influjo, en detrimento en ocasiones de los planteamientos más filosóficos, algo que captó el profesor Juan Tusquets.

Con estos antecedentes, resulta evidente que la pedagogía lovaniense no repudiaba la pedagogía experimental, menos aún si tenemos en cuenta que Mercier se había familiarizado con la psicología experimental, un ámbito de estudio en que sobresalió. Atendiendo a estas consideraciones, no sorprende que Raymond Buyse, profesor en la Universidad Católica de Lovaina, dictase un curso de doctorado en 1926 sobre «Los métodos de investigación en la Pedagogía técnica» que dio lugar al manual sobre *La experimentación en Pedagogía*<sup>59</sup>. Por esto, para la pedagogía perenne actualizada por el neo-tomismo la pedagogía experimental conformaba una parte de la educación, un aspecto o perspectiva de su base ontológica (Zaragüeta), pero nunca podía representar a la totalidad del saber pedagógico que reclamaba una unidad a la vista de la existencia del «unum necessarium», es decir, del único necesario que es Dios.

Después de todo, el ambiente universitario lovaniense consideraba que el avance científico que se produjo en el siglo XIX no debía afectar a la fe cristiana, de modo que se imponía reunir los datos que suministraban las diferentes disciplinas y que debían ser puestas al servicio de una síntesis. «Il faut réunir des représentants des diverses disciplines et les faire collaborer à une œuvre commune. Il faut créer un milieu où entre eux le contact s'établit où les spécialistes puissent répondre aux questions des bâtisseurs de synthèse, où ils puissent aussi entendre et méditer leurs principes et leurs indications»<sup>60</sup>. En rigor, más que un sistema cerrado Mercier planteó un estilo de pensar, una metodología de trabajo abierta que aboga por la síntesis más que una doctrina compacta y cerrada, hasta el extremo que el profesor Juan Tusquets destacó que sin desmerecer otros aspectos —preocupación por las clases populares, lucha contra el

58 DEMOOR, J. y JONCKHEERE, T.: *La Ciencia de la Educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1929, p. 5.

59 BUYSE, R.: *La experimentación en Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1937.

60 NÔEL, L. y TREDICI, G.: «Il Cardinale Desiderato Mercier e carattere della sua opera filosofica», op. cit., 177.

alcoholismo, el consumo de opio, etc.— sobresalía la apertura del método que permite incorporar las nuevas contribuciones científicas al acervo de la filosofía escolástica, aunque en ocasiones el prisma científico difuminó un tanto los aspectos estrictamente filosóficos que quedaron un tanto relegados a un segundo plano<sup>61</sup>. Al fin de cuentas, la filosofía —y por extensión, la pedagogía perenne— no puede depender única y exclusivamente del avance científico que mantiene un ritmo vertiginoso, difícil de seguir, cuando además surgían nuevos retos en el terreno ideológico como sucedió después de 1945 con el desarrollo del materialismo dialéctico marxista y el existencialismo ateo a los que habría de dar respuestas.

Pues bien, este empeño lovaniense personificado en el Cardenal Mercier, de estar atento al progreso de la ciencia, fue puesto de relieve por Zaragüeta, ya que el gran objetivo del cardenal no fue otro que «la integración de la cultura moderna al gran cauce de la ideología tradicional, la restauración de esta ideología tradicional al calor de las preocupaciones vitales que constituyen las características de la llamada *conciencia moderna*»<sup>62</sup>. Con más precisión, por conciencia moderna hay que entender las corrientes de pensamiento que desde Descartes dominan la modernidad, como son el racionalismo, el empirismo, el positivismo, el idealismo, etc., en un mundo escindido entre el problema científico y el problema moral, aspecto que Kant sancionó con su criticismo que desplazaba la religión a los límites de mera razón. En fin, la modernidad puso en circulación un conjunto de ideas que erosionaron la metafísica en una especie de teleofobia, cosa de innegable repercusión educativa habida cuenta que la pedagogía se articula como una disciplina teleológica, con una importante componente ético-moral y religiosa, por encima de cualquier otra instancia mesológica<sup>63</sup>.

Atendiendo a estas consideraciones, parece innecesario insistir en que Mercier fue un hombre integral que siempre buscó la unidad, de conformidad con los principios de la fe cristiana. De ahí que su concepción pedagógica —que ha merecido la atención de estudios rigurosos en que se ponen de relieve su condición de «artista didáctico»—<sup>64</sup> descansa en una visión antropológica sustancial e integral del ser humano. Maurice de Wulf —un colaborador cercano— ya remarcó, en una crónica de urgencia escrita pocos días después de la muerte de nuestro Cardenal, lo siguiente: «Il ne veut pas d'une philosophie qui pousse au

61 TUSQUETS, J.: «El Cardenal Mercier», *Criterion*, II, fasc. 12, enero-marzo 1926, pp. 45-56.

62 ZARAGÜETA, J., «Orientación doctrinal del Cardenal Mercier», *Criterion*, V, fasc. 18, julio-setiembre, 1929, p. 313.

63 ZARAGÜETA, J., «Orientación doctrinal del Cardenal Mercier», *Criterion*, V, fasc. 19, oct.-dic. 1929, p. 430.

64 ZARAGÜETA, J., «La educación» en *El concepto católico de la vida según el cardenal Mercier*, Madrid, Espasa-Calpe, 1930, tomo I, pp. 285-313 y DE HOVRE, F.: «El cardenal Mercier (1851-1926). Portavoz de la filosofía y de la pedagogía escolásticas en Bélgica», en *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*, prólogo de F. W. Foerster, Madrid, Fax, 1941, pp. 275-283.

divorce de l'âme et du corps, qui attribue les actes supérieurs de l'homme non pas à l'homme, mais à une partie de l'homme, ou moi conscient. Les faits biologiques, physiologiques, linguistiques établissent l'aspect organique de toutes nos fonctions psychiques, y compris les plus élevées»<sup>65</sup>.

De ahí que aspirase a una síntesis, según la fórmula de *Nova et Vetera*, que apareció en la cabecera de la *Revue Néo-Scolastique* que Mercier fundó en 1894 a modo de portavoz del *Institut Supérieur de Philosophie*. A la larga, esta revista se convirtió en la caja de resonancia del pensamiento neo-tomista, hasta el punto que su declaración programática recuerda la importancia de la síntesis al cuestionar el resultado de la ciencia moderna que había olvidado la dimensión unitaria en virtud de programas analíticos. «Faut-il donc renoncer à faire de la métaphysique, de la science synthétique ou déductive, pour se vouer exclusivement à l'observation et à l'analyse?», preguntaba Mercier en el artículo que abrió el primer número de la *Revue Néo-Scolastique* en 1894.

Es más, en el libro sobre *Los orígenes de la psicología contemporánea*, Mercier recordó las palabras que pronunció sobre el particular en la inauguración del curso del Instituto Superior de Filosofía, el año 1893. «La filosofía, decíamos allí, es por definición el conocimiento de la universalidad de las cosas por sus causas supremas ¿y no es, según esto, evidente, que antes de llegar a las causas supremas debe pasarse por otras más próximas, cuyo estudio compete a las ciencias particulares?»<sup>66</sup>. De este modo, y aunque se parta de las ciencias particulares, no se puede olvidar la dimensión metafísica, cosa que la modernidad (Descartes, Kant) cercenó, ya que el desarrollo espectacular de las ciencias promovió un conocimiento atomizado y fragmentario que se alejó de la síntesis o, lo que lo mismo, de la unidad que invita a la complementariedad. Por ello, la conciencia moderna se escindió en dos ámbitos totalmente separados, entre la ciencia fenoménica y la conciencia moral, sin nexos o vasos comunicantes. Tal divorcio generó una serie de actitudes agnósticas y ateas, que fueron asumidas por el naturalismo positivista y el materialismo al reducirlo todo a un simple orden analítico y fenoménico que negaba la viabilidad del conocimiento metafísico que despreciaba la dimensión espiritual del ser humano, situación que arreció con los existencialismos agnóstico (Heidegger) y ateo (Sartre) a pesar del contrapeso del personalismo (Mounier) y del existencialismo cristiano (Marcel).

En última instancia, lo que procedía era insistir en la relación de los hechos científicos, iluminando a la luz de la filosofía tomista la unidad del saber, cuyos efectos funestos se dejaban sentir en la educación de la juventud, al romperse el equilibrio entre la instrucción intelectual y la formación moral, a la vez que se perdía de vista el horizonte espiritual, condición de posibilidad de cualquier tratamiento metafísico. Ahora bien, para conseguir esta síntesis que permite dar el

---

65 WULF, M. DE, «Le philosophe et l'initiateur», en *Revue Néo-Scolastique de Philosophie*, 28 année, deuxième série, núm. 10 (1926), p. 101.

66 MERCIER, D., *Los orígenes de la psicología contemporánea*, Madrid, Saenz de Jubero, 1901, p. 387.

paso metafísico —objetivo inherente a la idea de Universidad católica— Mercier establece una fórmula clara y precisa: «Pas de philosophie sans synthèse. Pas de philosophie achevée, sans synthèse intégrale»<sup>67</sup>.

No cabe la menor duda de que esta búsqueda de la unidad constituye un rasgo característico de la tradición lovaniense. Por tanto, Mercier insiste una y otra vez en la misma idea. A título de muestra, en la conferencia «Vers l'unité», pronunciada en la Real Academia de Bélgica el 7 de mayo de 1913 y publicada aquel mismo año en la *Revue Néo-Scholastique*, aparece reflejada con nitidez su aspiración de alcanzar la verdad, bajo el signo de la unidad: «La vérité suprême de la philosophie, c'est que la philosophie "séparée" ne réalise pas la synthèse intégrale de la vie réelle»<sup>68</sup>. Un poco más adelante, y a modo de colofón, encontramos otra sentencia similar: «Dans le royaume de la philosophie, l'unité est la loi, mais le sceptre ne peut appartenir qu'à l'intelligence»<sup>69</sup>.

Como vemos, una de las ideas-fuerza del pensamiento de Mercier fue remarcar, de acuerdo con la filosofía neo-escolástica, reactualizada por la *Aeterni Patris* (1879), la unidad que se había perdido con la irrupción del pensamiento moderno, algo que ya había sido reclamado por el Cardenal Newman. De forma general, todo —el hombre y el conocimiento— debía ser contemplado desde la perspectiva de la unidad antropológica del ser humano y sintética del conocimiento, un planteamiento que fue transferido de la filosofía a la pedagogía. Al abrigo del neo-tomismo, se defendía la unidad substancial del hombre entre cuerpo y alma, entre lo material y lo mental, entre lo fisiológico y lo psicológico, en una unión ontológica que, además de los elementos naturales, contemplaba la perspectiva sobrenatural y, por ende, de una pedagogía que respondiese a idéntico perfil.

Podemos añadir que esta apelación a la unidad ya se encuentra en Jaime Balmes que, salvando todas las distancias, puede ser considerado un antecedente de la neo-escolástica que no niega la posibilidad de la razón humana de acceder a la verdad. Balmes —que mereció la atención de Zaragüeta, con ocasión del centenario del nacimiento del pensador catalán celebrado en 1910— remarca la importancia del criterio como medio para conocer la verdad no sólo en el plano del entendimiento sino también del obrar humano, en la moral<sup>70</sup>. Para conocer la verdad, el ser humano posee muchas facultades de modo que una «buena lógica debiera comprender al hombre entero: porque la verdad está en relación con todas las facultades del hombre»<sup>71</sup>. Balmes continúa y señala que ante la multiplicidad de facultades humanas, muchas y diversas, se necesita

67 MERCIER, D., «Vers l'unité», *Revue Néo-Scholastique de philosophie*, 20 année, núm. 79, 1913, p. 264.

68 *Ibidem*, op. cit., p. 276.

69 *Ibidem*, op. cit., p. 278.

70 RODRÍGUEZ ORTEGA, J.: «En busca de un saber para la vida. Juan Zaragüeta sobre la certeza en Newman, Balmes y la escolástica», *Espíritu*, núm. 152, 2016, pp. 433-457.

71 BALMES, J.: *El Criterio*, Barcelona, Imprenta del Diario de Barcelona, 1922, p. 258.

armonía, «y no hay armonía sin atinada combinación, y no hay combinación atinada si cada cosa no está en su lugar»<sup>72</sup>. La propuesta balmesiana —en medio de un contexto romántico— ya destacaba la importancia de cada una de las facultades humanas, en sintonía con su visión conciliadora y armónica:

«El entendimiento sometido a la verdad; la voluntad sometida a la moral; las pasiones sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión: he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza»<sup>73</sup>.

De acuerdo con esta línea de pensamiento de la filosofía perenne, con su jalón balmesiano y actualizada por la neo-escolástica que apuesta por la búsqueda de la unidad, Zaragüeta apunta que Mercier pretendía unificar los distintos aspectos de la vida interior humana: el problema del conocimiento, derivado del trabajo intelectual y científico; el problema práctico de la praxis moral y el problema religioso que se plantea en la confluencia de los dos anteriores<sup>74</sup>. Llegados a este punto, conviene precisar que Zaragüeta también optó por la unidad orgánica del ser humano, tal como reflejó en uno de sus últimos escritos que recapitula su pensamiento anterior, donde refiere que en su juventud se interesó por los temas psicológicos:

«El alma es la forma substancial de un cuerpo viviente organizado, cuyo sistema nervioso a la vez condiciona en sus funciones centrípetas y centrales y utiliza en las funciones centrífugas el desarrollo de la actividad mental anímica en su modalidad sensitivoimaginativomotora, al servicio de una vitalidad inmediatamente orgánica, pero en definitiva plenamente ideal y por ende espiritual»<sup>75</sup>.

En consecuencia, se da una correlación entre la unidad antropológica del ser humano y su educación y, por extensión, de la ciencia pedagógica que, según Zaragüeta, posee tres dimensiones diferenciadas, una ontológica (fisiológica, psicológica y sociológica) que determina la unidad del ser humano; otra teleológica que marca el fin realizable desde una posición realista y espiritualista y, finalmente, una tercera mesológica (psicométrica, organización educativa)<sup>76</sup>. Con la perspectiva de este enfoque, se establece una correlación entre la antropología unitaria y el principio teleológico que debe guiar la educación, siempre con una óptica integral y sintética, para evitar los particularismos y exclusivismos de las filosofías de la educación que tienden hacia el naturalismo y el idealismo. En esta línea, la pedagogía perenne vivificada por la neo-escolástica lovaniense pretende superar las antinomias, a través de una armonía que concilie los extremos emplazándose en la línea aristotélica-tomista del término medio. Frente a la

72 Ibidem, p. 258.

73 Ibidem, p. 258.

74 ZARAGÜETA, J.: «Orientación doctrinal del Cardenal Mercier», *Criterion*, V, fasc. 19, oct.-dic. 1929, pp. 418-435.

75 ZARAGÜETA, J.: *Los veinte temas que he cultivado en los cincuenta años de mi labor filosófica*, Madrid, CSIC-Instituto Luis Vives de Filosofía, 1958, p. 108.

76 ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía fundamental*, Barcelona, Labor, 1943, p. 77.

oposición de contrarios, a la dialéctica de lucha y oposición entre los extremos, sobre todo en el enfrentamiento entre el naturalismo y el idealismo, se busca un equilibrio entre las distintas posturas, a la vez que se postula la conciliación –federalismo dirá Foerster– entre lo físico-material y lo mental-psicológico, sin abandonar la carga espiritual con su trascendencia religiosa y metafísica. Así las cosas, la antropología y la educación han de mantener el sentido de integridad que abarca todas las dimensiones del ser humano (físicas, noéticas, morales, estéticas) aunque, bajo la influencia de pedagogos como Foerster, se dará prioridad a la formación moral más urgente y necesaria que la intelectual.

«La Pedagogía es una disciplina de las actividades del sujeto humano conducente a mejor asegurar la realización como fin del ideal moral, poniendo en juego los medios subjetivos-objetivos»<sup>77</sup>.

En fin, uno de los méritos del quehacer filosófico y, por extensión pedagógico, de la tradición lovaniense radica en mantener abierta la vía metafísica, después del embate del criticismo kantiano y de sus epígonos (entre los que se encuentra el naturalismo, el positivismo, el materialismo y el sociologismo), del existencialismo pesimista de Heidegger con su hombre-para-la-muerte y del humanismo ateo de Sartre. Todas estas corrientes de pensamiento ponían en jaque la concepción católica de una verdad entendida unitariamente que, al vincular el *verum* con el *unum*, remite a Dios (*Ipsum Esse subsistens*), de modo que cualquier disciplina depende del Creador en buena lógica de la filosofía neo-tomista<sup>78</sup>. Por esta razón, se mantiene abierta una vía espiritual-metafísica que afecta no sólo al ser humano, sino que también concierne a la pedagogía que posee una característica teleológica, esto es, una dimensión ético-moral que no puede entenderse desde una posición inmanente al contemplarse también la perspectiva sobrenatural que proviene de la Revelación. Ni que decir tiene que la educación del carácter refleja perfectamente esta síntesis entre educación moral y formación religiosa que la pedagogía lovaniense hará suya.

### LA RECEPCIÓN DE LA FILOSOFÍA PEDAGÓGICA LOVANIENSE

De entrada, hay que poner de relieve la importancia geográfico-estratégica de Lovaina, que se encuentra a caballo de diferentes ambientes culturales, de modo que el catolicismo belga con su vocación integradora tuvo bien presente las diferentes realidades pedagógicas confesionales que se daban en el mundo, no sólo europeo sino también americano. De esta forma, se hace palpable que la pedagogía católica, edificada sobre bases antropológicas y filosóficas sólidas, puede ser matizada por diversos autores, tal como aparece en el libro de Frans de Hovre *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*<sup>79</sup>. Merece la pena añadir

77 Ibidem, p. 77.

78 BONINO, S.-TH.: «La science de l'*Ipsum Esse subsistens*», *Espíritu*, núm 157, 2019, pp. 11-23.

79 DE HOVRE, F.: *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*, op. cit.

que este autor, reconoce la existencia de diversas tipologías o etnias pedagógicas (germana, francesa, inglesa, americana, etc.), con lo que trasluce un gran conocimiento de la realidad pedagógica mundial<sup>80</sup>.

Con relación a Frans de Hovre (1884-1956) cabe destacar que refleja como nadie la filosofía de la educación lovaniense, que en consonancia con su dimensión sintética recoge diferentes aportaciones procedentes de las distintas geografías con un tratamiento omnilateral o, si se quiere, universal. Entre los males que aquejan a la pedagogía moderna, Frans de Hovre subraya la ruptura con el cristianismo, el intelectualismo excesivo, la sobrevaloración de la iniciación sexual, el peso excesivo de la didáctica entendida como metodomanía y, particularmente, la unilateralidad de las diferentes propuestas. «La especialización exagerada o a ultranza —como dicen que se dice— ha deformado al hombre precisamente por exceso de competencia sobre determinados puntos y por insuficiencia flagrante en otros muchos. Y con todo ello, se agrava más el mal que se pretendía remediar»<sup>81</sup>. En realidad, estas censuras emergen en todas sus obras de una manera reiterativa y machacona.

Es de advertir que el privilegiado emplazamiento de Lovaina —un auténtico cruce de caminos— favoreció que se acogiesen autores como Friedrich Foerster y Otto Willmann, dos figuras señeras de la pedagógica perenne, hoy relegadas a un segundo plano, pero que a comienzos del siglo pasado gozaban de gran prestigio. En realidad, la recepción pedagógica de la tradición lovaniense en España se dibuja en varias direcciones, entre las que destaca la influencia de autores forasteros como Frans de Hovre, que a su vez se hizo eco de las contribuciones de F. W. Foerster y Otto Willmann, y el contacto directo con Mercier y el espíritu lovaniense (Zaragüeta y Tusquets, principalmente). Por lo demás, Frans de Hovre es autor de un *Ensayo de filosofía pedagógica*, donde apuesta por una síntesis entre lo viejo (*Vetera*) y lo nuevo (*Nova*), o, lo que es lo mismo, entre el progreso y la tradición. Aparecido en francés en 1927, se tradujo y circuló en España antes y después de la Guerra Civil<sup>82</sup>.

No deja de ser llamativo que Frans de Hovre considere que existen tres opciones filosóficas que son espurias porque se alejan de la pedagogía católica. Nos referimos, en concreto, al naturalismo, fruto del evolucionismo positivista que hace que las leyes de la naturaleza dominen la vida humana; al socialismo que sitúa el centro de gravedad en la vida social con la presencia de pedagogos socialistas radicales (Dewey, Natorp, Bergemann, Kerschensteiner) mientras que otros (Pestalozzi, Willmann, Paulsen, Rein, Barth, Foerster, Kidd) serían socialistas moderados y, finalmente, al nacionalismo y politicismo derivado de la tradición germánica (Fichte) que encuentra otro referente en J. Langbehn,

80 DE HOVRE, F.: *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, op. cit.

81 *Ibidem*, p. 10.

82 DE HOVRE, F.: *Essai de philosophie pédagogique*, Bruxelles, Dewit, 1927 [DE HOVRE, F.: *Ensayo de filosofía pedagógica*, prólogo de Juan Zaragüeta, Madrid, Razón y Fe, 1932; segunda edición, Madrid, Fax, 1945] (Las citas de esta obra corresponden a la primera edición).

autor del emblemático *Rembrandt als erzieher* (1890). La solución que esgrime Frans de Hovre apunta, de acuerdo con Foerster, hacia un federalismo pedagógico, en el sentido que las diferentes antinomias que se presentan en educación (naturaleza-cultura, social-individual, nacionalismo-cosmopolitismo) se pueden resolver gracias a una conciliación que aúne la tradición y el progreso, y que ponga fin a las tensiones que se generan (realismo-idealismo, biología-teología, escuela-vida). Además de abogar por este federalismo o armonía pedagógica que es capaz de unir cosas contrarias, Foerster aparece como el verdadero campeón de la educación del carácter, una especie de solución a una antinomia educativa, ya que el pedagogo germano «se dio cuenta del hecho fundamental de que el carácter es una síntesis entre la dualidad natural del hombre y, al mismo tiempo, entre el “yo” y el “no yo”»<sup>83</sup>.

Aparte de lo expuesto, no sobra recordar que Foerster —el defensor de la pedagogía del carácter como rasgo principal de la formación cristiana— se inscribe en una línea que entronca con el ideal de formación (*Bildung*) del neohumanismo alemán (Goethe) y que se interesa por la novedad que representó el movimiento de la juventud alemana (*Judenbewegung*), una reacción de protesta contra la educación anterior a 1914, pero que enlaza con el cristianismo y que además apuesta por una especie de federalismo pedagógico a través de una síntesis conciliadora que pretende armonizar las distintas antinomias que se dan en el ámbito educativo. En fin, una idea bien estimada por la tradición pedagógica lovaniense siempre contraria a excesos y unilateralismos al propugnar una especie de universalismo omnilateral en sintonía con el neo-tomismo y que se abre a la síntesis integradora de contrarios.

«La cultura cristiana es: concordia de todas las cosas con su centro; subordinación de todos los bienes accesorios al supremo bien; salvaguarda contra la división; secreto de toda organización; unidad de todas las antítesis; ley de todas las fuerzas vitales; contrapeso de la muerte»<sup>84</sup>.

Huelga decir que se trata de articular una nueva síntesis alejada de exclusivismos, consecuencia de la exagerada especialización de la pedagogía en diferentes ramas (educación física, pedagogía sexual, educación moral, pedagogía terapéutica, etc.) sobre la base de la necesidad de conciliar las antiguas verdades con las últimas aportaciones científicas. A su vez, se apuesta por una solución que armonice las antinomias entre la moderna libertad y la antigua obediencia, la actividad con la pasividad, la fuerza con la caridad, gracias a una fórmula que Frans Hovre —que acude a Foerster repetidamente— anuncia de la siguiente manera: «dar una demostración nueva de antiguas verdades, y construir una nueva síntesis entre los unilateralismos modernos»<sup>85</sup>. Ahora bien, y a manera de colofón, esta síntesis —que se plasma en la educación del carácter que conglutina

83 DE HOVRE, F.: *Ensayo de filosofía pedagógica*, op. cit., p. 360.

84 DE HOVRE, F.: *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, op. cit., p. 155.

85 DE HOVRE, F.: *Ensayo de filosofía pedagógica*, op. cit., p. 355.



la educación moral y la religiosa— ha de incluir necesariamente los principios y valores del cristianismo, personificados en Cristo y su pedagogía.

Téngase en cuenta que Frans de Hovre fue discípulo del cardenal Mercier y después de elaborar una tesis de licenciatura sobre «El realismo en literatura» que le convenció que el realismo en literatura era una simple manifestación de la filosofía positivista, abordó una tesis doctoral sobre Herbart y Willmann. Así pues, podemos considerar a Frans de Hovre, profesor de la materia en varias ciudades belgas (Amberes, Gante) como el modelo del pedagogo lovaniense, cuya influencia se dejó sentir en España a través de la traducción de sus obras.

No está de más recalcar que este autor plantea una filosofía de la educación sobre el principio que la «arquitectura pedagógica es el reflejo de la arquitectura filosófica»<sup>86</sup>. Frans de Hovre parte del supuesto que mientras la filosofía es el reflejo de la doctrina de la concepción de la vida, la pedagogía refleja la doctrina ideal de la educación. De acuerdo con la concepción integradora de la tradición lovaniense, Frans de Hovre se muestra contrario a cualquier exceso de modo que critica al experimentalismo pedagógico y a la pedagogía científica por su unilateralidad. También extiende sus censuras a cualquier otra manifestación unilateral, como la sobrealimentación intelectual, un error que achaca a la pedagogía herbartiana que a fines del siglo XIX mantenía su hegemonía (Rein, Stoy, etc.) por enfatizar la teoría de la instrucción. En resumen, el defecto de la pedagogía moderna —que se hace eco de las aportaciones de la Escuela Nueva— es la falta de un ideal por lo que propugna una especie de «revolución conservadora», esto es, tamizarla a través de la filosofía pedagógica católica que —como hemos dicho— posee diferentes matices<sup>87</sup>.

De todas maneras, tampoco sobra remarcar que el catolicismo como concepción de vida no constituye una simple cosmovisión como pretendían las ciencias del espíritu, sino que se trata de algo muy diferente, de un ideal de vida que se enraíza en la filosofía aristotélico-tomista que tiene bien a la vista el ejemplo de la *Paideia* Christi y que, por ende, mueve a la acción. Para Frans de Hovre el pedagogo es una especie de «organizador espiritual», al tender un puente entre los distintos extremos.

«Educar consiste, esencialmente, en crear cultura social: es unir, es asociar, es armonizar la autonomía personal y el renunciamiento del propio yo. El verdadero organizador es Cristo, Cristo el verdadero realista. Cristo el conciliador verdadero entre el individuo y la comunidad. Cristo quien resolvió de verdad los conflictos todos y universalizó el pensamiento. Cristo es, por consiguiente, el gran maestro, Cristo el inspirador, Cristo el modelo de la pedagogía»<sup>88</sup>.

En función de la vocación conciliadora lovaniense, Frans de Hovre propugna a través de la autoridad de Foerster la armonía entre el unilateralismo

---

86 Ibidem, p. 13.

87 Ibidem, p. 21.

88 Ibidem, p. 357.

psicológico de la pedagogía norteamericana y el exceso europeo que parece desconocer al alumno. De origen alemán, Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), contrario al militarismo prusiano y perseguido por los nazis, constituyó uno de los sillares de la pedagogía cristiana durante la primera mitad del siglo XX, que mereció la atención de Frans de Hovre<sup>89</sup>. Por esto mismo, en el libro *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, incorporó un importante apartado dedicado a Foerster, que incluye unas anotaciones autobiográficas. «Acabé —escribe Foerster— mi tesis doctoral sobre Kant, pero el idealismo abstracto de la filosofía alemana me producía una gran desilusión»<sup>90</sup>. Foerster viajó por Europa (Inglaterra) y los Estados Unidos, siendo obligado a marchar de Alemania por ser poco grato al Segundo Imperio alemán. «Consecuencia de un violento artículo contra un discurso del emperador, en que había tratado a los proletarios de “los sin patria”, fui condenado a tres meses de cárcel, lo que me cerró para siempre las puertas de las cátedras alemanas»<sup>91</sup>. Por ello tuvo que instalarse en Zúrich y más tarde pasó a Viena. Entre la extensa bibliografía de Foerster destaca *Schule und Charakter* (1908) que fue traducida por Pierre Bovet, con el título *L'école et le caractère. Les problèmes moraux de la vie scolaire*, una obra que después de ver la luz en Zúrich circuló con profusión si bien en versiones más abreviadas debido a la extensión de la edición original<sup>92</sup>. En realidad, este libro ha tenido una gran longevidad hasta el punto que existen versiones recientes, como mínimo en lengua francesa<sup>93</sup>.

Merece la pena registrar que en 1908 tuvo lugar en Londres el primer Congreso Internacional de Educación Moral que ponía de relieve la importancia del tema, de modo que la obra de Foerster fue un fundamento para la pedagogía moral de las primeras décadas del siglo pasado<sup>94</sup>. Con este trasfondo, también en España se tradujo en 1911 *La escuela y el carácter*, que fue reeditada en Latinoamérica<sup>95</sup>. Durante su viaje a los Estados Unidos conoció de cerca algunas experiencias sobre la formación del carácter como la escuela-ciudad que aunaba autonomía y responsabilidad, siendo por tanto un autor reconocido en el

89 DE HOVRE, F.: «L'éthique et la pédagogie morale de Fr. W. Foerster», *Revue Néo-Scholastique*, XIX, 1912, pp. 116-132 y pp. 201-216. También «F. W. Förster: philosophie de la culture, moraliste et pédagogie du caractère», en *Essai de philosophie pédagogique*, op. cit., pp. 284-357 e, igualmente, «F. W. Foerster, filósofo de la cultura, moralista, pedagogo del carácter», en *Ensayo de filosofía pedagógica*, op. cit., pp. 313-388).

90 DE HOVRE, F.: *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, op. cit., p. 149.

91 *Ibidem*, p. 129.

92 FOERSTER, F.: *L'école et le caractère. Les problèmes moraux de la vie scolaire*, traduit par Pierre Bovet, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé,

93 FOERSTER, F.: *L'école et le caractère*, présenté par Jeanne Moll et Laurent Dressberg, Paris, Éditions Fabert, 2003.

94 LANG, M.: *F. W. Foerster*, Brescia, La Scuola Editrice, 1960.

95 FÖRSTER, F. W.: *La escuela y el carácter. Contribución a la pedagogía de la obediencia y a la reforma de la disciplina escolar*, traducción de José M. Palomeque y Arroyo, Torino, STEN (Società Tipografico- Editrice Nazionale), 1911. Esta misma traducción se reeditó años después (Buenos Aires-Tucumán, Editorial Difusión, 1941) de modo que las citas que reproducimos más adelante corresponden a esta edición.

mundo germánico que Frans de Hovre asimiló al espíritu lovaniense, gracias a la universalidad del cristianismo.

Como vemos, uno de los puntos centrales de la tesis de Foerster radica en la defensa de la educación del carácter, con un planteamiento que rectificaba el rumbo de la disciplina tradicional coercitiva basada en la utilización del látigo y otras disposiciones no menos brutales. Contrario al *Kulturkampf* prusiano y a la separación entre Iglesia y Estado vivida en Francia (1905), Foerster reivindica el papel de la religión de cara a la formación del carácter de los jóvenes, en una línea de pensamiento que entronca con Pestalozzi. Después de denunciar los excesos de la pedagogía puramente intelectual de tradición herbartiana, y en una especie de combate particular contra Nietzsche, Foerster se lanza a la defensa de una obediencia interior, que encuentra su razón última en la religión. «Solamente la religión habla el lenguaje del alma, por lo que no podrá prescindir de ella el que ame a su alma y quiera vivificar su vida»<sup>96</sup>. Así las cosas, el cristianismo ha sido el mayor acontecimiento pedagógico, ya que desde dentro conduce al hombre hacia Dios. En otros términos, el cristianismo no encadena, ni envilece, sino que libera a través de una libertad interior que conduce al ser humano a la libertad espiritual, lejos de oprimirlo. Por lo demás, y para conseguir sus objetivos, Foerster publicó diversas obras dedicadas a la formación de los más jóvenes, a través del fomento de la energía a fin de ejercitar la voluntad<sup>97</sup>. En su manual sobre *Instrucción ética de la juventud*, aparecido por vez primera en 1905, pensado para docentes, también insiste en la necesidad de no contentarse con la sustitución de la religión por la ética, ya que una educación de esta índole sería del todo insuficiente e imparcial al desdeñar la dimensión religiosa<sup>98</sup>.

La novedad de Foerster —puesto como hemos visto al imperialismo militarista prusiano— estriba en repudiar la vieja educación coercitiva y aboga, en la línea kantiana y sobretodo pestalozziana, por una disciplina interior, pero sin caer en las exageraciones de la libertad individual de origen rousseauiano. Además, esta libertad interior no es incompatible con el cristianismo y, más en concreto, con la pedagogía de la religión. Por tanto, Foerster no separa la religiosidad de la moral, sino que remarca que la educación del carácter —punto nuclear de la formación, en una alternativa al intelectualismo herbartiano— necesita de la religión hasta el punto de proponer una síntesis entre la religión y el laicismo.

«Del mismo modo que dos esposos separados vuelven a reunirse para prodi-  
gar cuidados al hijo de su amor, así también el estudio profundo y concreto de la

---

96 FÖRSTER, F. W.: *La escuela y el carácter. Contribución a la pedagogía de la obediencia y a la reforma de la disciplina escolar*, op. cit., p. 193.

97 FÖRSTER, F. W.: *El buen gobierno de la vida. Libro para los pequeños y para los grandes*, traducción de J. M. Palomeque y Arroyo, Turín, STEN (Società Tipografico-Editrice Nazionale, 1910 [El primer volumen estaba dedicado a «Mi educación» y el segundo a «Nuestro amor»].

98 FÖRSTER, F. W.: *Instrucción ética de la juventud*, traducción de L. Sánchez Sarto, Barcelona, Labor, 1935.

educación del carácter, volverá a reunir en mejores condiciones y para trabajar de consuno, las fuerzas de la pedagogía religiosa y de la pedagogía laica, que ahora viven en lastimoso divorcio»<sup>99</sup>.

Ciertamente, la apelación a la síntesis emerge como una de las características más genuinas de la pedagogía lovaniense, sin orillar la formación del carácter en una suma de la educación moral y la educación religiosa. «La educación religiosa y moral constituye con justo título el principio vital del organismo pedagógico católico»<sup>100</sup>. Si representamos la educación católica como un conjunto de círculos concéntricos, en el núcleo central se encuentra la educación religiosa, en el segundo círculo aparece la educación moral y, en el tercer círculo más alejado del centro, se sitúa la educación especializada: física, intelectual, profesional, sexual, cívica, política-nacional, social, estética. Queda claro, pues, que la formación religiosa y moral, que ha de dar sentido a la formación del carácter, constituye el germen de la pedagogía católica.

Esta manera de pensar se manifiesta igualmente en el libro *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*, en que Frans de Hovre propugna una síntesis de las mejores aportaciones católicas en el terreno pedagógico, con sentido armónico y equilibrado. Por esto, se sitúa entre el naturalismo y el idealismo que cualifica con el apelativo de ultraespiritualismo, una posición pedagógica que después del idealismo clásico (Fichte, Hegel) experimentó un segundo momento de éxito con la irrupción del neo-idealismo de Giovanni Gentile. No olvidemos, empero, las palabras de Frans de Hovre al respecto:

«El catolicismo es la síntesis entre el naturalismo y el ultraespiritualismo, que erraron, uno y otro, al considerar sendas mitades del hombre y de la vida; el primero, ensayando reducir lo espiritual a lo material; el segundo, queriendo absorber el aspecto material por el aspecto espiritual. También es la síntesis entre el individualismo y el socialismo. Ni el individuo ni la comunidad pueden explicar por sí solos al hombre y a la vida. Y lo mismo ocurre con el nacionalismo y el internacionalismo, con el politismo y el humanismo, con el voluntarismo y el intelectualismo, con el monismo y el dualismo. El teísmo católico nos coloca por encima de estas antinomias»<sup>101</sup>.

Desde un punto de vista doctrinal, Frans de Hovre insiste en la necesidad de ir más allá de las antinomias a través de la síntesis armónica, de la conciliación de los opuestos. De hecho, en el catolicismo se da la tendencia de superar la oposición de contrarios por diversos medios, a saber, el pensar por paradojas (Chesterton), los principios de polarización y la unidad de tensión (Przywara), la armonía de los excesos (Van Ginniken). Son, pues, diversas fórmulas en la búsqueda de una misma solución: el universalismo omnilateral que ha de poner fin a las diferentes oposiciones, ya sean cósmicas (hombre, Dios), antropológicas (cuerpo y alma, fe y razón) y sociológicas (individuo y comunidad). «La

99 FÖRSTER, F. W.: *La escuela y el carácter. Contribución a la pedagogía de la obediencia y a la reforma de la disciplina escolar*, op. cit., p. 193.

100 DE HOVRE, F.: *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*, op. cit., p. 415.

101 *Ibidem*, p. 51.

pedagogía católica ha sabido descartar el error sin sacrificar la verdad, y fundir en una unidad los datos que en las demás doctrinas parecen inconciliables»<sup>102</sup>.

En ocasiones, se ha dicho que la pedagogía general puede responder a diferentes tipologías: sintética, orgánica-vitalista y dialéctica<sup>103</sup>. No hay duda de que la tradición pedagógica lovaniense se puede inscribir en la primera dirección, en el sentido que el unilateralismo constituye una de las deformaciones más preclaras del pensamiento moderno, ante cuya realidad sólo cabe optar por el omnilateralismo, esto es, la unidad nacida de una síntesis universal, que afecta al ser humano en su integridad, a la ciencia pedagógica y, lógicamente, a la totalidad de la religión. Por consiguiente, el unilateralismo del antropocentrismo moderno es contrarrestado por la totalidad teocéntrica, el biocentrismo naturalista por el cristocentrismo y el sociocentrismo por el eclesiocentrismo, de modo que estos tres elementos –Dios, Cristo e Iglesia– configuran la totalidad del catolicismo y, por ende, de su pedagogía. En otras palabras: frente al exclusivismo y particularismo de la filosofía moderna se yergue el universalismo de la filosofía católica de la vida, vista siempre desde el prisma de la unidad.

Podemos añadir que Frans de Hovre recupera cinco nombres propios como son el cardenal Spalding, representante de la pedagogía católica norteamericana con su perfil de pedagogo de la personalidad y del carácter; el cardenal Mercier, al cual ya nos hemos referido; a Dupanloup, que en la línea de Bossuet y Fénelon se enfrentó al naturalismo de Rousseau y al estatismo napoleónico; al cardenal Newman con su pedagogía del carácter y su idea de universidad liberal y, por último, a Otto Willmann, representante de la filosofía y de la pedagogía católicas en los países de lengua alemana, a quien dedicada más extensión en el libro *Pedagogos y pedagogía contemporánea*, si bien ya había publicado anteriormente un par de artículos al respecto<sup>104</sup>.

Si Frans de Hovre destaca el federalismo en el caso de Foerster, en lo que concierne a Otto Willmann (1839-1920) pone al descubierto la importancia de la unidad orgánica, hasta el punto que sintetiza el realismo aristotélico, la tradición pedagógica herbartiana, el influjo orgánico del neohumanismo alemán (Goethe), la pasión por el todo del idealismo en su evolución histórica y la filosofía católica. Como hemos indicado la obra de Willmann, que nació en

---

102 Ibidem, p. 402.

103 LAUDO, X. y VILANOU, C.: «El pensament dialèctic i sintètic en la filosofia de l'educació durant el segle XX», *Temps d'Educació*, núm. 41, 2011, pp. 247-277 y VILANOU, C. y LAUDO, X.: «El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía General en España», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 255, 2013, pp. 193-208.

104 DE HOVRE, F.: «La didactique d'Otto Willmann», *Revue Néo-Scholastique*, XVI, 1909, pp. 93-112 y DE HOVRE, F.: «L'œuvre d'Otto Willmann (1839-1920)», *Revue Néo-Scholastique*, XXII, 1920, pp. 398-406. En el libro *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*, las referencias a Otto Willmann se extienden entre las páginas 284 y 377, de modo que puede considerarse que nos encontramos ante un tratado sistemático. Podemos añadir que el año 1963, en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, María Cruz Sánchez F-Villarán presentó, bajo la dirección del profesor Joaquín Carreras Artau, la tesis doctoral *La pedagogía católica alemana representada por la escuela de Otto Willmann*.

la ciudad de Leszno, hoy polaca, entonces prusiana, recuperaba la filosofía aristotélica y actualizaba el realismo herbartiano, a la vez que bajo la influencia del idealismo introducía la importancia de la historia, un aspecto un tanto orillado por Herbart. En 1862, después de alcanzar el doctorado en filosofía, Willmann inició el estudio de la pedagogía herbartiana, bajo la dirección de Ziller y de Barth y así promovió los grados de asimilación del conocimiento en sintonía con los grados formales de Herbart. Con el paso del tiempo, este poso herbartiano infundió un realismo gnoseológico, y a partir de 1867 inició una prolífica labor publicista en el campo pedagógico, estudiando la pedagogía aristotélica que, a su entender, nunca cayó en el error del estatismo, uno de los caballos de batalla de la pedagogía lovaniense no solo contra el modelo laicista-republicano sino también contra los regímenes totalitarios<sup>105</sup>.

Este conjunto de influencias un tanto heteróclitas, se trasluce en su *Didáctica*, entendida como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación. La obra original en dos volúmenes, que datan respectivamente de 1882 y 1889, se tradujo tardíamente en 1948, en plena restauración de la filosofía neo-escolástica, como *Teoría de la Formación Humana*. Por esta razón, Otto Willmann aborda en la *Didáctica* la enseñanza en todos sus aspectos, de modo que adquiere una dimensión orgánica, para devolver a la didáctica —entendida como teoría de la formación humana— el sentido de unidad que abarca la totalidad de la enseñanza. Y todo ello a través de una visión de la formación entendida orgánicamente, en que se concitaban diversas disciplinas (filología, matemáticas, filosofía, teología, quedando en un segundo plano la historia, la cosmología, la ciencia natural, la música, la gimnasia) que restan supeditadas a la religión.

«La cultura recibe de la religión la atracción por el ideal y su tradición recibe solidez y consagración de la tradición religiosa; pero de la moralidad recibe los puntos de mira o líneas directivas para su elaboración y los límites de su desarrollo»<sup>106</sup>.

Al tiempo, Frans de Hovre había manifestado en su *Ensayo de filosofía pedagógica* que Otto Willmann «es el mayor filósofo entre los pedagogos católicos y el mayor pedagogo entre los filósofos católicos», a la vez que lo consideraba el fundador de la pedagogía social moderna<sup>107</sup>. Tampoco deja de ser sintomático que Frans de Hovre afirme que Willmann se opuso a la mentalidad alemana, de manera que su filosofía orgánica vuelve a unir aquello que la filosofía y la ciencia modernas han separado. Así pues, una de sus ideas-fuerzas se dirige a combatir los males surgidos de la especialización y del atomismo derivado de la ciencia moderna. De hecho, Frans de Hovre ve en Willmann un precursor de la

105 WILLMANN, O.: *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*, Berlín, Reuther und Reichard (Reconstrucción de Frans de Hovre a la *Revue Néo-Scholastique*, XVI, 1909, pp. 481-483).

106 WILLMANN, O.: *Teoría de la formación humana. (La Didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación)*, Madrid, Instituto San José de Calasanz, 1948, tomo II, p. 477.

107 DE HOVRE, F.: *Ensayo de filosofía pedagógica*, op. cit., p. 223.

Gestalt, de la psicología de la estructura en que el todo es más importante que las partes. Para cristianizar el idealismo alemán (Kant, Fichte, Hegel), Willmann perfila una unidad orgánica a la luz de la historia y la sabiduría cristiana o, si se quiere, en la tradición vivificada por la historia, esto es, con Platón y Aristóteles, San Agustín y Santo Tomás. «El idealismo de San Agustín exige como antípoda el realismo de Santo Tomás, y viceversa»<sup>108</sup>.

Desde luego, y al margen de la importancia de Frans de Hovre, hay que contar con los lazos establecidos por los autores que viajaron a Lovaina, entre los que descuellan dos nombres, a saber, Juan Zaragüeta y Juan Tusquets. El primero fue discípulo directo de Mercier —como confirma la dedicatoria que escribió en su obra *Los veinte temas que he cultivado en los años cincuenta de mi labor filosófica*<sup>109</sup> mientras que Tusquets no tuvo esta suerte, aunque durante su estancia todavía se mantenía vivo el recuerdo de Mercier, a la sazón arzobispo de Malinas, a quien además dedicó un artículo con ocasión del fallecimiento del insigne cardenal en que expuso lo más substancial de su pensamiento<sup>110</sup>.

La lealtad y admiración de Zaragüeta por Mercier —quien le brindó la posibilidad de ser docente en Lovaina, cosa que no aceptó— fue tal que promovió, en 1918, su nombramiento como miembro honorario de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de Madrid. Precisamente, en el seno de esta Academia, Zaragüeta leyó —en las sesiones correspondientes a los días 7, 14 y 21 de diciembre de 1926— una extensísima nota necrológica en honor de Mercier. De igual modo, en 1930 dedicó a la memoria del arzobispo de Malinas su obra, en dos volúmenes, titulada *El concepto católico de la vida según el Cardenal Mercier*, en la que ofrece una magnífica síntesis de su ideario que incluye, en el apartado dedicado a la educación, unas atinadas referencias a su concepción universitaria. En 1941 aparecía la segunda edición de esta magna obra que ponía al alcance del gran público el ideario del cardenal Mercier, debidamente sistematizado<sup>111</sup>.

Por este motivo, podemos anotar que en la sesión necrológica realizada el año 1926, Juan Zaragüeta reconoció públicamente el magisterio de Mercier, a quien tuvo el honor de tratar durante su estancia en el Seminario León XIII de Lovaina.

«Quien esto escribe —decía Zaragüeta— y tuvo la dicha de vivir en aquella ejemplar comunidad, bajo aquel régimen de intenso estudio y suave disciplina, en un ambiente de discreta y sana libertad en el que florecía espontáneamente el más alto fervor religioso unido a la más cordial fraternidad, no olvidará fácilmente a quien todos amábamos

108 DE HOVRE, F.: *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*, op. cit., p. 309.

109 La dedicatoria dice lo siguiente: «A la venerada memoria del Cardenal Mercier, bajo cuyo magisterio filosófico en la Universidad de Lovaina y entre sus últimos discípulos hubo de formarse el autor de este trabajo».

110 TUSQUETS, J.: «El Cardenal Mercier», *Criterion*, II, fasc. 12, enero-marzo 1926, pp. 45-56.

111 Para una visión de conjunto de la obra de este autor, véase: JOVER OLMEDA, G.; LAUDO CASTILLO, X. y VILANOU, C.: «Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 258, 2014, pp. 327-344.

y reverenciábamos como a padre, a quien, abstraído de los graves trabajos y preocupaciones que sobre él pesaban, confundía tan a menudo su vida con la nuestra, acompañándonos en la mesa, compartiendo nuestros juegos y paseos, adoctrinándonos con instrucciones del más elevado ascetismo, y aun acogiéndonos en la intimidad de una dirección espiritual cuya huella no desaparecerá de quien haya tenido la fortuna de recibirla»<sup>112</sup>.

A la vista de lo que Zaragüeta expresó no extraña que su carrera científica siga a pies juntillas el itinerario marcado por el insigne Cardenal. En esta dirección, resulta lógico que algunos de sus trabajos de juventud se dedicasen a escudriñar las bases psicológicas de la formación humana, desde la doble perspectiva experimental y racional. Así el año 1910, con ocasión del congreso que tuvo lugar en Vic con motivo del primer centenario del nacimiento de Jaime Balmes, Zaragüeta presentó un trabajo sobre *El problema del alma ante la psicología experimental*. De ahí, pues, que siguiese los pasos marcados por Mercier en su obra *Les origines de la Psychologie contemporaine* (1897) que fue traducida poco después (1901). De acuerdo con el talante lovaniense, Zaragüeta se enfrenta a la tensión entre los empiristas y los idealistas, o, si se quiere, entre naturalistas y espiritualistas-idealistas (Fichte, Schelling, Hegel). Esta oposición articula una constante en el pensamiento de Zaragüeta, hasta el extremo que cuando dictó la lección inaugural del Instituto de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona en 1966 tituló su intervención «Pedagogía naturalista e idealista», con un planteamiento que propende hacia la complementariedad. Si la pedagogía naturalista confiere un basamento empírico, biológico y psicológico, la pedagogía idealista-espiritualista se singulariza por su dimensión trascendental más allá de lo estrictamente empírico.

«Puede decirse que entre las dos pedagogías no hay oposición ni incompatibilidad, pero sí complementariedad de la primera por la segunda. Inicia el hombre su actividad pedagógica con un criterio que estima dictado por la naturaleza y que desde luego es el más obvio para inspirar su conducta. Pero pronto cae en la cuenta, al profundizarlo, de la necesidad de integrarlo con puntos de vista sin los cuales resulta muy deficiente y que le es necesario adoptar para colmar esta deficiencia y que son los que, por denominarlos de algún modo de superación común a todos ellos, hemos denominado pedagogía idealista»<sup>113</sup>.

Pero dejando esto aparte, conviene insistir en la dimensión psicológica-experimental de aquel trabajo de Zaragüeta de 1910, en que para superar la antinomia entre naturalismo e idealismo-espiritualismo, y evitar la escisión dualista cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa*, aboga por una solución integral que denominó antropologismo. Recordemos cuál era su visión del ser humano en 1910, un pensamiento que a la larga marcará uno de los puntos clave de su ontología pedagógica:

112 ZARAGÜETA, J.: *El Cardenal Mercier (1851-1926). Necrología leída en las sesiones del 7, 14 y 21 de diciembre de 1926*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1927, p. 20.

113 ZARAGÜETA, J.: «Pedagogía naturalista e idealista», *Perspectivas Pedagógicas*, vol. V, núm. 18, 1966, p. 207.



«[el hombre...] ni es materia ni es espíritu, ni es una reunión accidental y extrínseca de ambos, sino una realidad substancial única e indivisible de cuyo seno fluye un doble proceso de causalidad heterogénea pero armónica y copulativa: la fisiológica y la psicológica. De ahí la significación psico-fisiológica del individuo humano. Tal es la afirmación fundamental de la concepción antropológica»<sup>114</sup>.

En la tesis doctoral que Zaragüeta presentó en la Universidad Central de Madrid, después de haber alcanzado el mismo grado en Lovaina, profundizó de nuevo en la psicología humana, aunque ahora apeló a una psicología más racional, con el mismo objetivo de siempre, esto es, alcanzar la armonía entre el intelectualismo y el sentimentalismo a través del activismo mental, otro aspecto crucial de su ontología pedagógica.

«De esta manera el intelectualismo y el sentimentalismo, que representan aspectos fundamentales, pero parciales y unilaterales de la vida psíquica, lejos de ser divorciados por una disección arbitraria, son reintegrados a la unidad armónica y suprema por el activismo mental, que esencialmente significa la percepción asociativa de los estados de conciencia, tanto cognoscitivos como afectivos, en la síntesis de nuestra indivisible personalidad. Este activismo no se debe confundir ni con el pragmatismo ni con el voluntarismo, refundados por aquel en una fórmula superior a ambos. Porque la actividad mental se desarrolla en las dos direcciones fundamentales teórica y práctica, que no difieren entre sí por la índole de su contenido, sino por la diversa actitud del agente en la percepción asociativa del mismo, y por otra parte, la voluntariedad no constituye sino un grado superior y más perfecto de dicha actividad mental, provocado y nutrido por la forma de espontaneidad en que primitiva y fundamentalmente se desarrolla...»<sup>115</sup>.

Ya más arriba hemos señalado que el profesor Tusquets censuraba a la *Pedagogía Fundamental* de Zaragüeta su excesiva dependencia de la ciencia experimental, lo cual orillaba la filosofía. Tampoco podemos dejar en saco roto que la parte ontológica de su pedagogía —que entiende como una empresa espiritualizadora—<sup>116</sup> se base en una visión de alma, que se encuentra *in nuce* en su trabajo de 1910, de manera que existe una clara sintonía entre ambas fechas, lejanas en el tiempo, como pueden ser 1910, momento de su estudio del alma ante la psicología experimental, y su *Pedagogía fundamental* (1943). Sea como fuere, en su *Pedagogía fundamental* leemos:

«El alma es la forma substancial de un cuerpo viviente organizado, cuyo sistema nervioso a la vez condiciona en sus funciones centrípetas y centrales y utiliza en las funciones centrífugas el desarrollo de la actividad mental anímica en su modalidad

---

114 ZARAGÜETA, J.: *El problema del alma ante la psicología experimental*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1910, p. 106.

115 ZARAGÜETA, J.: *Teoría psico-genética de la voluntad*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de A. Ungria, 1914, p. 5.

116 Zaragüeta afirma que la «pedagogía significa la actuación de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro para el logro de un objetivo ideal que es su información instructiva y su forma educativa» (*Pedagogía fundamental*, Barcelona, Editorial Labor, 1943, p. 2). Podemos apostillar que para nuestro autor la educación abarca la doble perspectiva autoeducativa y heteroeducativa, a la vez que contempla la instrucción y la formación como cosas diferenciadas.

sensitivoimaginativomotora, al servicio de una vitalidad inmediatamente orgánica, pero en definitiva plenamente ideal y espiritual»<sup>117</sup>.

Da la impresión que Zaragüeta se mueve, a pesar de su visión integral y armónica, en la tensión entre lo empírico-científico y lo ideal-filosófico. Somos de la opinión que Zaragüeta es hijo de la época y, por consiguiente, se vio obligado a dar una respuesta al evolucionismo (Darwin, Spencer) que promovió la pedagogía biológico-experimental (Bain, Demoor, Jonckheere) a través del método experimental (Bernard, Wundt, Lay). A su vez, Zaragüeta seguía las indicaciones de Mercier y de la escuela lovaniense, de modo que remarcó la importancia de las aportaciones científicas modernas «sin dejarse arrastrar por las exorbitaciones utópicas, tan frecuentes en Pedagogía, ni deslumbrar por falacias y fugaces prestigios»<sup>118</sup>. En paralelo, reclamó la significación espiritual y religiosa del quehacer pedagógico, en su dimensión teleológica. «De esta manera recibe la vida humana de la espiritualidad una orientación definitiva que en vano se le busca fuera de ella»<sup>119</sup>.

A pesar del sesgo psico-fisiológico de su ontología pedagógica en el discurso de respuesta pronunciado en 1936, a raíz de la recepción de Rufino Blanco en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, Zaragüeta dejó manifiesto el fracaso —o si se quiere, insuficiencia— de la ciencia psicológica como precursora obligada de la técnica pedagógica. Por ello ya en aquella ocasión —pocas semanas antes del estallido de la Guerra Civil— proclamó las limitaciones de la psicología experimental, incapaz de captar la categoría de causalidad en el mundo de la conciencia, ya que «es totalmente impermeable a una ciencia que hace profesión de no entender más que un determinismo fenoménico y solo nos es brindada como una función vital»<sup>120</sup>. En cualquier caso, y tal como venimos señalando, la *Pedagogía fundamental* de Zaragüeta —una muestra palpable de la filosofía pedagógica lovaniense en España— recibió la crítica de uno de sus discípulos más aventajados. Nos referimos a Juan Tusquets que, desde la amistad y el reconocimiento, discrepó de aquella obra a pesar de sus cualidades de completa, sistemática y original.

«Le traicionó su obsesión de construir una filosofía con cimientos y pilastras estrictamente científicos y de lograr que los hombres de ciencia vieran en la filosofía, más bien que una zona trascendente, una base, o una cúpula, común a todas las especialidades.

117 ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía fundamental*, op. cit., p. 108. En 1910 había escrito: «El alma, forma substancial de la materia prima, constituye con ella un cuerpo organizado, cuyo sistema nervioso a la vez condiciona en sus funciones centrípetas y utiliza en los movimientos centrífugos el desarrollo de la actividad mental del alma, actividad perceptivo-asociativa de sus objetos psíquicos (imágenes y sus derivados) y psicofísicos (sensaciones)» (ZARAGÜETA, J.: *El problema del alma ante la psicología experimental*, op. cit., p. 111).

118 ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía fundamental*, op. cit., p. VI.

119 *Ibidem*, p. 231.

120 BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *Fundamentos de educación moral y de educación cívica*, discurso pronunciado el 29 de marzo de 1936 en la recepción como miembro de la Academia de Ciencias Morales y Políticas, con contestación de Juan Zaragüeta, Madrid, Imprenta Luz y Vida, 1936, p. 125.

Por dos razones fracasó esta empresa. Porque las cuestiones típicamente filosóficas –por ejemplo, el problema epistemológico, la peculiaridad del acto libre, la distinción entre el ser y el existir, la transcendencia de los valores– reclaman un tratamiento ajeno al que pide el saber científico. Y porque el progreso científico convierte en mugrientas cenizas las brillantes hipótesis y hasta las pretendidas certidumbres de ayer»<sup>121</sup>.

Abandonemos ahora la *Pedagogía fundamental* de Zaragüeta, un texto clásico de la pedagogía universitaria del nacional-catolicismo, que como hemos visto da mucha importancia a la ontología pedagógica de base psico-fisiológica, y adentrémonos en el universo mental del profesor Juan Tusquets que como acabamos de ver no dudó en censurar aquel libro. Quizás no carezca de interés señalar que mientras el espíritu de época que acompañó a Zaragüeta era el debate científico-experimental, el que corresponde a la obra de madurez de Tusquets –un apologeta en su juventud– estriba en el ateísmo, una secuela del nihilismo pedagógico (Nietzsche) que se expandió después de la Segunda Guerra Mundial a través del existencialismo que asumía la tragedia vivida en el continente europeo y, por extensión, en todo el orbe. A nuestro entender, ello puede explicar la diferencia de posiciones y, lo que no es menos importante, las críticas de Tusquets hacia Zaragüeta, que orillaba en parte la dimensión filosófica de la pedagogía, una característica primordial de la pedagogía perenne que fue actualizada por la escuela lovaniense.

Pero más allá de estas consideraciones, y lejos de construir una Pedagogía sistemática, a la manera de Zaragüeta, Tusquets optó por una vía ecléctica que apunta a la resolución de problemas<sup>122</sup>. En sintonía, con la posición neo-escolástica, Tusquets también intentó conciliar los diversos exclusivismos que se dan en el terreno pedagógico, de modo que asume una actitud ecléctica de manera que su Pedagogía General –según manifiesta en su *Teoría de la Educación*– no «será acentuadamente racional, ni experimental, ni sistemática, ni crítico-histórica, ni analítica, ni sintética, sino *problemática*»<sup>123</sup>. Según Tusquets, la educación de la problematidad –y su ciencia, la pedagogía de la problematidad– no es una educación particular o especializada –como pudiera ser la enseñanza profesional o la pedagogía sexual–, sino algo mucho más genérico, esto es, un modo de concebir la educación general. La posición de Tusquets es clara y diáfana: tan viejos y siempre tan actuales, no hace falta descubrir los problemas que además se dan en un contexto cada vez más plural.

Así pues, lo que importa es reunirlos, sistematizarlos y mostrar las dificultades que encierran sus posibles soluciones hasta que el educando alcanza una

---

121 Tusquets, J.: «El magisterio de Juan Zaragüeta», op. cit., p. 377.

122 Con relación al pensamiento de Juan Tusquets, pueden consultarse los siguientes trabajos: VILANOU, C.: «La pedagogía culturalista de Juan Tusquets (1901-1998)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 220, 2001, pp. 421-438 y VALLS, R. y VILANOU, C.: «En el centenario del nacimiento de Juan Tusquets (1901-1998), propulsor de los estudios de Pedagogía Comparada en España», *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 7, 2001, pp. 263-294.

123 Tusquets, J.: *Teoría de la Educación*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1972, p. 27.

relativa madurez para poder solventarlos. Tal como señalaba el profesor Emilio Redondo en el prólogo a su *Teoría de la Educación*, la «vertebración de la pedagogía general así concebida viene determinada por la consideración de esos problemas radicales del ser y del existir humanos», problemas que —aunque se presentan de manera totalmente abierta— se reducen a doce que se estructuran en cuatro dimensiones: problematicidad constitutiva (herencia), problematicidad proyeccional (espacio-tiempo, historia), problematicidad convivencial (interpersonal) y problematicidad trascendente (ética, sobrenatural). Cabalmente, Tusquets defiende una pedagogía teórica y práctica de la problematicidad que se fundamenta en una antropología que presenta al hombre como un ser problemático, problematizador y problematizado. De ahí que la educación deba capacitar al ser humano para plantearse y resolver, con acierto, todos los problemas, más aún si tenemos en cuenta que Tusquets desea encauzar la problematicidad y el pluralismo de una sociedad cada vez más abierta, según se desprende de la posición plural del Concilio Vaticano II, en la línea de pensamiento del humanismo cristiano, inspirado en la neoescolástica con su «analogía del ser» y en la metafísica de la participación, sobre el esquema del «exitus-redditus», esto es, de la salida y del retorno a Dios.

En cierto modo, esta concepción problemática del hombre y de la pedagogía depende, en última instancia, de la problematicidad planteada por la escuela lovaniense y asumida por la filosofía de Zaragüeta que, en su obra *Filosofía y vida*, divide su plan de trabajo en tres partes. La primera está dedicada a la vida mental, la segunda a los problemas y métodos y la tercera a las soluciones. Cabe destacar el contenido de la segunda parte —problemas y métodos— porque la pedagogía de Tusquets responde a este mismo esquema, es decir, plantea problemas —de ahí la pedagogía de la problematicidad— y busca métodos para abordarlos que, en su caso, se basarán en la analogía precipitando así la aparición en España de la pedagogía comparada. Por su significación no podemos evitar reproducir un largo texto, extraído del plan de enseñanza de la filosofía en la Universidad que Zaragüeta formuló en 1953:

«El filósofo, ante el espectáculo de la vida humana, se hace cargo de los problemas que plantea y que el hombre de la calle resuelve a su modo, llevado de sus impulsos vitales más o menos refinados por la cultura tradicional, en la que también puede tener su parte la filosofía. Pero el filósofo tiene como misión la de pensar sobre la vida y aún, la de repensar el pensamiento de otros filósofos, ante todo para plantearse reflexivamente los problemas que la vida espontáneamente plantea e investigar los métodos adecuados para su solución»<sup>124</sup>.

De conformidad con estos postulados —la necesidad de plantear problemas que surgen de la vida y la conveniencia de buscar métodos apropiados para encontrar soluciones— Tusquets opta por una sistemática pedagógica que se basa

124 ZARAGÜETA, J.: «Plan de Enseñanza de la Filosofía en la Universidad», *Revista de Educación*, IV, 1953, p. 128.

en una conciliación ecléctica, según una fórmula bien conocida: «La Pedagogía general, y la educación por ella regulada, es substantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista»<sup>125</sup>. Se detecta, detrás de esta formulación, un inequívoco poso de la tradición aristotélico-tomista, según la cual se da una unidad del compuesto entre substancia —ente en sentido propio— y los accidentes.

A partir de estos supuestos, Tusquets defiende una Pedagogía esencial existenciada conforme a los principios aristotélico-tomistas según los cuales la Pedagogía esencialista tiene como objetivo dotar al educando de hábitos (formas), principios intelectuales (ciencia) y morales (virtudes) que serán intensificados por la realidad existencial. Con esta actitud, Tusquets niega las posiciones existencialistas que al insistir que el hombre carece de esencia lo reducen todo al puro existir inmanente y así el vacío esencial producido se intenta suplantar con un proyecto existencial que ha de dar sentido al *Dasein* que es lanzado al mundo (Heidegger) y sobretodo con el existencialismo ateo (Sartre) que conducirá a la filosofía del absurdo (Camus). Frente a tal pretensión, Tusquets responde a los embates del existencialismo, que según Sartre (1946) es un humanismo que antepone la existencia a la esencia: «El existencialismo velará para que el esencialismo inculque hábitos auténticos, no hábitos fundados en la artificiosidad y la alienación; y el esencialismo exhortará al existencialismo a cultivar actitudes conformes a la verdad, el bien y la belleza»<sup>126</sup>. De ahí que Tusquets critique abiertamente el existencialismo porque repudia cualquier posible trascendencia al cerrar la existencia a toda esperanza más allá de la muerte<sup>127</sup>. En el fondo, lo que Tusquets reclama es la supeditación de lo existencial a lo esencial que guardan de este modo una relación de complementariedad, en que la esencia es la substancia y la existencia un accidente.

Pero no termina aquí la cosa porque la pedagogía de Tusquets también se distancia del sociologismo (Durkheim), del materialismo marxista y del pragmatismo (Dewey), insistiendo en la viabilidad del humanismo clásico que, en tantos puntos, coincide con el trascendente humanismo cristiano. De alguna manera, la pedagogía de Tusquets —además de inscribirse en la tradición neoescolástica de donde extrae el principio de la analogía, base de cualquier comparación— participa de los postulados de la pedagogía culturalista alemana sobre todo de la orientación católica (Willmann, Göttler y Schneider). Además, no se puede olvidar la búsqueda de soluciones a los problemas educativos ya que siempre se ha de tender a reunir, estudiar empírica y comparativamente

125 TUSQUETS, J.: *Teoría de la educación*, op. cit., p. 35.

126 TUSQUETS, J.: «Hacia una Pedagogía esencial y existencial. Estudio comparativo del Esencialismo y el Existencialismo pedagógicos», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 17, 1966, pp. 9-19.

127 TUSQUETS, J.: «El hombre y lo humano en la pedagogía contemporánea», *Crisis*, VII, núms. 25-28, 1960, pp. 177-190.

los problemas a fin de encontrar una solución adecuada. En consonancia con lo dicho, es lógico que la pedagogía de Tusquets se perfile desde una perspectiva cristiana porque, además del enfoque puramente humano, se precisa de la concurrencia de la Revelación según proclamó Pío XI en la *Divini Illius Magistri* (1929) porque el problema del hombre necesita del concurso de lo sobrenatural.

En síntesis, Tusquets defiende una pedagogía perenne que, partiendo del realismo gnoseológico como solución a los problemas del conocimiento originados por el criticismo, encaja en los postulados de la tradición aristotélico-tomista —de conformidad con la cual la educación es *auxilium immaturum*, es decir, auxilio al hombre que no ha alcanzado todavía su madurez humana para que la logre— asumiendo, igualmente, los avances y metodología de la ciencia moderna que influyó en el desarrollo de la pedagogía empírico-experimental. En esta línea, Tusquets apuntó que un Instituto universitario de Pedagogía debería contar con dos instancias, a saber, un Laboratorio Psicopedagógico y un centro de estudios comparados, al que dedicó todos sus esfuerzos. A este respecto, es más que probable que Tusquets estuviese influido por el P. Pinard de la Boullaye (1874-1958), que enseñó en el establecimiento jesuítico de Enghien y que aplicó la comparación al estudio de las religiones.

Se trata, en definitiva, de una pedagogía que se inscribe en el humanismo cristiano y que denuncia las limitaciones de las grandes corrientes de pensamiento contemporáneas, ya sea el cientificismo moderno, el materialismo marxista o el existencialismo ateo, todos ellos contrarios a la tradición neo-escolástica que, partidaria del término medio, desea conciliar las novedades (*Nova*) con la tradición (*Vetera*), sin negar la trascendencia de la educación del ser humano, más allá de lo puramente y estrictamente inmanente, o, lo que es lo mismo, de lo material, instrumental y pragmático. En pocas palabras: la pedagogía lovaniense se caracteriza por su pasión filosófica, enraizada en el mundo medieval y en la tradición teológica, evangélica y eclesial, en un todo que integra las consideraciones fácticas a través de una vía que busca la conciliación pero que no renuncia a las esencias metafísicas y que, a su vez, no niega la recepción de nuevas aportaciones científicas sin perder nunca de vista la condición integral del ser humano y de su formación, ya sea autoeducación o heteroeducación.

### **FORMACIÓN OBRERA Y REVISIÓN DE VIDA**

Tal como hemos indicado la JOC fue reconocida, no sin dificultades, por Pío XI en 1925, según la intuición de Joseph Cardijn que pensaba que la Acción Católica debía especializarse, algo que en España siempre despertó reticencias. Dicho esto, queda claro que la JOC que apunta a la formación de la juventud se empezó a extender por toda Europa sobre la base de un movimiento apostólico y de educación popular que, bajo la fórmula de revisión de vida, esto es, ver, juzgar, actuar (*voir, juger, agir*), apela a la conciencia del joven obrero que es invitado a ver el problema, a juzgar la situación y actuar de cara a su doble condición huma-

na y sobrenatural. «El método jocista de revisión de vida es el medio integrador de estos tres pasos del proceso educativo que se aplica no solamente a las reuniones de equipo sino también en las campañas colectivas de acción que utiliza la JOC con la masa de jóvenes trabajadores a los que va acercándose»<sup>128</sup>. En el fondo, la JOC busca la conversión y santificación del joven obrero que se ha alejado de la religión, en medio de un mundo secularizado que había erosionado la influencia del catolicismo en la vida privada y pública de las costumbres sociales.

Entre los primeros contactos de España con la JOC, resulta un lugar común referirse al viaje que realizó el sacerdote Albert Bonet —que había de ser uno de los dirigentes de la Acción Católica en España— a comienzos de la década de los años treinta del siglo pasado por Europa del que dio cumplida cuenta de la realidad del jocismo y de la gran intuición de Cardijn después de visitar Lovaina y Bruselas. Durante aquel periplo, Bonet constató que la masa obrera era anticristiana y que, por ende, no creía ni practicaba, a la vez que su antigua fe se había trastocado en odio<sup>129</sup>. Ante tal estado de cosas, Bonet quedó fascinado por el esfuerzo titánico de Cardijn en su obra de apostolado laico sobre la base de que el obrero sólo podría ser redimido o conquistado para la causa cristiana por el mismo obrero. En su crónica viajera, Bonet remarcaba que el jocismo constituía un movimiento autónomo, previo al sindicalismo católico. Tampoco podemos silenciar que Bonet, con la ayuda del médico Pedro Tarrés, puso en marcha en 1931 la *Federació de Joves Cristians de Catalunya* (FJCC) que, como tantas otras cosas, desapareció después de la Guerra Civil. Entre las actividades desplegadas por la FJCC cabe destacar una subdelegación obrera que seguía el modelo de la JOC belga, con quien mantenía fluidas relaciones. No por azar, Cardijn visitó la ciudad de Barcelona en 1933, y a modo de respuesta a su invitación unos 250 jóvenes catalanes se trasladaron a Bruselas a finales del mes de agosto de 1935 para conmemorar el décimo aniversario de la fundación de la JOC<sup>130</sup>.

Al cabo, la FJCC realizó con su proyecto pedagógico espiritual, moral y deportivo una gran labor pastoral entre los jóvenes, decenas de los cuales fueron víctimas de la persecución religiosa que se dio en Cataluña después del levantamiento de Franco<sup>131</sup>. Después de la Guerra Civil, y ante la imposibilidad

---

128 SANZ FERNÁNDEZ, F.: «La Juventud Obrera Cristiana, un movimiento educativo popular», op. cit., p. 105.

129 BONET, A.: *Un viatge de cara als joves*, Barcelona, Publicacions del Secretariat de Joventut, 1931, p. 79.

130 *La Federació de Joves Cristians de Catalunya. Contribució a la seva història*, Barcelona, Nova Terra, 1972, pp. 156-157.

131 Entre la extensa bibliografía sobre este movimiento, citamos los siguientes trabajos: *La Federació de Joves Cristians de Catalunya: contribució a la seva història*, Barcelona, Nova Terra, 1972; OLIVERES, A.: *La Federació de Joves Cristians de Catalunya: l'espiritualitat, el projecte educatiu i la seva pedagogia*, Barcelona, Generalitat de Catalunya-Departament de Presidència, 1989; CODINACHS, P.: *La Federació de Joves Cristians de Catalunya, 1931-1936: la seva mentalitat moral, la seva influència social*, Barcelona, Claret, 1990; TURRÓ, G.: y VILANOU, C.: *La pedagogia esportiva de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (1931-1936)*, Barcelona, Claret, 2014.

de reactivar las actividades de la FJCC –denunciada por su posicionamiento nacionalista– Albert Bonet pasó a ser secretario general de la Dirección Central de la Acción Católica española, de modo que poseía una larga experiencia en el campo de la formación de la juventud obrera. Agréguese que la Acción Católica española era refractaria a las especializaciones y se comprenderá el retraso con que se aceptó la JOC, que despertaba desconfianza entre la jerarquía, una situación que se mantuvo más o menos latente hasta el punto que se ha escrito que «en 1967, el trabajo de la JOC española estaba en entredicho»<sup>132</sup>.

Otro sí, en 1946 había aparecido la JOAC (Jóvenes Obreros de la Acción Católica) que también se desmarcaba de la JOC. «Era sencillamente un grupo de jóvenes obreros de Acción Católica, una sección perteneciente a la Acción Católica general»<sup>133</sup>. De cualquier modo, y si hacemos caso, al profesor Florentino Sanz también el método de revisión vida de la JOC se implantó gradualmente en los cenáculos de la JOAC, si bien en España la expansión de la JOC se hizo de manera lenta y sólo después del reconocimiento por parte de Pío XII. Estas son las palabras de Florentino Sanz:

«El reconocimiento internacional de la JOC ya lo había hecho el mismo papa Pío II en el radiomensaje dirigido al Congreso Internacional de la JOC, en 1950, con motivo del veinticinco aniversario de su fundación y en el que había expresado que “la JOC ha formado al obrero a través del obrero”. Su método está siendo una revolución. Ha entrado en las grandes corrientes modernas con una base antropológica universal que supone un hombre no separado de la realidad»<sup>134</sup>.

Por lo demás, la JOC era vista como algo extranjerizante mientras que la JOAC –nomenclatura que impuso la jerarquía– se vinculaba a la Acción Católica española. Rafael Hinojosa –un líder de la JOC catalana– reconoce que el movimiento no tuvo buena acogida por parte de la jerarquía española, ni tampoco por parte de la mayoría de sacerdotes<sup>135</sup>. Su procedencia forastera que hacía que se identificase con una moda extranjerizante en medio del nacional-catolicismo dominante, sin desdeñar la sintonía de la JOC con los sindicatos belgas, la participación en la JOC belga de personas socialistas alejadas de la religión, entre otros factores, generaron un estado de ánimo contrario a la JOC. En realidad, se abrían dos posibilidades ya que al sentido sindical y reivindicativo del jocismo belga se contraponía el carácter pedagógico y evangelizador de la JOC francesa. Pero a pesar de sus diferencias, los especialistas reconocen que ambas tradiciones se singularizaban por la utilización de un mismo método, el de la revisión de vida, que dejó su impronta en España<sup>136</sup>.

132 MURCIA, A.: *Obreros y obispos en el franquismo*, prólogo de J. B. Metz, Madrid, Ediciones HOAC, 1995, p. 520.

133 SANZ FERNÁNDEZ, F.: «La acción educadora de la Iglesia sobre la juventud obrera», en BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B.: *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, op. cit., p. 916.

134 *Ibidem*, p. 918.

135 HINOJOSA, R.: *La JOC entre l'Església i el món obrer. Testimoni i documents de la JOC en l'època franquista*, El Prat de Llobregat, Rúbrica, 1998, p. 29.

136 FERRANDO PUIG, E.: *Cristians i rebels. Història de l'HOAC a Catalunya durant el franquisme*



Es posible que la influencia de la JOC francesa en España se deba, justamente, a esta fenomenología que destaca la dimensión pedagógica. De cualquier modo, ello no fue óbice para que a partir de 1948 se iniciasen las jornadas estatales de la JOC que se dedicaban a un tema específico —en 1955, en la octava edición, se acordó una campaña sobre la enseñanza primaria— que permitía comprender la realidad social a partir de cuestionarios y encuestas, a fin de conocer los problemas y evaluarlos, con la intención de manifestar públicamente el criterio al respecto<sup>137</sup>. Por lo general, y después de la Guerra Civil, los jóvenes españoles se fijaban más en la JOC francesa que no en la belga, más proclive a métodos anticuados. «Poco a poco otros países se inspiraron en la fórmula de Cardijn, con las diferencias lógicas, pero considerándola como la principal fuente de inspiración»<sup>138</sup>.

Por su parte, Francisco Martínez Hoyos comenta que «a nivel ideológico, la influencia de la JOC belga no fue tan decisiva como la del jocismo francés»<sup>139</sup>. En Francia, además, la JOC llegó de la mano de activistas como Georges Guérin que organizó la primera sección jocista en el barrio de Clichy en París y que contó con el soporte de Charles Bordet, autor de *Regards jocistes sur l'Évangile* (1933), una obra de gran difusión<sup>140</sup>. Con el paso del tiempo, la influencia de autores como Michel Quoist, un sacerdote francés que procedía de medios obreros, también dejó su impronta en los ambientes del jocismo con obras de referencia como *Amor: diario de Daniel* (1960) y *Dar: Diario de Ana María* (1963) que alcanzaron tiradas importantes.

En líneas generales, las cosas empezaron a cambiar y en 1956 se permite a la JOAC ingresar en la Asociación Internacional de la JOC, a la vez que en España también adoptará este nombre, en una época de gran desarrollo que se extenderá hasta 1966, la etapa dorada del jocismo entre nosotros. En consecuencia, la implantación de la JOC en España —que vivió un período de crecimiento, desarrollo y madurez entre 1946 y 1966, fecha que coincide con la gran crisis que vivió la Acción Católica— no estuvo exenta de dificultades, aunque contó con la presencia del mismo Cardijn y de sus más directos colaboradores como Marcel Uyenbroeck. A mayor abundamiento, añadimos que José Castaño distingue tres etapas bien diferenciadas: de gestación (1946-1956), de plenitud (1956-1966) y de crisis (1966-1970)<sup>141</sup>.

---

(1946-1975), Barcelona, Mediterrània, 2000, p. 21.

137 Ibídem, pp. 39-41.

138 CARDIJN, J.: *La JOC, un mensaje vivo*, Barcelona, Centre de Pastoral Litúrgica, 2017 [Edición electrónica].

139 MARTÍNEZ HOYOS, F.: «Cardijn y España: las relaciones internacionales de la JOC», *La Razón Histórica*, 37, 2017, p. 145.

140 PIERRARD, P.: *Georges Guérin. Une vie pour la Joc*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 1997.

141 CASTAÑO COLOMER, J.: *La JOC en España (1946-1970)*, Salamanca, Sígueme, 1978.

Baste lo dicho para darse cuenta que la actividad de la JOC en España ocupa un espacio breve de tiempo, ya que los problemas fueron muchos tanto en sus comienzos como durante su crisis. De entrada, por las disputas entre la JOC y la JOAC –no resueltas hasta 1956– y después por las tensiones de los años sesenta, con la irrupción de huelgas y reclamaciones sindicales. Igualmente, podemos añadir otras circunstancias como la aparición en 1962 de las llamadas Comisiones Obreras, la secularización de sacerdotes y la crisis del franquismo con un continuo de huelgas en un país sin libertad sindical. Todo ello generó tensiones a partir de 1965 que, avivadas por la crisis interna del movimiento de Acción Católica, precipitó un período de decadencia y postración. Visto con este enfoque, se puede concluir que la trayectoria de la JOC en España estuvo salpicada de conflictos constantes, a pesar de que hoy todavía mantiene una presencia significativa en el seno de la Iglesia<sup>142</sup>.

En una actitud contraria a los principios más generales de la Acción Católica, que dirigió su actuación sobre el público en general, en una estrategia que apuntaba a la masa, la JOC se centró en la búsqueda de líderes, esto es, proceder a una selección de los jóvenes más capacitados para ser dirigentes sin perder de vista el horizonte de la conciencia de los trabajadores que encontraban en ella una orientación profesional (aprendizaje laboral, colocaciones, etc.), un centro de asistencia social (ahorro, ayuda mutua, pensiones, etc.), unas instancias formativas (bibliotecas, círculos de estudio, música, deportes, etc.) y, lógicamente, una atención religiosa con la asistencia dominical a la Iglesia y la comunión regular. En fin, se trata de que el joven fuese responsable de sus propios actos, en un proceso de formación que persigue su mayoría de edad, esto es, su formación integral para substraerlos de la indiferencia, del ateísmo y del materialismo. Desde Bruselas, la organización lanzó una publicación semanal bajo el título de la *Jeunesse Ouvrière Chrétienne* que los jóvenes militantes de la organización vendían por la calle, junto a los que distribuían prensa de otras opciones ideológicas, con lo que se entablaban en ocasiones verdaderos combates callejeros, en medio de un ambiente de crisis (política, económica, social) que aumentó a raíz del crack del 29.

Forzoso es reconocer que nos encontramos ante una pedagogía de la conversión que incita a los jóvenes a tomar el camino que conduce a Cristo. Al fin y a la postre, la JOC pretende que el joven que se ha alejado de la Iglesia, pueda volver a la práctica religiosa y que, gracias a su ejemplo, promueva el proselitismo ya que la conquista del obrero solo es posible por el mismo obrero. Quizás valga la pena traer a colación el famoso epíteto de la «generación perdida» –según expresión de Gertrude Stein<sup>143</sup> que se aplicó a la juventud que vivió la experiencia de la Gran Guerra. A los males endémicos de la sociedad

142 SANZ, F.: «Algunos conflictos significativos de la Juventud Obrera Cristiana con el régimen de Franco (1947-1966)», en *La oposición al régimen de Franco*, Madrid, Uned, 1990, pp. 161-169.

143 HEMINGWAY, E.: *París era una fiesta*, Barcelona, Penguin Random House-De Bolsillo, 2015, pp. 61-69.

industrial (alcoholismo, prostitución, enfermedades venéreas, tisis, lamentables condiciones laborales, huelgas, paro, deshumanización por un trabajo mecanizado, etc.), se añadió una moral más laxa y permisiva que acompañó la llegada de las tropas americanas en 1917 con un nuevo estilo de vida en sintonía con la era del jazz. Si el modo de vivir americano constituía un peligro para la corrupción de las costumbres de la juventud, algo similar acontecía con la expansión de las doctrinas políticas que promocionaban la movilización de la juventud bajo diversas siglas de ascendencia anarquista, socialista, comunista y fascista. Tampoco podemos pasar por alto que los Juegos Olímpicos de 1920, los primeros desde 1912, se celebraron en la ciudad de Amberes, con motivo de los cuales el Cardenal Mercier dirigió una arenga a los participantes, el 14 de agosto. En su parlamento, Mercier se hizo eco de la primera carta a los Corintios («No sabéis que los que corren en el estadio todos corren pero uno solo alcanza el premio», 1 Co 9, 25), de manera que la imagen del atleta de Cristo aparecía como un modelo para la juventud que competía en el estadio, unos jóvenes que gracias a la JOC podían formarse y evangelizarse en un ambiente hostil, lleno de peligros para su embrutecimiento moral.

Con lo que va escrito resulta evidente que la JOC procuraba recristianizar una juventud que vivía de espaldas de la religión y que, desde un punto de vista político, se encontraba atraída por la Revolución Soviética (1917) con la esperanza de la revolución internacional. En medio de este estado de cosas, la juventud constituía una nueva categoría pedagógica sobre la base que la conquista del obrero sólo podía ser posible por el mismo obrero y así, frente a la juventud desorientada de la post-guerra de 1918, Cardijn propuso el compromiso de una juventud militante, que se mostraba orgullosa de su condición cristiana y que había de dar testimonio de su fe en lugares como talleres, fábricas, comercios y oficinas, donde la presencia del mensaje de Cristo había retrocedido de una manera significativa<sup>144</sup>. En fin, una juventud que patentizaba su testimonio de compromiso cristiano, en un país –y aquí el ejemplo de Francia puede resultar paradigmático– que también se transformó en tierra de misión. En este sentido, debemos recordar que en 1943 –en tiempos de la ocupación alemana– apareció el libro de Henri Godin y Yvan Daniel *France, pays de mission*, que ponía al descubierto el proceso descristianizador que se vivía y que, como mínimo en parte, era una consecuencia del laicismo escolar que había implantado la III República Francesa y que se agudizó en 1905 con la separación de la Iglesia y del Estado.

En este contexto no deja de ser curioso que la novela de Maxence van der Meersch –que se convirtió al catolicismo el 1936– situase la acción de *El coraje de vivir* en la aglomeración formada por Lille, Roubaix y Tourcoing, en el Norte de Francia, justo en la línea fronteriza con Bélgica. Esta obra que constituye una descripción de la actividad de la JOC con un retrato de Cardijn, apareció en 1940, sólo tres años antes que *Cuerpos y almas*, uno de los grandes éxitos

---

144 RICHOU, F.: *Junesse Ouvrière Chrétienne. Gènes d'une jeunesse militante*, Paris, L'Harmattan, 1997.

editoriales del autor. La novela retrata la atmósfera que se vivía en una fábrica instalada en Roubaix, a la que concurrían también obreros belgas, a mediados de la década de los treinta, con el trasfondo del gobierno francés del Frente Popular (1936-1938) que llevó a la ocupación de las fábricas y a la huelga general, bajo la acción del Partido Comunista, en la primavera de 1936, con la perspectiva de la colectivización, un paso previo al establecimiento de un régimen comunista como el que se implantó en Hungría una efímera república soviética en 1919 con Béla Kun o en Alemania con la revolución espartaquista. Según el hilo argumental de *El coraje de vivir*, asistimos a la conversión del protagonista (Pierre) que es captado por la fuerza de Cardijn y que, a su vez, dedica su vida a dar testimonio de su profesión cristiana en medio de ambientes laborales desfavorables al mensaje evangélico en medio de un contexto moralmente peligroso y degradante que acechaba especialmente a jóvenes y mujeres. Además, y tal como hemos avanzado, en el capítulo séptimo de la primera parte de la novela, aparece una descripción de Cardijn que fue a Roubaix a hablar a los jocistas.

«Toda la vida recordaré la extraña silueta de ese curita, surgido bruscamente en el escenario, yendo, viniendo, gritando, agitando los brazos, moldeando el vacío con ambas manos, seco, delgado, erguido, lanzando frases incompletas, respirando profundamente, ... cuyos sueños, cuyo inmenso amor hacia los desgraciados le hacían en aquel momento encarnar al Sacerdote, y a través del cual veíamos a Cristo, y por voz del cual, manifiestamente, Cristo gritaba una vez más a los hombres cuál era su deber»<sup>145</sup>.

A ello se puede añadir que Maxence van der Meersch equipara a Cardijn con Don Bosco, esto es, con alguien que se alinea con los pobres y marginados. De ahí su invitación a la formación de la juventud que ha de pasar a la acción, a través del trabajo en la fábrica y la instrucción en el círculo de estudios que cuenta con buenos libros.

En vano se buscará en España una traducción inmediata de esta novela, ya que la primera edición que hemos localizado data de 1953, trece años después de publicarse en francés<sup>146</sup>. En efecto, la novela *Pescadores de hombres* de Maxence van der Meersch –conocido como el Zola cristiano por sus descripciones de la sordidez de la vida moderna– solo fue permitida que circulase en España, según señaló Luis Horno Liria en 1953, a través de una versión sudamericana titulada *El coraje de vivir (La novela de un obrero contada por un obrero)*, habida cuenta que la organización fue prohibida en España, lo cual retrasó la divulgación del proyecto formativo de la JOC al impedirse que aquella novela de referencia llegara al gran público. Baste añadir que el título francés *Pêcheurs d'hommes* se corresponde más con la intención del autor que encabeza la obra con la frase evangélica de Jesús a Simón, «desde hoy serás pescador de hombres» (*Luc.* 5, 10). Al margen de la idoneidad del título de la traducción, la verdad es que esta novela facilitó la

145 VAN DER MEERSCH, M.: *El coraje de vivir*, en *Obras Completas*, op. cit., vol. III, pp. 745-746.

146 VAN DER MEERSCH, M.: *El coraje de vivir*, Barcelona, José Janés editor, 1953.

divulgación del mensaje jocista hasta el punto que su lectura apasionó a más de un joven que decidió tomar el camino del compromiso cristiano.

«Van der Meersch describe en sus páginas la epopeya de la Juventud Obrera Católica, en sus luchas contra el Frente Popular en los días de las ocupaciones de fábricas en París, a través de la historia de la conversión de un obrero joven, ganado para la fe por el inmenso padre Cardijn, perfectamente retratado en el capítulo inicial, de un vigor poco común»<sup>147</sup>.

Aunque no es nuestro objetivo realizar una radiografía en profundidad de *El coraje de vivir*, sí que parece oportuno fijarnos en algunos de sus puntos nucleares. En sus primeras páginas queda palpable cuál era su mensaje, al leer frases del siguiente tenor:

«He aquí la misión que la JOC propone a los jóvenes que se acogen a ella, a todos vosotros si lo deseáis: reconquistar la clase obrera y salvar a los hombres, dándoles el sentimiento de que son amados. No piden más que eso. Ser amados. En resumen, la JOC os ofrece revivir en pleno siglo XX, en nuestras calles, en nuestras fábricas, en nuestras ciudades de hoy, la aventura de Cristo...»<sup>148</sup>.

Aquellos jóvenes deseaban seguir la llamada de Cristo, «revivir en el mundo la aventura de los apóstoles y de Cristo»<sup>149</sup>. Al cabo, no se sentían cómodos con la liturgia en latín ni con los terciopelos de las sillas que se encontraban delante del altar. Se demandaba, pues, una mayor sencillez y simplicidad, o, lo que es lo mismo, una espiritualidad más auténtica e interiorizada. Está claro que desde la izquierda los jóvenes jocistas eran identificados con los fascistas, o bien recibían otros calificativos despectivos —aprendices de cura, amarillos, traidores a la clase obrera, etc.—, pero a pesar de las dificultades ambientales no cesaban en la defensa de los derechos de los trabajadores a la luz de la doctrina social de la Iglesia. Bien mirado, el sistema pedagógico jocista invita a una formación de la voluntad, a fin de conseguir el dominio de sí mismo, con una vida de moralidad y pureza, de modo que sin negar la instrucción deja en un segundo plano la formación intelectual porque lo que interesa de manera prioritaria son jóvenes —chicos y chicas— de carácter. Evidentemente, el ideal del joven jocista contemplaba todos los aspectos de la vida, como la aparición del amor y el noviazgo, desde un punto de vista cristiano que rechazaba el aborto que se practicaba a menudo sin ningún tipo de garantías sanitarias. Porque ni el aborto ni el burdel eran soluciones para un jocista, que había de observar una vida casta y pura, alejado de los espectáculos deportivos y de los juegos de apuestas. La prensa deportiva aparecía como algo que alelaba a los jóvenes, más interesados por el ciclismo o el boxeo que por los problemas que afectaban a la juventud, una posición que también asumió Lorenzo Milani. Y todo ello con el trasfondo de

---

147 HORNO LIRIA, L.: «Prólogo», a VAN DER MEERSCH, M.: *Obras Completas*, Barcelona, Plaza & Janés, 1960, vol. I, p. XXIII.

148 VAN DER MEERSCH, M.: *El coraje de vivir*, en *Obras Completas*, op. cit., vol. III, p. 706.

149 *Ibidem*, p. 788.

los conatos revolucionarios inspirados en la Revolución soviética con sus proyectos de colectivización, de modo que ante el símbolo de la hoz y el martillo se daba preferencia a la insignia de la JOC que da testimonio de Cristo.

Por ello, la vida del jocista había de ser ejemplar a fin de arrastrar a otros jóvenes que mostraban tibieza ante la cuestión religiosa. Se formulaba una exhortación o llamada a la conversión de la juventud, inspirada en la acción de Cardijn —siempre modélico— que insta a la conquista de nuevos jóvenes. Aunque la JOC busque la selección de una clase dirigente para la juventud, de los jóvenes por los mismos jóvenes, lo que interesa es la masa, esto es, los oprimidos —hombres y mujeres— de las fábricas y talleres que estén dispuestos a escuchar el mensaje del Evangelio. Se propone, pues, una acción formativa que apunta al interior del joven y que se aleja expresamente de la intervención política y de la lucha de los partidos, aunque no orilla la cuestión social que se aborda a través de la doctrina social de la Iglesia. En último término lo que interesa es que los jóvenes adquieran la condición de nuevos apóstoles, de pescadores de hombres, una expresión —*pêcheurs d'hommes*— que ya fue utilizada en 1924, con anterioridad a Maxence van der Meersch, por el jesuita belga Pierre Charles, uno de los líderes del movimiento misional belga, que hizo un llamamiento para evangelizar a los obreros<sup>150</sup>.

Al margen del retraso en la publicación en España de la novela de Maxence van der Meersch, que hubiera podido facilitar la difusión del ideario de la JOC, resulta evidente que después de la Guerra Civil —y desaparecida la FJCC— el jocismo pasó una época de ostracismo, habida cuenta que la jerarquía confiaba más en el movimiento de la Acción Católica. Sin embargo, en 1946 aparece la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica), dirigida a los obreros adultos, bajo la dirección de Guillermo Roviroso que asumió la metodología pedagógica de la JOC. De este modo, se puede hablar en España de la existencia de una influencia de Joseph Cardijn pero mediatizada por otras instancias que no respondían estrictamente a las siglas y nomenclatura de la JOC. De resultados de todo ello, la metodología de Cardijn basada en la revisión de vida se canalizó en nuestro país en dos direcciones: hacia la formación de los jóvenes obreros y hacia la formación de los trabajadores adultos.

Desde un punto de vista personal conviene resaltar que «Cardijn era metódico y ordenado, y esto le proporcionó grandes éxitos en su tarea educadora entre los jóvenes trabajadores»<sup>151</sup>. Está claro, pues, que la pedagogía jocista constituye un sistema que está convenientemente estructurado, hasta el punto que la pedagogía de la HOAC llegará a pecar quizás de una estricta metodología de difícil observancia y seguimiento. Sea como fuere, la metodología de la JOC se basa en la existencia de tres verdades de fe (tesis), experiencia (antítesis) y de método (síntesis)<sup>152</sup>. Esta dinámica ternaria ha sido descrita por muchos especialistas

150 PIERRARD, P.: *Georges Guérin. Une vie pour la JOC*, op. cit., p. 96.

151 CASTAÑO COLOMER, J.: *La JOC en España (1946-1970)*, Salamanca, Sígueme, 1978, p. 14.

152 *Ibidem*, p. 15.

que quizás valga la pena recordar. Así las cosas, la verdad de fe, Dios desde toda la eternidad, «ha llamado a todos y cada uno de los jóvenes trabajadores de catorce a veinticinco años, como a todos los hombres, a un destino eterno y temporal...»<sup>153</sup>. A propósito, la verdad de experiencia atiende a las «condiciones de vida de la inmensa masa de los jóvenes trabajadores» en su doble destino eterno y temporal, a sabiendas que el primero es condición de posibilidad del segundo; y una verdad pastoral o de método que es, en el seno de la Iglesia católica, «la organización de la masa de los jóvenes trabajadores que, entre ellos, por ellos y para ellos se atraigan, se ayuden, se sirvan mutuamente con vistas a esta conquista de su destino»<sup>154</sup>.

Para mayor abundamiento hacemos constar que a la verdad de fe según la cual cada joven obrero es una persona por ser hijo de Dios, sigue la constatación de la experiencia que pone en evidencia que las condiciones materiales y morales de la sociedad no responden a las exigencias de la persona humana, de manera que como verdad de método los trabajadores se ven impelidos a superar esta situación con su propio esfuerzo, por ellos mismos<sup>155</sup>. Este último punto coincide con la idea de Cardijn de una Acción Católica especializada y complementaria, de modo que lo que se necesitaba era el apostolado de los laicos por los mismos laicos, ya que los obreros conocían su realidad social.

En suma, esta concepción de Cardijn había de comportar que la JOC mantuviese choques y enfrentamientos con la Acción Católica española, a pesar de las constantes venidas del fundador a España, entre las que destaca el ciclo de cuatro conferencias que impartió el año 1949 en la Universidad Pontificia de Comillas<sup>156</sup>. En efecto, Cardijn veía en la Acción Católica una estructura jerárquica que dependía de las autoridades eclesiásticas, mientras él deseaba algo más vivo en manos de los laicos obreros que habían de transformar la vida diaria con la colaboración de sacerdotes consiliarios. Por ello, en vez de partir de arriba, de grandes postulados genéricos, la metodología pedagógica jocista fijó su atención en lo inmediato, en lo concreto y real, a partir de una inducción que coincide con el modo de proceder de la filosofía aristotélica-tomista. Acaso esto explique que no nos encontremos ante una posición intelectualista ni libresca, sino ante un aprendizaje vital, una educación apostólica de base que nace de la reflexión sobre la realidad cotidiana, que al proponer la revisión de vida apunta hacia lo más elevado, esto es, la dimensión espiritual. «No és sols un mitjà insubstituïble d'educació; és també un element preciós de direcció i de formació espiritual»<sup>157</sup>.

---

153 FIÉVEZ, M.; MEERT, J. y AUBERT, R., *La vida de un pionero: Cardijn*, op. cit., 149.

154 *Ibidem*, p. 150.

155 CASTAÑO COLOMER, J.: *Memòries sobre la JOC a Catalunya, 1932-1970*, Barcelona, ICESB (Instituto Católicos de Estudios Sociales de Barcelona), 1974, p. 17.

156 CARDIJN, J.: *Por un mundo mejor... Llamada*, Valladolid, Tip. de la Escuela de F. P. Obrera "Gran Promesa", 1951 (2ª ed., Universidad de Comillas, 1953).

157 CARDIJN, J.: *Laics en primera línia*, Barcelona, Estela, 1964, p. 194.

Tal como hemos avanzado, esta metodología pedagógica se aplicó no sólo en la JOC, sino que también llegó, a través de Guillermo Rovirosa, a la HOAC que se fundó en 1946. Justamente, en aquel momento el papel de los laicos en la Iglesia adquiriría un especial relieve cuando Pío XII pronunció un discurso, el 20 de febrero de 1946, titulado *La elevación*, sobre la supranacionalidad de la Iglesia, con motivo de la imposición del birrete a treinta y dos nuevos cardenales. De las palabras del Santo Padre sobresalen aquellas que dicen que «los fieles, y con mayor precisión los seglares, se encuentran en la línea avanzada de la Iglesia; para ellos, la Iglesia es el principio vital de la constitución humana». A esto, podemos añadir que según Basilisa López García —experta en la historia de la HOAC— el origen de los movimientos apostólicos de la Acción Católica Española «hay que situarlo en la visita *ad limina* que en 1946 realizó el episcopado español a Pío XII»<sup>158</sup>. Estos factores —la actitud papal, la visita a Roma— facilitaron que se potenciara la JOC y la HOAC, como manifestaciones especializadas de la Acción Católica, dos movimientos apostólicos obreros que además convivieron con la ACO (Acción Católica Obrera). Si la primera se dirigía a los jóvenes, las otras dos prestaban atención a los adultos, sobre la misma base pedagógica, esto es, la revisión de vida de Joseph Cardijn, que fue debidamente adaptada en cada caso.

Al socaire de estos vientos se celebró el año 1951 el Primer Congreso Mundial de Apostolado Secular, momento en que apareció el libro de Yves Congar *Jalons pour une théologie du laïc* (1953) que se tradujo en 1961 y que tuvo varias ediciones<sup>159</sup>. En líneas generales, Congar propone una comunidad cristiana desde arriba y desde abajo, ya que si el clero adquiere una dimensión platónica el laicado lo hace a la manera aristotélica, en una especie de síntesis integral de clérigos y laicos, en el bien entendido que la Iglesia no son las paredes sino los fieles. Este estado de cosas propició que Congar esbozase una teología de la Acción Católica, perfilada como una forma nueva de la influencia de la Iglesia sobre el mundo, que adquiere la dimensión de «una escuela de formación de las conciencias»<sup>160</sup>. Ahora bien, con el paso del tiempo Congar remarcó el protagonismo de los laicos al margen de la Acción Católica, que en un primer momento fue uno de sus objetos de reflexión teológica que, a la larga, influyó en el decreto conciliar sobre el apostolado de los seglares (1965)<sup>161</sup>.

Se comprende que había llegado la hora de los laicos de modo que al desentenderse de la acción política se acentuaba la dimensión formativa, ya fuese de

158 LÓPEZ GARCÍA, B.: *Obreros cristianos en Europa. Relaciones internacionales de la HOAC (1946-1975)*, Murcia, Universidad de Murcia, 2005, p. 43.

159 CONGAR, I. M.: *Jalons para una teología del laicado*, Barcelona, Estela, 1961.

160 CONGAR, I. M.: *Sacerdocio y laicado*, Barcelona, Estela, 1964, p. 384.

161 PELLITERO, R.: «La contribución de Yves Congar a la reflexión teológica sobre el laicado», *Scripta Theologia*, 36, 2004/2, pp. 471-507 y SÁNCHEZ ZARIÑANA, H.: «El despertar de los laicos. Su aporte para transformar el mundo y renovar la Iglesia», *Revista Iberoamericana de Teología*, VIII, núm. 14, 2012, pp. 9-41.



jóvenes o adultos, siempre a la luz de la verdad evangélica y de la doctrina social de la Iglesia. De hecho, se consideraba que la JOC y la HOAC constituían verdades escuelas de formación encaminadas a descubrir el sentido de la vida por parte de los protagonistas, que no eran otros que los mismos obreros. En un segundo plano, pero no menos importante, quedaba la Acción Católica Obrera (ACO), surgida en Francia en 1950 como complemento y continuación de la JOC. Como vemos las siglas eran diversas, y las campañas de la Acción Católica se articulaban a través de diferentes movimientos especializados que mantienen viva su vocación pedagógica y que, a grandes rasgos, observan la metodología de la revisión de vida.

Desde este prisma, el método de revisión de vida –ver, juzgar, actuar– invitaba a la observación de la realidad social, a juzgar a través del Evangelio y de la doctrina social de la Iglesia y, finalmente, a transformar la realidad. A partir de estos principios, esta pedagogía seglar no se limitaba a un plan especulativo, teórico-teológico, sino que buscaba la acción y, por ende, la transformación personal y social, circunstancia que en ocasiones despertó la suspicacia de la jerarquía eclesiástica que vio en estos movimientos posibles actitudes contrarias al régimen. Mientras tanto, miembros cercanos a la JOC fundaron iniciativas editoriales como Editorial Nova Terra (1957) y Editorial Estela (1958) que, con sus libros inspirados en el espíritu conciliar, de una Iglesia abierta a los signos de los tiempos, publicaron títulos para facilitar esta tarea pedagógica encaminada a la transformación de la sociedad, a través de una Iglesia implicada en el mundo secular que se abría a posiciones de izquierda.

El hecho de que en España no existiera libertad sindical hizo que el papel de la HOAC adquiriera cada vez más relieve, al constituir un movimiento de apostolado seglar que alcanzó con el paso del tiempo una alta conciencia social, una especie de catolicismo de izquierda, que preocupó a las autoridades franquistas, recelosas ante una posible entente obrera entre el catolicismo y el sindicalismo no oficial que existía en la clandestinidad<sup>162</sup>. Así se explica la crisis de la Acción Católica del año 1966, hasta el punto de surgir un conflicto entre la jerarquía y los militantes que no se cerró hasta bien entrada la década de los setenta y que afectó a la HOAC que ha escrito una de las páginas más relevantes del movimiento obrero en la España franquista<sup>163</sup>. Como bien sabemos, Guillermo Roviroso, el fundador de la HOAC, fue un converso cuya vida presenta un perfil romántico que fue biografiado en un documentado trabajo de investigación, debido a la autoría de uno de sus colaboradores más cercanos<sup>164</sup>.

De todos modos, Roviroso fue apartado de la HOAC por su enfrentamiento con la jerarquía en 1957, año en que sufrió un accidente que le reportó la

---

162 LÓPEZ GARCÍA, B.: *Obreros cristianos en Europa. Relaciones internacionales de la HOAC (1946-1975)*, op. cit., p. 43.

163 *Ibidem*, p. 290.

164 GARCÍA, X.: *Roviroso. Comunitarisme integral. La revolució cristiana dintre el poble*, Barcelona, Pòrtic, 1977.

pérdida de un pie. Preciso es señalar que Rovirosa siguió el consejo de Cardijn que recomendaba no copiar los métodos de la JOC sino adaptarlos a cada realidad social. Esto pone de relieve que una de las características de la HOAC fue la implantación del plan cíclico, que se gestó a partir de 1952 y que alcanzó su apogeo entre 1953 y 1958, y que se basa en el método de la encuesta que, a su vez, se inspira en el método de revisión de vida. Se trataba de una propuesta ambiciosa que se entendía como un proceso de formación activo y humanista, de reflexión y acción, que lo aproximaba al sindicalismo de clase<sup>165</sup>. «La novedad de aquellas formas de vivencia cristiana, de las que Guillermo Rovirosa fue pionero, fue causa de grandes ataques procedentes de los sectores tradicionales de la Iglesia, que entonces eran extensos»<sup>166</sup>.

Más aún, cuando la crisis afectó a la HOAC —una hija de la JOC, al decir de Xavier García— un grupo de militantes creó la editorial ZYX —letras contrarias al ABC, con lo que ponían de manifiesto que los últimos serán los primeros, según las palabras del Evangelio (Mt. 19, 30)— con la intención de poder contar con textos que despertasen la conciencia social de la clase obrera. No en balde, Guillermo Rovirosa fue el primer presidente de la editorial fundada en 1963 y que pasó por diversas vicisitudes, sin orillar las tareas de formación (cursillos, ejercicios espirituales, clubs de lectores, etc.)<sup>167</sup>. En este punto, traemos a colación la serie roja de la colección «Lee y discute» de la editorial ZYX que se inició con el texto de Rovirosa que, a modo de interrogación, preguntaba *¿De quién es la empresa?*, y que incluyó títulos sobre el derecho de huelga (1965) y monografías sobre la huelga general de 1917 (1966). A su vez, ZYX se desmarcaba del comunismo que consideraba una revolución fracasada, de tal manera que «lo que el comunismo ofrece a los trabajadores españoles no es más que prehistoria»<sup>168</sup>. Con todo, algunos militantes de la HOAC también ingresaron en la Unión Sindical Obrera (USO), fundada en Rentería en 1960 por jóvenes vinculados a la JOC, con lo cual se desmarcaban de las posiciones oficialistas respecto al régimen franquista y que, por lo general, se canalizaban a través de Asociación Católica Nacional de Propagandistas<sup>169</sup>.

En realidad, la preocupación por la cuestión política se encontraba en las señas de identidad de la HOAC en cuyo seno Rovirosa presentó en 1948 su

165 FERRANDO PUIG, E.: *Cristians i rebels. Història de l'HOAC a Catalunya durant el franquisme (1946-1975)*, op. cit., p. 122, p. 461.

166 COMISIÓN GENERAL DE LA HOAC: *Cristianos en la lucha obrera*, Madrid, Ediciones HOAC, 1981, p. 10.

167 ARAUS SEGURA, M. DEL M. y SÁNCHEZ, A.: «Editorial Zyx, S.A. Editorial obrera contra el franquismo», *Historia Social y de la Educación*, vol. 4, núm. 3, 2015, pp. 260-286. También: MARTÍNEZ, J. A.: «Editoriales conflictivas y disidentes en tiempos de dictadura (1966-1975)», *Arbor*, vol. 187, núm. 747, 2011, pp. 127-141.

168 MARTÍN MAESTRE, J.: *La caída de Krushev y la crisis del comunismo*, Madrid, Editorial Zyx, 1965, p. 94.

169 LÓPEZ GARCÍA, B.: *Obreros cristianos en Europa. Relaciones internacionales de la HOAC (1946-1975)*, op. cit., p. 159.

manifiesto comunitarista, una alternativa al capitalismo y al comunismo, generando una extensa producción bibliográfica que hoy se encuentra reunida en una edición completa<sup>170</sup>. Con todo, se prohibió la circulación de aquel manifiesto que criticaba los males de una sociedad individualista y consumista y que, a la vez, se desmarcaba del comunismo, si bien la obra apareció en una edición de ZYX el año 1966 y que cuenta con diversas reediciones posteriores<sup>171</sup>. Los dirigentes de la HOAC insisten en el doble carácter cristiano y obrero de su propuesta que adquiere una dimensión política de cara a la auto-liberación de los pobres, que pasan a ser un motivo para la reflexión teológica, fieles a Dios y al Evangelio, un proceso que se agudizó a partir de 1970 y que comportó serios problemas con la jerarquía<sup>172</sup>. A larga, este planteamiento favoreció el desarrollo de la educación de adultos, sobre todo a partir de la recepción de la pedagogía de Paulo Freire, a comienzos de los setenta en sintonía, además, con la teología de la liberación<sup>173</sup>.

Pero no adelantemos acontecimientos y fijémonos en la intuición de Rovirosa que, según Xavier Garcia, articuló una pedagogía fundamental que, sobre la base de la revisión de vida, enfatiza la importancia del círculo de estudios, con sesiones de una hora y media de duración. El punto central de la metodología es la encuesta que constituye su gran aportación pedagógica a la historia de la educación en España<sup>174</sup>. «El método de Encuesta no busca principalmente hacer sabios, sino hombres de criterio, cada uno con los “talentos” que haya recibido del Creador»<sup>175</sup>.

Se trata de una metodología liberadora que se divide en tres partes que, de acuerdo con la revisión de vida, tiene relación con el ver, el juzgar y el actuar. «La encuesta es obra de la JOC belga», reconoce Xavier Garcia, a la vez que apostilla que la HOAC es la universidad de la clase obrera<sup>176</sup>. Procede señalar que la encuesta supera lo estrictamente estadístico, ya que se fomenta una formación para la acción o, lo que es lo mismo, para personas que quieren ver con claridad, juzgar con certeza y actuar con eficacia por medio del amor a fin de aceptar lo que es estimable y rechazar lo que es reprochable. Un estudio de toda esta metodología pedagógica, con una propuesta actualizada, se encuentra en la tesis doctoral de María Isabel Rodríguez Peralta que hemos indicado más arriba.

En el método de la encuesta más que una acumulación de conocimientos se genera una búsqueda de soluciones que ayuden a cambiar el mundo, a mejorarlo,

170 ROVIROSA, G.: *Obras completas*, Madrid, HOAC, 1995-1996, 4 tomos.

171 ROVIROSA, G.: *Manifiesto comunitarista*, Madrid, Zyx, 1966 [Lee y discute, serie verde, 16].

172 COMISIÓN GENERAL DE LA HOAC: *Cristianos en la lucha obrera*, op. cit., p. 261.

173 S. SÁNCHEZ MARÍN, *Freire: una pedagogía para el adulto*, Madrid, Zero [Lee y discute, serie R, 41], 1973.

174 GARCIA, X.: *Rovirosa. Comunitarisme integral. La revolució cristiana dintre el poble*, op. cit., p. 241.

175 CUADERNOS HOAC. Plan cíclico, primer año. Círculos de Estudio (primer trimestre), sin lugar de publicación, ni fecha, p. 6.

176 GARCIA, X.: *Rovirosa. Comunitarisme integral. La revolució cristiana dintre el poble*, op. cit., p. 244, p. 266.

a transformarlo. Por ello, las dos piezas básicas de la pedagogía hoacista serán la encuesta y el plan cíclico que invita cada año a revisar los temas tratados con anterioridad. La duración es de tres años, un periodo idéntico a la formación que recibieron los apóstoles de Jesús. También corresponde al tiempo que San Pablo permaneció en meditación en Arabia, después de la caída de Damasco<sup>177</sup>. En fin, una metodología que rechaza el saber memorístico y que profundiza en la dimensión humanista y cristocéntrica, por lo que también se desliga de la cultura burguesa que huye de la vida y de la cultura marxista, materialista y atea<sup>178</sup>.

Parece evidente, pues, que la singularidad de la metodología pedagógica de la HOAC radica en el plan cíclico, una de las aportaciones de Roviroso con la ayuda de Tomás Malagón, que fue consiliario de la HOAC desde 1953.

«El nuevo Plan Cíclico surgió de una profunda modelación acometida conjuntamente por ambos a partir de 1954. Desde este año, el plan tendrá una duración de tres años, a lo largo de los cuales se debía ir formando la conciencia cristiana. El militante debía estudiar y reflexionar desde el método de encuesta treinta y seis temas cíclicamente expuestos desde la perspectiva del Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia»<sup>179</sup>.

A medida que el plan cíclico avanza la encuesta va retrocediendo y en cambio la revisión de vida obrera progresa, de modo que la encuesta que nos hace ver lo que sucede está al servicio de la revisión. La primera es transitoria, la segunda permanente<sup>180</sup>. «Lo que importa es que el circulista se percata, desde el primer momento, de que la Revisión es la pieza fundamental de la HOAC, y que la importancia de la Encuesta deriva de que prepara a los circulistas para hacer buenas Revisiones»<sup>181</sup>. Por lo demás, quienes practicaban el método de encuesta se sentían satisfechos con el mismo: «Las Encuestas nos han hecho descubrir muchos aspectos de Dios y de mí mismo en los que nunca había puesto demasiada atención, pero que ahora veo que son indispensables para no ir por el mundo como un sonámbulo»<sup>182</sup>.

A la vista de lo que expresan los especialistas, la aplicación del Plan Cíclico se hizo problemática, por su exigencia intelectual y moral, casi ascética, de manera que resultaba difícil llegar al tercer año. Téngase en cuenta, además, que cada sesión contemplaba diversos puntos distintos (intención, preces, lectura evangélica, parte doctrinal, lectura del acta, revisión de vida, encuesta, preces finales, etc.), lo cual obligaba a una orientación estricta y dirigida. En este sentido, los historiadores de la HOAC apuntan que el alto nivel de exigencia del plan cíclico, así como su carácter minoritario dificultaron el éxito del planteamiento,

177 *Ibidem*, p. 271.

178 *Ibidem*, p. 271.

179 LÓPEZ GARCÍA, B.: *Aproximación a la historia de la HOAC 1946-1981*, Madrid, Ediciones HOAC, 1995, p. 64.

180 GARCÍA, X.: *Roviroso. Comunitarisme integral. La revolució cristiana dintre el poble*, op. cit., p. 272.

181 CUADERNOS HOAC: *Plan cíclico, primer año*. Círculos de Estudio (primer trimestre), op. cit., p. 25.

182 *Ibidem*, p. 69.

que quedó circunscrito a algunas experiencias, sin perder de vista la dimensión mística del movimiento, su radicalidad y compromiso, su espiritualidad obrera y cristocéntrica, alimentada a través de la plegaria personal, la vivencia de los sacramentos y otros actos espirituales (noches apostólicas, ejercicios espirituales, etc.)<sup>183</sup>. Paralelamente a lo que decimos, se dio otra fenomenología no menos importante, ya que algunos militantes —adultos católicos— consideraron que las actividades programadas eran para los otros, no para ellos que ya atesoraban una buena formación con lo que surgieron actitudes de resistencia e, incluso, de oposición.

«Revisiones de vida, encuestas, planes cíclicos, semanas impacto, etc. Son ejercicios que están bien para otros, pero de los que ellos, adultos bien formados y católicos de toda la vida, se autodispensan. Cuando la nueva metodología empiece a dar sus frutos, los que no han querido emplearla empezarán a alarmarse. No han querido aprender el nuevo lenguaje, y ahora hablan idiomas distintos. No han querido aprender a mirar las cosas con ojos nuevos, y ahora las ven distinto. No han desarrollado una nueva sensibilidad para descubrir dónde se reclamaba su actuación, y ahora no comprenden el compromiso de los demás. No han querido andar con sus compañeros, y ahora se encuentran distantes»<sup>184</sup>.

En fin, la HOAC también se inspiró en la revisión de vida de la JOC adaptándola a sus propias necesidades, según las aclimataciones de Rovirosa. Desde un punto de vista ideológico, la HOAC adoptó posiciones cada vez más comprometidas cuando en España se daba la falta de una libertad sindical que los militantes intentaban suplantar como podían. De ahí que se generase una actitud crítica y revolucionaria, de obreros y cristianos que, como señala Basilisa López García, tenía mucho que ver con una metodología pedagógica inspirada en la revisión de vida y la encuesta sistemática que, paulatinamente, fue substituida por el análisis y otras instancias, un proceso que se ha dado también en la JOC que ha incorporado nuevas estrategias y metodologías basadas en la psicología humanista, lo que confirma su obertura y posibilidades de actualización<sup>185</sup>. Con todo, seríamos injustos si no reconociéramos que detrás de estas metodologías siempre aparece, de una u otra forma, el método de revisión de vida, que deriva directamente de Joseph Cardijn.

## LA UNIÓN DE MALINAS Y LA DOCTRINA SOCIAL

A lo largo de nuestra exposición nos hemos referido en más de una ocasión a la doctrina social de la Iglesia que tiene como punto de partida la encíclica *Rerum Novarum*, sobre la situación de los obreros (1891). Ahora bien, antes de su publicación se gestó en Europa un importante movimiento católico, en la

---

183 FERRANDO PUIG, E.: *Cristians i rebels. Història de l'HOAC a Catalunya durant el franquisme (1946-1975)*, op. cit., p. 429.

184 MURCIA, A.: *Obreros y obispos en el franquismo*, op. cit., p. 549.

185 ALMODÓVAR, E.: *L'art d'acompanyar des de l'experiència de la JOC*, Barcelona, Centre de Pastoral Litúrgica, 2014.

línea del catolicismo social, que desde 1870 se interesó por la cuestión social. Hay que recordar que por aquel entonces (1864) se había fundado en Londres la Primera Internacional obrera que acabó dirigiendo Bakunin después de su enfrentamiento con Marx. Al margen de las luchas y enfrentamientos entre las diferentes facciones del movimiento obrero internacional, organizado en torno a la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), conviene resaltar que los primeros congresos tuvieron lugar en Suiza (I, Ginebra, 1866; II, Lausana, 1867; III, Basilea, 1868) y Bélgica (IV, Bruselas, 1869), lo que puede explicar la reacción del obispo de Ginebra y Lausana, Gaspard Mermillod (1824-1892), con la puesta en marcha de las Conversaciones de Ginebra (1870-1873), preocupado indudablemente por la cuestión social ante la lamentable situación de la clase trabajadora.

Efectivamente, la reacción católica no se hizo esperar y a través de las Conversaciones de Ginebra (1870-1873), que promovió el Cardenal Gaspard Mermillod, y de la Unión de Friburgo, instituida en 1884, cinco años antes de la fundación de la Universidad de aquella ciudad suiza, se fue preparando el ambiente para que León XXIII publicase la *Rerum Novarum* (1891), tal como se puso de relieve con ocasión del simposio que tuvo lugar en 1991 para conmemorar el centenario de su publicación<sup>186</sup>. Digamos de paso que después de la Gran Guerra (1914-1918) la situación de postración que vivía Europa, y en especial el proletariado, reactivó la conciencia social del mundo católico y a propuesta del político católico belga Georges Augustin Helleputte, más conocido como Joris Helleputte, arquitecto que fomentó el estilo neogótico y antiguo miembro de la Unión de Friburgo, se reactivó el interés por encontrar un fórum para debatir las cuestiones sociales, idea que contó con el apoyo del Cardenal Mercier y que se puso en marcha a partir de 1920. Así surgió la Unión Internacional de Estudios Sociales en Malinas, también conocida como la Unión de Malinas, que asumió la herencia anterior (Conversaciones de Ginebra, Unión de Friburgo) para poner sobre el tapete los grandes temas que afectaban al mundo, sobre todo en tres direcciones, el aspecto social, familiar e internacional. «Integrada dicha Unión por personas profundamente conocedoras de la doctrina social y bien orientadas por las enseñanzas Pontificias, que la sirven siempre de faro, ofrece toda clase de garantías de seguridad y de acierto»<sup>187</sup>.

Y aunque Mercier falleció en 1926, los trabajos de la Unión de Malinas prosiguieron con el soporte del cardenal Josef-Ernest van Roey, bajo cuya tutela y dirección continuó el estudio del *Código Social*, cuya primera versión apareció en 1927 y ocho años después, en 1935, se publicó la segunda versión

186 *Rerum Novarum. Écriture, contenu et réception d'une encyclique*, Rome, École Française de Rome, 1997 [Publications de l'École Française Rome, 232], en especial los trabajos de Guy Bedouelle, «De l'influence réelle de l'Union de Fribourg sur l'Encyclique Rerum Novarum» (pp. 241-254) y Philippe Chenuaux, «Les origines de l'Union de Fribourg» (pp. 255-266).

187 *Códigos de Malinas. Social-Familiar-De moral internacional*, ed. De Ireneo González Moral, Santander, Sal Terrae, 1954, p. 33.

para formalizarse la tercera en 1948, después de la Segunda Guerra Mundial. Baste decir que la primera versión del *Código Social* fue traducida rápidamente a diversos idiomas y así en 1928 apareció la primera edición española de un texto que actualizaba la cuestión política, económica y social desde un punto de vista católico<sup>188</sup>. Entretanto en 1935, se vertió al español la segunda versión, el mismo año de su aparición, lo cual confirma la atención que se prestaba en España a estos trabajos de la Unión de Malinas, en un momento en que los partidos católicos se encontraban acechados por los Frentes Populares de izquierda como sucedió en Francia y España e, igualmente, por el ascenso del totalitarismo nazi-fascista que en su versión nacionalsocialista no escondía que se trataba de un enfrentamiento abierto contra el cristianismo<sup>189</sup>. Así se entiende la hostilidad y enemiga de los jerarcas nazis –Rosenberg, Goebbels– contra el cristianismo, si bien el combate contra el catolicismo constituía una prioridad que, como es bien sabido, fue precedida por la persecución contra los judíos. Finalmente, en 1948 apareció la tercera edición del *Código Social* que en España no vio la luz hasta 1954, lo cual evidencia el retraso con que se acogían las novedades que procedían del exterior, aunque fuesen católicas durante el franquismo.

Está claro que el *Código Social* fue un referente no sólo para el público católico sino también para aquellos que, como Gramsci, se interesaban por la cuestión social desde otras perspectivas ideológicas. Así, el *Código Social* fue considerado por Gramsci una obra conservadora, si bien su presencia se constata entre las obras que tenía en la cárcel<sup>190</sup>. Se comprende entonces que el *Código Social* se convirtiera «en el manual clásico de muchos centros de enseñanza, en el libro clásico y en el texto de referencia para los dirigentes de la Acción Social, lo mismo que para los escritores que querían proceder con paso seguro»<sup>191</sup>. Merece la pena añadir que el *Código Social*, difundido en España antes de 1936 pero orillado durante los primeros compases del franquismo, también se conoció gracias a una edición aparecida en Sudamérica (Santiago de Chile, Difusión, 1942). A mayor abundamiento, el *Código social* aceptaba la concurrencia de los sindicatos, si bien eran vistos como elementos de paz social. «Tanto los patronos como los obreros tienen el derecho de fundar asociaciones sindicales; éstas deben ser instrumentos de concordia y de paz»<sup>192</sup>. También el *Código social* reconocía la huelga, aunque se apelaba al arbitraje preventivo, aspecto que tampoco debió agradar a los responsables españoles del sindicalismo vertical. Quizás por todo ello, hubo que esperar a 1954 para que se publicase una edición de los Códigos de Malinas, que incluye el *Código social*, sobre la tercera edición de 1948, familiar y de moral internacional, gracias a los

188 *Código Social. Esbozo de una síntesis social católica*, Madrid, Editorial Voluntad, 1938.

189 *Código Social. Esbozo de la doctrina social católica*, Madrid, Ediciones FAX, 1935.

190 GRAMSCI, A.: *Cuadernos desde la cárcel*, México, Ediciones Era, 1981, tomo I, p. 327.

191 *Códigos de Malinas. Social-Familiar-De moral internacional*, op. cit., p. 52.

192 *Ibidem*, p. 116.

buenos oficios de Ireneo González Moral, profesor de la Universidad Pontificia de Comillas, cuando España entraba en la Unesco (1953) y firmaba los pactos de Madrid (1953) con los Estados Unidos, tres años antes de la entrada en la ONU.

De idéntica forma que sucedió con la filosofía neo-tomista, también aquí los trabajos de la Unión de Malinas se inscriben en la tradición de la Unión de Friburgo, si bien —como se reconocía— en el prólogo a la primera edición del *Código Social* «reanudar una tradición no es ser esclavo de ella»<sup>193</sup>. Y si la pedagogía lovaniense buscaba la conciliación entre las diferentes líneas o corrientes, podemos argüir que la Unión de Malinas proponía, desde una perspectiva económico-social, una solución similar ya que buscaba la armonía social a fin de superar la lucha de clases que había dado sentido a la historia del movimiento obrero, a la vez que daba una respuesta a los conatos revolucionarios que surgieron en Europa después de la Revolución soviética de 1917. Y ello sin olvidar el tema colonial, más aún en un país como Bélgica que mantenía su hegemonía sobre el Congo, de modo que en 1937 la Unión de Malinas ofreció al público el Código de Moral Internacional que reconocía, a pesar de los beneficios de la colonización en orden a la civilización y evangelización de los pueblos, que el estado colonizador debe aspirar a emancipar la colonia.

Nos encontramos ante una iniciativa franco-belga, aunque centrada en la ciudad de Malinas, que se caracteriza por la utilización de la sociología —y por ende, de las encuestas— para conocer la realidad social y acordar una doctrina social que fuera equidistante del capitalismo y del comunismo e, incluso, del socialismo. Se parte, pues, de la observación y estudio de la sociedad a través de la sociología, con lo que se buscaba un conocimiento objetivo que fue analizado a la luz de la filosofía moral católica. Siendo esto así, la idea de armonía (individuo y sociedad; estado e Iglesia; natural y sobrenatural; familia, escuela, Iglesia y Estado) también subyace en las propuestas de la Unión de Malinas que insisten en la dignidad del ser humano, que ha sido creado a imagen y semejanza de Dios. Visto esto, resulta lógico que el *Código social* se aleje del estatismo y del laicismo, a la vez que reivindica la personalidad moral del estado, por más que el catolicismo no es un sistema político, ni un sistema científico y, menos aún, un sistema económico. En fin, el catolicismo es una religión de modo que el *Código social* aboga por la unión a través de la verdad de Jesucristo, porque Él une a todas las conciencias «en una inmensa sociedad que, traspasando todas las fronteras, abraza todos los países, razas y pueblos»<sup>194</sup>.

A este respecto, hay que subrayar que la política interesaba ya que el modelo emanado de la doctrina social de la Iglesia remarcaba la importancia de la justicia social y del bien común, sobre la base de la aceptación del sistema económico liberal con el reconocimiento de la propiedad privada. De nuevo,

---

193 Ibidem, p. 44.

194 Ibidem, p. 151



conviene resaltar que la Unión de Malinas se aleja de las doctrinas extremas, en sintonía con el talante filosófico lovaniense. «El liberalismo manchesteriano en los tiempos pasados, y el comunismo soviético en los nuestros, tienden a atribuir una gran parte de la renta nacional a la distribución de dividendos o de emplearlos en medio de producción, dejando a la clase trabajadora apenas lo necesario para rehacer sus fuerzas y perpetuarse»<sup>195</sup>. Ni capitalismo exacerbado, ni colectivización soviética. Si el comunismo es rechazable por su carácter materialista y revolucionario, el socialismo tampoco gozaba de mejor opinión ya que «desconoce el verdadero destino de la sociedad y de la persona humana», hasta el punto que resulta inconciliable con el cristianismo auténtico<sup>196</sup>.

Llama la atención la visión que tiene el *Código social* de la empresa vista como una comunidad de trabajo en que intervienen diversos factores de producción que deben armonizarse a través de los principios de la justicia y de la caridad (amor) porque la vida humana se ha de coronar con la vida sobrenatural, en una síntesis armónica en que se concilien los derechos de la familia, del estado, de la Iglesia y de la Sociedad de Naciones, en un todo que tiende a la unidad y a la coordinación. Esta aspiración reaparece en la introducción al *Código familiar*, donde se lee lo siguiente:

«El hombre puede formar con sus semejantes tres clases de agrupaciones típicas: unas que, fundándose en una relación de *juxtaposición*, exigen por lo menos un mínimo de cambio (multitud, “cola”, partes contratantes en un contrario abierto); otras que, fundándose en una *solidaridad* de acción, organizan una sociedad (empresa industrial, comercial, etc...); otras finalmente que, fundándose en el *amor* y en la caridad, forman una comunidad (familia, Iglesia)»<sup>197</sup>.

No en vano la idea de comunidad cristiana constituye una de las ideas-fuerza de los Códigos de Malinas, a través de la fusión integral y armónica de las diversas comunidades, esto es, conyugal, familiar, nacional e internacional que, en conjunto, deben participar de los beneficios del bien común. De cualquier modo, los códigos de Malinas –y en especial, el social– sirvieron para cultivar una doctrina social que fue continuada por la encíclica *Mater et Magistra* (1961) que reafirma el carácter natural del derecho de propiedad y que aboga por el desarrollo gradual y armónico de todo el sistema económico. A su vez, se insiste en la perenne eficacia de la doctrina social de la Iglesia y la conveniencia de la instrucción social católica no únicamente en el plano teórico sino también práctico.

«Pero una doctrina social no debe ser materia de mera exposición. Ha de ser, además, objeto de aplicación práctica. Esta norma tiene validez sobre todo cuando se trata de la doctrina social de la Iglesia, cuya luz es la verdad, cuyo fin es la justicia y cuyo impulso primordial es el amor.

Es, por tanto, de suma importancia que nuestros hijos, además de instruirse en la doctrina social, se eduquen sobre todo para practicarla.

---

195 Ibidem, p. 107.

196 Ibidem, p. 142.

197 Ibidem, p. 166-167.

La educación cristiana, para que pueda calificarse completa, ha de extenderse a toda clase de deberes. Por consiguiente, es necesario que los cristianos movidos por ella, ajusten también a la doctrina de la Iglesia sus actividades de carácter económico y social<sup>198</sup>.

En sintonía con lo que acabamos de ver, Juan XXIII, después de destacar la necesidad de la acción social católica y de recordar la responsabilidad de los seglares en el campo de la acción social, sancionó la importancia del método pedagógico de la JOC —una pedagogía fundamental, si se quiere, radical— basada en el método de la Revisión de Vida ante la necesidad de la acción social católica.

«Ahora bien, los principios generales de una doctrina social se llevan a la práctica comúnmente mediante tres fases: primera, examen completo del verdadero estado de la situación; segunda, valoración exacta de esta situación a la luz de los principios, y tercera, determinación de lo posible o de lo obligatorio para aplicar los principios de acuerdo con las circunstancias de tiempo y lugar. Son tres fases de un mismo proceso que suelen expresarse con estos tres verbos: *ver, juzgar y obrar*.

De aquí se sigue la suma conveniencia de que los jóvenes no sólo reflexionen sobre este orden de actividades, sino que, además, en lo posible, lo practiquen en la realidad. Así evitarán creer que los conocimientos aprendidos deben ser objeto exclusivo de contemplación, sin desarrollo simultáneo en la práctica»<sup>199</sup>.

Es obvio que estas palabras resuenan en el decreto conciliar sobre el apostolado de los seglares, del 18 de noviembre de 1965, hasta el extremo que el apartado sobre la formación para el apostolado se hizo eco del método de revisión de vida, al asumir aspectos de la encíclica *Mater et Magistra* (1961). «Pero ya que la formación para el apostolado no puede consistir en la mera instrucción teórica, aprendan poco a poco y con prudencia, desde el principio de su formación, a verlo, a juzgarlo y a hacerlo todo a la luz de la fe, a formarse y perfeccionarse a sí mismos por la acción con los otros y a entrar así en el servicio laborioso de la Iglesia»<sup>200</sup>.

De este modo, se produce una especie de simbiosis entre la teología del laicado, las actividades de acción social y el método de revisión de vida que había desarrollado la JOC que —como menos visto— también asumió la HOAC. Ello puede explicar que el método implantado por Cardijn continúe siendo hoy motivo de análisis y reflexión, sobre todo entre aquellos que defienden una acción social que prepare para una sociedad futura, aspecto que corrobora la actualidad y potencialidad del método de revisión de vida que ha adquirido una proyección internacional<sup>201</sup>.

198 Carta Encíclica *Mater et Magistra*, en *Ocho grandes mensajes*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1973, pp. 190-191.

199 *Ibidem*, p. 192.

200 *Decreto sobre el apostolado de los seglares*, en *Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones. Documentos pontificios complementarios*, Madrid, BAC, 1975, p. 542.

201 ZARAGORI, A.: «Voir, juger, agir. Les mouvements de jeunesse d'Action Catholique spécialisée et l'organisation International de Travail», *Revue d'Histoire Ecclésiastique*, vol. 110, núm. 1-2, 2015, pp. 188-214.

Por su parte, el *Código de moral internacional* (1937), cuya redacción fue precedida por encuestas, se ve reflejado en la encíclica *Pacem in terris* (1963), con lo que queda confirmado el papel renovador del catolicismo belga en orden a la renovación de la Iglesia católica y en la preparación del Concilio Vaticano segundo. Y aunque por la extensión del presente trabajo resulta imposible abordar otras cuestiones educativas presentes en los Códigos de Malinas, hemos de insistir en la propuesta de una armonía necesaria entre los factores que contribuyen a la educación (familia, escuela, Iglesia, Estado, profesión). En último término, todo se inscribe en una tradición que emana de la unidad en Cristo y que, de una u otra forma, da sentido a la concepción pedagógica lovaniense que se inscribe en la línea del magisterio de la Iglesia que promueve la conciliación de contrarios sobre la base que la educación es una empresa natural y sobrenatural en la que intervienen las tres sociedades educadoras por antonomasia, familia, Iglesia y Estado.

#### **A MODO DE CIERRE**

Es hora de recapitular lo que hemos dicho en este trabajo que más de un posible lector tildará de ser excesivamente largo y que está, incluso, descompensado entre sus partes. Conviene significar que si hemos destacado la importancia de la pedagogía lovaniense ha sido para resaltar la actualización que la pedagogía perenne realizó al abrigo del neotomismo en el tránsito del siglo XIX al XX. Fue entonces, sobre todo después de la Gran Guerra (1914-1918), cuando la Pedagogía se incorporó a la Universidad después del auge de la psicología experimental y de la necesidad de establecer normas que sirviesen para moralizar un mundo que había caído en bancarrota después de los embates del nihilismo nietzscheano y de la crisis galopante que siguió a la Primera Guerra Mundial. De ahí la importancia de las Universidades Católicas en Europa y, especialmente, la labor de la de Lovaina que contó con la figura paradigmática del cardenal Mercier, su renovador que además se interesó por cuestiones ecuménicas y económico-sociales. En verdad, la pedagogía lovaniense dejó su huella en España ya fuese a través de la circulación de las obras de Frans de Hovre, divulgador del pensamiento pedagógico de autores como Foerster y Willmann, o bien a través del contacto directo con Zaragüeta y Tusquets. Más que una pedagogía sistemática, lo que caracteriza a la pedagogía universitaria lovaniense es una capacidad de apertura para aceptar novedades, su vocación sintética y voluntad de combinar la tradición con la innovación.

Mientras la influencia pedagógica lovaniense no generó excesivas críticas en España, aunque sí que se dejó oír alguna que otra voz contraria por su procedencia extranjera, no sucedió lo mismo con el proyecto de formación obrera dedicado a jóvenes y adultos inspirados en la revisión de vida de Cardijn. Aquí las cosas fueron más complicadas, ya que chocaron con la presencia del movimiento de la Acción Católica española, un tanto reticente a la aceptación de metodologías especializadas que procedían del extranjero. De cualquier modo,

la JOC y la HOAC pudieron desarrollar una actividad más o menos normalizada entre 1946 y 1966, cuando la Acción Católica entró en una profunda crisis. Por lo demás, el método de encuesta basado en la revisión de vida fue adoptado por la HOAC a través de un proyecto cíclico de tres años de duración, que por su misma naturaleza se fue decantando hacia posiciones cada vez más críticas. En efecto, si bien se partía de la doctrina social de la Iglesia se abrían a otras corrientes de pensamiento como el marxismo, con lo que surgió un catolicismo de izquierdas que despertó las suspicacias de la jerarquía y que comportó enfrentamientos y desilusiones, con el abandono de algunos líderes jocistas que, durante la transición democrática, se incorporaron al sistema de partidos, con lo que estos movimientos especializados prepararon a unos cuadros cuando no existía en España libertad sindical ni política.

Por último, tampoco debemos olvidar los trabajos de la Unión de Malinas —y en especial el *Código social*— que dejaron su impronta en los ambientes de la Acción Católica, aunque con un evidente retraso en su recepción durante el franquismo. Si el catolicismo belga mantuvo una actitud renovadora que preparó el Concilio Vaticano segundo, bien podemos concluir que su influencia en España favoreció la actualización de la pedagogía ya fuese desde la perspectiva filosófica con el neo-tomismo, la formación obrera con la revisión de vida y la doctrina social que daba un marco de referencia para la acción formadora de movimientos como la JOC y la HOAC. En otras palabras, España debe mucho —como toda la Iglesia católica— a Bélgica, cuya jerarquía liderada por Mercier y con protagonistas como Cardijn supo leer el signo de los tiempos.

# LA VÍA UNIDIRECCIONAL BELGA EN MATERIA DE ENSEÑANZA COLONIAL EN EL CONGO: UNA HISTORIA DE CONSIDERACIONES SENCILLAS Y EFECTOS COMPLEJOS

MARC DEPAEPE  
KU Leuven @ Kulak  
Universidad Católica de Lovaina

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

Uno de los conceptos con los que yo, como investigador en historia, llevo trabajando bastante tiempo, es «influencia».<sup>1</sup> ¿Cómo definir y hacer operativo este concepto, en particular, como aquí, en este congreso, cuando se trata de la influencia de un país sobre el otro? Ni Bélgica ni el Congo son monolíticos, sino entidades que se diferencian sustancialmente en los aspectos social, político, cultural, histórico, lingüístico y económico. Desde tal perspectiva, las posibles influencias no siempre transcurren en el mismo sentido, sino que pueden tener diferentes orientaciones y efectos. Además, durante el régimen colonial, el Congo era considerado como una especie de anexo de Bélgica, una décima provincia, aunque su tamaño era nada menos que 77 veces superior a las otras nueve juntas. Pero intelectualmente los congoleños no eran considerados como iguales, y aún menos como una especie de belgas de raza negra. A los ojos de la mayoría de los belgas, estaban poco desarrollados y había que enseñarles los principios de la civilización, entre otras cosas mediante una enseñanza elemental de bajo nivel.<sup>2</sup> En eso consistía la misión de los belgas, el complemento

---

1 Ver DEPAEPE, M.: «Die Reckahner Pastorale als postmoderne Fabel – Betrachtungen zur Rolle “grosser Denker” in der pädagogischen Historiografie», en TRÖHLER, D. ; HORNACHER, R. y SCHMITT, H. (eds.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*, Bern/Stuttgart/Wien, Haupt Verlag, 2007, pp. 218-231.

2 Para lo que sigue, ver DEPAEPE, M.: «Colonial Education in the Congo - a question of “uncritical” pedagogy until the bitter end?», *Encounters in Theory and History of Education*, 18 (2017), pp. 2-26.

humanitario de la colonización, con la cual se justificaba y legitimaba la explotación de este continente tan rico en recursos minerales. Una tarea que durante mucho tiempo se dejó en manos de los misioneros (católicos), ya que éstos no solo eran fieles y respetuosos de la ley, sino que también resultaban poco onerosos. Y, en cualquier caso, la religión constituía un freno ante el riesgo potencial de posibles desórdenes e insurrecciones. Según la historia de éxito triunfalista que se contaba en la metrópoli, ellos habían llevado «duz» a la oscuridad de un continente designado como pagano. Una metáfora que se presentaba a la población local de forma casi literal. Desde los orígenes de las misiones, los llamados «padres blancos» – que sin duda alguna era una referencia a su código de vestimenta – eran considerados como una importante congregación misionera. Además, a numerosos predicadores católicos, tanto femeninos como masculinos, también les gustaba vestirse con hábitos blancos. En cierto sentido se articulaba así la jerarquía implícita en el vínculo intercultural. La civilización occidental, léase eurocéntrica, basada en la tradición judeocristiana, era considerada superior y mostraba el camino, de forma prácticamente exclusiva, al «desarrollo», una categoría que dentro de la fe occidental en el progreso coincidía con modernización.

Sin embargo, eso no significaba que había remediar en muy poco tiempo el supuesto retraso en el desarrollo. Lo que pretendían los belgas era una introducción «adaptada» a las habilidades culturales básicas (lectura, escritura y cálculo elemental), donde – al igual que había ocurrido durante mucho tiempo en la «metrópoli» – prevalecía la moralización por encima de la adquisición de conocimientos.<sup>3</sup> De ahí que la ofensiva pedagógica en el período de entreguerras se centrara casi exclusivamente en la enseñanza elemental primaria. No fue hasta 1948 cuando ganó protagonismo la bifurcación entre la educación de las masas y la selección de una posible élite – y ni siquiera una élite intelectual sino artesanal y profesional. Durante el régimen colonial había sobre todo demanda de personal auxiliar. Como resultado, se hizo hincapié en la idea y práctica de la «ayuda» en un contexto colonial, es decir, en la cooperación para la realización de un «desarrollo gradual» de los «evolucionados» – los llamados «évolués».<sup>4</sup> Porque por el momento todos los puestos clave permanecían en manos belgas. Como mucho, a los congoleños había que irles preparando «de forma lenta» pero constante, para la independencia. Y el mejor método era mantener una especie de «distancia cercana», o, si se prefiere, una «cercanía lejana». Educar, bajo la perspectiva colonial, todavía equivalía a «cuidar de»; tomar decisiones para aquellos que todavía no tenían capacidad para ello ...

3 Ver DEPAEPE, M.: «Parallélisme belgo-congolais dans l'histoire de l'enseignement», en KITA KYAKENGE MASANDI, P. y DEPAEPE, M.: *La chanson scolaire au Congo Belge. Anthologie*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 9-30.

4 Ver MUTAMBA MAKOMBO KITATSHIMA, J.M.: *Du Congo Belge au Congo Indépendant, 1940-1960. Emergence des "évolués" et genèse du nationalisme*, Kinshasa, Publications de l'Institut de Formation et d'Études Politiques, 1998; TÖDT, D.: *Elitenbildung und Dekolonisierung. Die Évolués in Belgisch-Kongo 1944-1960*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.

El libro publicado en 1995 como resultado de nuestro primer Proyecto Congo, llevaba por tanto el título *In het teken van de bevoogding (Bajo el signo de la tutela)*.<sup>5</sup> En el mismo teníamos en cuenta principalmente los desarrollos reales logrados en el campo de la educación y la enseñanza, con énfasis en lo que acontecía en las misiones católicas. En el período colonial, éstas supieron hacerse con una posición claramente dominante en el ámbito pedagógico (las tres cuartas partes de las instituciones) frente a sus rivales, los protestantes. Desglosamos nuestro estudio en tres niveles, más o menos en analogía con las clasificaciones educativas existentes: la política educativa colonial y la política educativa gubernamental, y en particular también de las misiones católicas (el nivel macroeducativo), el incremento prácticamente constante de la oferta educativa (el nivel mesoeducativo) y los efectos de enseñanza en los interesados (el nivel microeducativo). Aunque este último aspecto era el que más nos intrigaba, fue precisamente en ese terreno donde se puso de manifiesto una falta de fuentes sistemáticas. Lo conservado en los archivos misioneros guardaba por lo general relación con los primeros niveles y, en el supuesto de que lográramos penetrar hasta el tercer nivel, entre otras cosas por medio de cartas dirigidas a los superiores jerárquicos, las reflexiones y los comentarios personales procedían de un solo bando, especialmente de los proveedores u organizadores belgas de enseñanza, en lo que incumbía a los católicos. A pesar de las posibles diferencias de opinión entre las congregaciones sobre el diseño de lo anterior, para estos organizadores de la enseñanza no existía duda alguna en cuanto al sentido en que debía avanzar el proyecto colonial. La Iglesia, el Estado y la Industria estaban al servicio de la grandiosa obra civilizadora occidental, para mayor honor y gloria de la nación belga.

Es evidente que ese consenso sobre el Proyecto Congo «imperial» fue durante mucho tiempo un aspecto característico de la historiografía colonial en Bélgica (y, como consecuencia, del uso didáctico del mismo en los libros de texto para la enseñanza histórica belga).<sup>6</sup> La historia colonial, centrada alrededor de la monarquía, debía servir de refuerzo para la unidad y la identidad de Bélgica. Pero es evidente que en la actualidad esta epopeya blanca ha quedado superada por completo (entre otras cosas debido a ideas revisionistas que desde los años 80 y 90 han resuelto definitivamente los crímenes del régimen de Leopoldo II en el Congo). A raíz del cincuentenario de la independencia congoleña, recientemente se ha vuelto a prestar atención a la historiografía sobre el Congo. En el asunto que nos ocupa, esto condujo a novedades radicales en el terreno teórico y metodológico.

5 DEPAEPE, M. & VAN ROMPAEY, L.: *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908-1960)*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1995.

6 Ver DEPAEPE, M.: «Writing Histories of Congolese Colonial Education: An Historical View from Leuven, Belgium», en BAGCHI, B.; FUCHS, E. y ROUSMANIERE (eds.): *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-)Colonial Education*, New York/Oxford, Berghahn, 2014, pp. 41- 60.

Así pues, existe una tendencia a atribuir cada vez más los efectos opuestos de la colonización. Lo cual no solo comprende la cuestión de en qué medida se ejerció una influencia desde el Congo sobre Bélgica, sino también en qué medida se buscaba la integración de la perspectiva africana en la historiografía y la enseñanza de entonces. La aventura colonial es, por supuesto, una historia bidireccional y por ello es necesario también escuchar la voz del congoleño. Esto ocurrió en primer lugar desde el propio Congo, con autores como Valentín Mudimbe,<sup>7</sup> por nombrar tan solo a uno, que proporcionaron a la historia una base más sólida desde el punto de vista antropológico y etnográfico. Pero también hubo una respuesta por parte de los científicos belgas (en este caso, flamencos). David Van Reybrouck, cuyo libro magistral sobre la historia del Congo también ha cosechado un éxito internacional gracias a diversas traducciones, es sin duda alguna el ejemplo más conocido.<sup>8</sup>

A dicho cambio de orientación está acoplado el interés por el estudio de otros materiales fuente, relativamente nuevos, como egodocumentos, (auto)biografías y, especialmente, testimonios orales tanto de congoleños como de belgas, salpicados o no con toques nostálgicos, aunque esto último de modo incidental. Aparte de esa preferencia por la *historia oral*, también jugó un papel importante el acceso a materiales audiovisuales – fotos históricas, películas (propagandísticas), reportajes radiofónicos, etc. También nuestro grupo investigador se ha movido en este sentido. A raíz del trabajo pionero de Honoré Vinck, que en aquel momento era el inspirador del *Centre Aequatoria* de Mbandaka, nuestra atención se centró en la investigación de los libros de texto congoleños – a menudo los únicos libros con los que entraban en contacto los niños – y, por extensión, en la investigación de canciones escolares. Esto último tuvo lugar impulsado por nuestro colega congoleño Pierre Kita, con quien tuvimos la ocasión de colaborar durante cierto tiempo en Bélgica.<sup>9</sup> Aunque inicialmente no era esta la intención, la contratación de colaboradores congoleños garantizaba obviamente una visión más o menos matizada sobre los efectos que el régimen pedagógico de los belgas tuvo sobre la población indígena. Así sucedió también con la realización de una serie de entrevistas en Kinshasa y Bruselas (en el barrio de Matongé), donde investigamos las experiencias escolares de los congoleños. Esto se hizo en función del posible papel desempeñado por la educación y la enseñanza, sin perjuicio de la tutela orquestada desde arriba, en el marco de la construcción de la vida personal, la autonomía individual y/o la emancipación.<sup>10</sup>

7 MUDIMBE, V.: «Lex perfecta, praecepta recta. Mediteren over bemiddelen», en VIAENE, V. ; VAN REYBROUCK, D. y CEUPPENS, B. (eds.), *Congo in België. Koloniale cultuur in de metropool*, Leuven, Leuven University Press, 2009, pp. 315-333.

8 VAN REYBROUCK, D.: *Congo: een geschiedenis*. Amsterdam, De Bezige Bij, 2010.

9 DEPAEPE, M.; BRIFFAERTS, J.; KITA KYANKENGE MASANDI, P. y VINCK, H.: *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*, Leuven, Leuven University Press, 2003); KITA KYANKENGE MASANDI, P. y DEPAEPE, M.: *La chanson scolaire au Congo Belge. Anthologie (préface de Filip De Boeck)*, Paris, L'Harmattan, 2004.

10 VINCK, H.; BRIFFAERTS, J.; HERMAN, F. y DEPAEPE, M.: «Expériences scolaires



Ciertamente, esa pregunta sobre los efectos personales de la educación colonial es una de las más intrínsecas a nivel histórico-pedagógico, porque se relaciona con la esencia y la finalidad de cada acción educativa. Sin embargo, en la historiografía pedagógica rara vez ha recibido una respuesta. Tal y como hemos sugerido anteriormente, esa respuesta defectuosa tiene que ver con la especificidad y la normatividad del material fuente recopilado en materia de educación y enseñanza. Pero incidir aquí en esas cuestiones metodológicas nos llevaría demasiado tiempo.

Sí podemos subrayar que ha sido precisamente durante la búsqueda del perfeccionamiento de la propia terminología histórico-pedagógica, cuando hemos aportado piezas clave que nos permiten comprender mejor el proceso de los efectos personales de la educación en la historia de generaciones sucesivas. Una mayor conceptualización de la expresión «pedagogización», en relación con el devenir de la escuela «moderna» en Bélgica, nos mostró el camino en ese sentido.<sup>11</sup> El hecho de que algunos de esos criterios también resulten adecuados para la situación congoleña, habida cuenta el paralelismo entre Bélgica y el Congo relativo al enfoque y la estructuración en materia de pedagogía, habla por sí solo. Además, en parte desde esa perspectiva, algunos de nuestros estudiantes de doctorado han iniciado sus estudios sobre determinadas regiones y/o temáticas del pasado educativo colonial y postcolonial en el Congo.<sup>12</sup> Es hora, pues, de incidir nuevamente a partir de esas competencias adquiridas a nivel historiográfico en la pregunta de lo que ha producido la acción educativa en el Congo (belga) a los interesados.

### LA ACCIÓN EDUCATIVA COLONIAL EN EL CONGO: ¿UNA CUESTIÓN DE «TUTELAJE» SIN FIN?

Ante una posible comparación a nivel internacional, hemos resumido en cuatro puntos las opciones políticas en materia pedagógica de las autoridades coloniales belgas durante la primera mitad del siglo XX, sobre las que, por cierto, ya se publicó un artículo en español<sup>13</sup>: (1) el apoyo de la red de escuelas misioneras católicas, incluso en su lucha contra los protestantes; (2) la atención prácticamente exclusiva por la enseñanza elemental inferior, con el énfasis en la

---

au Congo Belge. Etude explorative», *Annales Aequatoria*, 27 (2006), pp. 5-101.

11 DEPÆPE, M.; HERMAN, F.; SURMONT, M.; VAN GORP, A. y SIMON, F.: «About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education», en SMEYERS, P. y DEPÆPE, M. (eds.): *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, Dordrecht, Springer, 2008, pp. 13-30.

12 Por ejemplo BRIFFAERTS, J.: *'Als Kongo op de schoolbank wil': de onderwijspolitiek in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1925-1960)*, Leuven, Acco, 2007; LEMBAGUSALA KIKUMBI, A. y DEPÆPE, M.: «L'éducation des filles congolaises au maquis de Mulele: Arme de libération ou force d'(auto)destruction?», *Historical Studies in Education/ Revue d'histoire de l'éducation*, 31 (2018), pp. 99-120.

13 DEPÆPE, M.: «Ejes de la política educativa colonial en el Congo Belga (1908-1960)», *Historia de la Educación*, 30 (2011), pp. 33-44. En las siguientes notas solo me refiero a la literatura pedagógica histórica, no a las fuentes; esas fuentes se pueden encontrar en mi trabajo, principalmente de 1995: DEPÆPE y VAN ROMPAEY: *In het teken ...*

enseñanza moral, antes que en la adquisición de conocimientos; (3) la preferencia por el uso de las *lenguas francas* indígenas, sobre el francés metropolitano (o incluso el neerlandés); (4) la actitud pedagógica de tutelaje – de la que, además, hemos tomado el título de nuestra primera monografía sobre la enseñanza en el Congo. La emancipación, sobre todo con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial era un concepto que nadie se planteaba en serio – al igual que en la metrópoli, dicho sea de paso. Solo a partir de los años 1950 se inició un ligero cambio o diferenciación en el patrón de esas estrategias, aunque de forma limitada. La demanda creciente de escuelas oficiales, así como de enseñanza secundaria y superior, también desde el lado católico, no era ajena a ello.

### **LA HERENCIA DEL ESTADO INDEPENDIENTE DEL CONGO (1885-1908)**

La cooperación entre el Estado (en este caso, la administración colonial) y las misiones católicas se remonta al período denominado del Estado Independiente del Congo, también llamado a veces Estado Libre del Congo. Desde el principio, Leopoldo II pidió a los misioneros belgas que contribuyeran al desarrollo de su proyecto colonial. En respuesta al aumento de las críticas internacionales frente a su actitud arrogante en el Congo, esa demanda de apoyo de las congregaciones belgas (para completar las congregaciones francesa, ya presentes, por ejemplo) solo podía ir en aumento. El que la iglesia católica aprovechara ese «mandato misional» para consolidar su poder en África Central, es evidente. Al igual que en la metrópoli, donde, en el ámbito de la educación, tras el conflicto escolar con los liberales, supo desarrollar una red subvencionada de escuelas libres, también intentaría poner en marcha ese sistema dominante en la colonia durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, independientemente de las grandes diferencias culturales, la situación era muy distinta a la de Bélgica. No solo la implantación de la enseñanza debía, por así decirlo, empezar desde cero, sino que la iglesia católica en el Congo también tenía que enfrentarse a las misiones protestantes procedentes del extranjero, que desde el principio estaban fuertemente representadas en el territorio africano. A través de numerosos beneficios materiales, como la facilitación de terrenos donde edificar misiones, Leopoldo II intentó vincular a la Iglesia, junto a la Industria, en la aventura colonial como socio fiable.

De hecho, durante su reinado coexistían las escuelas oficiales y las escuelas libres. Estas últimas eran, naturalmente, instituciones misionales – tanto protestantes como católicas (por ejemplo, las granjas-capillas de los jesuitas) – mientras que las primeras, léase colonias escolares del Estado, eran confiadas exclusivamente a las misiones católicas (decreto del 12 de julio de 1890). Históricamente éstas habían aparecido como especie de campos de acogida para los llamados niños tutelados, con frecuencia huérfanos o deportados como consecuencia de incursiones militares y expediciones de castigo del régimen de Leopoldo II, y que tenían la obligación de permanecer en ellos hasta cumplir los veinticinco años. Se caracterizaban por un régimen rigurosamente disciplinario, casi militar,

poniendo el acento en los trabajos manuales o en la agricultura. La colonia escolar oficial para chicos en Boma de hecho formaba parte del ejército. Como castigo, los pupilos recibían numerosos latigazos, eran encadenados, debían realizar trabajos forzados y experimentaban muchísimas penalidades. Si en esas primeras instituciones se podía hablar de algún tipo de enseñanza, esta estaba relacionada con el aprendizaje de competencias y conocimientos prácticos para realizar un trabajo en el marco de alguna actividad artesanal o profesional. En el año 1906 se organizó en Boma una formación para clérigos candidatos. Exceptuando los seminarios para sacerdotes – el primer seminario menor data de 1899, el primer seminario mayor, de 1905 – con los que se actuaba desde la finalidad de la fe (el primer sacerdote congoleño fue consagrado en 1917), aquel era prácticamente el nivel más elevado de enseñanza en el Estado Independiente del Congo. El hecho de que las colonias escolares fuesen denunciadas con intensidad por observadores extranjeros, principalmente angloamericanos, no planteaba ningún problema. Una comisión de investigación internacional de 1904 concluyó que las escuelas extranjeras protestantes funcionaban mejor. Una ventaja histórica que también se reflejaba en el número de «alumnos» – al parecer, los protestantes tenían aproximadamente 26.700 en 1908, mientras que los católicos solo tenían 19.400.

Pero la administración colonial no estaba demasiado preocupada por esas críticas. Eran tildadas de antipropaganda de la obra civilizadora leopoldina. La escuela de formación profesional de Boma antes citada, así como las escuelas de formación profesional oficiales de Leopoldville y Stanleyville, también de 1906, debían servir como una especie de respuesta. Además, el 26 de mayo de ese mismo año se suscribió un convenio entre el Estado Independiente del Congo y la Santa Sede, que ratificaba el trato de favor de las misiones católicas – de manera más simbólica que real – como directriz política. A cambio de una enseñanza anclada en la práctica, las misiones se beneficiaban de toda clase de ventajas materiales. Sin embargo, la cooperación entre los funcionarios y los misioneros distaba de ser fácil. Muy al contrario, a través de los estudios que se han realizado sobre este tema, sabemos que ponen en evidencia un camino de cohabitación lleno de incidencias, con numerosas disputas, incluso enredos serios, incluso aunque el principio de cooperación nunca fue cuestionado.

El horror, la violencia, las atrocidades y los abusos resultantes del régimen brutalizante colonial «pedagógico» de la primera fase, fueron ampliamente descritos por Jules Marchal, alias A.M. Delathuy, y rechazados por algunos críticos por unilaterales.<sup>14</sup> No obstante es sobre todo en la obra de Marchal en la que se ha basado el historiador estadounidense Adam Hochschild para su monumental libro sobre la intervención de Leopoldo II en el Congo.<sup>15</sup> Anteriormente en

14 DELATHUY, A.M.: *Jezüieten in Kongo met zwaard en kruis*, Berchem, EPO, 1986; DELATHUY, A.M.: *Missie en staat in Oud-Kongo 1880-1914*, 2 vols., Berchem, EPO, 1992-1994.

15 HOCHSCHILD, A.: *King Leopold's Ghost. A story of greed, terror and heroism in colonial Africa*, Boston (Mass.), Houghton Mifflin, 1998.

los Estados Unidos ya se habían realizado investigaciones relativas a la historiografía pedagógica, entre otros por Barbara Yates, que sacó a la luz la cuestión, entonces muy popular, relativa a la «educabilidad de los negros».<sup>16</sup> Aunque a este respecto había partidarios y detractores entre los misioneros – Yates los denominaba optimistas y pesimistas – la mayoría de ellos mantenían un compromiso pragmático. Habida cuenta de los numerosos estereotipos surgidos durante la aventura colonial (y que debían subrayar el interés y el coraje de la misma), no tenían una opinión demasiado elevada sobre las posibilidades de formación de los africanos. Estos – supuestamente – carecían de toda aptitud teórica y, por su propia naturaleza, eran perezosos, pasionales, lascivos, polígamos, etc. Sin embargo, desde una perspectiva evangélica, había que esforzarse por llevarlos a un nivel superior; de esta forma ellos también podrían realizar un trabajo útil al servicio de la colonia. En conjunto, este «proceso de civilización» tiene, por tanto, mucho de una ofensiva (civilizadora), en la que, como ocurría antaño en nuestro país, el decoro y la domesticación (léase disciplinar, hacer dócil y – literalmente – amaestrar) ocupaban un lugar destacado.

#### **APOGEO DE LA OFENSIVA MISIONERA CATÓLICA EN EL CONGO BELGA**

Después de 1908, cuando el Congo se convirtió en una colonia belga bajo la presión de las potencias internacionales, el marco de cooperación entre la iglesia y el estado siguió existiendo. Sin embargo, nunca fue oficialmente confirmada como culminación de una política educativa específica. Un marco político demasiado estricto era considerado como molesto. La Carta colonial (18 de octubre de 1908), que constituía prácticamente la ley fundamental para el gobierno belga en el Congo, incorporó, en el terreno de la política educativa, el principio de la libertad de enseñanza de la Constitución belga (1831). En la práctica, esto significaba que las misiones católicas, ciertamente hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial, podían actuar prácticamente sin ser molestadas. Esto condujo a una ampliación gradual de la oferta educativa y la consecución, en una posición de casi monopolio, de una clara mayoría de instituciones de educación en la colonia.

Volveré sobre el tema, pero antes, asociado a lo que ya hemos dicho al respecto en la introducción, quisiera llamar la atención sobre el hecho de que esta elección en favor de las misiones católicas de hecho también se convertía en una solución fácil, dado que en la metrópoli, en definitiva, la colonia suscitaba escaso interés. El católico Jules Renkin, primer Ministro belga para las colonias, describió de forma acertada la opinión pública al dejar escapar que la enseñanza en el Congo debía costar lo menos posible. Aunque, a modo de justificación de sus palabras, no dejó de subrayar la gran importancia de la noble tarea civilizadora que llevaban a cabo los belgas en la colonia – una discordancia entre el

---

16 YATES, B.: «White Views of Black Minds: Schooling in King Leopold's Congo», *History of Education Quarterly*, 20 (1980), pp. 27-52.

discurso y la realidad que no era extraña a la opinión católica de la época, dicho sea de paso. En el pasado (y especialmente en los debates sobre las eventuales fechorías de Leopoldo II), los misioneros católicos se habían mostrado no solo unos colaboradores leales del régimen colonial, sino que también resultaban económicos, por el hecho de que no tenían mujer ni hijos a su cargo y generalmente se contentaban con menos salario que los funcionarios. Además, el hecho de que hablaran alguna de las lenguas locales y que conocieran bien el terreno, convertía la inversión en las misiones católicas en algo más aceptable, del mismo modo que el hecho de que la religión y la moral que transmitían eran también valoradas, incluso por numerosos políticos belgas no creyentes, como medios de adormecer a la población indígena.

Entre tanto, los católicos continuaban siendo el grupo político más importante de Bélgica. Durante el período del régimen colonial, llegaron a ocupar 23 de las 29 carteras ministeriales, siete (incluso ocho) de los diez gobernadores generales (que tuvieron una participación destacada en la puesta en marcha de la política de enseñanza sobre el terreno, en virtud del carácter poco exigente de la legislación en la materia), así como el 90% de los directores de la administración colonial, de manera que no hacía falta esperar contrariedades en el tema que nos ocupa. El dejar hacer a los misioneros católicos se presentó como una concesión al principio de la administración indirecta, que enfocaba el desarrollo gradual de la población local a semejanza de los británicos. En realidad, este punto de vista teórico no era más que una coartada destinada a enmascarar la ausencia de un desarrollo real ante la mirada de la comunidad internacional.

Ese dejar hacer se rompió por primera vez después de la Primera Guerra Mundial con la actuación del ministro para las colonias, el liberal Louis Franck, que puso en marcha un plan para el desarrollo socioeconómico del Congo, del que también formaba parte la enseñanza. En lo referido a esta última, dejó al cuidado de definir su política en gran medida a la comisión que llevaba su nombre y que comenzó sus trabajos en 1922. Dicha comisión estaba formada por funcionarios directivos, profesionales de la enseñanza y representantes de diferentes congregaciones misioneras. Por este motivo, la influencia de los católicos era de nuevo abrumadora. Siete de los once miembros de la Comisión Franck eran claramente de obediencia católica. Además, la influencia del director general católico de la época en el Ministerio de las Colonias, el profesor de la Universidad de Lovaina, Edouard De Jonghe, era tan grande, que el (los) convenio(s) que iban a desarrollar los trabajos de la comisión llevaban su nombre.

Sobre la base de diversos proyectos, la comisión llegó a una serie de recomendaciones que solo a mediados de los años 1920 desembocaría en un nuevo texto de proyecto de acuerdo con las misiones, pero cuyo resultado definitivo (incluido el programa) no vio la luz hasta 1929. Este retraso no se debió solamente a la inestabilidad política de ese período (entre los años 1918 y 1931 hubo nada menos que diez gobiernos en el poder), sino sobre todo a la falta

de voluntad de las misiones católicas para someterse ante la organización de su enseñanza por parte del Estado. Lograron hacer prevalecer su punto de vista y la inspección de la enseñanza libre y subvencionada fue confiada a la propia inspección de las misiones, que a su vez debían rendir cuentas a la inspección oficial (responsable de las escuelas oficiales). Pero esa inspección del Estado no era gran cosa. Era evidente que las misiones habían llegado a formar en el sistema un bloqueo que impedía que las autoridades pudieran intervenir directamente en sus escuelas. Y eso no era todo. Mediante la introducción de la noción de misiones «nacionales» – un estatuto imprescindible para poder recibir subvenciones – los católicos obtuvieron, por así decirlo, un monopolio en materia de enseñanza subvencionada en el Congo. Los protestantes no lograron más que una sola misión nacional, la *Société belge des missions protestantes*, que solo estaba activa en Ruanda.

Los principios que quedaron registrados en el acuerdo De Jonghe (que debería tener una vigencia de veinte años) y en el programa de 1929 derivado del mismo (el «libro amarillo», según la jerga de misioneros y colonizadores), finalmente eran los de la comisión Franck: (1) la política debía concentrarse sobre la enseñanza elemental inferior, que debía ser adaptada al tipo de vida de los congoleños y que no debía partir de una perspectiva europea; (2) la educación moral debía primar en su aplicación sobre el conocimiento y la instrucción (principio que, por otra parte, los católicos belgas también habían postulado en la metrópoli desde mediados del siglo XIX, en su lucha contra los liberales); (3) en la medida de lo posible, esta enseñanza debía impartirse en una lengua indígena; y (4) se debía profundizar la cooperación con las misiones a este respecto. Según De Jonghe, que había emprendido un viaje de estudio preparatorio al Congo, de julio de 1924 a enero de 1925, solo los misioneros eran capaces de dar pruebas de suficiente flexibilidad para realizar de forma adecuada la «adaptación» a la situación congoleña que se solicitaba.

Esa exigencia de adaptación parecía corresponder, al menos teóricamente, más estrechamente al modelo angloamericano de colonización que al francés, en el que la idea de «asimilación» (asimilación de los autóctonos a la cultura metropolitana de la nación) ocupaba, al parecer, una posición central. En este sentido tenía en cuenta, más o menos, las recomendaciones que en 1922 la *Fondation Phelps Stokes* había propuesto al estudiar unas siete colonias africanas, entre ellas el Congo Belga.<sup>17</sup> Pero debe quedar claro que esos grandes cuadros teóricos – con independencia de que significasen ya algo en la práctica diaria – con frecuencia sirvieron de justificación a posteriori de la política llevada a cabo y fueron sometidos a una fuerte «apropiación». Esto se aplica también por analogía a las teorías misiológicas promulgadas acerca de la evangelización y donde ese mismo principio de adaptación era predominante (por ejemplo, en

---

17 SEGHERS, M.: «Phelps-Stokes in Congo. Transferring educational policy to govern metropole and colony», *Paedagogica Historica*, 40 (2004), pp. 455-477.

las semanas misiológicas que se organizaron en Lovaina a partir de 1923 por el jesuita Pierre Charles). Estos principios camuflaban con frecuencia el utilitarismo de la enseñanza «elemental» de masas, donde sobre todo se perseguía la disciplinarización de los autóctonos en función del régimen colonial, por medio del trabajo manual y de la docilidad obtenida por intermediación de la moral religiosa.

En el programa de 1929, en todo caso, se habían esforzado en trabajar más en extensión que en profundidad. Esto implicaba concretamente que se había adoptado una actitud sobre todo expectante hacia la enseñanza secundaria, sin hablar ya de la enseñanza superior impartida a los congoleños. La atención se había fijado principalmente en la enseñanza elemental inferior de masas en aldeas y ciudades. El plan de 1929 preveía como enseñanza de primer grado en el campo dos años de estudios de enseñanza elemental, con una duración diaria de cuatro o cinco horas dedicadas al trabajo escolar. Se ponía el énfasis sobre las aptitudes prácticas y en el desarrollo del gusto por el trabajo. Además de religión, el programa de estudios comprendía el cálculo, la lectura y la escritura, el canto y la gimnástica, el trabajo manual y la agricultura, y para las niñas la enseñanza doméstica. Respecto al método, el programa recomendaba una enseñanza intuitiva y ocasional, que pudiera abordar todo tipo de temas pertinentes por medio de charlas en lengua indígena. En los centros urbanos y misiones de mayor importancia se preveía un segundo grado (de dos años escolares) al que accedían los alumnos más motivados. En el marco de ese grado de selección se podía tratar de hacer entrar en contacto a los alumnos con la cultura europea, a la vez que les servía de preparación para los estudios especializados de escribano, maestro de escuela y artesano (profesiones para las que no se encontraba un número suficiente de blancos). En las llamadas escuelas especiales establecidas a continuación podría concluirse esa formación profesional – incluso en lo relativo a la educación de las niñas para las que la enseñanza atribuía un papel clave en la resolución de los problemas sociales, pero a quienes el *libro amarillo* no había prestado interés específico.

### ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

También existía la tutela permanente, sobre todo para las niñas.<sup>18</sup> El espacio mental que, hasta alrededor de 1960 – el año en que el Congo accedió a la independencia –, se preveía para el desarrollo de la población nativa, resultó ser limitado, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Si esto era de aplicación para la enseñanza colonial en general, era todavía más acusado el caso de la enseñanza para niñas. No solo se adoptaban menos iniciativas para las niñas que para los niños, sino que, además, formaban parte de la creación de una línea de aprendizaje distinta que, conforme a los planteamientos de género vigentes en

---

18 DEPAEPE, M. y LEMBAGUSALA KIKUMBI, A.: «Educating girls in Congo – an unsolved pedagogical paradox since colonial times ?», *Policy Futures in Education*, 16 (2018), pp. 936-952.

aquella época, solo facilitaba el acceso a profesiones asistenciales específicas, como por ejemplo monja, maestra de escuela, monitora, (auxiliar de) enfermera y/o (auxiliar de) matrona. A este respecto, el hincapié que se ponía en el papel «asistencial» de esas auxiliares delataba la mentalidad colonial.

Los responsables belgas – tanto los políticos como los administradores – se inspiraban obviamente en la «metrópoli». En aquella época, como consecuencia de una mentalidad uniforme y estereotipada en función del sexo frente a la función social de hombres y mujeres, también existían las mismas orientaciones pedagógicas. La educación y la enseñanza en Bélgica, y ciertamente en Flandes, región de procedencia de la mayoría de los misioneros, se centraban igualmente en la obediencia, la sumisión a la autoridad, el encontrar su lugar en el orden social y sobre todo en conformarse con los valores y las normas socialmente deseables. Especialmente aquellos vinculados con la denominada ideología maternal.

Por supuesto, el régimen pedagógico basado en la disciplinarización y el sometimiento estaba más acentuado en la población africana que en Bélgica. El vigente axioma de labor civilizadora se refería, como ya hemos dicho, a la superioridad de la civilización occidental, en este caso, cristiana. Esta debía ser implantada a un ritmo acelerado y a menudo en un contexto representado como hostil. Habida cuenta de esa «gran» tarea, los interesados dejaron aflorar los estereotipos dominantes, de una forma mucho más cándida que en Europa. Como ya se ha dicho,<sup>19</sup> educar y enseñar en la colonia era, por decirlo así, como «cocinar bajo presión», por lo que las características, así como las carencias y las deficiencias sistemáticas del modelo educativo occidental, eran más fácilmente visibles que en una forma de convivencia mucho más complicada (pero no por ello superior, porque ciertamente no queremos respaldar una forma de pensar neocolonial con esa idea; solo entendemos mejor nuestra propia situación metropolitana a través del estilo colonial).

### LA PSICOLOGÍA DEL «NEGRO» Y EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN

Aunque hasta los años 1950 apenas se realizaron investigaciones reales al respecto, desde finales del siglo XIX existía una firme opinión acerca de la «psicología del negro» africano.<sup>20</sup> Esta psicología obviamente no era el resultado directo de investigaciones científicas, sino de «impresiones» y «recuerdos», tal y como apuntó un misionero en 1934. Un conjunto de deficiencias se relacionaba con este aspecto: muchísima pereza, depravación, sensualidad, narcicismo, puerilidad, ingenuidad e incluso un retraso intelectual evidente. Con respecto a esta última idea, que también resonaba en los escritos excepcionales de los congoleños (aunque dirigidos conjuntamente por los colonizadores), se manifestó, al menos desde el punto de vista teórico, una interesante paradoja. ¿Cómo

19 Ver por ejemplo DEPAEPE, M.: *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, Leuven, Leuven University Press, 2012.

20 DEPAEPE, M.: «Belgian images of the psycho-pedagogical potential of the Congolese during the Colonial Era, 1908-1960», *Paedagogica Historica*, 45 (2009), pp. 707-725.



podría realizarse el proyecto colonial (inclusive la evangelización), que al fin y al cabo suponía una mínima forma de modernización a través de la educación y la enseñanza, si los congoleños eran imposibles o difíciles de educar? Todo esto no importaba demasiado en la práctica, por lo que se seguía invirtiendo masivamente en la enseñanza elemental primaria.

Aunque la idea de un «grado de selección» subsiguiente sí estaba presente en el plan de estudios de 1929, no fue hasta las reformas de 1938, y de hecho hasta las de 1948, cuando la llamada «bifurcación» entre las «masas» y la «élite» del Congo obtuvo la atención completa. La ley de reforma de 1938 acentuaba aún más que en el libro de 1929 la bifurcación entre la enseñanza elemental inferior destinada a las masas y a la élite, e implicaba una reducción del programa mínimo y un grado de selección más exigente. Sin embargo, este proyecto, que preveía además un abanico más amplio de formaciones consecutivas, no llegó a adoptarse como consecuencia de la mala voluntad de las misiones y las circunstancias debidas a la guerra. Habría que esperar hasta 1948 cuando, bajo la responsabilidad del ministro católico Pierre Wigny, apareció un nuevo programa (que ciertamente se aplicó en 1949 con independencia de su plan decenal para la colonia, pero del cual no podía quedar completamente separado). Cada vez se incidía más en la formación de élite y se ponían a punto los mecanismos de selección (en los que los propios misioneros podían determinar el número de candidatos). Y después de la enseñanza elemental inferior se preveía una extensa gama de subdivisiones de formación, cuyo nivel difería entre sí notoriamente, lo que en última instancia era el fin perseguido.

En cuanto a dicha élite, no debe pensarse en primer lugar, y ciertamente no de forma exclusiva, en una élite intelectual. Durante el régimen colonial se necesitaba principalmente «personal auxiliar», es decir, personas que ayudaran o colaboraran en la realización del sueño meritocrático de un desarrollo «armónico» y a la vez «gradual» del Congo. Los llamados *évolués*, para los que en ese mismo período se estaba trazando un marco legal, eran africanos que hasta cierto punto se habían adaptado en el ámbito social a un estilo de vida más eurocéntrico al renunciar a la poligamia y la idolatría, entre otras cosas. Como una suerte de «clase media», estaban destinados a ser la columna vertebral de la sociedad congoleña, a la que debían preservar de cualquier levantamiento o ideas revolucionarias, procedentes de dentro o de fuera del país. Aunque la enseñanza recibida era determinante para establecer el estatus social de la élite, esta era por lo general de una formación profesional continuada y no una enseñanza superior, por no hablar de una formación universitaria.

Tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, unos investigadores belgas participaron en la realización de pruebas psicológicas a los congoleños.<sup>21</sup> Lo que sesenta años más tarde resulta ofensivo, es la forma prácticamente inconcebible

---

21 DEPAEPE, M.: «Tests, measurements and selection in the Belgian Congo during the 1950s: the end of racist clichés?», *Paedagogica Historica*, 55 (2019), pp. 493-510.

de sobregeneralizar. Haciendo referencia a un puñado de estudios y ensayos (cuyas condiciones científicas, a riesgo de convertirse en ahistóricas, distaban mucho de ser perfectas), se procedió a «etiquetar» a los habitantes de todo un continente (algunos autores en mayor medida que otros), cuyas etiquetas se ajustaban en líneas generales a los estereotipos que predominaban en la mentalidad colonial. Resulta evidente que esto tuvo consecuencias para el reforzamiento de esa mentalidad e incluso en mayor medida para sus implicaciones. Puesto que resultaba difícil el pensamiento «abstracto» – desde el punto de vista «científico» –, poco o nada importaba la tardanza en implementar la educación general en la colonia belga. No obstante, no se trataba de una relación de uno a uno, en el sentido de que la psicología (imperial) sin más hubiera legitimado todos los prejuicios de la mentalidad colonial. Y es que los psicólogos belgas de aquella época atribuían prácticamente todos los defectos constatados del funcionamiento intelectual en el África Central al medio ambiente, y no a la predisposición hereditaria ...

Desde la perspectiva actual resulta asombroso que en esos enfoques dirigidos a una psicología «diferencial» del africano, la igualdad entre hombres y mujeres recibiera más bien poca atención. Con respecto a los habitantes del Congo Belga, existía una opinión generalizada de que sobre todo las mujeres padecían del llamado síndrome de *brain fog* y por tanto estas debían abstenerse de realizar estudios (demasiado) intensos...

Entre tanto, incluso antes de desencadenarse la Segunda Guerra Mundial, parecía cada vez más evidente el carácter insostenible de la posición del monopolio católico de la enseñanza (subvencionada) en la colonia. De una parte, en los años 1930 crecía el número de voces a favor de subvencionar la enseñanza misionera protestante, mientras que por otra parte también se clamaba a favor de que las autoridades se preocupasen más de este campo, sobre todo debido a la crisis económica.

El hecho de que el acuerdo De Jonghe se hubiese mostrado a favor de la enseñanza misionera subvencionada, era evidente. Según las cifras disponibles, pero no siempre fiables,<sup>22</sup> la enseñanza libre subvencionada en el Congo y Ruanda-Urundi representaba, al 1 de enero de 1930, 2.722 escuelas con 128.981 alumnos. Esta cifra se había incrementado a 5.156 establecimientos con 246.381 alumnos en 1940 y a 5.985 escuelas primarias con 314.350 alumnos en 1945. Esto equivalía prácticamente al número de escuelas libres, de las que formaban parte no solo las escuelas católicas subvencionadas, sino también las protestantes (en total 485.058 alumnos).

### ¿EL INDIGENISMO COMO VARIANTE PEDAGÓGICA?

Además de la libertad de enseñanza, también se había exportado a la colonia el principio de la libertad de lengua. Sin embargo, para poder alcanzar

---

22 Cf. DEPAEPE & VAN ROMPAEY: *In het teken van de bevoogding*, p. 153 y páginas siguientes.

los objetivos de moralización, además de la adquisición de conocimientos en la enseñanza elemental inferior, se servían sobre todo de las lenguas locales. La enseñanza en una lengua europea era, efectivamente, contraria a los principios pedagógicos de las reglas elaboradas en el período de entreguerras. Como los dialectos locales no diferían mucho de las cuatro *lenguas francas* corrientes o lenguas usuales, la enseñanza se impartía, desde luego en el campo, en ciluba, lingala, kikongo o kiswahili. En las escuelas rurales, el francés era opcional. Solamente era obligatorio el francés en las escuelas centrales. Esta regulación también se había mantenido en principio en el programa de 1948, aunque el interés por el francés también aumentó. Pero a pesar de que esto se comprobaba que era «útil», se continuaba abogando por el uso de la lengua local.

Los partidarios específicos de la utilización de la lengua local, en concreto el mingo, eran llamados «indigenistas» (sus portavoces fueron el padre Boelaert en los años 1930 y a continuación también el padre Hulstaert) en la región de Coquilhatville (Mbandaka) en la Provincia de l'Equateur. Estos indigenistas – una pequeña minoría no desdeñable desde el punto de vista pedagógico – se oponían a toda idea asimilacionista sobre el enraizamiento en la civilización occidental, incluso bajo un régimen de administración indirecta. Anunciaban una evolución por grupos en el seno del medio «indígena», velando por que esto último fuese considerado aceptable por la civilización. Manifestaban un gran respeto a la cultura indígena (que no podía ser destruida sin más), pero eso no significaba que la considerasen equivalente a la europea. Al contrario, el hecho de que las culturas congoleñas debían quedar subordinadas a la acción civilizadora formaba parte de un amplio consenso. La utilización de esta cultura y de la lengua mingo local únicamente era indicada, según los indigenistas, para lograr este fin. Por otra parte, los congoleños sentirían más confianza por el hecho del interés externo mostrado hacia su cultura.

A primera vista, este reflejo indigenista parece ser testigo de un cierto número de principios de una pedagogía reformista (nacida del movimiento de la Escuela Nueva) que en la época estaba de moda en toda Europa: partir del niño, de su interés, de su medio, etc. Hemos demostrado en otro momento que esta actitud *vom Schwarzen aus* (a partir del negro), por analogía con el término utilizado en la pedagogía reformista *vom Kinde aus* (a partir del niño) no hundía del todo sus raíces en un interés emancipatorio.<sup>23</sup> Muy al contrario, la segregación cultural en el propio medio tenía un efecto más bien infantilizante y paternalista. Los indigenistas eran intrínsecamente paternalistas, más aún que los misioneros ordinarios. Consideraban que los congoleños tenían el deber de conservar su cultura tradicional. De ahí que no tuvieran una buena opinión de los llamados «evolucionados», que buscaban hacer carrera en la sociedad

---

23 DEPAEPE, M.; VINCK, H. y SIMON, F.: «“Vom Schwarzen aus”...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien», *Historia Scholastica*, , 5,1 (2019) pp. 23-39.

por la vía de la enseñanza y adaptarse a la cultura (y a la lengua) occidental. Tal y como ha observado Bambi Ceuppens, entre otros, buscando paralelismos con rasgos fascistoides del nacionalismo flamenco,<sup>24</sup> el indigenismo como tal era intrínsecamente paternalista: deseaba que los congoleños conservaran sus culturas tradicionales. El lema esgrimido por el poeta flamenco Guido Gezelle *wees Vlaming die God Vlaming schiep (sé el flamenco que Dios creó)*, según Hulstaert, también era aplicable por analogía a las diferentes tribus africanas.

El hecho de que mientras tanto el francés como lengua, a pesar de todo, fue ascendiendo en la colonia, no debe ser interpretado únicamente desde las aspiraciones de los evolucionados, que intentaban promocionarse socialmente a través de la enseñanza. A medida que las estructuras coloniales se hacían más complejas, aumentaba obviamente la demanda de una lengua administrativa unitaria. Pero esto no impidió que finalmente la querrela lingüística belga se extendiera también a la colonia. En la enseñanza oficial destinada a los europeos (que había sido implantada en 1946 por el liberal flamenco Godding), se impuso la lengua neerlandesa a partir del tercer año de estudio y, a continuación, surgieron secciones neerlandófonas, en parte bajo la presión de organizaciones flamencas metropolitanas. De esta forma, los autóctonos también entraron en contacto con el neerlandés, una lengua que, según ellos, habían considerado durante mucho tiempo como la lengua secreta de una parte importante de los misioneros, y que ellos también habían deseado aprender.

La acción educativa de Hulstaert, y en especial la redacción de los libros escolares, a lo que se dedicó como inspector de escuelas, no puede entenderse, en definitiva, sin su postura relativa a la teoría general de la colonización.<sup>25</sup> Según él, la colonización solo podía justificarse si ello elevaba a los colonizados desde su propia cultura hacia un nivel espiritual superior y a la capacidad de adoptar un lugar independiente en la sociedad moderna. Por tanto era contrario a la enseñanza instrumental que solo tenía un carácter utilitario y se mostró partidario de la educación global de la persona: natural y sobrenatural, individual y social. A este respecto pensaba, entre otros, descubrir más analogías entre las «nuevas» vías de la enseñanza flamenco (con centros de interés al estilo de Decroly) y lo que encontró en la antigua pedagogía del Nkundo (el sistema de educación tradicional ocasional de los Mongo, que tenía poca estructura). Pero el talón de Aquiles de todo ello seguía siendo que la formación personal en cualquier caso era considerada dentro de la normatividad y disciplina de la

24 CEUPPENS, B.: *Congo made in Flanders?: koloniale Vlaamse visies op "blank" en "zwart" in Belgisch Congo*, Ghent, Academia Press, 2004.

25 Ver VINCK, H.; SIMON, F. y DEPAEPE, M.: «Gustaaf Hulstaert, autor de manuales escolares en el Congo : pionero paradójico y controversial (1900-1990)», en GALVAN LAFARGA, L.E.; MARTINEZ MOCTEZUMA, L. y LOPEZ PEREZ, O. (eds.): *Más allá del texto. Autores, redes del saber y formación de lectores*, México, Centro de Investigaciones Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de San Luis, 2016, pp. 433-465.

pedagogía católica y por ello, a pesar de todas las buenas intenciones, a muchos nativos les resultaba sumamente autoritario (y muy sexista) (referente a lo cual, por otra parte, también disponemos de testimonios orales).

### UNA ACTITUD MÁS GENERAL DE LA TUTELA

En la metrópoli, se había presentado el comportamiento paternalista de los belgas como un desarrollo legítimo y extremadamente deseable. El título del libro del posterior gobernador general Pierre Ryckmans, de 1931, *Dominer pour servir*; dejaba a este respecto poco espacio a la imaginación.<sup>26</sup> Ahí se repetía hasta la saciedad que los congoleños no tomaban ninguna iniciativa y que por tanto había que darles órdenes; que eran incapaces de hacer abstracción y por ello no podían beneficiarse de una formación intelectual; que ciertamente era posible educarles, pero que precisaban de un ejemplo concreto; que ellos tal vez tenían un instinto comercial, pero que tenían predisposición a la pereza; que estaban unidos a visiones mágicas del mundo y parecían poco susceptibles de adoptar puntos de partida racionales; que dejaban el trabajo duro en manos de las mujeres y que además mostraban un enorme apetito sexual, que se ponía de manifiesto, entre otras cosas, en la llamada poligamia. Habida cuenta esas actitudes, no se juzgaba necesaria una toma de contacto profunda con la ideología occidental. Para funcionar en su entorno era suficiente contar con una formación elemental, en la que, de acuerdo con el modelo metropolitano del siglo XIX, la educación (como formación moral y religiosa) debía primar sobre la enseñanza (como instrucción; como adquisición de conocimiento).

Una mirada eurocéntrica sobre las cosas develaba, en su candidez y trivialidad, la paradoja fundamental con la que se enfrentaba en el terreno la mayoría de los educadores coloniales.<sup>27</sup> Por una parte, una iniciación al modo de pensamiento y a la escala de valores occidentales era indispensable para el éxito de la aventura colonial, pero, por otra, un «exceso» de enseñanza podría traducirse en una alienación y desarraigo, lo cual era peligroso, sobre todo porque la desestabilización de la vida tradicional podría liberar un potencial revolucionario entre los autóctonos. La pregunta de «hasta dónde podemos, debemos, tenemos el derecho de ir» nunca estaba demasiado alejada, máxime si la ampliación masiva de la enseñanza elemental inferior favorecía, por decirlo así, espontáneamente la aspiración a más enseñanza y que se quería evitar en cualquier caso que los congoleños quisieran ir en masa a Bélgica. Sin embargo, las normas entonces vigentes sobre la libertad de movimientos hacían imposible tal cosa.

Las relaciones con el espacio educativo, en el sentido geográfico de la palabra, constituían por cierto un buen ejemplo de pedagogía paternalista

26 RYCKMANS, P.: *Dominer pour servir*, Bruxelles, Lib. A. Dewit, 1931.

27 DEPÆPE, M. y HULSTAERT, K.: «Demythologising the educational past: an attempt to assess the “power” of education in the Congo (DRC) with a nod to the history of interwar pedagogy in Catholic Flanders», *Paedagogica Historica*, 51 (2015), pp. 11-29.

colonial.<sup>28</sup> Cuando en realidad solo después de la Segunda Guerra Mundial se podía hablar de desarrollo urbano, los protagonistas de la labor misionera de principios del siglo XX habían intentado en lo posible mantener a las misiones fuera de las ciudades. Según ellos, era mejor implantar los edificios gubernamentales, las misiones y los centros industriales de forma independiente, para evitar un exceso de interferencias. En los lugares donde las escuelas primarias eran añadidas a las misiones, a menudo se tomaba como punto de referencia el ejemplo de las abadías medievales (la arquitectura se inspiraba a menudo en el estilo neogótico). Puesto que el proyecto educativo estaba incrustado en el de la catequesis y la moralización, se inició en el Congo, más bien del lado católico que del protestante, el discurso de los «peligros» de la ciudad y de la cultura urbana – un discurso que, además (al igual que la preferencia por la misma arquitectura) era fácilmente reconocible en la metrópoli del siglo XIX.

Era en este espacio pedagógico donde, hasta mediados del siglo anterior, se intentaba socializar a la juventud indígena en la medida de lo posible por la vía de una educación y la enseñanza elemental para convertirlos en ayudantes dóciles del sistema colonial. El hecho de que no se tuviera como objetivo el desarrollo de intelectuales, no importaba. A este respecto decía el adagio colonial: *pas d'élite, pas d'ennuis*. Sin embargo, los rápidos cambios sociales acaecidos después de la Segunda Guerra Mundial, como el incremento del trabajo remunerado y la concentración de la población en las ciudades congoleñas, haría añicos ese sueño colonial demasiado simplista.

### LOS CRUCIALES AÑOS 1950

El hecho de que la Segunda Guerra Mundial haya supuesto una especie de línea de ruptura mental en el pensamiento colonial no es difícil de concebir.<sup>29</sup> A pesar del terco paternalismo de numerosas autoridades eclesíásticas y civiles, los nativos parecían de repente haber «crecido» y reclamar sus derechos. En cualquier caso, ya no se dejaban mangonear al antojo de los gobernantes. Las primeras huelgas y los diversos disturbios en el ejército son solo algunos ejemplos. Los belgas se vieron forzados a tomar decisiones rápidas, que a la larga presagiarían el cambio de mentalidad en las opiniones coloniales y misioneras. Por una parte, había un clamor cada vez mayor por la enseñanza universitaria, mientras que por otra, el monopolio de la enseñanza católica fue objeto de crecientes ataques, especialmente por los liberales y socialistas belgas que deseaban participar activamente en la gestión colonial, entre otros mediante la planificación de una enseñanza del Estado laicizada.

---

28 VAN RUYSKENSVELDE, S.; HULSTAERT, K. y DEPAEPE, M.: «The Cult of Order. In search of the underlying patterns of the colonial and neo-colonial 'grammar of educationalization' in Belgian Congo. Exported school rituals and routines?», *Paedagogica Historica*, 53 (2017), pp. 36-48.

29 Para lo que sigue, ver DEPAEPE, M.: «Colonial education...».

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el seno de los gobiernos de unidad nacional, el Ministerio de las Colonias cayó en manos del liberal y libre-pensador flamenco Robert Godding. En parte por la influencia de los ingleses y norteamericanos, que habían liberado Bélgica, autorizó desde 1946 la financiación de las misiones protestantes. Al mismo tiempo, también se implantó la enseñanza oficial del Estado para los niños blancos (por medio de la creación de tres institutos).

En los años 1950 continúa el desmoronamiento del dominio católico en el campo de la enseñanza colonial. Más de un crítico de izquierdas denunció la desmesurada ansia de poder de las misiones. Las maniobras dilatorias y la política de nombramientos partidistas de los ministros del Partido Popular Cristiano, Pierre Wigny (1947-1950) y Andries Dequae (1954), no logró calmar las protestas. Cuando en 1954 llegó al poder un gabinete socioliberal, con el liberal Auguste Buisseret como Ministro de las Colonias, se dio el pistoletazo de salida para la organización de escuelas oficiales neutras para la población negra. En un período de cuatro años debían crearse no menos de trescientas escuelas de este tipo, entre las que también se encontraba el primer instituto «inter-racial» (en 1955). El informe de la «misión» pedagógica al Congo, coordinada por Buisseret (15 de octubre al 11 de diciembre de 1954), legitimó esa decisión. En su informe, Coulon, Deheyn y Renson (y con ellos los funcionarios de los departamentos de Enseñanza y Colonias que claramente colaboraban en la redacción) calificaban el nivel de la enseñanza misionera católica como totalmente insuficiente (lo cual muy pronto fue rebatido por las misiones y, más en particular, por el jesuita Van Wing). Al mismo tiempo se redujeron las subvenciones a las escuelas de las misiones, lo que era contrario a los acuerdos presupuestarios del convenio de 1952 (que al fin y al cabo había sustituido el de 1929). Estas medidas, así como los nuevos nombramientos, principalmente de izquierdas, en la administración colonial, irritaron a las misiones y desembocaron en un conflicto escolar en el Congo (que se llevó a cabo al margen del (segundo) conflicto escolar belga), más bien mediante palabras y escritos que por una lucha efectiva sobre el terreno. El 15 de enero de 1955 las misiones católicas amenazaron con cerrar sus escuelas si no se eliminaban las restricciones presupuestarias. Temiendo el hundimiento del sistema educativo congoleño, Buisseret capituló el 26 de enero y anuló las medidas en cuestión. Sin embargo, esto no representó el final de la miniguerra escolar. De nuevo en 1955 estalló una nueva querrela a propósito de las subvenciones en materia de construcción de escuelas. Para salir de este punto muerto, el futuro canónigo Joseph Moerman, presidente del *Bureau de l'Enseignement Catholique* fue a negociar con el ministro en nombre de las misiones. Esto desembocó, en agosto de 1956, en un compromiso, el acuerdo denominado Buisseret-Thompson-Moerman, que preveía una proporción de reparto de 45%-45%-10%, respectivamente para la enseñanza oficial, católica y protestante en el Congo.

La injerencia en materia pedagógica de la administración tuvo como consecuencia que la escolarización siguiera creciendo de modo exponencial. Entre 1954 y 1957, el número de escolares aumentó en más de la mitad, a saber, de 1.112.562 a 1.692.218 – una curva de crecimiento nunca vista hasta entonces. Calculado en función del número de escolares, la proporción correspondiente a la enseñanza oficial en 1958 a nivel de enseñanza elemental inferior era solo del 3%, mientras que en materia de enseñanza secundaria había un 14% de alumnos en las escuelas oficiales. En la educación técnica y superior este porcentaje alcanzó respectivamente el 42% y el 45%. Pero en estos casos se trataba de pequeñas cantidades. En 1957, más del 95% de los alumnos estaba en la enseñanza preescolar (4%) y en la enseñanza elemental inferior (91,3%). Por analogía aplica lo mismo para la presencia de nativos en la llamada enseñanza interracial metropolitana. En 1953 su proporción sobre el número total de alumnos era del 0,15% (21/13.669), mientras que en 1957 dicha proporción alcanzó el 4,05% (909/22.430). Esta tendencia se acentúa cuando solo se estudia la presencia de autóctonos en las escuelas metropolitanas del nivel secundario. Estas solo eran frecuentadas por un 4,3% de no europeos, entre los que también había asiáticos (0,9%) y «mulatos» (1,5% «reconocidos» y 0,4% «no reconocidos»). En 1957, el número de congoleños en las escuelas secundarias oficiales no superaba el 1,5% (59/4138), lo que nos lleva a la conclusión de que esas escuelas «metropolitanas» eran de hecho escuelas europeas, no destinadas en primer lugar a los africanos.

En consecuencia, el desarrollo de la enseñanza oficial también influyó para que la red católica, en parte debido a la competencia, se viera forzada a «metropolizar» aún más sus programas, lo cual, además, había sido el soporte de la reforma del programa de estudios de 1948. Del lado católico, esto mismo abrió perspectivas de desarrollo para una enseñanza secundaria y superior general, además de seminarios menores y mayores, que habían sido los responsables de la formación de sacerdotes autóctonos desde el inicio de la colonización. En 1947 se creó en Kisantu el centro universitario Lovanium (donde en 1925 y 1932 se comenzó a impartir formación para «asistentes» médicos y agrónomos), en cooperación con la universidad católica de Lovaina y los jesuitas locales.<sup>30</sup> En 1950 el centro fue trasladado a Kimuenza, cerca de la capital de la época, Leopoldville. En 1953 comenzó ahí el año preuniversitario, mientras que el primer año académico se inauguró en octubre de 1954, solo seis años antes de la Independencia. En aquella época Lovanium acogía a 33 estudiantes, de los que 11 eran congoleños. Como contrapartida de la universidad católica, en 1956 se creó en Elisabethville (la actual Lubumbashi) la universidad oficial del Congo Belga y de Ruanda-Urundi. Las consecuencias de la política unilateral del medio siglo precedente no pudieron ser anuladas. En vísperas

---

30 MANTELS, R., & TOLLEBEEK, J.: «Highly Educated Mission: The University of Leuven, the Missionary Congregations and Congo, 1885-1960», *Exchange*, 36 (2007), pp. 359-385.



de la independencia, los belgas solo habían formado un grupo pequeño de universitarios autóctonos. En 1960, solo un 0,1% de la población escolar congoleña estaba inscrito en la enseñanza superior, una cifra que contrastaba con el porcentaje de la época del 0,4% para el conjunto de África y del 3% para el conjunto del mundo. Al parecer, las aceleraciones abruptas del proceso congoleño de independencia habían pillado totalmente desprevenidos a los belgas con su política de «gradualismo educativo».<sup>31</sup>

Para numerosos autores, el conflicto escolar, en el que la división entre los belgas se exportó por primera vez de forma evidente hacia la colonia, fue un factor que aceleró el proceso de independencia. A lo que hay que añadir la exposición universal en Bruselas de 1958. Esta sirvió como lugar de encuentro para los llamados *evolucionados* procedentes de todos los rincones de Congo, que no solo aprendieron a degustar los beneficios de la prosperidad occidental, sino que además (y a menudo por primera vez) recibieron un trato digno por parte de los blancos. Hasta entonces se les había ocultado celosamente en la colonia y por otro lado estudiar en la metrópoli tampoco suponía una opción realista para ellos. En 1947 solo había 10 congoleños registrados oficialmente en Bélgica y en 1958-1959, la entonces todavía bilingüe Universidad Católica de Lovaina contaba apenas con 19 estudiantes congoleños, de los que 18 eran hombres.

### ... Y EL TRATO CON LOS EVOLUCIONADOS

La idea de unos *evolucionados* en la sociedad congoleña estaba en gran medida entretrejada con la de un desarrollo gradual. Desde el punto de vista de Buisseret, que, por cierto, a causa de su política educativa, podía contar con la simpatía de diversos círculos de la población nativa, los *evolucionados* debían constituir – ya se ha dicho – una especie de clase media, por así decirlo, una verdadera burguesía negra. Esta no solo constituiría la columna vertebral de la futura colonia, sino que también debería ser una protección contra levantamientos e ideas revolucionarias, tanto de dentro como de fuera.

En la definición del concepto *evolucionado* intervenían cuatro elementos: la enseñanza recibida, los ingresos, la función y la responsabilidad desempeñada en la sociedad y, por último, el nivel del desarrollo moral. Dos intervenciones legales intentaron regular el estatuto del evolucionado: (1) la adquisición de las llamadas *cartes de mérite civique* [*tarjetas por mérito civil*] (1948) y (2) el sistema de «matriculación» (1952). Esto sirvió para revitalizar el antiguo derecho de matriculación (que ya figuraba en la Carta colonial): los congoleños matriculados podrían ser sometidos a unos derechos y obligaciones más o menos análogos a los de los belgas.

---

31 MARKOWITZ, M.D.: *Cross and Sword: The Political Role of Christian Missions in the Belgian Congo, 1908–1960*, Stanford (Calif.), Hoover Institution Press, 1973.

En la primera intervención, el nivel de la enseñanza recibida no desempeñaba el papel decisivo. Había que demostrar haber realizado servicios coloniales, mostrar un comportamiento civilizado, poseer un hogar de tipo occidental y ser inmune a las supersticiones y la poligamia. En 1952, al parecer solo se habían entregado 452 tarjetas de este tipo, una cifra que en 1958 casi se había cuadruplicado, con 1.557 tarjetas entregadas, pero que sin embargo afectaba a un grupo sumamente reducido. No es de extrañar que esa primera intervención fuese tachada finalmente de fracaso. La misma suerte sufriría también la segunda intervención. El objetivo de la matriculación era asignar un estatus especial a los llamados «asimilables» – la única élite autóctona capaz de alcanzar una forma de civilización occidental. La intención era separar a esta élite (entre los que había numerosos sacerdotes autóctonos) del extenso grupo de evolucionados, para concederles los mismos derechos civiles que los europeos en el Congo (incluidos los relativos a desplazamientos), lo cual no suponía en absoluto una plena igualdad legal. Al parecer se demandaba un estatuto más restrictivo de los «verdaderos» evolucionados, que de esta forma esperaban poder distanciarse de los «supuestos» evolucionados, que sobresalían por su esnobismo, extravagancia y materialismo, y que tenían una postura más bien relajada respecto a la prohibición de la poligamia, que esquivaban hábilmente. Dado que el compromiso era fuerte, el control era mucho mayor que en el caso de «tarjetas por mérito civil». Las comisiones creadas especialmente en este sentido controlaban en el caso de laicos casados también a las esposas y eventuales hijos del candidato a matrícula en su grado de civilización. Todo esto no tuvo demasiado éxito. En enero de 1959, un año antes de la independencia, solo se habían entregado 1557 de esas tarjetas y otorgadas 217 matriculaciones, todo ello sobre un total de evolucionados que, según la fuente, se calculaba entre los 15.000 y los 40.000 (y que no comprendía más que un máximo del 5% de los trabajadores africanos en el Congo).<sup>32</sup>

Tales medidas difícilmente podían enmascarar la existencia de una *colour bar* efectiva. Para los *negros perfeccionados*<sup>33</sup> la cultura adquirida recientemente constituía, en suma, una cultura local y muy particular, que no podía incluirse en la cultura global de los blancos. Era una especie de cultura intermedia, con la que, por una parte, la élite de los colonizados dentro del sistema tendría ciertamente alguna oportunidad de ascenso, pero que por otra parte seguía manteniendo la diferencia con la de los colonizadores. A la larga, los congoleños evolucionados también siguieron siendo una especie de ciudadanos de segunda categoría de la colonia. En los tiempos tumultuosos de los años 1950, los blancos deseaban mantener la autoridad y el orden mediante el control de la colonia. A la «élite negra» avanzada, cuyas quejas por supuesto contribuyeron al ala radical

32 TÖDT: *Elitenbildung...*; MUTAMBA: *Du Congo Belge...*

33 TÖDT, D.: "Les Noirs Perfectionnés". *Cultural Embourgeoisement in Belgian Congo during the 1940s and 1950s.*, Berlin, Humboldt University, 2012 (Working Papers des Sonderforschungsbereiches, 640, Nr. 4).

del nacionalismo anticolonial, ciertamente se le negaba semejante tratamiento sobre la base de su comportamiento evolucionado. Tal y como François Ryckmans – nieto del gobernador general antes citado – escuchó de labios de un evolucionado: «*el más elevado de los negros todavía estaba por debajo del más humilde de los blancos*». <sup>34</sup> Vivir bajo un mismo techo, comer juntos, vivir juntos, realmente no eran opciones realistas. Para los amos coloniales y sus colaboradores africanos (en este caso, criados) existían códigos de conducta muy variados. El hecho de que el grupo de «mulatos» mayormente ignorado – la evidencia biológica del «encuentro» colonial – fueran casi exclusivamente hijos de un padre blanco y una madre africana, ciertamente dice suficiente sobre el machismo dominante de los coloniales. Para sus esposas, que confiaban las tareas domésticas a los *boys* locales, las normas eran mucho más estrictas. El hecho de que el evolucionado Jean Lema, en 1952, fuese el primero en osar bailar con una dama belga, es frecuentemente citado en la historiografía sobre el Congo como ejemplo de la barrera mental que seguía existiendo en el Congo entre blancos y negros. Es cierto que los evolucionados tenían que verse reflejados en el ideal de la burguesía europea, pero, habida cuenta la jerarquía colonial, no les estaba permitido integrarse totalmente.

Una muestra del trato con la élite congoleña fue la creación de la revista *La voix du Congolais* donde el control paternalista de los poderes públicos nunca estaba demasiado alejado. El hecho de dar voz a los congoleños se enmarcaba dentro del esquema rígido del colonialismo. Típico del reflejo paternalista de los belgas era, por ejemplo, que habían regalado a un tal Salongo, en agradecimiento por sus actividades de reclutamiento a favor de la revista, una «bonita bicicleta» <sup>35</sup> y en la propaganda misionera católica, el tono aleccionador sobre los valores morales en los que debía basarse la educación era posiblemente aún peor. Incluso más que *La voix*, las publicaciones de las congregaciones misioneras mostraban lo difícil que era el ejercicio de equilibrio de la enseñanza colonial. Sin querer perjudicar la lealtad con respecto al régimen colonial, era preciso hacer esfuerzos, aunque limitados, hacia alguna autorrealización de la élite.

Mucho tenía que ver con la mentalidad colonial. El africano «perfeccionable» seguía siendo casi literalmente el juguete de todo tipo de formas de investigación sobre la moralidad, la lealtad y el grado de civilización (occidental), con un enfoque centrado en criterios a poner en práctica, como domesticidad, vida matrimonial monógama, conducta ejemplar, tiempo de ocio con sentido, consumo inteligente y aburguesamiento cultural de toda la familia. Del análisis a menudo sorprendente de Tödt se desprende hasta qué punto ese control se degeneraba en chantaje e incluso en acoso. Además, esa retórica de

34 RYCKMANS, F.: Préface, en CORNET, A. y GILLET F.: *Congo-Belgique, 1955-1965. Entre propagande et réalité*, Bruxelles, Renaissance du livre/CEGESOMA, 2010.

35 DEPAEPE, M.: «The Belgian Illusion of Making a Congolese Elite. Book review of Daniël Tödt, *Elitenbildung und Dekolonisierung*», *Bildungsgeschichte. International Journal for the History of Education*, 9 (2019), pp. 100-102.

perfeccionabilidad coincidía en realidad con estereotipos racistas de «semidesarrollados» que solo querían «imitar» a los europeos (en la vida nocturna y asociativa, por ejemplo, su ropa, consumo de alcohol y cultura de bares) y cuya «civilización» no era más que una capa de esmalte de uñas...

En el terreno pedagógico, durante los años 1950 no se era totalmente consciente de los perjuicios o daños producidos. Los esfuerzos por adaptarse a los retos de la nueva situación social, no implicaron un cambio profundo de mentalidad. Aunque la Iglesia mostraba una mayor comprensión por las preocupaciones de los congoleños, todavía no se alimentaba la conciencia crítica a través de la enseñanza misionera, por temor a las repercusiones sociales. El hecho de no querer renunciar a esa estrategia paternalista aceleró – por paradójico que pueda parecer – la caída del paternalismo belga. La persistente injerencia solo incrementaba el descontento con la colonización. Según el sueño educativo de los educadores belgas en el Congo, era preciso ir preparando a los autóctonos, a paso lento pero seguro, para la independencia. La mejor forma de hacerlo era mantenerlos en una especie de «cercanía lejana». Por una parte, para evitar un mayor desarraigo, se reforzaba la identidad africana a través de la educación y la enseñanza: se hacían incluso esfuerzos por vincularse a las modernas ideas de implantar una pedagogía verdaderamente africana, pero precisamente esas iniciativas tenían como objetivo acentuar esa cercanía lejana. Tomando como base el entorno propio, se quería poner de relieve, ya fuera de forma explícita o no, la diferenciación en el «grado de desarrollo» con el europeo. Por otra parte, el modelo de civilización occidental seguía siendo clave para el desarrollo, en este caso, la modernización del Congo, por lo que – a pesar de toda la nueva educación bienintencionada – seguía ejerciendo una plusvalía jerárquica (y por tanto, atracción), que sin embargo no estaba reservada para los africanos, ya que los puestos clave seguían estando en manos belgas.

## PARA FINALIZAR

A grandes rasgos cabe concluir que, en la medida de lo posible, se quisieron trasladar al Congo las mismas «gramáticas» de escolarización y pedagogización, que se habían desarrollado en la metrópoli en el transcurso de los siglos XIX y XX. Esto se demostró, entre otras cosas, por la imitación de la enseñanza clásica y la introducción de rituales escolares dentro de las posibilidades limitadas del contexto colonial.<sup>36</sup> Habida cuenta los puntos de partida de la pedagogía colonial, está claro que la relación pedagógica en las aulas no estaba en absoluto dirigida a la liberación, autonomía, libertad de expresión o lo que la llamada pedagogía emancipatoria a partir de los años 1960 haya aportado en otros bellos

---

36 Ver también: DEPAEPE, M.: «Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury. Focusing on four themes from forty-four years of research» (Presented as a keynote lecture at the Conference “History of Education as a Scientific Pedagogical Discipline and a Teaching Subject – Past, Present and Perspectives”, to be held at the University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, in Nikšić, on 25th and 26th June, 2019).

conceptos como indicación del objetivo educacional. Lo que era el centro de atención era un sometimiento inevitable mediante la disciplina y la sumisión. Pero también aquí es preciso matizar obviamente, ya que detrás de esa postura firme y desagradable de los educadores, se ocultaba a veces un espíritu de amor para con los africanos. Está claro, sin embargo, que, en la perspectiva de la enseñanza colonial y misionera, no es posible (apenas) entrometerse en la relación asimétrica entre el educador y el educando (que, en el marco de la legitimación de la presencia europea en África además tenía más que un significado simbólico). Entre la ingenuidad inaudita, que también resonaba en los libros de texto y canciones escolares – por ello los hemos llamado *petits témoins de la grande illusion coloniale*<sup>37</sup> – y el conocimiento a menudo erudito de algunas personas vinculadas al Congo, había obviamente una enorme brecha. Al igual que también existían diferencias geográficas y pedagógicas relacionadas en los acentos y métodos entre las distintas congregaciones docentes. Lo que condujo a que, en el campo específico, surgieran más de una vez rencillas y rivalidades entre dichas congregaciones. La acción misionera católica en el Congo no debe por tanto considerarse como un modelo unitario.

Pero todo esto no impidió que incluso los más visionarios misioneros, colonizadores y coloniales también incurrieran en posibles errores de juicio en el terreno de la política educativa. El mayor problema – que obviamente también formaba parte de la paradoja pedagógica colonial – lo constituían aparentemente los «evolucionados», que, como la creación más sorprendente del régimen educativo colonial, realmente debían haber sido el «buque insignia» de la inversión educativa belga en el Congo. Este grupo constituía, en todos los sentidos, un grupo intermedio. Por su formación, el evolucionado parecía salir mejor parado que el congoleño común, pero en la colonia, el blanco de a pie le mantenía no obstante a mucha distancia. Apenas se recurría a él para el diseño del futuro congoleño. Como mucho, los belgas veían al evolucionado como ejecutor de los planes que ellos mismos habían trazado. Educar, en la perspectiva colonial, todavía significaba «cuidar de» – es decir: tomar decisiones para aquellos que todavía no tenían capacidad de actuar o emprender.

No puede sorprender, pues, que los congoleños encuestados por nosotros tuvieran muchos sentimientos contradictorios con respecto a ese período.<sup>38</sup> Por una parte, había cierto grado de apreciación positiva por lo que se podía aprender a través de los belgas en general y a través de las misiones en particular, pero por otra parte toda esa acción educativa se evaluaba como una gran oportunidad desperdiciada. Para llevar esta última afirmación a un nivel

37 KITA & DEPAEPE: *La chanson scolaire...*

38 Ver entre otras cosas: VINCK et al.: «Expériences scolaires...»; LEMBAGUSALA y DEPAEPE: «L'éducation des filles»; DEPAEPE, M. y HULSTAERT, K.: «Creating Cultural Hybridity by Exporting Metropolitan Structures and Cultures of Schooling and Educationalisation? The Emergence of a Congolese 'Elite' in the 1950s as a Starting Point for Further Research», *European Educational Research Journal*, 12 (2013), pp.201-214.

teórico superior integrándola a la hipótesis de partida, esta debe redactarse inevitablemente como sigue: *a mayor pedagogización de la educación, menor nivel de educación*.<sup>39</sup> Espero con gran interés los estudios que deseen evaluar esta afirmación tan categórica en otros contextos (coloniales o imperiales).

Para que no haya dudas, dicha afirmación no implica directamente una condena del pasado pedagógico, y mucho menos de los antiguos actores – algo que a menudo se nos imputa, indebidamente, en disertaciones ante un amplio público. No queriendo caer en el «presentismo», hemos intentado precisamente a través de la investigación histórica de fuentes y literatura comprender e interpretar el modo en que funcionaban las mentalidades y realidades pedagógicas coloniales y postcoloniales en términos de procedimientos y estructura, y cómo, a pesar de las condiciones históricas específicas, en períodos subsiguientes de transformaciones políticas, han seguido funcionando.

---

39 DEPAEPE: «Colonial Education...», p. 22.

# LA RICEZIONE DI OVIDE DECROLY NELLA PEDAGOGIA ITALIANA DEL SECONDO DOPOGUERRA

**TIZIANA PIRONI**  
tiziana.pironi@unibo.it  
*Università di Bologna*

Il presente contributo prende in esame l'influenza della prospettiva di Ovide Decroly nella pedagogia e nella scuola italiana, compiendo un'analisi delle principali riviste pedagogiche del tempo, nonché delle opere che sono state dedicate allo psicologo belga nel corso degli anni Cinquanta/Sessanta.

## 1. PREMessa

Come è noto, Decroly pubblicò, in concomitanza con l'esperienza della Scuola dell'Ermitage, buona parte dei suoi principi pedagogici, tra cui ad esempio i saggi *Contributo alla pedagogia della lettura e della scrittura* (1907), *Il programma di una scuola per la vita* (1908), relativi in particolare al metodo ideo-visivo, o anche definito latamente metodo globale, non ritenuto però esclusivamente applicabile all'insegnamento iniziale della lettura e della scrittura, bensì considerato in stretto rapporto ai cosiddetti *centri d'interesse*. La comparsa di alcuni scritti in Italia del pedagogista belga avvenne a partire dal 1921, grazie alla *Rivista di Psicologia*, organo della Società Italiana di Psicologia e diretta dallo psichiatra Giulio Cesare Ferrari, figura di scienziato molto attento e sensibile al rinnovamento della psicologia in Italia, che l'aveva messa in linea diretta con quanto stava avvenendo all'estero. Occorre tener conto che in quel momento lo studioso belga, già noto a livello mondiale, godeva anche di un certo riconoscimento a livello accademico, tenendo una cattedra di Psicologia infantile presso l'Università di Bruxelles.

Nel gennaio del 1921, sulla rivista del Ferrari uscì, tradotto in italiano, un saggio di undici pagine dello studioso belga, dal titolo *Abbozzo di*

*un programma applicato in una scuola sperimentale*. In questo articolo Decroly, movendo una radicale critica alla scuola tradizionale del tempo, sosteneva l'urgenza di provvedere a un rinnovamento dei programmi scolastici, accusati di disorganicità, mancando qualsiasi raccordo e coesione tra le diverse discipline e, al tempo stesso, non tenendo per nulla conto dello sviluppo psicologico del bambino. Di conseguenza, egli proponeva la metodologia, da lui ampiamente sperimentata, dei centri d'interesse, tramite cui collegare le materie d'insegnamento, tenendo conto delle funzioni psicologiche degli allievi, sulla base del Trittico (Osservazione, Associazione, Espressione), realizzato tramite l'attività concreta e personale degli allievi.

L'anno dopo, la stessa Rivista pubblicava la relazione *Attitudini innate e attitudini acquisite* che Decroly aveva tenuto in occasione della *Conferenza internazionale di Psicotecnica applicata all'orientamento professionale*<sup>1</sup>, organizzata a Milano per iniziativa della Società Umanitaria, famoso ente benefico, estremamente attento alla diffusione di iniziative innovative ed esperienze pilota, in campo sociale ed educativo, di livello internazionale. Promotore dell'organizzazione periodica di questi Congressi di Psicotecnica era stato Eduard Claparède nell'ottica di fare costantemente il punto sul lavoro compiuto dai diversi studiosi nei loro Paesi, attraverso la somministrazione dei tests relativi al rapporto tra attitudini e attività professionali.

A questo iniziale interesse da parte della psicologia sperimentale nei confronti delle teorie decrolyniane fa riscontro una scarsa considerazione da parte del mondo pedagogico, perlomeno fino alla conclusione del secondo conflitto mondiale. Il nome di Decroly viene infatti pressoché ignorato dagli autori dei principali manuali di Storia della pedagogia (Monroe, Codignola, 1924; Ciulli Paratore, 1926; Banfi 1931; Lamanna 1932; Stefanini 1937; Codignola 1937; Tarozzi, 1937; Saloni, 1940; Saitta, 1950; Boyd, 1950) Fa eccezione il testo di Andrea Franzoni, *Storia dell'educazione infantile e femminile ad uso degli Istituti magistrali femminili* (1932) in cui viene presentato un breve profilo della pedagogia di Decroly. Del resto anche nel *Dizionario di Scienze pedagogiche* (1929) non compare alcuna voce dedicata al Decroly e neppure al metodo globale. Risulta comunque degno di nota che la *Rivista pedagogica*, fondata da Luigi Credaro nel 1908, pubblicasse a puntate, dal 1928 al 1934, lo studio dedicato da Ida Zambaldi alla scuola attiva<sup>2</sup>, in cui, attingendo all'opera dell'Hamaide (1922), famosa allieva di Decroly, veniva dato un certo rilievo alla prospettiva dello studioso belga nell'ambito dell'attivismo, soprattutto in riferimento al metodo globale.

Tuttavia, in corrispondenza a questo marginale interesse nei confronti della didattica di Decroly, non risultano esperienze relative all'applicazione del metodo globale, a livello scolastico, che vedano espressamente un punto di

1 Il testo della conferenza di Decroly venne pubblicato negli *Atti della terza conferenza Internazionale di psicotecnica applicata all'orientamento professionale: Milano, 2-4 Ottobre 1922*, Coop. Grafica Degli Operai, Milano, 1923, pp. 191-197.

2 I saggi furono raccolti nel volume di Ida Zambaldi, *La scuola attiva e il metodo d'insegnamento* (1932).



riferimento nella metodologia del pedagogista belga (Giacomin, 1964, p.158). In particolare, se ci riferiamo alle esperienze realizzate dalle maestre Nerina Oddi e Vera Cottarelli Gaiba per l'insegnamento iniziale della lettura e della scrittura in prima elementare, tramite un approccio di tipo globale, ma sempre comunque definito "metodo naturale", non troviamo alcun diretto riferimento al Decroly (Giacomin, 1964, pp. 19-20). Nel 1939 fu infatti compiuto da parte della Oddi un esperimento didattico di tale metodo presso la scuola privata Franchetti, nel quartiere Gianicolo a Roma. Si trattava di un approccio, considerato "naturale" per il bambino, poiché partiva dall'unione della lettura e della scrittura, partendo dalla frase, collegata a un disegno, arrivando poi, successivamente all'analisi delle parole e delle lettere. Lo stesso procedimento venne sperimentato l'anno successivo in alcune scuole elementari statali della capitale, sulla base del nuovo libro di Stato per la prima classe elementare, redatto dalla Cottarelli Gaiba insieme alla Oddi. Sempre nel 1940, il ministro dell'educazione nazionale, tramite una circolare diramava le istruzioni sull'utilizzo di tale testo, segno evidente della particolare sensibilità del Regime per cercare di sconfiggere la piaga dell'analfabetismo, ma non risultano affatto esistere derivazioni dal globalismo decrolyniano. Del resto, l'ispettore scolastico Giorgio Gabrielli<sup>3</sup>, che svolse un ruolo nevralgico di mediazione tra le direttive ministeriali e le istanze di rinnovamento didattico vicine alle posizioni di Lombardo Radice, teneva molto a precisare, in più occasioni, che occorreva distinguere tra globalismo italiano e globalismo decrolyniano, poiché quest'ultimo partiva da presupposti esterni all'esperienza diretta del bambino, con la definizione dei centri d'interesse. Secondo Gabrielli infatti il "globalismo italiano", che lui preferiva chiamare "metodo naturale", rispettava la libera espressività dell'allievo non vincolando neppure la didattica creativa e sempre *in fieri* del maestro. In tal senso, secondo l'ispettore palermitano, il globalismo italiano partiva dall'episodico per giungere al sistematico, a differenza di quello di marca decrolyniana che seguiva il processo inverso (Gabrielli in *Primato educativo*, marzo 1934, p. 20).

Sempre Gabrielli faceva espresso riferimento a una visione di "scuola serena", che doveva incentrarsi sull'attività del bambino, considerato in senso neo-idealistico come "artista" e "poeta". In qualità di ispettore ministeriale, egli si dedicò con grande tenacia all'attuazione dei Programmi della scuola elementare del 1923, elaborati da Lombardo Radice, fino alla difesa della Carta della scuola di Giuseppe Bottai. Va comunque detto che nei Programmi del 1923, e neppure in quelli successivi del 1934, sempre per quanto riguarda la scuola primaria non si fa alcun cenno al metodo globale per l'insegnamento della lettura.

Come vedremo, Gabrielli sarà una figura-chiave anche nel periodo della ricostruzione postbellica della scuola italiana, mantenendo il suo ruolo di ispettore

3 Su Giorgio Gabrielli si veda F. Cambi, *ad vocem*, Dizionario Biografico degli Italiani, Treccani, Roma, 1998, vol. 51, pp. 230-231.

ministeriale, sempre su posizioni filogovernative. Egli diede infatti un contributo determinante alla elaborazione dei programmi per la scuola elementare del 1955, in cui ritroviamo sempre il filo conduttore imperniato sulla idea di “scuola nuova”, con riferimenti all’attività concreta dell’allievo e anche al metodo globale.

Tornando al periodo relativo al Regime, Mario Mazza, allora direttore didattico presso la già citata scuola elementare Franchetti di Roma, nel suo volume *Leggere, scrivere, esprimersi* (1942), accennando al metodo globale di Decroly, teneva a precisare che “agli alunni italiani meglio si adatta l’italianissimo metodo naturale” (p. 9). Anche Mazza si mostrava decisamente in linea con le posizioni espresse da Giuseppe Lombardo Radice, il quale si era sempre mantenuto critico, anche se con parere altalenante, nei confronti delle teorie del pedagogista belga<sup>4</sup>. Possiamo ritenere che Radice si fosse interessato abbastanza superficialmente dell’opera di Decroly, del tutto in linea col suo atteggiamento anti-esterofilo e sempre richiamantesi a una didattica che fosse espressione dei valori della nazione<sup>5</sup>. Nel 1936, in *Pedagogia degli apostoli e degli operai*, egli aveva infatti frettolosamente liquidato la pedagogia di Decroly definendola di tipo individualistico (p. 119), mentre nel volume, dello stesso anno, *Il problema dell’educazione infantile*, non veniva mai menzionato il pedagogista belga, facendovi poi rapidi cenni nell’ultima edizione delle *Lezioni di didattica* (1936)<sup>6</sup>.

## 2.- IL SECONDO DOPOGUERRA

A partire dagli anni Cinquanta, la pedagogia italiana comincia a mostrare un marcato interesse nei confronti dei maggiori protagonisti dell’attivismo mondiale, e di conseguenza anche nei confronti di Decroly. Nel 1952, la rivista “Scuola e Città”, diretta da Ernesto Codignola, pubblica per la prima volta in Italia, a puntate (nn. 2, 3, 6) il testo della conferenza tenuta da Decroly, nel 1904, *La scuola deve essere rinnovata*, dove il belga movendo una dura critica alla scuola tradizionale, affermava polemicamente “Che si direbbe se l’ospedale mettesse alla porta i malati che hanno precisamente maggior bisogno per essere soccorsi? E’ cosa inumana e balorda” (*Scuola e Città* n. 2 p.84). Come è noto la stessa espressione riecheggerà nella famosa *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani (1967). Occorre comunque riconoscere che la rivista fiorentina nel corso degli anni Cinquanta, e anche in seguito, dedicò alla pedagogia di Decroly un’attenzione sporadica, mentre risultavano molto più evidenti i riferimenti a Dewey e alla sua scuola, grazie agli studi di Lamberto Borghi e di

4 In *La buona messe* G. L. Radice afferma che Decroly riformò la scuola belga con vedute “originali e sane, per dare all’infanzia una scuola serena” (Febbraio 1925, p. 26) e che soprattutto nel 1912 iniziò una nuova era del disegno nelle scuole con lo studio *La Psychologie du dessin: le développement de l’aptitude graphique* (p.29).

5 Ne *L’educazione nazionale*, Giuseppe Lombardo Radice aveva informato i lettori che al Congresso pedagogico di Locarno “alla libertà del fanciulli il belga ha attribuito diversi significati, il più grossolano dei quali è questo: Tollerare i suoi (del fanciullo) capricci e i suoi stati d’animo di umori momentanei e variabili, permettergli di essere chiassoso, impertinente” (1, 1927 p. 649).

6 Ma un una nota a p.434 afferma he dall’estero l’ispirazione ddiattica igliore viene daldecroly

Aldo Visalberghi. Si deve comunque alla casa editrice Nuova Italia, celebre casa editrice fiorentina, fondata da Ernesto Codignola, la pubblicazione nel nostro Paese di ben quattro opere di Decroly nella collana "Educatori antichi e moderni": *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giochi educativi. Contributi alla pedagogia dei bambini e degli anormali* (1951)<sup>7</sup>; *Verso una scuola rinnovata. Una prima tappa* (1952)<sup>8</sup>; *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento* (1953)<sup>9</sup>; *Nozioni generali sull'evoluzione affettiva del fanciullo e altri saggi di psicologia educativa* (1955). La Nuova Italia con la sua collana dedicata alle opere dei maggiori esponenti dell'attivismo rispondeva a una richiesta in atto, ovvero quella della preparazione professionale dei futuri insegnanti elementari. Va ricordato che i Programmi, varati durante il dicastero Segni, prevedevano una prova di metodologia nella quale i candidati che si presentavano al concorso magistrale dovevano svolgere un'esposizione critica di almeno due esperimenti didattici italiani o stranieri (tra i nomi a scelta figurava anche quello di Decroly, unico autore belga considerato).

Nel corso degli anni Cinquanta, si infittisce l'interesse della pedagogia italiana nei confronti dello studioso belga, soprattutto in merito al metodo globale. Possiamo ritenere che le monografie e i diversi articoli che compaiono su riviste specializzate si suddividano in due categorie: 1. Saggi di intonazione scolastico-divulgativa al fine della preparazione ai concorsi magistrali; 2. Saggi di impostazione teorico-critica.

Tra questi ultimi spicca il volume di Francesco De Bartolomeis (1953), il cui obiettivo è comunque anche quello di fornire agli insegnanti gli strumenti per poter contribuire con la loro attività al rinnovamento scolastico. Il libro di De Bartolomeis esce nella collana "Educatori antichi e moderni" della Nuova Italia, dove nella *Premessa* l'autore chiarisce le ragioni che sono alla base della monografia, ovvero di fornire le basi scientifiche ai docenti, onde evitare il rischio di limitare la prospettiva di Decroly alla mera applicazione del metodo globale alla lettura e alla scrittura. Scrive infatti De Bartolomeis: "per la maggioranza degli insegnanti la fama del Decroly è affidata all'invenzione del metodo globale; ma il guaio è che da questi insegnanti esso viene inteso nel modo più grossolano, in quanto viene distaccato dalle giustificazioni psicologiche che il belga porta in suo favore" (1953, p. 132). Purtroppo, avverte De Bartolomeis, molti si illudono di applicare il metodo globale per la lettura, esponendo alle pareti dell'aula cartelloni figurati con brevi frasi, non rendendosi conto che col metodo Decroly non ci sono più lezioni di lingua o di storia, bensì attività,

7 L'opera scritta da Decroly, insieme E. Monchamp nel 1913, col titolo *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, uscì per la Nuova Italia nel 1951, ebbe una seconda ristampa nel 1953, per giungere ad un'ottava ristampa nel 1974.

8 Uscì nel 1921 col titolo *Vers l'école renouvelée*, tradotta e introdotta da Mario Valeri, dopo la prima edizione del 1952, venne ristampata nel 1953 e giunse alla sesta ristampa nel 1964.

9 Opera del 1929, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, dopo la prima edizione italiana del 1953, giunse alla 17ª ristampa nel 1967, segno evidente di un diffuso interesse nei confronti del metodo globale rispetto agli altri principi pedagogici del Decroly.

compiute dagli allievi seguendo i tre passaggi di “osservazione, associazione, espressione”, imperniati su quattro centri d’interesse.

Il pedagogista torinese intende dunque puntualizzare che innanzitutto per Decroly il programma, il metodo, l’organizzazione scolastica, la valutazione degli allievi non possono prescindere “dalla ricerca psicologica che ha moventi e finalità pedagogiche” (1953, p. 1). Egli evidenzia perciò dell’autore belga l’“attitudine scientifica, da sperimentatore, verso i problemi della scuola” (Ivi, p. VIII), con l’obiettivo di conoscere le modalità tramite cui l’allievo sviluppa le sue varie attitudini e capacità, in quanto educazione e conoscenza dell’alunno appaiono essere per lui inseparabili. L’impostazione decrolyniana si rivela essere insomma un’ “attitudine sperimentale e antidogmatica, un continuo richiamarsi all’osservazione e agli altri mezzi di indagine positiva” (Ivi, p. 5). Proprio per questo De Bartolomeis evidenzia un aspetto fondamentale del contributo di Decroly nell’aver focalizzato l’attenzione sulle pratiche osservative, grazie all’utilizzo, fin dal 1907, dello strumento della video-camera per lo studio della psicologia infantile, individuandone i seguenti vantaggi: la possibilità di rivedere più volte le reazioni che si intendono esaminare, per poterle esaminare minutamente in tutto il loro svolgimento; poter analizzare lo stesso fenomeno da parte di diversi osservatori, per il controllo delle ipotesi, grazie al confronto tra differenti opinioni; la possibilità di osservare lo stesso soggetto attraverso riprese successive in modo da comparare le sue reazioni nel corso del tempo, col progredire dell’età.

Il saggio di De Bartolomeis non esprime dunque alcuna riserva nei confronti della pedagogia di Decroly, individuando l’originalità della sua opera nell’aver saputo interpretare le conseguenze delle scienze per il rinnovamento educativo, organizzando l’ambiente scolastico “per favorire lo sviluppo del patrimonio bio-psicologico dell’allievo” (Ivi, pp. 6-7). Il pedagogista torinese si mostra maggiormente favorevole alla prospettiva decrolyniana rispetto a quella della Montessori. Egli ritiene infatti maggiormente condivisibile la teoria della globalizzazione in rapporto agli interessi degli allievi rispetto all’approccio montessoriano, di tipo analitico. Il metodo globale, sempre considerato in rapporto ai centri d’interesse, farebbe scaturire l’apprendimento dalla situazione concreta, favorendo l’interconnessione tra le discipline, tenendo al tempo stesso conto della gradualità dello sviluppo evolutivo del bambino dalla scuola dell’infanzia alla scuola di base.

De Bartolomeis propende del tutto a favore della pedagogia dello studioso belga, concordando con lui sul fatto che l’interesse scientifico del bambino non nasca da un bisogno intellettuale come per lo scienziato, alla ricerca dell’esattezza e dell’oggettività, bensì riveli il manifestarsi di un bisogno vitale, pratico, che deriva a contatto con l’ambiente. Con Decroly, secondo De Bartolomeis, siamo quindi agli antipodi della minuzia e precisione del metodo montessoriano che risulterebbe fondato su una concezione prevalentemente analitica e geometrica

dei procedimenti psichici, ponendo il bambino precocemente a contatto con il mondo simbolico.

Di diverso avviso è Roberto Mazzetti che nel suo volume dedicato al pedagogista belga (1965) ne critica l'impostazione psicometrica, sulla scia di Binet, con la pratica dei tests mentali. Mazzetti ritiene invece che il merito di Maria Montessori sia stato quello di aver fatto emergere l'inefficacia dei tests di Binet-Simon, sul piano scolastico-educativo, impegnandosi di conseguenza nella costruzione e sperimentazione di strumenti di sviluppo di tipo auto-correttivo. Secondo Mazzetti ciò che distingue in maniera radicale l'approccio decroliniano da quello montessoriano è "il ricorso, o meno, alla misura dell'intelligenza per formare una comunità scolastica livellata o non livellata, secondo comuni età mentali o comuni quozienti mentali. Mentre nell'organizzazione del Decroly, anche secondo la testimonianza della consorte, i ragazzi sono raggruppati tenendo conto della loro età mentale, delle lacune che essi presentano e delle loro conoscenze, questo è escluso, nella maniera più radicale, perché ritenuto un fatto negativo, da parte della pedagogia montessoriana" (Mazzetti, 1965, p. 43). Per la Montessori infatti, il ricorso a gruppi omogenei per età e di livello mentale implicherebbe il perdurare di "un dominante insegnamento collettivo e di una individualizzazione promossa, marginalmente dall'alto più che dal basso" (Ivi, p. 43). La studiosa italiana era dell'avviso che i gruppi omogenei accentuassero il confronto, creando un clima competitivo, mentre invece i contatti tra le diverse età, differenze di sviluppo, di capacità, si rivelavano alquanto stimolanti per l'apprendimento: i più piccoli mostravano infatti di interessarsi al lavoro dei più grandi, in modo che ciascuno fosse nella condizione di aiutare e di essere aiutato.

Altro aspetto che Mazzetti ritiene sia stato sottovalutato da Decroly, rispetto alla Montessori, è quello riguardante la funzione del momento astratto dell'intelligenza. Lo psicologo belga sostiene che l'attività simbolica debba essere preclusa durante l'infanzia, con la conseguenza che l'apprendimento della lettura e della scrittura debba avvenire per tutti indistintamente dopo i sei anni. Diversamente per la Montessori la cosiddetta "esplosione" della scrittura può avvenire anche molto prima. In merito alla *querelle*, metodo analitico o metodo globale, molto presente nel dibattito italiano tra gli anni '50/'60, Mazzetti sostiene che l'approccio analitico montessoriano risponde ad una maggiore attenzione da parte della psicologia odierna nei confronti dell'ipotesi che la percezione del bambino non possa definirsi esclusivamente globale, neppure unicamente analitica, ma sia motivata da un'attenzione discriminatrice nei confronti di ciò che acquista significato per il soggetto all'interno di una struttura complessa (Ivi, p. 98). Ed ancora, secondo Mazzetti, merito della Montessori, rispetto a Decroly, sarebbe quello di aver sottolineato la funzione dell'analisi e del rapporto auditivo tra suono e parola facendo precedere la scoperta della scrittura alla scoperta della lettura: "la scrittura, proprio per il suo sviluppo, non può aver

luogo senza un'analisi attenta delle singole lettere, che compongono la parola e la frase" (ivi, p. 93).

Nel corso degli anni Cinquanta, non manca di manifestarsi l'interesse da parte dei pedagogisti di orientamento spiritualista nei confronti della didattica decrolyniana, che in genere esprimono una valutazione positiva nei confronti del metodo globale applicato alla lettura e alla scrittura, mostrando invece una posizione nettamente critica nei confronti della teoria dei centri d'interesse, a causa dei suoi presupposti naturalistici. Del resto, va rilevato che, in Italia, il mondo della pedagogia cattolica nei confronti dei maggiori esponenti dell'attivismo fa in genere riferimento al volume di Eugène Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*<sup>10</sup>, tradotto e pubblicato in Italia nel 1940 con la prefazione di Augusto Baroni per l'editrice La Scuola di Brescia. Per Decroly, come per Dewey, l'educazione attiva trova infatti i suoi presupposti in una concezione pragmatica e sperimentale dei valori e dei fini che si rinnovano nel *continuum* dell'esperienza. Al contrario, il personalismo cristiano, muovendo da una concezione metastorica e trascendente dei valori, sottolinea che l'impostazione naturalistica dei centri d'interesse non tiene affatto conto di un'autentica prospettiva valoriale e quindi dei cosiddetti sentimenti superiori dell'uomo, *in primis*, del sentimento religioso, mostrando pure scarsa considerazione nei confronti dell'attività spirituale, intuitiva e creatrice della mente umana; di conseguenza, per quanto riguarda l'attività dell'alunno, rispetto all'osservazione, si preferisce far riferimento all'intuizione, in quanto "libera e originale, personale e irripetibile, creazione del soggetto quale entità spirituale" (Giacomin, 1964, p.52). Non mancano neppure obiezioni dal punto di vista didattico ritenendo troppo prescrittivo "che dagli otto anni in avanti tutte le classi debbano affrontare il medesimo centro d'interesse per un anno" (Ivi, p. 33), anche se appare latamente condiviso il principio della formazione delle classi con elementi omogenei sulla base della medesima età cronologica e dello stesso livello intellettuale. In ambito spiritualista, si distingue la posizione di Aldo Agazzi, il quale ritiene che l'apprendimento del leggere e dello scrivere, secondo l'impostazione decrolyniana, risulti ricondotto esclusivamente ad una funzione globale di tipo percettivo-visiva (ideo-visivo) non coinvolgendo la percezione uditiva (1956)<sup>11</sup>.

### 3. LA DIFFUSIONE DI DECROLY NELLA SCUOLA MILITANTE

Nonostante nell'Italia del secondo dopoguerra, la pratica più diffusa per la prima alfabetizzazione sia quella del metodo misto e di quello fonico-sillabico

10 E. Dévaud, *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, uscì nel 1934. Si tratta di una raccolta di scritti apparsa separatamente in precedenza tra il 1926 e il 1933, ma il saggio su Decroly è del 1936: *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, Librairie de l'Université, Fribourg.

11 Lo psicologo neotomista P. A. Gemelli scrive: "Decroly ha per primo richiamato l'attenzione sul fatto che il bambino consideri dapprima il tutto delle cose e delle persone, anziché i particolari di esso; fu chiamato questo fatto globalismo" (La psicologia dell'età evolutiva, 1952, p.219), ma dichiara poi: "il globalismo di Decroly non è da confondersi col globalismo del quale parlano i pedagogisti e sul valore del quale, sulle base delle recenti ricerche di un mio allievo, son da fare molte riserve" (Ibidem).

(Giacomin, 1964, p.170), dobbiamo riconoscere che il metodo globale di derivazione decrolyniana abbia goduto di un discreto successo tra i maestri elementari più sensibili alle pratiche dell'attivismo. Un polo di attrazione per molti insegnanti che, soprattutto attraverso il Movimento di Cooperazione Educativa (M.C. E) intendono sperimentare le nuove metodologie, è rappresentato in quegli anni dal Villaggio Italo-svizzero di Rimini, fondato da Margherita Zoebeli nel 1946, fiore all'occhiello della pedagogia attiva e cooperativa nel nostro Paese. Proprio la diffusione del Movimento di Cooperazione Educativa contribuisce all'applicazione del metodo globale all'insegnamento della lettura<sup>12</sup>, grazie in particolare alla divulgazione all'interno del Movimento dell'opuscolo di Lucienne Mawet, che riferisce del metodo globale di Decroly, ripreso da Freinet, anche se con alcuni distinguo<sup>13</sup>. L'argomentazione che si riscontra a favore del metodo globale è che punto di partenza per l'apprendimento dell'allievo sia la concretezza delle situazioni, in modo da favorire l'osservazione, l'associazione, ovvero la comparazione tra i fenomeni, l'espressione; di conseguenza, i testi che ne scaturiscono, ordinati secondo gli argomenti, vanno a costituire un vero e proprio libro di lettura frutto del lavoro collettivo. In questo libro, illustrato con disegni e arricchito di vario materiale, gli allievi sono interessati alla lettura di ciò che documenta le loro esperienze.

Su questo punto, si rivela estremamente interessante la testimonianza di un maestro di allora, Aldo Pettini, figura di punta del M.C. E, che nel suo articolo *Tipografia a scuola e metodo globale*, pubblicato sulla rivista *Cooperazione educativa*, il 15 gennaio 1953, ci fornisce un resoconto del suo esperimento in una prima elementare in merito al processo di globalizzazione realizzato attraverso l'esperienza della tipografia: "Prima di iniziare la scuola mi trovai di fronte a due soluzioni: quella del Freinet e quella del Decroly, che erano per me come Scilla e Cariddi, ognuna esercitava una certa attrattività per delle ragioni particolari. Da una parte il Decroly coi suoi centri d'interesse, che offrono lo svantaggio di essere prefissati e alquanto rigidi, ma anche il vantaggio di permettere un certo coordinamento degli argomenti in discussione sì da portare a un approfondimento su certi problemi; dall'altra invece Freinet che si rifà ogni volta a un interesse attuale e concreto, vivo nell'animo del bambino, di modo che la paginetta stampata sia sempre relativa a fatti e avvenimenti della giornata o poco più" (1953, p. 2). Subito dopo la nascita della Cooperativa della Tipografia a Scuola a Fano il 4 novembre 1951, era stato infatti Aldo Pettini all'interno dell'associazione a dedicarsi all'approfondimento e alla divulgazione delle opere di Decroly, a cui aveva dedicato anche un volume (1952) che ebbe una certa risonanza fra gli insegnanti di Cooperazione Educativa.

12 C. Freinet dichiara di essere stato influenzato dal metodo globale di Decroly, evidenziando però anche le differenze da lui introdotte con le sue "tecniche" (*L'éducateur*, 30 giugno, 1959, n. 9). L'articolo, tradotto in italiano venne riportato in *Cooperazione educativa* luglio 1959, n. 7.

13 Il bollettino della CTS, pubblicò nel 1952 a puntate il saggio *Letture globale ideale* di un'esponente dell'I.C.E.M, Lucienne Mawet.

Nel suo articolo, Pettini evidenziava come la grande attrattiva esercitata sui bambini dagli avvenimenti quotidiani andasse a ledere la necessità di un maggiore approfondimento e coesione tra gli argomenti trattati; ed inoltre, egli osservava che: “Il valore affettivo di certi testi che noi abbiamo visto nel libro della vita francese, testi che per lo più si limitano a poche parole formanti un pensiero (e non sarebbe certo possibile fare altrimenti!), il loro valore affettivo, dicevo, è limitato a pochi bambini, mentre noi vogliamo che questo elemento affettivo sia vivo e presente nel maggior numero possibile di bambini” (Ibidem).

A questo punto Pettini individuava nella mediazione tra Decroly e Freinet una via da seguire che gli sembrava esse dato ottimi risultati nella sua esperienza di insegnamento: il centro d'interesse su cui sviluppare l'attività veniva stabilito sulla base degli argomenti che destavano una maggiore curiosità da parte dei bambini, compiendo dei sondaggi iniziali e lungo il percorso. Se la loro reazione si rivelava positiva avveniva la scelta dell'argomento come centro d'interesse e ogni volta l'opinione prevalente veniva condensata in un pensiero per poi passarlo alla stampa. Soffermarsi su un determinato argomento fin all'esaurirsi dell'interesse permetteva il conseguente approfondimento e sviluppo di tutti gli aspetti con disegni, canti, drammatizzazioni, dando quindi vita a tutte quelle attività che si riferivano all'esperienza concreta del bambino, evitando in tal modo la dispersione, nonché l'imposizione e la noia. Conseguenza espressiva di tali attività, ruotanti intorno a un centro d'interesse scelto dai bambini sarebbe stato l'approccio alla lettura e alla scrittura. Era stato proprio un lungo scambio di idee con Margherita Zoebeli ad averlo convinto anche del fatto che una particolare esigenza del bambino fosse quella di “mettere in moto specialmente la sua fantasia, elevandosi al di sopra della nuda cronaca quotidiana” (Ivi, p. 5).

Pettini nel suo articolo faceva anche alcune interessanti considerazioni relativamente ad una distorta applicazione del metodo globale nelle scuole italiane, ritenendo che avesse “ben poco di globale: a stare alla formula del Decroly, che chiama il metodo globale ideo-visivo, quello seguito in Italia si potrebbe dire ‘visivo’, ma non certo ‘ideo’, perché del pensiero del bambino non si tiene affatto conto” (Ivi, p. 5). Una pratica diffusa, sempre secondo Pettini, ma non a torto, era quella di esporre dei cartelloni alle pareti dell'aula senza tener conto degli interessi dell'allievo, della concretezza del pensiero infantile: “parti di organi o di oggetti; animali o cose di cui il bambino non ha esperienza diretta: ecco alcuni dei motivi che ci fanno sconsigliare l'alfabetiere” (Ibidem). Concludeva quindi che “Tutti coloro e non sono pochi che dicono di fare il metodo globale in prima ricadono poi in seconda nel metodo tradizionale”. (p. 6). Le conseguenze relative ad una pura applicazione tecnica del metodo globale, senza alcuna considerazione teorica della prospettiva di Decroly, era quella di continuare a creare fin della prima elementare nel futuro cittadino italiano comportamenti e abitudini inclini alla passività.



Dal 1946 al 1964, infatti, molti insegnanti, seguendo le direttive dei funzionari tecnici dell'istruzione primaria e sulla base delle indicazioni fornite dalle riviste didattiche magistrali, fino ai libri di testo, si stavano orientando verso l'adozione di un metodo didattico misto (globale, fonosillabico e proposizionale), definito "metodo naturale" sulla base della tradizione precedente al periodo postbellico. Diventava così sempre più diffuso l'alfabetiere murale con l'illustrazione dell'oggetto e sotto la parola indicata, avente l'iniziale di colore diverso da quello delle lettere del corpo della parola; così come per la composizione di brevi parole, formate da sillabe semplici mediante l'impiego dell'alfabetiere mobile (Giacomin, 1964, p. 172).

Per quanto riguarda i programmi ministeriali della scuola elementare, se in quelli del 1945 non si fa alcun cenno al metodo globale, in quelli emanati dieci anni dopo da Ermini, pur non prescrivendo l'adozione di precisi e determinati metodi didattici, e perciò non facendo alcun riferimento a Decroly, si consiglia di adottare i criteri della globalità, della gradualità, della ciclicità, dell'aderenza all'ambiente. Si stabilisce perciò che punto di partenza dell'insegnamento è il mondo concreto del bambino, onde favorire il progressivo affiorare delle diverse discipline, sviluppando gradualmente, con evidenti riferimenti al tritico decroliniano, le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione, interpretate comunque secondo un'immagine stereotipata di matrice idealistica dell'infanzia, definita "tutta intuizione, fantasia, sentimento". Va comunque detto che nei Programmi del 1955 si accenna al metodo globale a livello di metodologia didattica generale, non menzionando aspetti particolari come quello relativo all'apprendimento della lettura iniziale. Dal contesto della Premessa e dal testo dei Programmi riferiti alla prima e alla seconda classe si desume però che le direttive ufficiali propendano per l'adozione del metodo globale, sia per l'insegnamento della lettura che della scrittura. Tuttavia, la pregiudiziale di tipo spiritualistico non consente di collegare il metodo globale ai centri d'interesse, che risulta così applicato in genere come tecnica a se stante.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1984), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze.
- A. Agazzi (1956), *Ovidio decroly e l'educazione sociale*, in "L'educazione alla socialità nella pedagogia contemporanea", Atti del convegno di studi dell'Opera Montessori, Venezia 12-14 ottobre 1956, a cura di M. Pignatari, pp. 122-153, Vita dell'infanzia, Roma.
- Id., (1959), *O. Decroly*, in "Prospettive Pedagogiche", Istituto di pedagogia dell'Università degli studi di Padova, a cura di G. Flores D'Arcais, La Scuola, Brescia.
- M. Agosti et al (1952), *Il globalismo nella didattica d'oggi*, La Scuola, Brescia.
- B. Angelone (1971), *Il messaggio educativo di Ovidio Decroly*, Guida editori, Napoli.
- A. Benedini (1967), *Ovidio Decroly e la pedagogia della scuola nuova*, Cedam, Padova.
- L. Borghi (1954), *Il movimento delle scuole nuove*, in "Scuola e Città", 30 novembre, n. 11, pp. 411-414.

- G. Calò (1948), *Metodi sintetici. L'insegnamento del leggere e dello scrivere*, in G. Calò, *Dall'alfabeto a Dio*, La Scuola, Brescia, pp.123-149.
- Id., (1954), *fascicolo speciale su O. Decroly, 1871-1932*, Centro didattico nazionale della scuola materna, Brescia.
- G. Catalfamo (1950), *Il globalismo*, Viola, Milano.
- E. Catarsi (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Ls Nuova Italia, Scandicci.
- P. Cipriani (1953), *Il metodo Decroly*, Marzocco-Bemporad, Firenze.
- E. Codignola (1946), *Le scuole nuove e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze.
- L. Dalhem (1960), *Contributo al metodo Decroly*, La Nuova Italia, Firenze.
- F. De Bartolomeis (1952), *Il "Villaggio di Rimini"*, in "Scuola e Città", 31 maggio, n. 5, pp. 176-178.
- Id., (1953), *Ovide Decroly*, La Nuova Italia, Firenze.
- Id., (1953), *Le origini dell'educazione nuova (1)*, in "Scuola e Città", 31 marzo 1953, n. 3, pp. 111-120.
- Id., (1953), *Concentrazione delle attività scolastiche sugli interessi degli allievi*, in "Scuola e Città", 28 febbraio 1953, n. 2, pp. 47-53.
- O. Decroly, *Abbozzo di un programma applicato in una scuola sperimentale* in "Rivista di Psicologia", aprile -sett., nn.2-3, 1922 pp. 90-97
- O. Decroly e E. Monchamp (1951), *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giochi educativi. Contributi alla pedagogia dei bambini e degli anormali*, La Nuova Italia, Firenze.
- O. Decroly e G. Boon (1952), *Verso la scuola rinnovata*, La Nuova Italia, Firenze.
- O. Decroly (1952), *La scuola deve essere rinnovata*, in "Scuola e Città", nn. 2-3-6, rispettivamente pp. 46-50; pp. 50-56; pp. 217-222.
- O. Decroly (1953), *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze.
- E. Devaud (1940), *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia.
- M. R. Di Santo (2015), *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*, Prometheus, Milano.
- G. Gabrielli (1948), *Motivi per una scuola nuova*, La Scuola, Brescia.
- Id., (1954), *Perché devi preferire il metodo globale*, N. Cioffi, Napoli.
- Id., (1954), *Dal metodo globale all'insegnamento naturale*, Capriotti, Roma.
- A. Gemelli (1952), *La psicologia dell'età evolutiva*, Giuffrè, Milano.
- V. Giacomini (1963), *Studio critico della letteratura su Ovidio Decroly e rilievi su alcune discrepanze e inesattezze che vi si riscontrano e sulla versione in lingua italiana di qualche scritto del Belga*, Bologna, Tipografia La Grafica Emiliana.
- Id. (1964), *Studio critico della pedagogia e della metodologia didattica di Ovidio Decroly*, Edizione Pontenuovo Bologna.
- A.Goussot (2005), *La scuola nella vita: il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Erickson, Gardolo.
- A. Hamaide (1950), *La scuola nuova "Amalia Hamaide" di Bruxelles*, in "Scuola e Città", 31 dicembre, n. 10, pp. 382-384.

- V. Lombardi (1975), *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1955*, La Scuola, Brescia, 1975.
- M. Luchetti, *La didattica sperimentale di Decroly* (1965), in “La scuola di base. Bollettino bimestrale del centro didattico nazionale per la scuola elementare e di completamento dell’obbligo scolastico”, gennaio/aprile, n.1/2, pp. 51-67.
- M. Mazza (1954), *Il metodo naturale nella prima classe*, La Scuola, Brescia.
- R. Mazzetti (1965), *Ovide Decroly e l’educazione nuova*, Armando, Roma.
- B. Micardi (1951), *Decroly*, La Scuola, Brescia.
- I. Pescioli (1954), *Della globalità della lettura e della scrittura: qualche mese in prima classe*, “Scuola e Città”, gennaio, n. 1, pp. 67-69.
- G. Petracchi (1965), *Il metodo globale-naturale*, in “La scuola di base. Bollettino bimestrale del centro didattico nazionale per la scuola elementare e di completamento dell’obbligo scolastico”, gennaio/aprile, n.1/2, pp. 67-81.
- A. Pettini (1952), *Ovidio Decroly*, Studio Editoriale O.D.C.U (Organizzazione per la Diffusione della Cultura Umanistica), Rimini.
- Id. (1953), *Tipografia a scuola e metodo globale*, in “Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Tipografia a Scuola”, n. 3, 15 gennaio, 1953, p. 2-6.
- L. Romanini L. (1951), *Il movimento pedagogico all’estero*, La Scuola, Brescia, vol II, pp. 138-173.
- C. Scifo, (1959), *Ovidio Decroly psicologo e pedagogista*, Ciranna, Catania.
- G. Santomauro (1964), *Decroly*, La Scuola, Brescia.
- N. Smelten (1951), *La “Cité joyeuse” di Bruxelles*, in “Scuola e Città”, 31 luglio, n. 7, pp. 214-216.
- R. Tutone (1958/1959), *Aspetti funzionalistici nella psicologia del Decroly*, in “Pedagogia e Vita”, dic-gen, pp. 30-39.
- A. Visalberghi (1951), *Il concetto di interesse*, in “Scuola e Città”, 28 febbraio, n. 2, pp. 85-88.
- I. Zambaldi, *La scuola attiva e il metodo d’insegnamento*, Albrighi, Segati e C., Roma, 1932.



# INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA A FINALES DEL SIGLO XIX Y EN EL PRIMER TERCIO DEL XX. EL CASO DE LA CASA DEL PUEBLO Y DEL MOVIMIENTO SOCIALISTA(1897-1929)

JEAN-LOUIS GUEREÑA  
*ICD, Université de Tours*

Partiendo del modelo belga de la *Maison du Peuple* (Casa del Pueblo) de finales del siglo XIX y extendiéndose con el movimiento socialista del primer tercio del siglo XX, las Casas del Pueblo en España forman parte de un amplio fenómeno socio-cultural que podemos observar también en prácticamente toda Europa, del norte al sur, con unos términos más o menos equivalentes<sup>1</sup>. Más allá del enfoque arquitectónico que han merecido en general, dichas instituciones, sean cuales sean sus denominaciones, resultan sin duda merecedoras de un análisis comparativo más detenido en el marco de la historia social y cultural<sup>2</sup>.

En este trabajo, tras recordar el espacio otorgado a la educación en el marco del movimiento socialista español, examinaremos la influencia directa del modelo belga en el Partido Socialista Obrero Español. Pondremos especial énfasis en la institución de las Casas del Pueblo y, tomando el caso paradigmático de la Casa del Pueblo de Madrid, nos fijaremos en tres puntos en particular.

En primer lugar, consideraremos el proyecto mismo de «Casa del Pueblo» como un intento de traducir el modelo de la *Maison du Peuple* belga en el contexto español de finales del siglo XIX; examinaremos luego los proyectos y las actividades de dos instituciones culturales y educativas que brotaron de la Casa del Pueblo de Madrid, directamente inspiradas por instituciones belgas similares: la Central de Educación Socialista, abierta en 1913 y basada en el modelo

---

1 Recogemos elementos ya expuestos en GUEREÑA, 2006 y en GUEREÑA y TIANA, 2016. Ver también TIANA, 1992.

2 *Architecture pour le peuple*, 1984; DE LUIS MARTÍN y ARIAS GONZÁLEZ, 1997.

de la *Centrale d'Éducation Ouvrière* [Central de Educación Obrera] de 1911, y la Escuela Obrera Socialista, estrenada en 1929 sobre la base del modelo de la *École Ouvrière Supérieure* [Escuela Obrera Superior], fundada en 1921<sup>3</sup>.

## INTRODUCCIÓN

La idea de la *Maison du Peuple* surgió en las décadas de los años 1870 y 1880 en Bélgica así como en Rusia, donde nació la institución denominada *Naródný dom* (literalmente «Casa del Pueblo») que tenía como finalidad la de facilitar enseñanza gratuita para adultos, ampliando muy pronto su oferta cultural<sup>4</sup>. A lo largo de las dos décadas finiseculares, hicieron su aparición varias instituciones de nombres tan atractivos y de contenidos más o menos similares, sobre las cuales existen algunos estudios.

Tras la Bélgica valona y sus *Maisons du Peuple* (Casas del Pueblo) -al parecer desde 1872 en la localidad de Jolimont (en la provincia de Hainaut)-, Italia vio su primera *Casa del Popolo* (Casa del Pueblo). Se fundó la *Casa do Povo* (Casa del Pueblo) en Portugal, se crearon el *Generkschaftsthaus* (Casa sindical) y el *Volks-schaus* (la Casa del Pueblo) en Alemania y en Suiza alemana, el *Volksbildungschaus* (Casa de educación del pueblo) en Austria y la *Volksgebouw* (Casa del pueblo) en Holanda, sin olvidar el *People's Palace* (Palacio del Pueblo) del Reino Unido, el *Folker Hus* (Casa del Pueblo) en Suecia, el *Volkehuis* (Casa del Pueblo) en la Bélgica flamenca y, cómo no, la *Casa del Pueblo* en España<sup>5</sup>.

En Francia y en Suiza romanda también apareció la *Maison du Peuple*<sup>6</sup>, aunque en el país vecino, en donde el término se popularizó con la novela de Louis Guilloux (1899-1970)<sup>7</sup>, se solía emplear más el término de *Bourse du Travail* (Bolsa del Trabajo)<sup>8</sup>. Si en sus orígenes, la *Bourse du travail* era una oficina de empleo para los obreros, bajo la supervisión de los sindicatos, posteriormente (y aún en la actualidad) se convirtió en el centro donde estaban reunidas las sedes sindicales a nivel local.

Entre tantas experiencias apasionantes, la génesis y el desarrollo de las Casas del Pueblo en España -que, dicho de paso, fuera de la historiografía española

3 DEGÉE, 1986.

4 MORAL SANDOVAL, 2014, p. 125.

5 [Referencias clasificadas cronológicamente] HOPFGARTEN, 1965 (Alemania); BORSI, 1978 (Bruselas); ALBIZZANI, 1982 (Italia, Emilia-Romagna); BUYSENS, 1983 (Bruselas y Valonia); *Architecture pour le peuple*, 1984 (se enfocan sucesivamente, y con mayor o menor detenimiento, los casos de Bélgica, Alemania, Austria, Francia, Gran Bretaña, Italia, Países Bajos y Suiza); DEGL'INNOCENTI, 1984 (en particular sobre Italia, pp. 1-44, pero también Bélgica flamenca y valona); DELHAYE, 1987 (Bruselas); SCASCIGHINI, 1991 (ver pp. 7-109 sobre los orígenes y la presencia de las Casas del Pueblo en Europa); DE LUIS MARTÍN y ARIAS GONZÁLEZ, 1997 (España); BARAVELLI y BELLETTI, 1999 (Italia, Emilia-Romagna); KOHN, 2003 (Italia); MORAL SANDOVAL, 2008 (Madrid); ARIAS GONZÁLEZ y ÁLVAREZ GARCÍA, 2010 (Asturias); FONCK, 2010 (Valonia); WILLEMS y ZEEBROEK, 2012 (Bruselas y Valonia).

6 LUSSIER-MAISONNEUVE, 1984 (Norte de Francia); SCASCIGHINI, 1991 (Suiza romanda); SOWERWINE, 2002 (Francia, Oyonnax); SIMONOT, 2010 (Francia, Clichy).

7 GUILLOUX, 1990.

8 PELLOUTIER, 1902; COHEN, 1984; SCHOTTLER, 1986.

no se toman en consideración- se deben más que nada al modelo belga y en general a la influencia ejercida por el movimiento socialista belga sobre el español que ya ha empezado a ser apuntada<sup>9</sup>.

Pero, ante todo, ¿cómo podemos definir la «Casa del Pueblo» y sus equivalentes, máxime en el marco de la historia de la educación popular?<sup>2</sup> Aunque todas estas experiencias europeas a las cuales acabamos de aludir no son completamente equivalentes, ni en el espacio ni en el tiempo, comparten sin embargo algunas características principales.

En 1911, en su intento de identificar y definir el vocabulario social español, Álvaro López Núñez (1865-1936) describió escuetamente la Casa del Pueblo como el «domicilio común de las asociaciones obreras»<sup>10</sup>. En efecto, un aspecto importante, presente en el término mismo de «Casa del Pueblo», es el de la propiedad colectiva popular y de la autonomía de gestión de un espacio por los trabajadores mismos, aunque no sea una definición suficiente.

En 1924, el socialista francés Adéodat Compère-Morel (1872-1941) propuso una definición algo más detallada de la *Maison du Peuple* en su *Gran Diccionario Socialista*: un «edificio diseñado por las organizaciones socialistas, sindicalistas y cooperativas, para el uso de sus miembros como sala de reuniones, restaurante, tienda, etc.»<sup>11</sup>.

Tal noción de espacio multifuncional parece ser esencial para definir la Casa del Pueblo. Puede ser caracterizada como un plan general para la estructuración de la sociabilidad obrera y popular en un espacio concreto, propiedad o no de las organizaciones de trabajadores, pero donde éstas se reúnen habitualmente<sup>12</sup>. También se refería Compère-Morel a una organización social autónoma que se extendía a las áreas de la resistencia, de la ayuda mutua, de la cooperación, de la enseñanza, de la cultura y también del ocio. En todos los casos, la matriz cooperativa parece ser esencial para su génesis y su funcionamiento. En este marco, la Casa del Pueblo sirvió como una red educativa para las clases trabajadoras, obviamente adecuada a las circunstancias locales.

Para España, desde finales del siglo XIX, las Casas del Pueblo –con ese u otro nombre- correspondían por lo esencial al proyecto del movimiento socialista de proporcionar y organizar un espacio de sociabilidad para los trabajadores y sus familias. Este deseo era desde luego compartido por los radicales (republicanos), los anarquistas e incluso, en algunos lugares, los católicos, formando parte de un amplio movimiento de educación popular diversificado<sup>13</sup>. Como círculos de difusión cultural y órganos para la formación de militantes, estos centros socialistas materializaban una nueva sociabilidad en la que la cultura y la educación, entendidas ambas en el sentido más amplio, asumieron una función central.

9 GUEREÑA, 1996b; MORAL SANDOVAL, 2011.

10 LÓPEZ NÚÑEZ, 1911, p. 32.

11 COMPÈRE-MOREL, 1924, p. 496. Traducimos del francés como es el caso a continuación.

12 Sobre la noción de «sociabilidad popular», ver AGULHON, 1979 y GUEREÑA, 2008a.

13 TIANA FERRER, 1996b; GUEREÑA, 1999 y 2001.

Tal proyecto no era realmente nuevo en el movimiento obrero y tampoco era exclusivo de las organizaciones de trabajadores. Pero fue en el movimiento socialista europeo (es decir, en los partidos europeos afiliados a la Segunda Internacional) donde adoptó un papel específico y adquirió un amplio reconocimiento<sup>14</sup>. En España, donde el anarquismo había sido la fuerza más poderosa en la época de la Primera Internacional, sobre todo en Cataluña y en Andalucía, y donde el Estado se mostraba incapaz de proveer una educación básica a la población juvenil hasta una época muy reciente, las organizaciones de trabajadores trataron de construir sus propias escuelas y de levantar sus centros culturales que también proveían una instrucción general<sup>15</sup>.

Fue a principios de la década de los 1890 cuando apareció en España la necesidad de reunir en un mismo espacio las diferentes organizaciones de trabajadores de una localidad y en el marco de una misma esfera ideológica. Los locales en donde se ubicaron esos centros fueron en primer lugar alquilados y después comprados por las sociedades de los trabajadores. Conviene notar así la existencia de centros de adscripción anarquista como los Ateneos populares, especialmente activos durante la Segunda República y la Guerra Civil<sup>16</sup>.

Pero las primeras manifestaciones de la demanda de cultura y de educación por parte de los trabajadores son desde luego más antiguas. Desde sus orígenes a finales de los años treinta del siglo XIX y el nacimiento de sus primeras organizaciones (bajo la forma de sociedades de socorros mutuos), el movimiento de los trabajadores españoles tomó conciencia de las deficiencias en la educación de las clases populares y contempló la utilidad de los conocimientos elementales, sobre todo en un país como España donde el analfabetismo seguía siendo importante a principios del siglo XX<sup>17</sup>.

No hay nada sorprendente, pues, en que las organizaciones de trabajadores, desde los tiempos de la Primera Internacional, trataran de construir una red de educación particular, paralela a la oficial, y de ampliar un sistema pedagógico como una alternativa a la influencia religiosa. Concebían en efecto la «educación integral» sobre la base de la laicidad, el racionalismo, la coeducación y en el marco de una educación completa<sup>18</sup>.

A principios del siglo XX, los anarquistas, los republicanos y los socialistas compartían globalmente este modelo educativo con algunas variaciones. Se trataba de hecho del modelo defendido por la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), y también estaba presente en la Escuela Moderna de Francesc Ferrer y Guardia

---

14 CARREZ, 2000.

15 NAVARRO NAVARRO, 2003.

16 NAVARRO NAVARRO, 2002.

17 GUEREÑA, 1996a.

18 TIANA FERRER, 1983; GUEREÑA, 1991; HERNÁNDEZ DÍAZ, 1992.



(1859-1909), fundada en Barcelona en 1901<sup>19</sup>. Sería el vector esencial de la modernización pedagógica en España<sup>20</sup>.

En el contexto de los años que siguieron el «desastre» de 1898 y de la aparición de la llamada corriente «regeneracionista», el movimiento socialista español pasó de una postura inicial de relativo recelo y desinterés por la educación a un verdadero esfuerzo para ocupar el espacio cultural y educativo<sup>21</sup>. La educación se insiere de ahora en adelante en el programa socialista, viene a ser un instrumento de la táctica revolucionaria. «Cuanto más instruido es el obrero, mejor puede trabajar por su emancipación», repetía sin cesar *El Socialista* en los años 1899-1900, añadiendo: «Debe el obrero instruirse. Debe adquirir los conocimientos precisos para la vida, debe perfeccionar su educación técnica y social, en la medida impuesta por la falta de medios»<sup>22</sup>. La marginación de las clases populares de los campos y circuitos culturales dominantes viene siendo denunciada cada vez más con frecuencia por los socialistas, quienes afirman reiteradamente la necesidad de una formación educativa y cultural:

En los programas de todos los partidos socialistas está inscrita como reivindicación inmediata la enseñanza integral, laica, gratuita y obligatoria; en nuestra patria los centros obreros organizan conferencias, cursos abreviados, escuelas [...], solicitan con empeño las ventajas de extensión universitaria; son así mismo en España los socialistas quienes sostienen mayor número de periódicos, quienes adquieren más libros<sup>23</sup>.

Para este ambicioso proyecto cultural y educativo, el movimiento socialista español estaba claramente influenciado por otros movimientos socialistas como muy particularmente el socialismo belga.

### DE LA *MAISON DU PEUPLE* (1880) A LA CASA DEL PUEBLO (1897): EL MODELO BELGA

Dejando de lado el caso ruso al cual hemos aludido, tanto los orígenes históricos específicos del término mismo de «Casa del Pueblo» como sus manifestaciones prácticas se encuentran en Bélgica, en donde la *Maison du Peuple* fue producto de la ósmosis entre los movimientos cooperativistas y socialistas belgas<sup>24</sup>.

Al igual que su homólogo en Gante (Gent, en la zona flamenca), el *Vooruit* [Progreso], fundado en 1880 por Edouard Anseele (1856-1938), la *Maison du Peuple* de Bruselas fue en un principio una panadería cooperativa<sup>25</sup>. Jean Volders

19 SOLÀ GUSSINYER, 1976 y 1978; MONÉS, SOLÀ y LÁZARO LORENTE, 1977.

20 RUIZ BERRIO, 1998b.

21 RODRÍGUEZ GUERRA, 1986.

22 «Instrucción obrera», *El Socialista*, 746, 22-VI-1900, p. 1.

23 MORATO, Juan José, «Socialismo y Educación obrera», *El Noroeste*, Gijón, 24-XI-1901.

24 BRAUMAN, Annick y BUYSENS, Brigitte, «Voyage au pays des Maisons du Peuple», en *Architecture pour le peuple*, 1984, pp. 32-59.

25 VANSCHOENBEEK, Guy, «Il significato del Centro “Vooruit” nella storia del movimento operaio socialista di Gand», en DEGL'INNOCENTI, Maurizio (ed.), *Le case del Popolo in Europa*, 1984, pp.

(1855-1896), uno de los secretarios del Partido Obrero Belga (*Parti Ouvrier Belge* [P.O.B.]), la fundó en 1881<sup>26</sup>. Gracias a los beneficios acumulados, se desarrolló un centro para los trabajadores de gran alcance, ya que disponía de un restaurante, una biblioteca, un teatro, escuelas y un orfeón<sup>27</sup>. En 1930, los organizadores pudieron afirmar que:

[L]a *Maison du Peuple* se convirtió pronto en el lugar donde todos los domingos, el marido, la esposa y el hijo se reunían para reír, jugar y recrearse. [...] En ella, poco a poco se iban formando grupos dramáticos, sociedades corales, fanfarrias, bandas, sociedades de trompetas o acordeones, etc.<sup>28</sup>.

El diagrama, que incluyó en 1904 Jules Destrée (1863-1936) en su ensayo *Coopération et socialisme* (*Cooperación y socialismo*), demuestra de forma clara las conexiones directas entre todas estas actividades culturales y el papel central desempeñado por la panadería cooperativa para las organizaciones socialistas<sup>29</sup>. El movimiento socialista belga pudo disponer, pues, de un valioso instrumento de propaganda y de un activo centro intelectual y cultural<sup>30</sup>. Su valor era reconocido por todos los socialistas, incluso en 1900 por el famoso teórico socialista alemán Edouard Bernstein (1850-1932)<sup>31</sup>.

El modelo de la *Maison du Peuple* belga se propagó fuera de Bélgica en 1891, cuando el Congreso Internacional Socialista se celebró en Bruselas<sup>32</sup>. De acuerdo con el informe de H.M. Hyndman (1842-1921) presentado en el Congreso Socialista de París de 1900, la decisión de la Segunda Internacional de ubicar la sede de la organización socialista internacional en los locales de la *Maison du Peuple* de Bruselas representó el reconocimiento por parte del movimiento socialista internacional de la función y de la utilidad de este tipo de institución<sup>33</sup>.

El mismo Congreso Socialista de París aprobó una resolución sobre los medios a poner en juego por los trabajadores para lograr su emancipación, y donde la influencia de la experiencia belga fue muy clara: «la acción política, el sufragio universal y la organización de la clase obrera en grupos políticos,

247-269; VAN DEN HEUVEL, J., «Une citadelle socialiste. Le Vooruit de Gand», *La Réforme Sociale. Bulletin de la Société d'Économie Sociale*, XXXIII (29 y 30), 1-IV-1897, pp. 505-517 y 16-IV-1897, pp. 615-636; «Le Vooruit. La coopération et l'organisation socialiste en Belgique», *Musée Social. Série A*, 20-XII-1897, pp. 443-476.

26 LIEBMAN, 1979, pp. 187-194.

27 *Annuaire de la Section d'Art et d'Enseignement de la Maison du Peuple*, Bruxelles, Imprimerie E. Blondeau, 1893; POISSON, E., «La "Maison du Peuple" de Bruxelles», en COMPÈRE-MOREL, *La Coopération*, 1913, pp. 578-587.

28 SERWY, 1930, p. 78.

29 DESTREE, J., *Coopération et socialisme*, Gand, 1904 (diagrama reproducido en Institut Émile Vandervelde, 1985, p. 58).

30 DESTREE y VANDERVELDE, 1898, pp. 47-48.

31 BERNSTEIN, 1900, p. 184.

32 DEWINNE, 1891; LAVIGNE, R., «À Gand», *Le Socialiste. Organe central du Parti Ouvrier*, 50, 2-IX-1891, pp. 3-4.

33 Congrès Socialiste international, 1901, pp. 62-63.

sindicatos, cooperativas, sociedades de ayuda mutua, círculos de arte y de educación, etc.»<sup>34</sup>.

La *Maison du Peuple* de Bruselas se convirtió, pues, en un modelo para todos los partidos socialistas europeos. Su nuevo edificio, inaugurado en abril 1899 y diseñado por el conocido arquitecto Victor Horta (1861-1947), un pionero del movimiento del *Art Nouveau*, ayudó a plasmar la identificación de la *Maison du Peuple* como el modelo a seguir<sup>35</sup>. Su influencia se extendió a España y al Partido Socialista Obrero Español, fundado en la clandestinidad en 1879 y liderado durante mucho tiempo por Pablo Iglesias (1850-1925), quien en 1910 llegó a ser el primer diputado socialista en el Parlamento español gracias a una coalición con los republicanos<sup>36</sup>.

En mayo de 1899, el periódico del PSOE *El Socialista* reseñaba elogiosamente el nuevo edificio de la *Maison du Peuple* de Bruselas diseñado por Horta y, a principios del siglo XX, varios artículos publicados en las revistas socialistas españolas se referían a la importancia y al papel de las iniciativas belgas como ejemplo a imitar<sup>37</sup>.

El éxito financiero y político de las instituciones belgas fue tan grande en este momento que la fórmula y en primer lugar el nombre de la *Maison du Peuple* se copiaron, con más o menos éxito, y no sólo en el seno del movimiento socialista español. La Casa del Pueblo se introdujo en España en la década de los 1890 en el momento de la formación de los centros de los trabajadores socialistas. Representaba al principio una sencilla cooperativa, siguiendo el modelo belga, con la expectativa de alcanzar muchos beneficios para las organizaciones de los trabajadores y el movimiento socialista<sup>38</sup>. Se trataba, pues, de hacer de las Casas del Pueblo españolas un equivalente de estos poderosos centros de los trabajadores belgas. Sin embargo, el movimiento socialista español no podía ser comparado con el socialismo belga.

La idea de introducir la experiencia belga en España se debe sin duda al dirigente socialista español Antonio García Quejido (1856-1927). García Quejido fue el primer secretario nacional de la UGT (Unión General de Trabajadores), el sindicato español fundado en Barcelona en 1888, en conexión directa con el partido socialista. Como delegado de la UGT en los Congresos de la Internacional Socialista verificados en Zurich (1893) y en Londres tres años más tarde, García Quejido se enteró de la existencia de la *Maison du Peuple* de Bruselas<sup>39</sup>.

34 *Ibid.*, p. 85.

35 BORSI, Franco, «Victor Horta et la Maison du Peuple de Bruxelles», en *Architecture pour le peuple*, 1984, pp. 10-31; DELHAYE, 1987.

36 VILAR, 1974.

37 DE LUIS MARTÍN, 2008, pp. 236-237.

38 GUEREÑA, 1996b, pp. 42-43; ARIAS GONZÁLEZ, 2008; Casa del Pueblo. Aglomeración cooperativa madrileña, 1897; «Casa del Pueblo. Aglomeración cooperativa madrileña», *El Socialista*, 616, 24-XII-1897, p. 4; «Centro de sociedades obreras de Madrid», *El Socialista*, 711, 20-X-1899, p. 4.

39 GARCÍA QUEJIDO, 1893.

Fue precisamente en el Congreso de Londres de 1896 cuando Louis Bertrand (1856-1943) y Romain Van Loo (1889-1935) presentaron un informe sobre el movimiento cooperativista en Bélgica que pudo seducir al socialismo español -como al francés y en general al internacional- por las valiosas posibilidades que presentaba para la acción socialista<sup>40</sup>. Así fue como, al regresar a Madrid en la primavera de 1897, García Quejido llevaba consigo, junto con su experiencia internacional, el modelo de la *Maison du Peuple*<sup>41</sup>.

A principios del siglo XX, todas las Casas del Pueblo inscritas en el movimiento socialista español con tal nombre eran ante todo cooperativas: a la madrileña, fundada en 1897, siguieron las de Bilbao y de San Sebastián, fundadas en 1903 y 1904 respectivamente<sup>42</sup>. De acuerdo con la encuesta estadística de las asociaciones de trabajadores españoles, realizada en 1904 por el Instituto de Reformas Sociales, había cooperativas socialistas conocidas como «Casas del Pueblo» en Cantallops (Girona), con 32 miembros; Elche (Alicante), con 93 miembros; Massanet de Cabrenys (Girona), con 60 miembros; Sitges (Barcelona), con 82 miembros; y Vimbodí (Tarragona), donde estaban inscritos 230 miembros<sup>43</sup>.

Tal como se indicaba en los respectivos estatutos, el modelo socialista de la cooperación consistía en integrar una variedad de actividades sociales y culturales, y en primer lugar las educativas. Creada en 1904 como una cooperativa de consumo socialista, la Casa del Pueblo de Mora en la provincia de Toledo (unos 8.000 habitantes a principios del siglo XX) proponía así establecer, para los miembros de la misma y sus hijos, escuelas técnicas y mixtas, basadas en la educación integral<sup>44</sup>.

El plan consistía, pues, en desarrollar la acción cooperativa en todos los ámbitos de utilidad para los trabajadores, y en particular en el terreno educativo. Pero sólo a partir de 1908, con la inauguración de la nueva sede de la Casa del Pueblo de Madrid, en la calle Piamonte, el término de Casa del Pueblo logró ser plenamente reconocido. Fue entonces también cuando el partido socialista español realizó su proyecto de desarrollar un espacio multifuncional, el cual se generalizó luego todo a los centros socialistas del país.

Los socialistas no fueron los únicos en adoptar en España el término tan atractivo de Casa del Pueblo. Inspirados por una visita a la *Maison du Peuple* de Bruselas, el conocido novelista Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928)<sup>45</sup>, y Ale-

40 BERTRAND y VAN LOO, 1896. Ver OURMAN, 2001 y DEFOORT, 2012.

41 GARCÍA QUEJIDO, 1928, p. 26; MORATO, 1972, p. 288.

42 Instituto de Reformas Sociales, 1917, p. 352 («Cooperativa socialista vizcaína. Casa del pueblo») y p. 342 («Cooperativa obrera [Casa del pueblo]»).

43 Instituto de Reformas Sociales, 1908, pp. 11, 47, 62 y 107.

44 Sociedad cooperativa Casa del Pueblo de Mora, 1905, pp. 3-4.

45 REIG ARMERO, 1982, pp. 45-46; PALACIO LIS y RUIZ RODRIGO, 1986; BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, «En Bélgica. Los diputados socialistas» y «La casa del pueblo», *El Pueblo*, 17-IV-1902 y 19-IV-1902.

jandro Lerroux (1864-1949), el líder populista<sup>46</sup>, fundaron sus propias Casas del Pueblo. La primera se estableció en 1903 en Valencia<sup>47</sup>, y la segunda se abrió en Barcelona en 1906<sup>48</sup>. Ambas Casas del Pueblo respondieron al deseo de conquistar a los trabajadores para sus objetivos políticos particulares mediante el suministro de servicios concretos como la asistencia médica o la creación de escuelas elementales<sup>49</sup>.

También cabe mencionar otros casos de Casas del Pueblo fundadas por los republicanos, como la de Murcia, en 1918<sup>50</sup>, o intentos como el de Madrid, emprendido en 1902 por los librepensadores inspirados por Ernesto Bark (1858-1924)<sup>51</sup>. Asimismo, los católicos pretendieron utilizar el término de Casa del Pueblo, como lo hicieron en Almería y Oviedo<sup>52</sup>. Y, en 1912, los católicos fundaban asimismo la Casa de los Sindicatos Obreros de Madrid<sup>53</sup>.

La primera Casa del Pueblo socialista de Madrid fue, pues, una sencilla cooperativa como las demás, pero había sido ideada, desde el principio, como la base para poder llevar a cabo muchas actividades más. En 1899, doce sociedades de trabajadores del Centro de Sociedades Obreras de Madrid apoyaban la cooperativa Casa del Pueblo<sup>54</sup>. En aquel entonces, bajo la dirección de su presidente, Matías Gómez Latorre (1849-1940) y del secretario, Antonio Torres, se había establecido un café y una tienda de ultramarinos<sup>55</sup>.

Su finalidad era la de suministrar a los asociados interesados ayudas benéficas e instructivas, para contribuir a elevar su nivel intelectual y cultural o para mejorar su condición material<sup>56</sup>. Para realizar este objetivo, se planeó un ambicioso conjunto de servicios, incluyendo todo lo que podían necesitar entonces las clases populares, como una panadería, un restaurante, suministros de leña, carbón, ropa y muebles, asistencia médica y farmacéutica, un bufete de ayuda legal, una biblioteca, escuelas para niños y adultos, conferencias y publicaciones. Lo que escaseaba era el éxito económico.

En abril del 1906, el entonces secretario del Comité Nacional del PSOE, Mariano García Cortés (1878-1948), planteó en una sesión de la Agrupación

---

46 CULLA I CLARÀ, 1986, pp. 99-116 y 397; MONTERO HERNÁNDEZ, 1989, pp. 105-107; GARCÍA CARRAFA, 1918, pp. 155-157; LERROUX, 1911, p. 19.

47 CUCÓ, 1979, pp. 102-103.

48 LERROUX, 1963, p. 554.

49 ROMERO MAURA, 1975, pp. 324-325; ÁLVAREZ RUBIO, 1982.

50 MORENO FERNÁNDEZ, 1990, pp. 112-122.

51 «Casas del Pueblo», *Progreso*, 30-I-1902.

52 «La Casa del Pueblo de Almería», *Revista Social Hispano-Americana*, VIII-99, junio de 1909, p. 514; Casa del pueblo, 1915.

53 Sociedad Casa de los Sindicatos Obreros de Madrid, 1912.

54 Centro de sociedades obreras de Madrid», *El Socialista*, 711, 20-X-1899, p. 4.

55 Casa del Pueblo. Aglomeración cooperativa madrileña, Carta al Comité Directivo de la Sociedad de Obreros Ebanistas, 20-VIII-1899 (Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca, *Político Social. Madrid*, n° 1400).

56 Casa del Pueblo. Aglomeración cooperativa madrileña, 1897, art. 3, p. 1.

Socialista Madrileña el crear una nueva Casa del Pueblo, aludiendo a los beneficios que traería al Partido y a las cooperativas. Francisco Largo Caballero (1869-1946), futuro vice-presidente del Partido Socialista (en 1908), le contestó que había que hablar primero con el Consejo de la Casa del Pueblo, para estudiar la manera de ampliar la Cooperativa ya existente en lugar de fundar otra<sup>57</sup>.

La potente Sociedad de Albañiles *El trabajo* propuso entonces construir una nueva sede para la Casa del Pueblo. Su iniciativa fue aprobada en mayo del 1907 y puso fin a los graves problemas económicos de la cooperativa<sup>58</sup>. La Cooperativa Socialista Madrileña fue inaugurada a finales del 1907, sustituyendo, pues, a la Casa del Pueblo original (Casa del Pueblo. Aglomeración Cooperativa Madrileña)<sup>59</sup>. Al igual que lo había hecho la Casa del Pueblo anteriormente, la nueva Cooperativa Socialista incluyó en su reglamento el objetivo de contribuir a la «fundación de escuelas y el desarrollo de una educación laica e integral»<sup>60</sup>.

Con su nueva sede, en donde estaban domiciliadas 85 sociedades obreras, con un total de 25.834 asociados, tal como lo anunciaba *El Socialista* a finales de mayo de 1908, el éxito de la nueva Casa del Pueblo madrileña, como espacio social con múltiples funciones, fue evidente, especialmente en los ámbitos cultural y educativo<sup>61</sup>.

Para finales de la década de 1920 y durante la Segunda República, el PSOE y la UGT podrían contar con una extensa red de más de 150 Casas del Pueblo<sup>62</sup>. Estas organizaciones albergaban sociedades sindicales, afiliadas o no a la UGT, cooperativas, sociedades de ayuda mutua, organizaciones socialistas (para las juventudes o las mujeres) e instituciones para el arte, la cultura y la educación<sup>63</sup>. Pero es de notar que el intento inicial, basado en el modelo de una cooperativa como en Bélgica, fue un auténtico fracaso.

Otro modelo a destacar en el movimiento socialista internacional sería el caso alemán y en especial el gran movimiento educativo creado por el Partido Social Demócrata alemán, el movimiento principal de la Segunda Internacional<sup>64</sup>.

57 Sesión de la Agrupación Socialista Madrileña, 28-IV-1906 (Fundación Pablo Iglesias, Archivo de la A.S.M., n° 71-6, p. 28).

58 Sesión del Comité Nacional de la U.G.T., 30-V-1907, en *Actas de la Unión General de Trabajadores de España*, 1982, p. 246.

59 DE LUIS MARTÍN, 2008, pp. 239-240.

60 Cooperativa Socialista Madrileña, 1910, art, 1, p. 3.

61 DE LUIS MARTÍN y ARIAS GONZÁLEZ, 2008a.

62 «Nuestras Casas del Pueblo», *Almanaque de El Socialista para 1928*, Madrid, Gráfica Socialista, 1927, pp. 147-169; «Deseos de cultura», en *Memoria que presenta el Comité Ejecutivo al Congreso ordinario que se celebrará en abril del presente año. Sindicato de Obreros Mineros de Asturias*, Oviedo, Imprenta «Gutenberg», 1927, pp. 41-58; «Casas del Pueblo, Cooperativas y Mutualidades», *Almanaque de El Socialista para 1929*, Madrid, Gráfica Socialista, 1928, pp. 183-221; «Casas del Pueblo pertenecientes a la Unión General de Trabajadores de España», *Boletín de la Unión General de Trabajadores de España*, V-53 (mayo de 1933), pp. 161-202.

63 GUTIÉRREZ ESTEBAN, 1988.

64 DROZ, 1974. Ver ARAQUISTAIN, Luis, «Una escuela revolucionaria», *El Socialista*, 1577 (5-IV-1914), p. 2 y «La Escuela Obrera de Bernau», *Almanaque de El Socialista para 1929*, Madrid,

**DE LA CENTRALE D'ÉDUCATION OUVRIÈRE BELGA (1911) A LA CENTRAL DE EDUCACIÓN SOCIALISTA ESPAÑOLA (1913)**

Las Casas del Pueblo españolas, así llamadas o bien -como antes- Centros obreros<sup>65</sup>, estaban destinadas a convertirse en verdaderos núcleos culturales y educativos, mediante la creación de escuelas, bibliotecas, teatros y orfeones y la promoción de las instituciones culturales donde se realizaran dichas actividades<sup>66</sup>.

Era el caso en 1900 para el Centro Obrero de Madrid, ubicado entonces en la calle Relatores<sup>67</sup>. En 1902, Pablo Iglesias señaló el potencial de los centros obreros para convertirse en «verdaderos focos de instrucción y de educación»<sup>68</sup>. En 1903, la Sociedad de Obreros Ferroviarios «La Locomotora Invencible» respondió a este reto y organizó escuelas para los hijos de sus afiliados<sup>69</sup>. Ese mismo año se fundó la Escuela Cervantes en el Centro Obrero de Alcira (Valencia) y en 1905 el Centro Obrero de Almansa (Albacete) organizó una escuela llamada Carlos Marx<sup>70</sup>.

A finales de los años veinte, había cerca de sesenta escuelas socialistas en las Casas del Pueblo<sup>71</sup>. Pero muchas de las escuelas que se habían fundado anteriormente, en la década de 1910, desaparecieron tras las reformas logradas en el sistema de educación pública con la Segunda República. En estas escuelas, a menudo situadas en pequeñas localidades, de unos 1.500 a 2.000 habitantes, la educación se impartía casi siempre por maestros miembros del Partido Socialista. La educación se ofrecía de forma gratuita o por una cuota mínima y descansaba en principio sobre el modelo de la educación integral, especialmente con respecto a su carácter laico.

Parece no obstante que no siempre se utilizaba una pedagogía activa en las escuelas de las Casas del Pueblo socialistas. Juan Díaz del Moral observó así en 1929 que, con la única excepción de dos maestros de las escuelas socialistas de Córdoba, los demás maestros de esa provincia «no tienen mucho conocimiento de los movimientos pedagógicos modernos ni antiguos: sus métodos educativos son los tradicionales, de las escuelas donde estudiaron»<sup>72</sup>.

En otros casos, fueron los padres mismos quienes expresaron sus expectativas para los maestros de sus hijos. En 1930, Cayetano Redondo cita el ejemplo de la localidad de Barbará (Tarragona), donde los padres de alumnos

---

Gráfica Socialista, 1928, pp. 169-171.

65 DE LUIS MARTÍN y ARIAS GONZÁLEZ, 2009.

66 MONGUIÓ, 1975; GUEREÑA, 1984, 1990, 1991, 1994, 1996b, 2003, 2008b y c, 2012; TIANA FERRER, 1992, pp. 361-422; FRANCO FERNÁNDEZ, 1998; DE LUIS MARTÍN y ARIAS GONZÁLEZ, 2008a y b; DE LUIS MARTÍN, 2010.

67 «Movimiento Social - Interior - Madrid», *El Socialista*, 763 (19-X-1900), p. 4.

68 IGLESIAS, 1902, p. 741.

69 OSSORIO, R., «Así se enseña», *El Socialista*, 934 (29-I-1904), p. 2.

70 «La Escuela del Centro Obrero de Almansa», *El Socialista*, 1060 (29-VI-1906), p. 4.

71 «Escuelas obreras y laicas», en Partido Socialista Obrero Español, 1927, pp. 469-471; DE LUIS MARTÍN, 1991.

72 DÍAZ DEL MORAL, 1973, p. 292.

reconocieron que el joven maestro era «muy competente» y «con vocación pedagógica» pero estipularon que tenía que enseñar las matemáticas y la contabilidad, sobre todo, para que sus alumnos «pudieran llevar los libros con claridad»<sup>73</sup>.

En el caso de Madrid, siempre paradigmático en el movimiento socialista español, el frente educativo estaba bien representado por las escuelas de la Casa del Pueblo. Se destacaban sobre todo la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas, fundada en 1905-1906<sup>74</sup>, la Escuela de Aprendices Tipógrafos, fundada por la Asociación del Arte de Imprimir<sup>75</sup>, y la Fundación Cesáreo del Cerro, creada gracias al legado de un millón de pesetas dejado por el industrial madrileño<sup>76</sup>.

Otro ejemplo notable fue la Escuela Nueva, fundada por Manuel Núñez de Arenas (1886-1951) e inaugurada en 1911<sup>77</sup>. Con su escuela, Núñez de Arenas propuso «elevar la condición moral del trabajador, dándole los conocimientos generales necesarios para todo el mundo, y al mismo tiempo promulgar las ciencias sociales y las ideas y experiencias destinadas a mejorar las condiciones materiales del proletariado»<sup>78</sup>. Más que una simple escuela, sería un verdadero centro cultural<sup>79</sup>.

Aparte del caso excepcional de la Escuela Nueva, toda la red educativa de la Casa del Pueblo estaba destinada a proveer a los trabajadores socialistas una instrucción general o profesional. Por supuesto, la formación ideológica estaba siempre presente. En contraste, la Escuela Nueva constituía un intento de construir un proyecto cultural más ambicioso, más o menos al margen del movimiento socialista, «ya que su objetivo no es lo que determine el estado del Sindicato»<sup>80</sup>. En el X Congreso del Partido Socialista español de 1915, llegaron a cuestionar este aspecto de la Escuela Nueva. El académico Julián Besteiro (1870-1940), afiliado desde 1912 al PSOE y la UGT, intervino para afirmar que «el funcionamiento de la Escuela no es, a su juicio, regular, por estar formada en gran parte por no socialistas»<sup>81</sup>.

La postura crítica de los socialistas «ortodoxos» se debe sin duda a la personalidad misma del fundador de la Escuela Nueva: Núñez de Arenas era un intelectual, un historiador y el autor de la primera tesis doctoral española sobre

73 Partido Socialista y Unión General de Trabajadores, 1930, p. 160.

74 Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid, 1908a y b; TIANA FERRER, 1992, pp. 395-398.

75 DE LUIS MARTÍN, 1990; TIANA FERRER, 2008b.

76 DE LUIS MARTÍN, 1988a y b; VILLANUEVA VALDÉS, 1989 y 2008.

77 SOLANAS BAGÜES, 2019.

78 LÓPEZ BAEZA, Antonio, «Escuela Nueva. Institución socialista de cultura», *España Nueva*, 2146 (19-IV-1912), p. 3.

79 TUÑÓN DE LARA, 1970, pp. 157-184, GUERENA, 1984; TIANA FERRER, 1992, pp. 410-416 y 2008a.

80 «Acta de la sesión del Comité Nacional de la U.G.T., 13-IV-1911», en *Actas de la Unión General de Trabajadores de España*, 1986, p. 539.

81 «Sesión preparatoria», *El Socialista*, 2345 (25-X-1915), p. 2.



la historia social<sup>82</sup>. Se oponía al principio del obrerismo que estaba aún muy presente en el PSOE y más tarde sería uno de los fundadores del Partido Comunista de España (PCE). Las primeras actividades de Núñez de Arenas con otros jóvenes intelectuales en 1905-1907 fueron de hecho las de una «Sociedad Fabiana»<sup>83</sup>. En 1912, Núñez de Arenas era desde luego el bibliotecario de la Casa del Pueblo de Madrid. Pero, por su intensa labor cultural, aún dentro del marco del movimiento socialista, parecía ser no totalmente ortodoxo para los socialistas españoles. Esto explica la formación de otras instituciones culturales bajo un control ideológico más estrecho del Partido.

Estas iniciativas de crear nuevas instituciones socialistas culturales, capaces de competir y luego sustituir a la Escuela Nueva, brotaron de las Juventudes Socialistas<sup>84</sup>. Tomando su inspiración de la Juventud Socialista de Bilbao, fundada por Tomás Meabe (1880-1915)<sup>85</sup>, se formó la Juventud Socialista Madrileña en 1906. De este órgano se crearía el «Grupo de Educación y Cultura» para las actividades educativas y culturales que necesitaba el movimiento socialista<sup>86</sup>.

Este Grupo ya se había disuelto en 1913, cuando la Federación de Juventudes Socialistas decidió crear una Central de Educación Socialista «que contendría todas las ramificaciones de Arte, Ciencia, Sociología y Táctica, en sus partes técnicas y prácticas, en su relación directa o indirecta a la mejora del proletariado»<sup>87</sup>. La declaración de intenciones de la Central de Educación Socialista española, firmada por Vicente Arroyo y Andrés Saborit (1889-1980) y enviada a todos los centros culturales obreros, se centró en el carácter socialista de todas las actividades futuras de la Central de Educación Socialista<sup>88</sup>. Para el inconformista Núñez de Arenas, el cambio de nombre de «obrero» en la organización belga (Central de Educación Obrera) a «socialista» en la española reveló claramente la limitada concepción de la educación de los trabajadores que tenían los promotores españoles de la iniciativa<sup>89</sup>. Para él, todos los grupos, centros e instituciones dedicadas a la educación de los obreros deberían pertenecer a la Central, la cual no sería entonces sólo socialista, estrictamente dependiente del Partido<sup>90</sup>.

---

82 NÚÑEZ DE ARENAS, 1924.

83 NÚÑEZ DE ARENAS, Manuel, «Carta a Miguel de Unamuno, 28-II-1906», en GÓMEZ MOLLEDA, 1980, p. 431; URBANO, Rafael, «La *Fabian Society* [...]. Un intento de instituir la en España», *El Socialista*, 1669 (18-XII-1913), p. 1; NÚÑEZ DE ARENAS, Manuel, «Apostillas a un artículo. La Escuela Nueva», *El Socialista*, 1672 (21-XII-1913), p. 2.

84 GONZÁLEZ QUINTANA, 1987; DE LUIS MARTÍN, 1992.

85 MORAL SANDOVAL, 2015.

86 «Labor de cultura», *El Socialista*, 1317 (9-VI-1911), p. 3.

87 «Central de Educación Socialista. A todos los organismos de cultura», *El Socialista*, 1516 (18-VII-1913), p. 3.

88 TIANA FERRER, 1992, pp. 419-420.

89 NÚÑEZ DE ARENAS, Manuel, «La educación, completa», *El Socialista*, 1512 (14-VII-1913), p. 3.

90 NÚÑEZ DE ARENAS, Manuel, «La verdadera educación», *El Socialista*, 1676 (25-XII-1913), p. 2.

Más allá del nombre, la influencia del trabajo de la Central de Educación Obrera (CEO) belga en la Central de Educación Socialista española sería invocada por los socialistas españoles. En 1913, Ramón Lamonedá (1892-1971) viajó a Bélgica para asistir a una clase de la escuela de la CEO y allí pudo observar personalmente sus actividades<sup>91</sup>.

La CEO belga se organizó en 1911<sup>92</sup>, subvencionada por la donación de un poderoso industrial, Ernest Solvay (1838-1922)<sup>93</sup>. A través de ella, los socialistas belgas del Parti Ouvrier Belge (POB, el Partido Obrero Belga) podían estructurar su acción educativa y cultural a largo plazo<sup>94</sup>. La CEO sería el instrumento de su plan para centralizar su acción cultural y manifestar su voluntad de autonomía de clase, siguiendo el modelo de la socialdemocracia alemana. Bajo el impulso de Henri de Man (1885-1953), el primer Secretario General de la organización hasta la Primera Guerra Mundial, el CEO desarrolló sus actividades, sobre todo en el ámbito educativo. El contexto general en el que el POB se movía y, por supuesto, la importancia del movimiento cooperativo ya descrito pueden explicar el éxito de la iniciativa.

Pero la falta de medios económicos en el Partido Socialista Obrero Español, el debate sobre la cultura de los obreros y también el muy ambicioso proyecto de las Juventudes Socialistas de España impidieron el desarrollo de la Central de Educación Socialista. Dos años más tarde, en el IV Congreso de la Federación de Juventudes Socialistas, reconocieron el fracaso general de la operación: «Creamos la nueva entidad, hicimos las bases de su funcionamiento y elegimos las Comisiones administrativa y directiva. Ni una ni otra llegaron a funcionar»<sup>95</sup>. Una vez más, se puede observar la influencia del movimiento socialista belga sobre el socialismo español, pero también las evidentes diferencias. Mientras las iniciativas belgas conocían éxito, las españolas no llegaron a cumplir sus objetivos.

### LA ÉCOLE OUVRIÈRE SUPÉRIEURE BELGA (1921) Y LA ESCUELA OBRERA SOCIALISTA ESPAÑOLA (1929)

Otra iniciativa educativa de la Juventud Socialista comenzó a funcionar en este momento, o sea la Escuela Societaria o Escuela de Prácticas Societarias, inaugurada en 1913, que tenía por objetivo facilitar la formación profesional e ideológica de los futuros líderes de las organizaciones obreras<sup>96</sup>. Pero, otra vez, los principales responsables de este nuevo proyecto, Ramón Lamonedá

91 LAMONEDA, Ramón, «La organización obrera en Bélgica. La Central de Educación Obrera», *El Socialista*, 1648 (27-XI-1913), p. 2.

92 Centrale d'Éducation Ouvrière, 1913a y b.

93 VANDERVELDE, 1925, pp. 420-421.

94 DEGÉE, 1986, pp. 61-153.

95 Federación de las Juventudes Socialistas de España, 1915, p. 6.

96 DE LUIS MARTÍN, 1992; «Juventud Socialista», *El Socialista*, 1405 (14-III-1913), p. 4; *Juventud Socialista. Escuela Societaria. Curso 1914-1915*, Madrid, Imp. Infante, 1914.

y Manuel Núñez de Arenas, se enfrentaron con obstáculos creados por los líderes socialistas. Una vez más, las diferencias en materia de educación obrera en el seno del socialismo español se hicieron patentes<sup>97</sup>.

Diez años después del final de las actividades de la Escuela Societaria, surgió otro proyecto planeado en parte por la Juventud Socialista<sup>98</sup>. En mayo del 1925, en una reunión de los delegados de las sociedades copropietarias de la Casa del Pueblo de Madrid, la Juventud Socialista y la Sociedad de Profesiones y Oficios Varios —entre cuyos miembros se contaban los que no podían formar su propia sociedad y también los estudiantes, profesores y otros intelectuales afiliados— propusieron crear una Escuela Obrera como parte de la Casa del Pueblo<sup>99</sup>.

Al igual que en el caso de la Central de Educación Obrera, el origen belga de la idea era evidente<sup>100</sup>. El caso de la *École Ouvrière Supérieure* (EOS) de Bélgica era bien conocido en los círculos socialistas españoles a través de varios artículos en el órgano central del partido, *El Socialista*<sup>101</sup>, y visitas directas de activistas, como la que realizó Antonio Atienza en 1926<sup>102</sup>.

La expansión del movimiento socialista belga después de la Primera Guerra Mundial -y sobre todo la de los sindicatos, que tenían 100.000 miembros en 1914 y más de 500.000 en 1919- le daría un papel importante a la CEO para la formación de los militantes<sup>103</sup>. Tanto el POB como los sindicatos necesitaban líderes bien entrenados: «Era necesario crear una escuela permanente cuyo programa, que se extendería durante varios meses, podría dar una formación completa a unos cuarenta jóvenes cuidadosamente seleccionados»<sup>104</sup>.

Inaugurada en el año 1921 bajo la dirección de Henri de Man, la EOS se consideraba en el movimiento socialista belga como el eslabón final de su programa educativo en el CEO. Los participantes fueron elegidos por sus organizaciones respectivas: el partido socialista, las cooperativas y los sindicatos. Las clases -economía, historia, sicología- intentaban mezclar la teoría con ejercicios prácticos<sup>105</sup>.

La versión española de la EOS también pretendía capacitar a los líderes sindicales como antes se había hecho en el marco de la Escuela Societaria. Además de

97 «Escuela Societaria», *El Socialista*, 1611 (21-X-1913), p. 3.

98 RUBIO, «Ante todo, cultura», *El Socialista*, 5036 (28-III-1925), p. 3.

99 *Acta de la reunión de los delegados de las sociedades copropietarias de la Casa del Pueblo de Madrid*, 7-V-1925 (Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca, *Político Social. Madrid*, nº 1176, fol. 61r).

100 DE LUIS MARTÍN, 1991a y 1993, pp. 150-159.

101 CORREAS, Dionisio, «La Escuela Obrera Superior en Bélgica», *El Socialista*, 5007 (23-II-1925), p. 1; MISTRAL, Gabriela, «En Bélgica. La Escuela Obrera Superior», *El Socialista*, 5958 (14-III-1928), p. 4; MAESO, Alfonso, «De la organización belga. La Escuela Obrera Superior», *Almanaque de El Socialista para 1931*, Madrid, Gráfica Socialista, 1930, pp. 139-143.

102 ATIENZA, 1927.

103 DEGÉE, 1986, pp. 82-84.

104 DELSINNE, 1949, p. 291.

105 DEGÉE, 1986, pp. 89-93.

las clases de idiomas, se planificaron clases de derecho administrativo y político para la Escuela Obrera Socialista. La idea era formar a trabajadores para cumplir varias responsabilidades en las organizaciones obreras. Por ejemplo, según explicó el delegado de la Sociedad de Profesiones y Oficios Varios, el movimiento socialista necesitaba militantes bien entrenados para entender el nuevo Estatuto Municipal: entonces la minoría obrera en los municipios tendrá un mejor conocimiento que los compañeros que aprenden por sí mismos<sup>106</sup>. Así que el público destinatario no eran sólo militantes socialistas sino los militantes con responsabilidades al servicio de la organización socialista, ya sea dentro o fuera.

La propuesta fue aceptada por la mayoría de los participantes, pero luego no pudo realizarse «por falta de locales» para la nueva institución socialista, según explicó Wenceslao Carrillo en la misma reunión de los delegados de las sociedades copropietarias de la Casa del Pueblo de Madrid. Y el proyecto de la Escuela Obrera tardaría más de dos años en concretarse<sup>107</sup>. Se llevó a cabo después de la publicación de artículos que recordaron la importancia de esta escuela y la experiencia belga<sup>108</sup>, y tras la elaboración de unos estatutos provisionales<sup>109</sup>.

¿Hubo sólo problemas materiales o una falta de genuino interés? Por fin, a finales de enero de 1929, se organizaron las primeras clases en la nueva institución cultural socialista<sup>110</sup>. Los estatutos de 1929 detallan la naturaleza y los fines de la Escuela: proveer a los militantes el conocimiento necesario para cumplir con la competencia necesaria sus responsabilidades en la organización obrera<sup>111</sup>.

Se dieron sólo cuatro clases en 1929 en la Escuela Obrera Socialista: Nociones preliminares, por Felipe A. Cabezas; Francés, por Enriqueta de Palma, Práctica Sindical, por Trifón Gómez y Derecho Social, por Lucio Martínez Gil. 53 estudiantes se matricularon pero sólo 20 completaron todas las clases<sup>112</sup>. Los años que siguieron tampoco fueron de éxito completo para la Escuela Obrera Socialista<sup>113</sup>, aunque sí siguió funcionando<sup>114</sup>. La prensa socialista insistió desde luego en la importancia de la mera existencia de esta iniciativa:

106 *Acta de la reunión de los delegados de las sociedades copropietarias de la Casa del Pueblo de Madrid*, 7-V-1925 (Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca, *Político Social. Madrid*, n° 1176, fol. 62v).

107 *Acta de la reunión del Consejo de administración de la Casa del Pueblo*, 9-II-1928 (Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca, *Político Social. Madrid*, n° 1192, fol. 62r).

108 ALBA, Ricardo, «El obrero y su educación societaria», *El Socialista*, 5298 (27-I-1926), p.1; «Puntos de vista. La Escuela Obrera», *El Socialista*, 5800 (10-IX-1927), p. 4.

109 «Estatuto provisional de la Escuela Obrera», *El Socialista*, 5879 (11-XII-1927), p. 2.

110 SANTIAGO, Enrique, «La Escuela del Militante, en marcha», *El Socialista*, 6209 (3-I-1929), p. 4; «La Escuela Obrera Socialista. De interés para los trabajadores madrileños», *El Socialista*, 6225 (22-I-1929), p. 3.

111 Escuela Obrera Socialista, *Reglamento*, Copia mecanografiada, s.l., 1929 (Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca, *Político Social. Madrid*, n° 2145).

112 Escuela Obrera, 1929.

113 CARRILLO, Santiago, «Nuestras instituciones. Enrique Santiago nos habla de la Escuela Obrera», *El Socialista*, 6662 (15-VI-1930), p. 6; TORO, Francisco de, «De la Escuela Obrera. Sostenérla es un deber», *El Socialista*, 6741 (16-IX-1930), p. 4.

114 «La Escuela Obrera Socialista de Madrid», *Boletín de la Unión General de Trabajadores de España*, III-35 (1931), pp. 327-328.

Una aspiración que cobra vida. No es aún lo que es la Central de Educación Obrera de Bruselas. ¡Claro que no lo es! Ni el movimiento obrero nuestro es igual al movimiento obrero belga, ni España se parece a Bélgica [...]. No desesperemos. Esto es todavía poco; pero es algo que llena de esperanza <sup>115</sup>.

El periódico de la Juventud Socialista (*Renovación*) también instó a sus lectores a tener fe en los frutos por venir<sup>116</sup>: «Si conseguimos mantener por parte de todos el mismo interés que hoy se manifiesta por doquier en torno a la Escuela Obrera, al pasar cuatro o cinco años hablaremos de resultados o, mejor dicho, los pondrá en evidencia el mismo movimiento obrero»<sup>117</sup>.

Durante la Segunda República española se conoció un nuevo contexto político y social. Los socialistas estaban en el gobierno y pudieron impulsar una gran reforma educativa. La Escuela Obrera Socialista continuaba ofreciendo más clases y ampliando sus actividades. Organizaron breves excursiones para los participantes de la Escuela<sup>118</sup>, y una serie de conferencias a cargo de dirigentes socialistas. Las conferencias fueron sobre todo de tema didáctico, como por ejemplo «Acción parlamentaria»<sup>119</sup>, «La política de los planes económicos» por Antonio Fabra Ribas y la intervención de Enrique de Santiago, «Estructura del Partido Socialista»<sup>120</sup>. Inclusive publicaron un breve diccionario sindical <sup>121</sup>. En 1932-1933 la iniciativa logró reunir hasta 250 participantes.

La Revolución de octubre del 1934 cambió la situación política del país, ahora con la derecha en el poder. Ese cambio provocó, en parte, el cierre de la Casa del Pueblo. Otra causa fue su perpetua falta de fondos económicos, una carencia que no pudieron solucionar ni siquiera las subvenciones que habían otorgado el Ayuntamiento de Madrid y el Ministerio de Instrucción Pública desde 1931. En este caso, no podemos hablar de un fracaso general, pero, por supuesto, son importantes las diferencias entre la escuela belga y la española. En la España de la Segunda República, estando los socialistas en el poder o no, la preocupación del socialismo era la modernización y un cambio general de la educación pública sin olvidar sus propias necesidades para la formación de activistas.

### ALGUNAS CONCLUSIONES

Los tres casos descritos muestran claramente la influencia del socialismo belga en el español así como las diferencias entre ambos: una influencia que se puede observar en los contactos personales y que impulsó el deseo del

115 «Iniciativa feliz. Una escuela de militantes», *El Socialista*, 6216 (11-I-1929), p. 1.

116 CUADRADO, R., «La Escuela Obrera», *Renovación* 18 (15-I-1930), p. 6.

117 SANTIAGO, Enrique, «La Escuela Obrera de Madrid», *Renovación* 5 (12-X-1929), p.14.

118 CARRILLO, Santiago, «La Escuela Socialista de Verano», *Almanaque de El Socialista para 1933. Año sexto*, Madrid, Gráfica Socialista, 1932, pp. 155-158; *Escuela Obrera Socialista. Grupo excursionista de alumnos*, s.l.,1935 (Fundación Pablo Iglesias, Madrid, Archivo de la Agrupación Socialista de Madrid, n° 507-30).

119 LAMONEDA, 1976, pp. 29-50.

120 *Conferencias pronunciadas en la Escuela Obrera Socialista* (Fundación Pablo Iglesias, Madrid, Archivo Ramón Lamóneda, n° 166-50).

121 Escuela Obrera Socialista, 1934.

movimiento socialista de estar presente en la educación y la cultura. Hay dos dimensiones principales en el caso español: el deseo de construir una nueva educación, de complementar o sustituir, pero no desafiar, los sistemas formales de educación, y la conciencia de la necesidad de formar a los militantes y responsables.

Los ambiciosos proyectos educativos y culturales previstos por los socialistas españoles, y especialmente las Juventudes, basados en el modelo de las instituciones belgas similares, no alcanzaron todas las metas establecidas, pero sí revelaron un serio deseo de ocupar el espacio educativo y cultural de una manera específica. En el caso socialista, como en otras organizaciones obreras, los planes educativos y culturales se llevaron a cabo dentro de un marco más amplio, el cual determinaba sus formas, características y límites.

Y no fue por casualidad que se organizaran o tuvieran previstos todos estos proyectos dentro de la estructura de la Casa del Pueblo. Espacio de identidad, patrimonio cultural común, las Casas del Pueblo representaban sin duda una valiosa contribución de las organizaciones socialistas en los frentes culturales y educativos, asociados y conectados a nivel local con otras iniciativas en el campo de la educación popular<sup>122</sup>. El impacto general de todas las iniciativas socialistas españolas fue relativamente modesto, pero no insignificante.

Se podría preguntar por qué las instituciones socialistas belgas tuvieron una influencia en el movimiento socialista español. En efecto, el socialismo español llevaba las huellas del marxismo francés de Jules Guesde (1845-1922) y de Paul Lafargue (1842-1911)<sup>123</sup>. La estructura original del movimiento socialista belga, donde los sindicatos y las cooperativas especialmente potentes desempeñaron un papel importante en el POB, constituía otra experiencia que la francesa<sup>124</sup>. Lo que más le llamó la atención a los socialistas españoles y les causó mayor impresión fue precisamente la poderosa organización belga, hecha posible debido a su base en el movimiento cooperativo.

Tampoco hay que olvidar el papel desempeñado por el socialismo belga a la cabeza de la Segunda Internacional<sup>125</sup>. Aunque no era el «partido guía» como lo era la socialdemocracia alemana, el POB ocupaba un espacio importante en el movimiento socialista internacional. Desde su creación en 1900, el *Bureau Socialiste International* [B.S.I., Consejo de la Internacional Socialista] estaba bajo la influencia de tres belgas -Louis Anseele, Émile Vandervelde (1866-1938) y Víctor Serwy (1863-1946)- y se encontraba en Bruselas. En 1905, otro belga, Camille Huysmans (1871-1970), se convirtió en el secretario e instaló el BSI en la *Maison du Peuple* de Bruselas, tal como se había decidido en el Congreso Socialista de París de 1900<sup>126</sup>. En 1907 el también belga Henri de Man se convirtió en el secretario de la Federación Internacional de las Juventudes Socialistas.

122 GUERENA y TIANA FERRER, 1994.

123 CASTILLO ALONSO, 1986; DE LUIS MARTÍN, 1989.

124 REBÉRIOUX, 1974; Institut Émile Vandervelde, 1985.

125 FORCADELL, 1978, pp. 23-44.

126 HAUPT, 1964, pp. 28-40 y 50-61.

Es cierto que, a principios del siglo XX, los socialistas españoles consideraban el socialismo belga, sobre todo el sistema cooperativo que aseguraba su éxito, como un verdadero real modelo. Llegaron a tal conclusión a través de sus lecturas, de las traducciones realizadas y de visitas directas (para asistir a los congresos, por ejemplo)<sup>127</sup>.

Todas sus descripciones del movimiento socialista belga eran muy entusiastas. Por ejemplo, Dionisio Correas, maestro y futuro consejero de Instrucción Pública de Madrid, alababa a la EOS como un «magnífico alarde de lo que puede en materia de educación un partido socialista [...] como el de Bélgica»<sup>128</sup>. Rodolfo Llopis dejó constancia de su viaje a Bélgica realizado en 1926 en una serie de artículos<sup>129</sup>. En 1931, durante la II República, Llopis asumió la Dirección General de Enseñanza Primaria en el seno del Ministerio de Instrucción Pública, sin duda con recuerdos de lo que vio en las escuelas belgas. Visitando Bruselas en 1930 para una reunión del comité ejecutivo de la Internacional Socialista, Andrés Saborit consideraba que las cooperativas belgas aún eran un modelo a seguir. El dirigente socialista las vio como una verdadera «mina de oro» para la organización socialista, capaces de crear las «grandes obras culturales», uno de los objetivos perseguidos por los socialistas españoles<sup>130</sup>.

La expresión en español utilizada por Saborit es significativa: en su texto, calificaba en efecto las cooperativas belgas de «vaca lechera», que sólo hay que ordeñar para sacar los beneficios para la labor educativa y cultural<sup>131</sup>. Por supuesto, Saborit soñaba en ese momento con una situación similar en España. Pero las cooperativas socialistas españolas eran un fracaso en el sentido del modelo belga, aun cuando el Partido Socialista español afirmaba el contrario<sup>132</sup>. Había solo doce cooperativas socialistas censadas en 1914<sup>133</sup>. No obstante, el término de *Maison du Peuple*, traducido al español, y la noción de un espacio de sociabilidad para los obreros sí conocieron un verdadero éxito en España.

La comparación con los modelos belgas nos permite ver la distancia entre la esperanza y la realidad. Pero las similitudes entre las instituciones belgas y

127 DUBREUIL, H., «La obra educativa en Bélgica. Bases orgánicas para la educación obrera», *El Socialista*, 4215 (30-IX-1922), p. 3; «La obra de educación obrera en Bélgica. Métodos de enseñanza en las escuelas socialistas», *El Socialista*, 4321 (16-XII-1922), p. 3; «Opinión de Henri de Man sobre los diferentes tipos de educación obrera», *El Socialista*, 5511 (3-X-1926), p. 2; DELSINNE, Léon, «La educación obrera debe ocupar puesto preferente», *El Socialista*, 6458 (21-X-1929), p. 4.

128 CORREAS, Dionisio, «El movimiento de la educación obrera en Bélgica», *El Socialista*, 4995 (9-II-1925), p. 2.

129 LLOPIS, Rodolfo, «Por tierras belgas. Los socialistas se documentan», *El Socialista*, 5378 (30-IV-1926), p. 1; «El esfuerzo del proletariado belga», *El Socialista*, 5379 (1-V-1926), p. 7 y «Por tierras belgas. Una universidad Obrera», *El Socialista*, 5387 (11-V-1926), p. 1.

130 SABORIT, Andrés, «Bruselas la roja», en Partido Socialista y Unión General de Trabajadores, 1930, p. 25.

131 DE MAN, 1922; Buset y DELSINNE, 1931.

132 CERVERA GÓMEZ, 1917; DE LUIS MARTÍN, 2008, pp. 239-240.

133 Partido Socialista Obrero, 1915, pp. 101-104.

españoles iban más allá del simple nombre del proyecto educativo y no se limitaban a los métodos pedagógicos utilizados. De hecho, lo que les interesaba a los socialistas españoles en la experiencia belga era más bien la idea general y los medios concretos para su formalización. Son estos puntos compartidos que inscriben el modelo en una perspectiva nacional e internacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas de la Unión General de Trabajadores de España* (1982), *Vol. 3. 1905-1909*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.
- Actas de la Unión General de Trabajadores de España* (1986), *Vol. 4. 1910-1913*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.
- AGULHON, Maurice (1979), «Sociabilité populaire et sociabilité bourgeoise au XIX<sup>e</sup> siècle», en Geneviève POUJOL y Raymond LABOURIE (ed.), *Les cultures populaires. Permanences et émergences des cultures minoritaires, locales, ethniques, sociales et religieuses*, Toulouse, Privat, pp. 81-91.
- ALBIZZANI, Luigi (ed.) [1982], *Storia di case del popolo. Saggi, documenti, immagini d'Emilia.Romagna*, Bologna, Grafis.
- ÁLVAREZ RUBIO, Amparo (1982), «La biblioteca de la Casa del Pueblo de Valencia. Aspectos de una cultura popular», *Estudis d'Història contemporània del País Valencià*, 6, pp. 295-316.
- Architecture pour le peuple* (1984), *Architecture pour le peuple. Maisons du Peuple. Belgique, Allemagne, Autriche, France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Suisse*, Bruxelles, Archives d'Architecture Moderne.
- ARIAS GONZÁLEZ, Luis (2008), «El cooperativismo socialista en España (1872-1939)», *Alcores*, 4, pp. 234-250.
- ARIAS GONZÁLEZ, Luis y ÁLVAREZ GARCÍA, Manuel Jesús (2010), *Los palacios obreros. Casas del Pueblo socialistas en Asturias (1902-1937)*, Prólogo de Ángel Mato, Oviedo, Fundación José Barreiro-KRK Ediciones (Colección Días de Diario).
- ATIENZA, Antonio (1927), *La Escuela Internacional de Verano. Memoria acerca de la Escuela Internacional de Verano de 1926 y de la Escuela Obrera Superior de Bruselas, que presenta el becarío al expresado curso internacional*, Madrid, Fundación Cesáreo del Cerro.
- BARAVELLI, Andrea y BELLETTI, Alfredo (1999), *Le Case del popolo a Fusignagno e nella Bassa Romagna. Assoziacionismo popolare e forme di socialità in a secolo di storia*, Ravenna, Longo Angelo.
- BERNSTEIN, Édouard (1900), *Socialisme théorique et socialdémocratie pratique*, Traducido por Alexandre Cohen, Paris, P.-V. Stock, Éditeur.
- BERTRAND, Louis y VAN LOO, Romain (1896), *La coopération du point de vue socialiste. Rapport au Congrès de Londres de 1896*. s.l., s.n.
- BORSI, Frank (1978), *La Maison du peuple: sindacalismo como arte*, Bari, Dedalo libri (Universale di architettura, 9).
- BUSET, Max y DELSINNE, Léon (1931), *L'Éducation Ouvrière en Belgique*, Bruxelles, Imprimerie Coopérative Lucifer.
- BUYSENS, Brigitte (1983), *Inventaire visuel des Maisons du Peuple de Bruxelles et de Wallonie*, Bruxelles, Archives d'Architecture Moderne, 3 tomos.
- CARREZ, Maurice (ed.) [2000], «Les écoles des partis ouvriers au XX<sup>e</sup> siècle», Parte monográfica de la revista *Cahiers d'Histoire. Revue d'histoire critique*, 79, pp. 3-132.



INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA A FINALES DEL SIGLO XIX Y EN EL PRIMER  
TERCIO DEL XX. EL CASO DE LA CASA DEL PUEBLO Y DEL MOVIMIENTO SOCIALISTA (1897-1929)

- Casa del pueblo (1915), *Sindicatos obreros y otras obras sociales: Principios, criterios, orientaciones para los obreros asociados y no asociados: para los ricos patronos y no patronos: para los católicos en general, clérigos y laicos*, Oviedo, Casa del Pueblo.
- Casa del Pueblo. Aglomeración cooperativa madrileña (1897), *Estatutos*, Madrid, Imp. F. Cao y D. de Val.
- CASTILLO ALONSO, Santiago (1986), «Las relaciones entre el socialismo español y francés a principios del siglo XX», en *Españoles y franceses en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, CSIC, 1986, pp. 23-40.
- Centrale d'Éducation Ouvrière (1913a), *Notice sur la Centrale d'Éducation Ouvrière remise à l'occasion de l'inauguration de la Maison de l'Éducation*, Bruxelles, Imp. Coop. Lucifer.
- Centrale d'Éducation Ouvrière (1913b), *Deuxième rapport annuel sur l'activité de la Centrale d'Éducation Ouvrière du 1er Janvier au 31 Décembre 1912*, Bruxelles, s.n.
- CERVERA GÓMEZ, Pablo (1917), *Estudio de la vida económica de la Cooperativa Socialista Madrileña*, Madrid, Talleres de Rey-Cervera.
- COHEN, Jean-Louis (1984), «Des Bourses du Travail au temps des loisirs: les avatars de la sociabilité ouvrière», en *Architecture pour le peuple. Maisons du Peuple. Belgique, Allemagne, Autriche, France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Suisse*, Bruxelles, Archives d'Architecture Moderne, pp. 158-183.
- COMPÈRE-MOREL, Adéodat (1913), *La Coopération. Encyclopédie Socialiste Syndicale et Coopérative de l'Internationale Ouvrière*, Paris, Aristide Quillet.
- COMPÈRE-MOREL, Adéodat (1924), *Grand Dictionnaire Socialiste du Mouvement Politique et Économique National et International*, Paris, Publications Sociales.
- Congrès Socialiste international (1901), *Compte rendu sténographique non officiel de la version française du cinquième Congrès Socialiste international tenu à Paris du 23 au 27 septembre 1900*, Paris, Cahiers de la Quinzaine (2e série, n° 16).
- Cooperativa Socialista Madrileña (1910), *Reglamento de la Cooperativa Socialista Madrileña reformado en abril de 1910*, Madrid, Imprenta de Inocente Calleja.
- CUCÓ, Alfons (1979), *Sobre la ideologia blasquista (Un assaig d'aproximació)*, Valencia, Eliseu Climent, Editor.
- CULLA I CLARÀ, Joan B. (1986), *El republicanisme lerrouxcista a Catalunya (1901-1923)*, Barcelona, Curial.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1988a), «La Administración pública frente a un proyecto educativo socialista. Obstáculos legales a la Fundación Cesáreo del Cerro», *Studia Zamorensia*, 9, pp. 147-154.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1988b), «Un proyecto educativo-cultural socialista: La Fundación Cesáreo del Cerro», *Historia de la Educación Revista interuniversitaria*, 7, pp. 179-202.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1989), «Un modelo cultural para el socialismo español de los años veinte: La Central de Educación Obrera Belga», *Studia Zamorensia*, 10, pp. 90-96.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1990), «Dos experiencias socialistas de Formación Profesional en el tercio del siglo XX. Las escuelas de aprendices tipógrafos y de aprendices metalúrgicos», *Historia de la Educación Revista interuniversitaria*, 9, pp. 233-253.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1991a), «La formación del obrero en la Europa de entreguerras (1919-1939). Las principales instituciones socialistas y las Internacionales obreras de la enseñanza», *Studia Historica. Historia contemporánea*, 9, pp. 23-57.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1991b), «Socialismo y educación en España: Las escuelas primarias obreras en la década de los años veinte», *Studia Zamorensia*, 12, pp. 133-153.

- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1992), «Las juventudes socialistas como frente cultural pedagógico del socialismo español. El caso madrileño 1903-1914», *Historia Contemporánea*, 8, pp. 249-267.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (1993), *La cultura socialista en España 1923-1930. Propósitos y realidad de un proyecto educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (2008), «Centros obreros y cooperativismo de consumo y de producción en España», en Enrique MORAL SANDOVAL (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 233-241.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco (2010), «Lecturas y lectores en la Casa del Pueblo de Madrid», *Participación Educativa*, Número extraordinario (De la educación popular al aprendizaje a lo largo de la vida), pp. 67-90.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco y ARIAS GONZÁLEZ, Luis (1997), *Las Casas del Pueblo socialistas en España (1900-1936). Estudio social y arquitectónico*, Barcelona, Ariel.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco y ARIAS GONZÁLEZ, Luis (2008a), «El orgullo del socialismo español: la Casa del Pueblo de Madrid», en MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 75-88.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco y ARIAS GONZÁLEZ, Luis (2008b), «La biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid», en MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 187-191.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco y ARIAS GONZÁLEZ, Luis (2009), *Casas obreras y centros obreros socialistas en España*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias.
- DE MAN, Henri (1922), *Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique*, Bruxelles: Imprimerie coopérative bruxelloise Lucifer.
- DEFOORT, Hendrik (2012), ««Le plus fort parti socialiste du monde entier»? Les rapports entre le socialisme et la coopération vus à travers l'influence du socialisme belge sur le socialisme international avant 1914», en Tatiana WILLEMS y Renaud ZEEBROEK (ed.), *Les Maisons du Peuple entre militantisme et loisirs*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles (Collection d'Études d'Ethnologie, vol. 1), pp. 19-41.
- DEGÉE, Jean-Luc (1986), *Le mouvement d'éducation ouvrière. Évolution de l'action éducative et culturelle du mouvement ouvrier socialiste en Belgique (des origines à 1940)*, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- DEGL'INNOCENTI, Maurizio (ed.) [1984], *Le case del Popolo in Europa (Dalle origini alla seconda guerra mondiale). Storia e architettura*, Firenze, Sansoni Editore.
- DELHAYE, Jean (1987), *La Maison du Peuple de Victor Horta*, Textos presentados y comentados por Françoise DIERKENS-AUBRY, Bruxelles, Atelier Vokaer.
- DELSINNE, Léon (1949), «Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique», *Revue Syndicale Suisse*, 41-8, pp. 287-295.
- DESTRÉE, Jules (1904), *Coopération et socialisme*, Gand, Volksdrukkerij.
- DESTRÉE, Jules y VANDERVELDE, Émile (1898), *Le Socialisme en Belgique*, Paris, V. Giard & E. Brière.
- DEWINNE, Auguste (1891), *Rapport des délégués de la coopérative ouvrière «La Maison du Peuple» au Congrès socialiste international tenu à Bruxelles du 16 au 23 août 1891*, Bruxelles, Imp. Vve Brismée.

- INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA A FINALES DEL SIGLO XIX Y EN EL PRIMER TERCIO DEL XX. EL CASO DE LA CASA DEL PUEBLO Y DEL MOVIMIENTO SOCIALISTA (1897-1929)
- DÍAZ DEL MORAL, Juan (1973), *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas - Córdoba (Antecedentes para una reforma agraria)*, Madrid, Alianza editorial (1ª edición, 1929).
- DROZ, Jacques (1974), «La social-démocratie allemande (1875-1914)», en Jacques DROZ (ed.), *Histoire Générale du Socialisme. Tome II: De 1875 à 1918*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 21-72.
- Escuela Obrera (1929), *Memoria de la Escuela Obrera. Casa del Pueblo. Madrid, Septiembre de 1929*, Madrid, Gráfica Socialista.
- Escuela Obrera Socialista (1934), *Diccionario Sindical*, Madrid, Gráfica Socialista.
- Federación de las Juventudes Socialistas de España (1915), «IVº Congreso de la Federación de las Juventudes Socialistas de España», *Renovación*, Número extraordinario (octubre), pp. 2-25.
- FONCK, Françoise (2010), *Les maisons du peuple en Wallonie*, Namur, Institut du Patrimoine Wallon.
- FORCADELL, Carlos (1978), *Parlamentarismo y bolchevización. El movimiento obrero español 1914-1918*, Barcelona, Crítica.
- FRANCO FERNÁNDEZ, Nuria (1998), *Catálogo de la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid (1908-1939)*, Estudio de Francisco De Luis Martín y Luis Arias González, Madrid, Comunidad de Madrid-Fundación Largo Caballero.
- GARCÍA CARRAFFA, Alberto y GARCÍA CARRAFFA, Arturo (1918), *Españoles ilustres. Lerroux*, Madrid, Imp. Antonio Maura.
- GARCÍA QUEJIDO, Antonio (1893), *Au Congrès International de Zurich. Mémoire présenté par le Délégué de l'Union Générale des Travailleurs d'Espagne*, s.l., s.n.
- GARCÍA QUEJIDO, Antonio (1928), *Ensayos de economía social*, Madrid, Sucesores de Rivadeneira.
- GÓMEZ MOLLEDA, Dolores (ed.) [1980], *El socialismo español y los intelectuales. Cartas de líderes del movimiento obrero a Miguel de Unamuno*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ QUINTANA, Aurelio (1987), «La primera organización de jóvenes proletarios españoles: las Juventudes Socialistas de España o el fracaso de una alternativa juvenil de clase (1903-1921)», *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 5, pp. 21-46.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1984), «Cultura y política en los años diez: Ortega y La Escuela Nueva», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 403-405, pp. 544-567.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1990), «Les socialistes espagnols et la culture. La «Casa del Pueblo» de Madrid au début du XX<sup>e</sup> siècle», en Jacques MAURICE, Brigitte MAGNIEN y Danièle BUSSY GENEVOIS (ed.), *Peuple, mouvement ouvrier, culture dans l'Espagne contemporaine. Cultures populaires, cultures ouvrières en Espagne de 1840 à 1936*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 23-37.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1991), «Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX», *Hispania Revista Española de Historia*, 51 (178), pp. 645-692.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1994), «La educación obrera en las Casas del Pueblo», en Manuel REDERO (ed.), *Sindicalismo y Movimientos Sociales (Siglos XIX-XX)*, Madrid, UGT. Centro de Estudios Históricos, pp. 51-72.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1996a), «Infancia y escolarización», en José María BORRÁS LLOP (ed.), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 347-458.
- GUEREÑA, Jean-Louis (1996b), «Socialism and Education at the Beginning of the Twentieth Century: The Spanish *Casas del Pueblo* in a European perspective», en Barry J. HAKE, Tom STEELE y Alejandro TIANA (ed.), *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*,

Leeds, The University of Leeds (Leeds Studies in continuing education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 4), pp. 39-60.

- GUEREÑA, Jean-Louis (1999), «La educación popular a principios del siglo XX», en J. RUIZ BERRIO, A. BERNAT MONTESINOS, M<sup>a</sup> R. DOMÍNGUEZ y V. M. JUAN BORROY (ed.), *La educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura-Institución «Fernando el Católico» (C.S.I.C.), vol. 2, pp. 13-34.
- GUEREÑA, Jean-Louis (ed.) [2001], «La educación popular en los siglos XIX y XX», Parte monográfica de *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 20, pp. 5-188 y 483-489 (Bibliografía).
- GUEREÑA, Jean-Louis (2003), «La modernización pedagógica en España a principios del siglo XX. Proyectos y realizaciones del movimiento socialista», en Rogério FERNANDES y Joaquim PINTAS-SILGO (ed.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*, Lisboa, Grupo Spicae, pp. 115-131.
- GUEREÑA, Jean-Louis (2006), «European Influences in Spanish Popular Education: The Case of the Socialist *Casa del Pueblo* of Madrid and the Belgian Model (1897-1929)», *History of Education*, 35 (1), pp. 27-45.
- GUEREÑA, Jean-Louis (2008a), «Un essai empirique qui devient un projet raisonné: Maurice Agulhon et l'histoire de la sociabilité», *Studia Historica Historia Contemporánea*, 26, pp. 157-175.
- GUEREÑA, Jean-Louis (2008b), «Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX», en Enrique MORAL SANDOVAL (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 89-93.
- GUEREÑA, Jean-Louis (2008c), «Los orfeones socialistas y su repertorio a principios del siglo XX», en Enrique MORAL SANDOVAL (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 205-209.
- GUEREÑA, Jean-Louis (2012), «Les «Maisons du peuple» et l'éducation ouvrière en Espagne au début du XX<sup>e</sup> siècle», en Jacques PRÉVOTAT (ed.), *Éducation populaire: Initiatives laïques et religieuses au XX<sup>e</sup> siècle*, Lille, *Revue du Nord*, Hors série. Collection Histoire, 28, pp. 149-160.
- GUEREÑA, Jean-Louis y TIANA FERRER, Alejandro (1994), «La educación popular», en Jean-Louis GUEREÑA, Julio RUIZ BERRIO y Alejandro TIANA FERRER (ed.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), pp. 141-171.
- GUEREÑA, Jean-Louis y TIANA, Alejandro (ed.) [2016], «Influencias europeas en la educación popular española. El caso de la Casa del Pueblo de Madrid y el modelo belga (1897-1929)», en *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea Siglos XIX y XX*, ed. por Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana Ferrer, Madrid, Casa de Velázquez (Collection de la Casa de Velázquez, 157)-UNED, pp. 167-185.
- GUILLOUX, Louis (1990), *La Maison du Peuple*, Nueva edición (edición original, 1927), Paris, Bernard Grasset.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, Aurelio José (1988), «La Mutualidad Obrera de la Casa del Pueblo de Toledo: Orígenes y constitución», en *Congreso de Historia de Castilla-La Mancha*, Toledo, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, vol. IX, pp. 419-428.
- HAUPT, Georges (1964), *La Deuxième Internationale 1889-1914. Étude critique des sources. Essai bibliographique*, Paris-La Haye, Mouton & Co.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (1992), «Influencias europeas en las propuestas educativas de la Primera Internacional en España», *Historia de la Educación Revista interuniversitaria*, 11, pp. 205-230.

- INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA A FINALES DEL SIGLO XIX Y EN EL PRIMER TERCIO DEL XX. EL CASO DE LA CASA DEL PUEBLO Y DEL MOVIMIENTO SOCIALISTA (1897-1929)
- HOPFGARTEN, Heinz (1965), *Volkshäuser in der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*, Leipzig, Inst. Kulturarbeit d. Gewerkschaften.
- IGLESIAS, Pablo (1902), «El movimiento obrero», *Nuestro Tiempo*, 2-17 (mayo), pp. 737-746.
- Institut Émile Vandervelde (1985), *1885/1985 Cent ans de Socialisme*, Bruxelles, Institut Émile Vandervelde.
- Instituto de Reformas Sociales (1908), *Estadística de las instituciones de aborro, cooperación y previsión en 1º de noviembre de 1904 formada por la Sección 3ª técnico-administrativa*, Madrid, Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos.
- Instituto de Reformas Sociales (1917), *Estadística de Asociaciones. Censo electoral de asociaciones profesionales para la renovación de la parte electiva del Instituto y de las Juntas de Reformas Sociales y Relación de las instituciones no profesionales de aborro, cooperación y previsión en 30 de junio de 1916*, Madrid, Sobrinos de la Suc. de M. Minuesa de los Ríos.
- KOHN, Margaret (2003), *Radical space. Building the House of the People*, Ithaca, Cornell University.
- LAMONEDA, Ramón (1976), *Ramón Lamonedá. Último Secretario General del P.S.O.E. designado en España en 1935. Posiciones políticas-Documentos-Correspondencia*, México, Roca.
- LERROUX, Alejandro (1963), *Mis memorias*, Madrid, Afrodísio Aguado.
- LIEBMAN, Marcel (1979), *Les socialistes belges 1885-1914. La révolte et l'organisation. Histoire du mouvement ouvrier en Belgique*, 3, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- LÓPEZ NÚÑEZ, Álvaro (1911), *Ensayo de un Vocabulario Social*, Madrid, Imp. de la Suc. de M. Minuesa de los Ríos.
- LUSSIER-MAISONNEUVE, Marie-Josèphe (1984), «Variations sur un thème populaire du Nord de la France», en *Architecture pour le peuple. Maisons du Peuple. Belgique, Allemagne, Autriche, France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Suisse*, Bruxelles, Archives d'Architecture Moderne, pp. 140-157.
- MONÉS, Jordi, SOLÀ, Pere y LÁZARO LORENTE, Luis Miguel (1977), *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*, Barcelona, Icaria.
- MONGUIÓ, Luis (1975), «Una biblioteca obrera madrileña en 1912-1913», *Bulletin Hispanique*, 77 (1-2), pp. 154-172.
- MONTERO HERNÁNDEZ, Enrique (1989), *The Forging of the Second Republic: New Liberalism, The Republican Movement and the Quest for Modernization (1868-1931)*, Tesis de doctorado bajo la dirección de Paul Preston, London, University of London. Queen Mary College.
- MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.) [2008], *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura.
- MORAL SANDOVAL, Enrique (2011), «Un periódico con antecedentes», en *El Socialista (1886-2011). Prensa y compromiso político*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, pp. 20-37.
- MORAL SANDOVAL, Enrique (2014), «Las Casas del Pueblo en el socialismo español», en Ramón ARNABAT y Montserrat DUCH (ed.), *Historia de la sociabilidad contemporánea. Del asociacionismo a las redes sociales*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, pp. 123-143.
- MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.) [2015], *Tomás Meabe Fundador de las Juventudes Socialistas*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 180 p.
- MORATO, Juan José (1972), *Líderes del movimiento obrero español (1868-1921)*, Edición de Víctor Manuel Arbeloa, Madrid, Edicusa.

- MORENO FERNÁNDEZ, Luis Miguel (1990), *Las clases trabajadoras y la formación del sindicalismo aconfesional en Murcia (1890-1923)*, Cartagena, Ayuntamiento de Cartagena.
- NAVARRO NAVARRO, Francisco Javier (2002), *Ateneos y grupos ácratas. Vida y actividad cultural de las asociaciones anarquistas valencianas durante la Segunda República y la Guerra Civil*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- NAVARRO NAVARRO, Javier (2003), «Mundo obrero, cultura y asociacionismo: algunas reflexiones sobre modelos y pervivencias formales», *Hispania. Revista Española de Historia*, 63 (214), pp. 467-484.
- NÚÑEZ DE ARENAS, Manuel (1924), *Don Ramón de la Sagra, reformador social*, París, Revue Hispanique [existe una reedición por Ugoi editores, 2019].
- OURMAN, Daniel (2001), «Sur la rencontre de deux visages du socialisme européen. Les influences du socialisme belge sur le socialisme français: la coopération (1885-1914)», *RECLM. Revue Internationale de l'Économie Sociale*, 280, pp. 80-91.
- PALACIO LIS, Irene y RUIZ RODRIGO, Cándido (1986), «Cultura y educación obrera en Valencia: V. Blasco Ibáñez», en *Moviment obrer i educació popular. Actes de les VIIenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 119-127.
- Partido Socialista y Unión General de Trabajadores (1930), *A través de la España obrera. Notas informativas recogidas en las excursiones de propaganda por los enviados del Partido Socialista y de la Unión General de Trabajadores*, Vol. 1, Madrid, Gráfica Socialista.
- Partido Socialista Obrero (1915), *Convocatoria y Orden del día para el X Congreso y Memoria reglamentaria del Comité Nacional*, Madrid, Imprenta de Felipe Peña Cruz.
- Partido Socialista Obrero Español (1927), *Convocatoria y orden del día para el XII Congreso ordinario y memorias reglamentarias de la Comisión Ejecutiva, Subdirección y Administración de El Socialista, de la minoría parlamentaria y de la Gráfica Socialista, con un breve resumen de la actividad obrera en sus diversos aspectos desde abril de 1921 a diciembre de 1927*, Madrid, Gráfica Socialista.
- PELLOUTIER, Fernand (1902), *Histoire des Bourses du Travail. Origine. Institutions. Avenir*, Paris, Schleicher Frères.
- REBÉRIOUX, Madeleine (1974), «Le socialisme belge de 1875 à 1914», en Jacques DROZ (ed.), *Histoire Générale du Socialisme. Tome II: De 1875 à 1918*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 321-331.
- REIG ARMERO, Ramir (1982), *Obrers i ciutadans. Blasquisme i moviment obrer. València, 1898-1936*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge (1986), «Concepto y naturaleza de la educación en el P.S.O.E. a principios de siglo», *Historia de la Educación Revista interuniversitaria*, 5, pp. 351-358.
- ROMERO MAURA, Joaquín (1975), *La rosa de fuego. Republicanos y anarquistas: La política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la Semana Trágica 1899-1909*, Barcelona, Grijalbo.
- RUIZ BERRIO, Julio (1998), «La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939», *Histoire de l'Éducation*, 78, pp. 133-165.
- SCASCIGHINI, Mario (1991), *La Maison du Peuple. Le temps d'un édifice de classe*, Lausanne, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- SCHOTTLER, Peter (1986), *Naissance des Bourses du Travail, un Appareil Idéologique d'État à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SERWY, Victor (1930), *Rapport de l'office coopératif belge au premier Congrès International des loisirs ouvriers tenu à Liège les 7-8-9-10 juin 1930*, Liège, Larock.

- INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA A FINALES DEL SIGLO XIX Y EN EL PRIMER TERCIO DEL XX. EL CASO DE LA CASA DEL PUEBLO Y DEL MOVIMIENTO SOCIALISTA (1897-1929)
- SIMONOT, Brigitte (2010), *La Maison du Peuple de Clichy-la-Garenne. Un bijou méconnu: Beaudoin, Lods, Prouvé, Badianski*, Blou, Monografik.
- Sociedad Casa de los Sindicatos Obreros de Madrid (1912), *Reglamento de la Sociedad Casa de los Sindicatos Obreros de Madrid*, Madrid, Imp. Pasaje de la Alhambra.
- Sociedad cooperativa Casa del Pueblo de Mora (1905), *Estatutos de la Sociedad cooperativa Casa del Pueblo de Mora (Provincia de Toledo)*, Toledo, Imprenta de la Viuda e Hijos de J. Peláez.
- Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid (1908a), *Estatutos de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid*, Madrid, Imprenta de Inocente Calleja.
- Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid (1908b), *Reglamento interior de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid*. Madrid: Imprenta de Inocente Calleja.
- SOLÀ GUSSINYER, Pere (1976), *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets.
- SOLÀ GUSSINYER, Pere (1978), *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*, Barcelona, Curial.
- SOLANAS BAGÜES, María José (2019), Estudio preliminar a la reedición de Manuel Núñez de Arenas, *Ramón de la Sagra, reformador social*, Pamplona, Ugoiti editores, pp. XV-CLL.
- SOWERWINE, Charles (2002), «Aux origines du communisme à Oyonnax (Ain): socialisme et Maison du Peuple», en Jacques GIRAULT (ed.), *Des communistes en France (années 1920-années 1960)*, Paris, Publications de la Sorbonne, pp. 141-162.
- TIANA FERRER, Alejandro (1983), «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación Revista interuniversitaria*, 2, pp. 113-121.
- TIANA FERRER, Alejandro (1992), *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y C.I.D.E.
- TIANA FERRER, Alejandro (1996b), «The Workers' Movement and Popular Education in Contemporary Spain (1868-1939)», *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 32 (3), pp. 647-684.
- TIANA FERRER, Alejandro (2008a), «La Escuela Nueva», en MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 159-162.
- TIANA FERRER, Alejandro (2008b), «Las escuelas de formación profesional», en MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 257-260.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel (1970), *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Tecnos.
- VANDERVELDE, Émile (1925), *Le P.O.B., 1885-1925*, Bruxelles, L'Églantine.
- VILAR, Pierre (1974), «Le socialisme espagnol des origines à 1917», en Jacques DROZ (ed.), *Histoire Générale du Socialisme. Tome II: De 1875 à 1918*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 279-320.
- VILLANUEVA VALDÉS, Miguel Ángel (1989), *La Fundación Cesáreo del Cerro*, Madrid, Unión General de Trabajadores.
- VILLANUEVA VALDÉS, Miguel Ángel (2008), «Una institución educativa avanzada: La Fundación Cesáreo del Cerro», en MORAL SANDOVAL, Enrique (ed.), *Centenario de la Casa del Pueblo de Madrid 1908-2008*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-UGT Madrid, Fundación Progreso y Cultura, pp. 163-168.
- WILLEMS, Tatiana y ZEEBROEK, Renaud (ed.) [2012], *Les Maisons du Peuple entre militantisme et loisirs*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles (Collection d'Études d'Ethnologie, vol. 1).





# LA PEDAGOGÍA BELGA Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA (1900-1936)

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

*jmhd@usal.es*

*Universidad de Salamanca*

## INTRODUCCIÓN

Es poco frecuente encontrar en la literatura científica pedagógica española estudios e incursiones sobre la educación y la pedagogía de Bélgica en las últimas décadas. Solo de manera muy genérica y esporádica se mencionan figuras aisladas, como sucede con Ovidio Decroly, de cuya aportación pedagógica quedan retazos sueltos en los antiguos manuales de formación de maestros en las Escuelas Normales y en los programas de estudio de las disciplinas universitarias de la titulación de Pedagogía que se enseñan en España, y varias joyas bibliográficas en librerías de viejo y en algunas universidades. Tal vez una de las excepciones afortunadas la encontremos en la profunda revisión bibliográfica que lleva a cabo un equipo de profesores de la Universidad de Gante<sup>1</sup> hace ya un cuarto de siglo en la revista “Historia de la Educación” en 1995. Da la impresión de haberse corrido una tupida cortina en el seno de la pedagogía del franquismo para evitar la penetración de aires nuevos, modernizadores en la escuela, procedentes del activo grupo de pedagogos belgas del primer tercio del siglo XX, pero aún influyentes años más tarde. Por esto son tan escasas las referencias a Decroly, Sluys, Faria de Vasconcellos y otros pedagogos belgas en los ambientes pedagógicos españoles de la segunda mitad del siglo XX<sup>2</sup>.

1 Cfr. SIMON, Frank; VAN DAELE, Henk, DECROLY, Nancy: “Las publicaciones científicas de Ovide Decroly”, *Historia de la Educación*. 14-15 (1995-1996) 511-539.

2 No deja de ser llamativo que en las bibliotecas universitarias españolas solo encontremos tres referencias nuevas sobre la pedagogía belga después de 1936, y hasta llegar a nuestros días.

La pedagogía innovadora que representa la Escuela Nueva, y que encuentra en Bélgica un espacio fecundo, muy floreciente de autores e iniciativas escolares concretas, se va a erigir para los promotores españoles de la innovación y modernización educativa del primer tercio del siglo XX en una cita y experiencia formativa inexcusable, una visita casi obligada para las élites pedagógicas de España, que han de convertirse en levadura fértil y transformadora del arrumbamiento en que se mueve la anquilosada escuela decimonónica heredada en la España del primer tercio de siglo XX. De ahí que sean muy abundantes las referencias sobre presencia de maestros, inspectores y pedagogos españoles en centros escolares innovadores de Bélgica, que las traducciones de obras de pedagogos belgas al español sean rápidas y abundantes, que se difundan los autores más dinámicos en colecciones de obras de educación renovadora y en artículos de revistas que llegan a miles de maestros y profesores de las escuelas, institutos de segunda enseñanza, Escuelas Normales de España, inspectores y educadores en general. La Institución Libre de Enseñanza (ILE), la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), y en general el proyecto reformador de la educación en el primer tercio del siglo XX impulsados por políticos progresistas, republicanos y socialistas son la llave que explica este rico fenómeno de intensa presencia de los avances de la pedagogía belga entre grupos de inspectores de educación, maestros, y los profesores más dinámicos de España, antes de 1936. Después llega la guerra, el franquismo y con ellos la fragmentación, la ruptura, la parálisis casi total de este rico flujo pedagógico de Bélgica en España.

Es imprescindible situarse en el movimiento de la Escuela Nueva, dentro del cual Bélgica ocupa una posición destacada, como campo de novedades pedagógicas, de experimentación, y de producción de textos y obras de difusión de novedades, muchas de las cuales van a ser traducidas al español, y muy difundidas en España. Así, vamos a encontrar pedagogos españoles responsables de esta tarea, espacios pedagógicos emergentes como las revistas de educación y pedagogía, editoriales que editan y traducen obras de autores belgas de educación y pedagogía, progresiva presencia de ideas y experiencias pedagógicas belgas en los programas y manuales de formación de maestros en España. Y por supuesto, presencia influyente de pedagogos belgas, que forman un cupo especialmente relevante e influyente en nuestra pedagogía anterior a 1936, en las escuelas y novedades pedagógicas previas a 1931, y de forma especial en la reforma escolar emprendida por la Segunda República hasta donde pudo llegar, incluso en pleno desarrollo del conflicto bélico, hasta 1939.

En torno a todo el proyecto de la Escuela Nueva y la ILE giran organismos, instituciones y personas muy cualificadas en lo pedagógico: BILE, JAE, Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Museo Pedagógico, Estudios

---

Así, TRILLO ALONSO, Felipe: *Aproximación a la obra del Dr. O. Decroly*. Memoria de licenciatura en Santiago de Compostela, 1981; BASSAN, Valdi José: *Cómo interesar al niño por la escuela. La noción de centros de interés en Decroly*. Barcelona, Planeta, 1979; GRAU RUBIO, Claudia: *Sistemas de educación preescolar. Froebel, Montessori, Decroly*. Valencia, Nau Llibres, 1985.

de Pedagogía, revistas pedagógicas, docencia en Escuelas Normales, traducciones de obras y autores significativos, proyectos editoriales, personas muy cualificadas, como Lorenzo Luzuriaga, Domingo Barnés, por mencionar solamente dos de las más relevantes, en esta etapa adjetivada como Edad de Plata de la cultura, y tal vez de oro de la pedagogía española.

Hemos de preguntarnos de manera ordenada por las vías, por los canales de difusión y de recepción en España de las novedades educativas que se fraguan en Bélgica, y que van a resultar de interés para el movimiento de innovación y cambio educativo y pedagógico que se vive en España entre 1900 y 1936.

### **1. BÉLGICA EN EL BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (BILE)**

No se puede entender la educación en la España del primer tercio del siglo XX sin comprender el efecto real transformador que desempeña la ILE, ya desde su nacimiento como proyecto pedagógico innovador y de regeneración social en 1876. Una de sus facetas pedagógicas más destacadas, que desde sus inicios va a estar siempre presente en cada uno de sus proyectos emprendidos, será la apertura a Europa, a todas sus corrientes pedagógicas, y sobre todo hacia aquellas que sintonizan con el ideario del aún impreciso Movimiento de la Escuela Nueva.

La ILE es vocación de apertura, de flujo de ideas y experiencias de progreso en libertad, de intercambios de profesores, por lo que no es extraño que la presencia de lo europeo y sus propuestas educativas resulte de lo más normal en la vida diaria de los institucionistas, porque la apertura a proyectos educativos y sociales europeos es consustancial con su proyecto regenerador para España. Esa fue la gran apuesta de Giner, Cossío y todos los educadores y profesores más emblemáticos de la familia intelectual de la ILE. De ahí la importancia de los viajes a centros educativos europeos, el manejo de lenguas extranjeras modernas que permitieran un flujo fácil de ideas con los colegas de países europeos próximos e influyentes, el intercambio de experiencias pedagógicas innovadoras.

Y en particular Bélgica, que por razones geográficas y estratégicas ocupará en Europa, y en el movimiento de las Escuelas Nuevas, y desde luego en el imaginario reformista de los hombres y mujeres de la ILE, una posición privilegiada. En uno de sus primeros viajes por Europa, en 1880, el gran maestro y pedagogo M.B.Cossío toma contactos y adopta relaciones sólidas con Bélgica y algunos de sus más destacados educadores. Ese es el caso concreto de Alexis Sluys, director de la escuela modelo de Bruselas creada en 1875 por encargo de la *Ligue de l'Enseignement*. Nos dice Otero Urtaza que “*esta fue la escuela que tomó como ejemplo Giner para crear su escuela primaria, como unos años antes se había fijado en la Universidad Libre de Bruselas para fundar la ILE como universidad alternativa*”<sup>3</sup>.

---

3 Cfr. OTERO URTAZA, Eugenio: “Manuel Bartolomé Cossío en el contexto de la

Desde ese punto de partida se comprende bien la estrecha relación que mantiene Cossío con Bélgica y con Alexis Sluys en particular<sup>4</sup>. De esa manera, en los finales del siglo XIX se van haciendo sólidas las bases de encuentro personal y pedagógico entre pedagogos belgas y españoles. Son colaboraciones de auténtica fraternidad pedagógica, de reflexión filosófica y de orientación sociopolítica entre pedagogos belgas y españoles de orientación liberal progresista, pero de fuerte carga ética y proyecto pedagógico y reformador. Esto es algo que se manifiesta de forma transparente en la presencia de Bélgica, sus educadores y experiencias pedagógicas en la publicación emblemática de los institucionistas, el BILE, durante el periodo 1900 a 1936, que es el que aquí estudiamos.

¿Qué autores belgas tienen presencia en el BILE como autores de artículos científicos y de alta difusión, de interés para la nueva educación española que se pretende impulsar?

Dejando para otro epígrafe los autores belgas que escriben sobre el movimiento paidológico, aquí hay que referirse de forma especial a algunos autores belgas que han sido invitados a escribir en el BILE.

Así nos encontramos con la figura estelar de Alexis Sluys, brillante director de la Escuela Normal de Bruselas, quien en 1905 y 1906 escribe en el BILE sobre la “Importancia de la cultura estética en la educación general”<sup>5</sup> y la “Historia de la educación física”<sup>6</sup>, dos campos de interés común con los institucionistas, el cultivo del espíritu y de lo corpóreo, desde su concepto de la educación como una apuesta integral de la persona, que se encuentra muy presente en su ideario desde el momento fundacional de la ILE en 1876. Ello muestra y demuestra la enorme sintonía de ideas y propuestas de acción pedagógica que mantiene Sluys con Cossío. En 1909 publica “La Universidad en la Edad Media”<sup>7</sup> y “Los programas de educación física en la escuela belga”<sup>8</sup>, así como una excelente carta de despedida en el momento de su jubilación. Pero continúa publicando en años posteriores trabajos como “La enseñanza de la paidología en Bélgica” (1912)<sup>9</sup>,

pedagogía europea”, pág.139, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Cien años de pedagogía en España*. Valladolid, Castilla ediciones, 2010.

4 Cfr. COSSÍO, Manuel Bartolomé: *Situación de la instrucción pública en Bélgica*. Madrid, Imp. Burgase, 1886.

5 Cfr. SLUYS, Alexis: “Importancia de la cultura estética en la educación general”, *BILE*. XXIX, 549 (31 de diciembre de 1905) 353-359; XXX, 550 (31 de enero de 1906) 6-8; XXX, 551 (28 de febrero de 1906) 33-41; XXX, 552 (31 de marzo de 1906) 65-70

6 Cfr. SLUYS, Alexis: “Historia de la educación física”, *BILE*. XXX, 554 (31 de mayo de 1906) 129-134; XXX, 555 (30 de junio 1906) 161-167; XXX, 556 (31 de julio de 1906) 193-199.

7 Cfr. SLUYS, Alexis: “La universidad en la Edad Media”, *BILE*. XXXIII, 586 (31 de enero de 1909) 1-2

8 Cfr. SLUYS, Alexis: “Los programas de educación física en la escuela belga”, *BILE*. XXXIII, 596 (30 de noviembre de 1909) 329-332; XXXV, 601 (31 de enero de 1911) 15-19

9 Cfr. SLUYS, Alexis: “La enseñanza de la paidología en Bélgica”, *BILE*. XXXVI, 629 (31 de agosto de 1912) 225-232.

“Los juegos en la educación” (1913)<sup>10</sup>, “La ley del crecimiento” (1914)<sup>11</sup>, “La educación estética” (1917)<sup>12</sup>, “La educación estética en las escuelas” (1918)<sup>13</sup>, “Luis Vives y la pedagogía humanista” (1923)<sup>14</sup>, “La cinematografía escolar” (1923)<sup>15</sup> y sobre “La enseñanza pública en peligro” (1929)<sup>16</sup>. Como muy bien se puede observar, la formación y la capacidad transmisora de este pedagogo belga nos da idea de un hombre culto y muy erudito, capaz de abordar ámbitos muy variados de la pedagogía y la educación, ofreciendo una imagen intelectual de soltura y solidez, donde se combina de forma holística el humanismo con las aportaciones técnicas más novedosas, como pudiera ser entonces la utilización del cine en la escuela como instrumento didáctico de apoyo.

Alexis Sluys es un pedagogo belga realmente activo, muy vinculado a la masonería como tantos otros insignes pedagogos europeos del momento, brillante y comprometido con la organización de la escuela pública, inserto de lleno en el movimiento paidológico belga y europeo del momento, capaz de abordar temáticas educativas diversas y de actualidad, políticas y didácticas, como se observa en estos artículos aparecidos en el BILE, así como en un elenco de obras pedagógicas muy notable, algunas de ellas traducidas al español con relativa rapidez, como veremos más adelante. Es posible que nuestro Alexis Sluys no haya alcanzado la proyección internacional que otros pedagogos belgas lograron, como por ejemplo Decroly, pero su influencia organizadora e innovadora sobre la educación belga, y su reconocimiento y circulación en los ambientes de la ILE en España son desde luego insuperables.

Además del prestigioso pedagogo y director de la Escuela Normal de Bruselas que acabamos de comentar, en el BILE publican artículos otros educadores y pedagogos belgas. Este es el caso de Juan Demoor y Tobie Jonckere, quienes escriben sobre “La ciencia de la educación” (1921)<sup>17</sup>. André Gerard Christiaens, uno de los iniciadores de la psicopedagogía en el mundo, publica el trabajo titulado “Las escuelas de cuarto grado en Bélgica” (1923)<sup>18</sup>. M. Gerard

---

10 Cfr. SLUYS, Alexis: “Los juegos en la educación”, *BILE*. XXXVII, 644 (31 de diciembre de 1913) 353-358.

11 Cfr. SLUYS, Alexis: “La ley del crecimiento”, *BILE* XXXVIII, 647 (28 de febrero de 1914) 266-273.

12 Cfr. SLUYS, Alexis: “La educación estética”, *BILE*. XLI, 682 (31 de enero de 1917) 8-12.

13 Cfr. SLUYS, Alexis: “La educación estética en las escuelas”, *BILE*. XLII, 695 (28 de febrero de 1918) 34-38

14 Cfr. SLUYS, Alexis: “Luis Vives y la pedagogía humanista”, *BILE*. XLVII, 758 (31 de mayo de 1923) 129-135; XLVII, 759 (30 de junio de 1923) 161-165.

15 Cfr. SLUYS, Alexis: “La cinematografía escolar”, *BILE*. XLVII, 762 (30 de septiembre de 1923) 257-264.

16 Cfr. SLUYS, Alexis: “La enseñanza pública en peligro”, *BILE*. LIII, 829 (31 de mayo de 1929) 141-147.

17 Cfr. DEMOOR, M.M. Juan y JONCKEERE, Tobie: “La ciencia de la educación”, *BILE*. XLV, 734 (31 de mayo de 1921) 139-143.

18 Cfr. CHRISTIAENS, André Gerard: “Las escuelas de cuarto grado en Bélgica”, *BILE*. XLVII, 754 (31 de enero de 1923) 1-5.

Boon lo hará sobre “La enseñanza especial para niños débilmente dotados, o retrasados y anormales” (1923)<sup>19</sup>. Finalmente, con motivo de la muerte de Ovidio Decroly se publica un artículo suyo, póstumo, muy sugerente con el título “Reflexiones e informaciones a propósito del bilingüismo” (1932)<sup>20</sup>.

Desde otra lectura y visión de la presencia de la educación belga en España, a través del BILE, hemos de mencionar los artículos y contribuciones de autores españoles que han visitado Bélgica (de forma personal, institucional o con el apoyo directo de la JAE) y que a su regreso a España plasman en el BILE sus impresiones y reflexiones pedagógicas, al igual que lo harán en otras revistas de pedagogía, como veremos un poco más adelante. El primer artículo que en esta etapa se escribe en el BILE desde España sobre Bélgica corre a cargo de la gran educadora luso española Alice Pestana, promotora del feminismo en Portugal y defensora de los derechos de la mujer en España, además de gran educadora y defensora de la intervención educativa y regeneradora con los menores que han delinquido<sup>21</sup>. Ella escribe en 1903 “El feminismo en Bélgica”<sup>22</sup>, entusiasmada por los avances que observa en la sociedad belga producidos en favor de la mujer y sus derechos, incluido el de la educación, y todo ello en el contexto internacional más amplio que vive una efervescencia real en pro de la defensa de los derechos de las mujeres. Además, Alice Pestana se ve cautivada por un modelo de educación transformador, activo y de realizaciones inmediatas, como es el belga, del que llega a decir que todo es acción. “*En Bélgica, escribir, aprender es siempre de algún modo ejercitar las facultades propias, hacer, ser autor de algo. Por esto, en aquel país la enseñanza técnica tiene una importancia extraordinaria*”<sup>23</sup>.

Finalmente, hemos de mencionar diferentes artículos que publican en el BILE otros pedagogos de relieve internacional, no españoles, como por ejemplo el pedagogo uruguayo Roberto Abadie Soriano, interesado en la formación de maestros en Bélgica (1929)<sup>24</sup>, la chilena Gabriela Mistral, quien escribe en 1928 sobre la escuela obrera de Bélgica y sus beneficios socioeducativos reconocidos<sup>25</sup> y la figura de Ovidio Decroly, como reformador de la educación

19 Cfr. BOON, M. Gerard: “La enseñanza especial para niños débilmente dotados, o retrasados y anormales”, *BILE*. XLVII, 755 (28 de febrero de 1923) 33-39; 756 (31 de marzo de 1923) 69-75

20 Cfr. DECROLY, Ovidio: “Reflexiones e informaciones a propósito del bilingüismo”, *BILE*. LVI, 872 (31 de diciembre de 1932) 353-360

21 Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: “Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la Institución Libre de Enseñanza”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 31 (2012) 257-273.

22 Cfr. PESTANA, Alicia: “El feminismo en Bélgica”, *BILE*. XXVII, 522 (30 de septiembre de 1903) 278-280.

23 Cfr. PESTANA, Alice: “Notas pedagógicas de una excursión”, *BILE*, XXXIII, 596 (30 de noviembre de 1909), pág. 322.

24 Cfr. ABADIE SORIANO, Roberto: “Cómo se realiza la formación de los maestros en Italia, Francia y Bélgica”, *BILE*. LIII, 831 (31 de julio de 1929) 193-200; LIII, 832 (31 de agosto de 1928) 226-232.

25 Cfr. MISTRAL, Gabriela: “La Escuela Obrera Superior de Bélgica”, *BILE*. LII, 815 (31 de marzo de 1928) 193-197.

belga, pero con proyección mundial por sus aportaciones concretas de innovación didáctica a la escuela primaria<sup>26</sup>, o Pierre Bovet<sup>27</sup> desde su posición de Director del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, quien escribe una bella nota necrológica con motivo de la muerte de Ovidio Decroly en 1932.

## 2. LA JUNTA DE AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS (JAE)

La JAE que preside el premio Nobel de Medicina Santiago Ramón y Cajal, puesta marcha en 1907 y finalizando su andadura en 1939 con la irrupción del franquismo, desarrolla una entusiasta tarea de difusión científica, de formación y apoyo a jóvenes profesores e investigadores de las universidades españolas, crea institutos de investigación, y busca aire fresco en Europa y América para la universidad española, en todos los ramos de la ciencia y los saberes<sup>28</sup>.

Pero hay un aspecto que está menos tratado entre los especialistas, como es la aportación de la JAE a la innovación educativa y la formación de maestros, y el impulso que se pretende dar a la mejora sustantiva de la escuela mediante la presencia en los mejores y más novedosos centros pedagógicos de Europa de un numeroso cupo de inspectores de primera enseñanza, maestros muy cualificados, directores de escuelas primarias que hayan destacado por sus iniciativas de mejora e innovación pedagógica, y profesores de Escuelas Normales masculinas y femeninas, que se encuentran directamente implicados en la formación de maestros jóvenes, y en último término son responsables del tipo de pedagogía que implantan en las escuelas primarias quienes finalizan sus estudios de magisterio.

El rico archivo de la JAE, que conserva los expedientes personales de solicitud y tramitación de las becas y pensiones en el extranjero es para nosotros una fuente extraordinaria para ayudarnos a comprender la presencia en Bélgica, o en otros países de Europa y América, de algunos centenares de cualificados representantes de las aspiraciones de una escuela y una educación en España mucho más avanzada y moderna. Teresa Marín Eced ha realizado un excelente trabajo sobre el tema, que a veces se puede completar consultando los expedientes de los becarios de la JAE, que hoy ya son accesibles incluso por vía digital. De esta manera podemos avanzar un imponente listado comentado de pedagogos y educadores que pasaron en algún momento por Bélgica, entre 1908 y 1936 sostenidos administrativa y económicamente por la JAE. Aquí

---

26 Cfr. MISTRAL, Gabriela: “El Dr. Decroly, reformador de la escuela belga”, *BILE*, LII, 819 (31 de julio de 1929) 147-154

27 Cfr. BOVET, Pierre: “Ovidio Decroly”, *BILE*, LVI, 870 (31 de octubre de 1932) 289

28 La bibliografía sobre la JAE es ya por fortuna muy abundante y sólida en la actualidad. Nos limitamos a una referencia entre tantas posibles, Cfr. SÁNCHEZ RON, José Manuel: *La Junta para Ampliación de Estudios e investigaciones científicas 80 años después*. Madrid, CSIC, 1988, 2 vols; ver también HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Junta para la Ampliación de Estudios y las universidades españolas (1907-1938)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, 1907-2007*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthemia, 2009, 17-39.

solamente vamos a mencionar a aquellos pedagogos, hombres y mujeres, que se detuvieron en diferentes establecimientos educativos belgas durante algún tiempo de su beca, pues generalmente compartían el viaje pasando por Francia y Suiza, que solían ser los destinos más solicitados por los becarios españoles. Por tanto, en el listado que ahora vamos a ofrecer no se recoge información relativa a quienes fueron exclusivamente a visitar y aprender experiencias pedagógicas a Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Italia, Portugal, y otros países eslavos o del norte de Europa, que forman a su vez otro grupo numeroso.

Presentamos un centenar largo de nombres, rescatando el año de su beca y estancia en Bélgica, a veces el tema que estudian, su posible difusión o publicación de la experiencia vivida o de una reflexión posterior, y algún comentario menor, y lo hacemos en orden alfabético, no cronológico. Toda la información aquí seleccionada consta en los expedientes personales que obran en el archivo de la JAE, como ya hemos indicado más arriba. Pasamos a un breve recorrido por su trayectoria pedagógica belga, siendo los siguientes.

Carmen ABELA Y ESPINOSA DE LOS MONTEROS, es maestra rural en la provincia de Madrid, y en 1920-21 tiene beca para visitar Bélgica, para estudiar métodos pedagógicos para “niños retrasados”, dice. También aprovechó esta pensión, como otros muchos becarios, para visitar Francia y Suiza.

Fernando AGUIRRE GATO, profesor de Pedagogía en la Escuela Normal de Jaén, visita establecimientos pedagógicos de Bélgica en 1930, tales como la Escuela Normal de Bruselas y el Centro Decroly, entre otros.

Concepción ALFAYA LÓPEZ, profesora de Historia de la Pedagogía en la Escuela Normal de Segovia, visita Bélgica en 1935. Esta activa profesora publica varios trabajos de interés pedagógico y social, algunos muy relacionados con lo que observó en aquella visita al mundo pedagógico belga<sup>29</sup>.

Manuel ALONSO ZAPATA, es maestro que trabaja en Madrid y colabora con el prestigioso Grupo Escolar Cervantes de Madrid que dirige Ángel Llorca. Visita Bélgica en 1921 y en 1932, al tiempo que lo hace en otros países francófonos. De su experiencia pedagógica europea van a irse desprendiendo varias de sus publicaciones pedagógicas, directamente conectadas con este espíritu renovador, europeísta, y lleno de afanes de progreso educativo para España<sup>30</sup>.

Rafael ALTAMIRA CREVEA (1866-1951), catedrático de Historia del Derecho, prestigioso y prolífico escritor y ensayista del derecho y de temas americanos, encuentra aquí su hueco por ser becado por la JAE en Bruselas

29 Cfr. ALFAYA LÓPEZ, Concepción: *La beneficencia de la posguerra en Bélgica. Asistencia y beneficencia*. Madrid, Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1927; ALFAYA LOPEZ, Concepción: *Los bordados populares en Segovia*. Segovia, M.A. Marzo, 1930; ALFAYA LÓPEZ, Concepción: *Noticias para la historia económica y social de España*. Segovia, Lozano, 1924.

30 Así, ALONSO ZAPATA, Manuel: *La escuela unitaria. Como funciona y como debe organizarse en los tiempos modernos*. Madrid, Juan Ortiz, 1930; IDEM: *La nueva educación. Nota sobre algunas escuelas nuevas*. Madrid, Ed. Magisterio Español, 1927; IDEM: *Algunas instituciones complementarias de la escuela en Francia*. Madrid, JAE, 1924.



para participar, representando a España en el Congreso Internacional de Paidología, que se celebra en la capital de Bélgica en 1913<sup>31</sup>.

Josefa ÁLVAREZ DÍAZ. Maestra de Asturias y más tarde inspectora escolar en Toledo, visita Bruselas en 1929-30, pensionada, para conocer mejor el método Decroly y tratar de implantarlo en las escuelas de su responsabilidad profesional, según expone en su expediente.

Rafael ÁLVAREZ GARCÍA. Es maestro asturiano, y más tarde inspector y presidente de su Junta de Inspección. Es becado en 1934 para estudiar en Bélgica el funcionamiento de las escuelas unitarias rurales, y aplicar más tarde las observaciones obtenidas en su provincia.

Luis ÁLVAREZ SANTULLANO, procede de Asturias, y es inspector en varias provincias y profesor de la Escuela Normal. Colabora de forma intensa con la JAE desde 1911 a 1935, dirigiendo el viaje pedagógico a Bélgica de un grupo de maestros, ya en 1911 y en años posteriores. En la Segunda República será secretario del Patronato de Misiones Pedagógicas presidido por M.B.Cossío. Escribe en las diferentes revistas que se relacionan con el institucionalismo y la renovación pedagógica.

Sisinio ÁLVAREZ SORIANO. Maestro nacional en Madrid. Estudia en Bruselas (1930) la inspección médico escolar, y vuelve a completar su trabajo en 1932, con sendas becas de la JAE. Fruto de estos viajes pedagógicos es su sugerente libro sobre el tema de la inspección médico escolar<sup>32</sup>.

Antonio ANGULO GÓMEZ, de Santander. Es inspector escolar y visita Bruselas entre 1928 y 1929.

Amelia ASENSI BEVIA. Procede de Alicante, siendo inspectora de educación. Visita Bruselas en 1921, formando parte del grupo de maestras e inspectoras dirigido por la inspectora de Madrid Matilde García del Real. Derivada de su viaje pedagógico es su obra sobre puericultura<sup>33</sup>.

Antonio BALLESTEROS USANO. Es inspector central de educación en la Segunda República, y un activo colaborador de la JAE y de la ILE. En 1921 visita Bélgica dentro del grupo de maestros e inspectores que coordina Luis A. Santullano, y poco después (1925) será él quien coordine y tutorice a otro grupo que realiza viaje pedagógico a Bélgica. Recibe una tercera beca para estudiar la formación profesional de los maestros en Bélgica, y participa de cursos en la Escuela Normal de Bruselas y en la Universidad Libre de Bruselas. Es un ensayista pedagógico muy activo y prolífico, escribiendo obras de gran influencia en el momento como "La cooperación en la escuela" (1922), "La escuela graduada" (1926), "Distribución del tiempo y el trabajo en la escuela" (1927),

---

31 De su impresionante obra histórica y ensayística escrita mencionamos solamente ALTAMIRA, Rafael: *Ideario pedagógico*. Madrid, Ed. Reus, 1923; ALTAMIRA, Rafael: *La enseñanza de la historia*. Madrid, Akal, 1997 (Madrid, Fortanet, 1891)

32 Cfr. ÁLVAREZ SORIANO, Sisinio: *El servicio médico escolar y la fisonomía pedagógica de la escuela primaria en algunos países europeos*. Madrid, Impr. Suc. de Peña Cruz, 1933.

33 Cfr. ASENSI BEVIA, Amelia: *La enseñanza de la puericultura*. Madrid, JAE, 1925.

“Antología de Condorcet” (1932), “Organización escolar” (1934), “La preparación del trabajo en la escuela” (1935)<sup>34</sup>, además de otros muchos artículos en revistas especializadas, que luego mencionamos. Varias de aquellas obras escritas y publicadas en España antes de 1936 van a ser reeditadas y adaptadas en Hispanoamérica, después del exilio inmediato al fin de la guerra civil, que lleva a este autor a la acogida de México<sup>35</sup>. También traduce y escribe el prólogo a varias obras de interés pedagógico, que han difundido otros autores diferentes a los belgas (a quienes más tarde dedicamos un comentario), como es el caso de Robert Dottrens, y Charles Charrier.

Dolores BALLESTEROS USANO. Inspectora de educación, disfruta de una beca y estancia de tres meses en Bélgica y otros países próximos en 1934.

Luisa BÉCARES MAS es inspectora de educación que viaja a Bruselas en 1921, y de nuevo en 1932, para estudiar la enseñanza profesional femenina belga.

Rufino BLANCO SÁNCHEZ en 1911 disfruta de una beca de la JAE para participar en el Congreso Internacional de Paidología, que se celebra en Bruselas. Es profesor en la Escuela de Estudios del Magisterio de Teoría de la Educación y de Historia de la Pedagogía, y un activo escritor y bibliófilo de la educación.

Mercedes CANTÓN SALAZAR. Inspectora de educación en Asturias, visita Bélgica en 1934 para conocer mejor la educación de los niños deficientes.

Juan CAPÓ VALLS DE PADRINAS, es inspector de educación en Mallorca. Visita Bélgica en 1921, por primera vez, formando parte del grupo de maestros e inspectores de la JAE. Más tarde, 1925, será él quien coordine una de estas visitas colectivas. Es autor, además, de un gran número de obras adaptadas para niños, y libros de ensayo e historia regional. A partir del levantamiento militar de 1936 va a destacar por su activa militancia falangista. Su aportación pedagógica ha sido estudiada por Antonio J. Colom<sup>36</sup>.

Francisco CARRILLO GUERRERO, inspector de Madrid, es becado varias veces entre 1927 y 1930 para estudiar la inspección en diferentes países, incluida Bélgica. Además de prólogos a obras pedagógicas y varias traducciones de Lützer, Hermann, Winterswyl, del alemán, escribe varios libros de indudable interés pedagógico<sup>37</sup>.

34 Cfr. BALLESTEROS, Antonio: *La cooperación en la escuela*. Revista de Pedagogía, 1922; IDEM: *La escuela graduada*. Madrid, revista de Pedagogía, 1926; IDEM: *Distribución del tiempo y el trabajo*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1927; IDEM: *Antología de Condorcet. Selección de textos*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1932; IDEM: *La preparación del trabajo en la escuela*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1935; IDEM: *Organización escolar*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1934

35 Cfr. BALLESTEROS USANO, Antonio: *Organización de la escuela primaria*. México, Patria, 1952; IDEM: *Adolescencia. Ensayo de una caracterización de esta edad*. México, Fete, 1952; 1960

36 Cfr. COLOM CANYELLES, Antonio J.: *Juan Capó Valls Padrinas: un temps, uns fets*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1993.

37 Cfr. CARRILLO GUERRERO, Francisco: *Principio fundamental de la colonización española en América*. Madrid, Est. Tip. Antonio Marzo, 1910; IDEM: *Técnica de la inspección de enseñanza*. Madrid,

José CASTILLEJO DUARTE, fue el alma, vida y corazón de la JAE, desde su fundación en 1907 hasta el final del trayecto que representa la guerra civil en 1939, desde su puesto de secretario general y factótum. Por supuesto que mantuvo estrechas relaciones con pedagogos y administradores de la educación de Bélgica, en diferentes momentos, al igual que los desarrolló con todos los países del entorno con los que se gestionaron estancias y visitas formativas y de investigación de intelectuales, maestros e inspectores de educación españoles<sup>38</sup>.

Pilar CLAVER SALAS, inspectora de educación, entre otras facetas y viajes pedagógicos, es becada en 1934 para estudiar en Bélgica la Escuela Nueva.

Gabriel COMAS RIBAS es director de una escuela graduada en Palma de Mallorca. Viaja pensionado en 1912 a Bruselas para comprender mejor la organización de sus escuelas y su proyección social, preocupación que ya había evidenciado en alguno de sus escritos<sup>39</sup>.

Dionisio CORREAS FERNÁNDEZ, es maestro en Madrid. Visita orfanatos en Bruselas en su estancia becada de 1921 y también en 1936. Publica un documento derivado de su estancia en Bélgica<sup>40</sup>.

Manuel Bartolomé COSSÍO. Visita Bruselas en varias ocasiones, desde 1880, y becado por la JAE en 1910. Es una figura tan estelar, aunque suficientemente conocida, que merece un comentario independiente en otros momentos del texto.

Margarita CUTANDA SALAZAR. Es profesora en la Escuela Normal de Santander. Visita Bélgica, con beca, en 1928, para estudiar aspectos ambientales de la educación.

Victoria DÍAZ RIVA (1904-1992), es inspectora en Oviedo y destacada integrante de la masonería en España. Visita becada Bélgica en 1930, para estudiar métodos de atención educativa en las escuelas de anormales, y en especial de quienes tienen dificultades en el manejo verbal oral. Escribe algún ensayo de interés pedagógico<sup>41</sup>.

Manuel DÍAZ ROZAS, siendo inspector de educación de La Coruña en 1921 forma parte del primer grupo de inspectores becados por la JAE para visitar Bélgica y otros países francófonos.

---

Libr. Suc. de Hernando, 1915, pp. 343; IDEM: *La enseñanza en el siglo XVI: solera de la España imperial*. Burgos, HSR, 1938; IDEM: *Gramática elemental de la lengua portuguesa*. Madrid, Heidelberg Groos, 1911.

38 Cfr. PALACIOS BAÑUELOS, Luis: *José Castillejo: última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Narcea, 1979; VARIOS: *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*. Ciudad Real, Diputación Provincial, 1986.

39 Cfr. COMAS RIBAS, Gabriel: *Misión social de la escuela*. Mahón, 1904. Ver también BAL. LE CERDÁ, Magdalena: *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1998.

40 Cfr. CORREAS FERNÁNDEZ, Dionisio: *Los problemas del aprendizaje en Bélgica*. Madrid, JAE, 1924.

41 Cfr. DÍAZ RIVA, Victoria: *Plan, programas y distribución de trabajo en las escuelas*. Oviedo, Impr. la Ibérica, 1935. Sobre ella, GARCÍA BAENA, Rosa María: *Masonería y educación durante el franquismo: la «ilustre» inspectora María Victoria Díaz Riva*. Málaga, Universidad de Málaga, 2007.

Federico DORESTE BETANCOR, es director del grupo escolar de Madrid, Pablo Iglesias. Viaja en grupo en 1924, becado por la JAE para estudiar en Bélgica los centros de interés de Decroly. Escribe en la “Revista de Pedagogía”. Vuelve a Bélgica en 1936 a visitar varias escuelas de preaprendizaje: St. Gaillez (Breselas), Lieja, Gante, Amberes y la universidad del trabajo de Charleroi. Escribe varios libros de educación dirigidos a los niños<sup>42</sup>.

Félix FARO DE LA VEGA, inspector de Lérida, visita Bélgica en 1934, con interés especial hacia a escuela agrícola rural.

Salvador FERRER COLUBRET, es profesor en la Escuela Normal de Orense. Visita Bélgica en 1932, becado por la JAE, atraído por el estudio de la formación profesional.

Carmen GARCÍA ARROYO, es profesora de la Escuela Normal de Alicante, y visita Bruselas en 1922 y 1923, Se preocupa por la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias. Vuelve otra vez en 1927 y 1928. Escribe varias obras de interés para la mejora de la escuela y realiza alguna traducción<sup>43</sup>.

Eladio GARCÍA MARTÍNEZ es inspector de educación en Navarra. En 1922 va en grupo a visitar centros educativos de Bélgica, con el apoyo de la JAE, con especial interés en las escuelas rurales. Es un autor que ofrece una gran producción de obras de educación originales, así como traducciones de esta temática<sup>44</sup>.

Fernando GARCÍA MEDINA, maestro de Lebrija (Sevilla), visita Bélgica en 1912, interesado en las mutualidades escolares.

Pilar GARCÍA DEL REAL MIJARES, maestra de Madrid, estudia las escuelas graduadas en su estancia en Bélgica en 1910.

Cruz GIL FEBREL, inspectora de educación de Soria, visita en 1934 Bélgica y los países francófonos, como la mayoría de viajeros pedagógicos impulsados por la JAE. Le resultó muy provechosa la visita a l’Ecole de l’Ermitage de Decroly.

42 Cfr. DORESTE BETANCOR, Federico: *Metodología de la lectura y escritura*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1935; IDEM: *El niño y el mundo*. Barcelona, Libr. Montserrat, 1933; IDEM: *Espigas. Trozos escogidos de la literatura española precedidos de una biografía de sus respectivos autores*. Barcelona, Impr. Elzeviriana Camí, 1936; IDEM: *Argonautas. Historia de la navegación. Lecturas para los grados superiores de la escuela primaria*. Barcelona, Camí, 1935.

43 Cfr. GARCÍA ARROYO, Carmen: *Apuntes de metodología de la geografía*. Bañolas/Gerona, Gráficas Granés, 1949; IDEM: *La enseñanza del idioma del maestro*. Madrid, Juan Ortiz, 1930; Traduce la obra de DUVILLARD, E.: *Las tendencias actuales de la enseñanza primaria*. Madrid, La Lectura, 1931.

44 Cfr. GARCÍA MARTÍNEZ, Eladio: *Preparación y ejecución del trabajo escolar*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1924; 1927.; IDEM: *Concepción Arenal y la educación*. Madrid, Magisterio Español, 1930; IDEM: *La enseñanza de la historia en la escuela primaria*. Madrid, Espasa/Calpe, 1941; IDEM: *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Madrid, Espasa/Calpe, 1942. También es traductor de la obra de DECROLY Y HAMAIDE: *El cálculo y la medida en el primer grado de la escuela Decroly*. Madrid, Espasa/Calpe, 1934.

Antonio GIL MUÑIZ es profesor de Escuela Normal de Córdoba, y visita Bélgica en 1936, interesado en la reorganización de las Escuelas Normales. Es autor de una extensa obra en pedagogía<sup>45</sup>

Hermenegildo GINER DE LOS RÍOS, catedrático de Instituto en Barcelona, visita Bélgica en 1908, interesado en conocer los laboratorios de psicología. Es hermano de Francisco Giner de los Ríos, fundador de la ILE.

Dolores GÓMEZ MARTÍNEZ, maestra de Jaén, visita Bruselas en 1935, muy motivada en el estudio de la metodología de las ciencias naturales.

Dolores GONZÁLEZ-BLANCO GUTIÉRREZ, profesora de la Escuela Normal de Jaén y de la de Cuenca. Tiene acreditadas estancias en Bélgica en 1932 y 1935, y le atrae el estudio de la historia y su metodología, así como la formación profesional.

Anastasio GONZÁLEZ FERNÁNDEZ es profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid. Visita Bélgica en 1908 y 1910, interesado en conocer lo más relacionado con la antropología y la pedagogía de los deficientes. Escribe algunos libros relacionados con la psicología experimental y la educación especial<sup>46</sup>.

Álvaro GONZÁLEZ RIVAS, es director de la escuela graduada del Hospicio de Madrid. Visita Bélgica en 1913 para estudiar las aportaciones de los orfanatos. También traduce del alemán a Richard Seyfert<sup>47</sup>.

Gregorio HERNÁNDEZ DE LA HERRERA, es director de la Escuela Normal de Cádiz, y más tarde director del Colegio Nacional de Ciegos. Visita Bélgica en 1932 y en 1935, buscando afianzar su formación en la pedagogía de los ciegos<sup>48</sup>.

José HERRERO PÉREZ es profesor de la Escuela Normal de Ciudad Real. Viaja a Bélgica, en grupo, en 1921 y 1928, para estudiar la organización de las escuelas.

Luis María HOYOS SAINZ, profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid. Mantiene estancia en Bélgica en 1912 y 1913 para conocer los avances de la higiene escolar y la pedagogía experimental.

Carmen ISERN GALCERÁN, profesora de la Escuela Normal de Gerona, llega a Bélgica, y estudia en 1935 las escuelas femeninas de asistencia social. Publica varios trabajos sobre la infancia, la vida social de la maestra, y la familia en la relación con el escolar.<sup>49</sup>

45 Cfr. Entre otras, GIL MUÑIZ, Antonio: *Elementos de historia de la pedagogía y nociones de historia de la cultura*. Málaga, Librería Denis, 1956. Ver también, MORENTE DIAZ, Manuel: *Antonio Gil Muñiz y la pedagogía cordobesa: del institucionalismo al nacionalcatolicismo*. Córdoba, Nuevas Tecnologías, 2004.

46 Cfr. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Anastasio Anselmo: *Diagnóstico de niños anormales*. Madrid, Magisterio Español, 1914, 1929, 1935; IDEM: *Técnica de psicología experimental sin aparatos*. *Manual de investigación psicológica*. Madrid, Suc. de Hernando, 1921.

47 Cfr. SEYFERT, Richard: *Prácticas escolares*. Barcelona, Labor, 1929. Traduc. de A. González Rivas

48 Cfr. HERNÁNDEZ DE LA HERRERA, Gregorio: *Colegio Nacional de Ciegos de Chamartín de la Rosa*. Madrid, Rivadeneira, 1935.

49 Cfr. ISERN GALCERÁN, Carmen: *El sexto congreso internacional para la protección de la*

Luis LEAL CRESPO, profesor de la Escuela Normal de Oviedo, visita Bélgica en 1927-28, interesado en el estudio de la enseñanza de la geografía y de la historia.

Eusebio José LILLO RODELGO, inspector de educación de León y más tarde de Toledo, visita Bélgica en viaje colectivo en 1912 con Luis A. Santullano. Más tarde, en 1921 y 1924, es él quien dirige los viajes de grupos de inspectores a países de lengua francesa. También en 1936 dirige viajes de profesores de Escuela Normal e inspectores en Bélgica. Escribe varios textos escolares, sobre todo en los años 1940<sup>50</sup>.

María LIZ DÍAZ es maestra parvulista de Sevilla. Visita Bruselas en 1912, así como otros países francófonos, como Suiza y Francia<sup>51</sup>.

Pedro LOPÉRENA ROMA, catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Tarragona, viaja a Bélgica en 1910 para estudiar la Escuela Normal de Bélgica.

Álvaro LÓPEZ NÚÑEZ, participa en Lieja en el congreso de sordomudos de 1914<sup>52</sup>.

Ricardo LÓPEZ PÉREZ, profesor de la Escuela Normal de Álava, viaja Bélgica en 1925 para estudiar la enseñanza de las Ciencias Naturales en las Escuelas Normales.

Victoria LOSADA PÉREZ, es médico y estudia en Bélgica en 1934 las interacciones médico y maestro.

Rodolfo LLOPIS FERRANDIZ, siendo profesor de la Escuela Normal de Cuenca, viaja a Bélgica en 1929, para afianzar la metodología de la enseñanza de la geografía<sup>53</sup>.

Ángel LLORCA GARCÍA, director del Colegio Cervantes de Madrid, visita Bélgica (Bruselas y Charleroi) en 1910, y más tarde vuelve dirigiendo varios viajes pedagógicos de grupos de maestros e inspectores en el extranjero<sup>54</sup>.

Juan Bautista LLORCA MARTÍNEZ, es maestro de Castellón, y en 1914 se muestra interesado en la enseñanza de la física, la química y la historia natural cuando viaja a Bélgica<sup>55</sup>.

María de MAEZTU, maestra de Bilbao, en 1910 participa en Bruselas en el III congreso internacional de educación familiar. Además, aprovecha para

*infancia*. Milán, noviembre de 1927. Gerona, Tip. de la Casa de Misericordia, 1928.

50 Cfr. LILLO RODELGO, Eusebio José: *El sentimiento de la naturaleza en la pintura y en la literatura española: siglos XIII al XVI*. Toledo, F. Serrano, 1929; IDEM: *Pedagogía imperial de España*. Madrid, Magisterio Español, 1941.

51 Cfr. LIZ DÍAZ, María: *Organización de las escuelas de párvulos en Suiza e Italia*. Madrid, JAE, 1914.

52 Cfr. LÓPEZ NÚÑEZ, Álvaro: *Previsión y seguros sociales*. Madrid, Minuesa de los Ríos, 1929.

53 Cfr. GRADAILLE PERNAS, Rita: *Rodolfo Llopis Ferrándiz, notas biográficas del antiguo director de la Revista de Escuelas Normales*. Zaragoza, Asociación de Formación del Profesorado, 2000.

54 Cfr. LLORCA GARCÍA, Ángel: *La escuela primaria: instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia*. Madrid, Suc. de Hernando, 1912.

55 Cfr. LLORCA MARTÍNEZ, Juan Bautista. *La química en la escuela primaria. Guía del maestro*. Albacete, Impr. Sebastián Ruíz, 1935.

visitar varios centros educativos del país. Más tarde será una personalidad de la pedagogía española.

Ricardo MANCHO ALASTUEY, profesor de Ciencias en la Escuela Normal de León, busca estudiar en Bélgica la metodología de la enseñanza de las ciencias en las Escuelas Normales<sup>56</sup>.

Gervasio MANRIQUE HERNÁNDEZ, inspector de educación de Soria, viaja en 1921 a Bélgica, en grupo, pero también a otros países francófonos, para estudiar las relaciones entre la mutualidad escolar y la pedagogía social. Más tarde en 1924 el tema de interés es la orientación profesional. En 1925 dirige el viaje de un grupo de inspectores. Colabora mucho con la Revista de Pedagogía<sup>57</sup>.

Francisco MANUEL NOGUERAS, es profesor de la Escuela Normal de Tarragona. En 1928 viaja a Bélgica y visita la escuela Decroly<sup>58</sup>.

Félix MARTÍ ALPERA, en 1911 se muestra interesado en el estudio de la escuela rural. Asiste también al congreso de Paidología<sup>59</sup>.

Víctor MASRIERA VILA, es dibujante en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona. Visita Bélgica en 1911 con el objeto de estudiar la enseñanza del dibujo en ese país. En 1924 realiza un nuevo viaje.

Lorenzo MIRALLES SOLBES, maestro de Almería en la Escuela de Artes Industriales, en 1907 va a Bélgica para analizar las clases de observación<sup>60</sup>.

Juana MORENO DE SOSA, que colabora en el Museo de Ciencias Naturales de Madrid, visita Bélgica con beca el año 1925, y estudia de cerca el método Decroly.

Julia MORROS SARDÁ, es inspectora en León cuando visita Bélgica en 1933. Publica varios libros de interés para la incorporación de las ciencias naturales y experimentales en la escuela primaria<sup>61</sup>.

Luisa NAVARRO MARGATI, pertenece al claustro de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Visita Bélgica en 1928 interesada en novedades pedagógicas sobre ortofonía y fonética y mejora de las perturbaciones del lenguaje. Es esposa de Lorenzo Luzuriaga, uno de los más brillantes e influyentes pedagogos de esta etapa de nuestra historia educativa<sup>62</sup>.

---

56 Su memoria titulada "Organización y sistemas de enseñanza de las ciencias en las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza", fue publicada por la JAE en 1914

57 Cfr. MANRIQUE HERNÁNDEZ, Gervasio. *Castilla la Vieja*. Madrid, Suc. de Rivadeneyra, 1954.

58 Cfr. MANUEL NOGUERAS, Francisco: *Asimilación del libro, alimento espiritual*. Tarragona, Impr. Suc. de Torres y Virgili, 1931.

59 Es un autor muy prolífico, pero destacamos entre todos sus escritos MARTÍ ALPERA, Félix: *Las escuelas rurales*. Gerona, Dalmau Carles, 1911.

60 Cfr. MIRALLES SOLBES, Lorenzo: *Estudio crítico para los métodos de la enseñanza de las primeras nociones de las ciencias experimentales en la escuela*. Madrid, JAE, 1911.

61 Cfr. MORROS SARDÁ, Julia: *El museo de ciencias naturales en la escuela primaria*. Madrid, CEDODEP, 1965

62 Cfr. NAVARRO MARGATI, Luisa: *Cartilla higiénico sanitaria para las escuelas*. Gerona,

Agustín NOGUÉS SARDÁ, viaja a Bélgica en 1921, interesado en la enseñanza doméstica agrícola en Bélgica. Publica algunos trabajos relacionados con esta temática<sup>63</sup>.

Dolores NOGUÉS SARDÁ, profesora de labores en la Escuela Normal de Salamanca, llega a Bélgica becada en 1924, muy interesada en el Instituto Normal Superior de Economía Doméstica y Agrícola de Laeken<sup>64</sup>.

Mariano NUVIOLA FALCÓN visita Bélgica en 1912-13 interesado en la pedagogía de anormales. Él es profesor de enseñanza de ciegos. En concreto, su proyecto de estudio es la organización de los colegios e instituciones protectoras de ciegos en varios países.

Antonio Juan ONIEVA SANTA MARIA. Inspector de Oviedo, visita Bélgica en 1922, en grupo. Más tarde organiza el mismo varios viajes colectivos con maestros e inspectores, incluso sin ayuda de la JAE, de los que deja constancia escrita en forma de libro. A partir de la guerra civil se erigirá en uno de los inspectores escolares más influyentes del franquismo, y publica una gran cantidad de libros escolares, para niños y maestros<sup>65</sup>.

Juana ONTAÑÓN VALIENTE, profesora de la Escuela Normal de Cáceres, visita Bélgica en 1908 para observar la marca de las escuelas primarias.

Carmen ONA SPERT, profesora de la Escuela Normal de Guadalajara, desea estudiar en Bélgica, en 1930, la pedagogía en las Escuelas Normales.

Pilar OÑATE PÉREZ, está interesada en conocer en Bélgica, (1912, y 1920) las ciencias del hogar. Escribe libros para la escuela y traduce obras de pedagogos belgas, como es el caso de J. Demoor<sup>66</sup>.

Jacobo ORELLANA GARRIDO, maestro de sordomudos en Madrid. Visita instituciones pedagógicas de Bélgica en varias ocasiones (1913, 1914, 1917, 1924, 1925). Por ejemplo, la Escuela Normal de Saint Germain en Laye. Imparte conferencias y cursos de la sociedad protectora de la infancia anormal, cursos de ortofonía, trabajos en el Instituto Provincial de sordomudos. Visita también la escuela de Anormales de Uccle dirigida por Decroly. Escribe varios trabajos de su campo de especialidad y traduce varias obras de pedagogía de autores belgas<sup>67</sup>.

Dalmau Carles, 1924.

63 Cfr. NOGUÉS SARDÁ, Agustín: *El campo escolar agrícola: su finalidad, organización y práctica de demostraciones y experiencias*. Madrid, Magisterio Español, 1921.

64 Cfr. NOGUÉS SARDÁ, Dolores: *Organización, métodos y programas de la enseñanza de las ciencias y las artes del hogar en Bélgica, Suiza, Holanda, Francia, Inglaterra e Italia* / con un apéndice sobre la alimentación del hombre. Prólogo del Vizconde de San Antonio. Ávila, Senén Martín, 1928.

65 Cfr. ONIEVA, Antonio Juan: *Nuestro viaje de estudios al extranjero*. Madrid, Magisterio español, 1926. IDEM: *¡España despierta!. Lo que es el sindicalismo. Nuevos aspectos*. Valladolid, Santarém, 1940.

66 Cfr. OÑATE PÉREZ, Pilar: *Victoria. Libro de lectura para niñas*. Madrid, Magisterio Español, 1929.

67 Cfr. ORELLANA GARRIDO, Jacobo. *La enseñanza de la palabra a los sordomudos: Articulación-ortofonía-lectura labial- vocabulario*. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1916



Teresa de PABLO COLIMORIO, es profesora de la Escuela Normal de Valladolid, que visita Bélgica en 1927, interesada en las escuelas maternas.

Isabel PASCUAL VILLALBA, profesora de la Escuela Normal de Toledo, de enseñanza de Labores. Visita Bélgica en 1923. Publica una obra de circulación reducida, para enseñar a organizar talleres de tapices y alfombras, tal como había aprendido en Bélgica.

Luis PAUNERO RUÍZ, es profesor de la Escuela Normal de Sevilla, de didáctica de las matemáticas. Ese tema es el que pretende estudiar en Bélgica en 1933. Da varias conferencias en centros educativos y de sociabilidad de Bruselas.

Sidonio PINTADO ARROYO, es maestro de Valladolid, que se encarga de organizar varios viajes al extranjero con inspectores y maestros. Obtiene becas de viaje a Bélgica en 1911 y 1921. Es autor de obras pedagógicas de interés, alguna biografía de Decroly y traductor de otros autores belgas<sup>68</sup>.

José PINOL MIRADA, profesor de la Escuela Normal de Lérida. Se interesa por el estudio de la inspección en Bélgica, en el viaje que realiza en 1913.

Josefa PLAZA ARROYO. Maestra de la escuela de anormales (sic), anexa al Colegio de Sordomudos de Madrid. En 1923 va a Bélgica a estudiar pedagogía de anormales.

Dionisia PLAZA SÁNCHEZ. Maestra en Madrid, especialista en pedagogía de anormales. Visita escuelas de Gante y Amberes en 1935<sup>69</sup>.

Jaime POCH GARI. Catedrático de Pedagogía en el Instituto de Palencia. Visita Bélgica en 1912-13 (Ostende, Brujas, Gante) y observa el funcionamiento de escuelas e instituciones sociales. Se incorpora en 1917 al Centro de Estudios Históricos. Escribe libros sobre la enseñanza de la geografía<sup>70</sup>

Amadeo PONTES LILLO. Ingeniero industrial interesado en la formación profesional femenina y en los museos industriales. Visita Bélgica en 1913 y 1914, en ciudades como Lieja, Amberes, Charleroi, Bruselas, localizando experiencias profesionales femeninas. Publica sobre este tema en 1914<sup>71</sup>.

Visitación PUERTAS LATORRE. Profesora en la Escuela Normal de Guadalajara. Visita Bélgica en 1927, y se interesa por las escuelas primarias y las de párvulos.

Mercedes QUINONES VALDÉS. Es inspectora de educación en Oviedo, muy interesada en Decroly y su impacto en Bélgica, que visita en 1935.

---

68 Cfr. PINTADO AROYO, Sidonio: Decroly : *Biografía, ideas pedagógicas, bibliografía*. o Madrid , Magisterio Español , [192-?]; IDEM: *Las colonias escolares de vacaciones : instituciones educativas*. Madrid , Magisterio Español , [192-?]; IDEM: *Los orfelinatos escolares en Bélgica y Suiza*. Madrid , Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas , 1924.

69 Cfr. PLAZA SÁNCHEZ, Dionisia: *Manual práctico : rehabilitación de los trastornos del aprendizaje en la esfera grafoléxica : dislexias-disgrafías-disortografías*. Madrid , Diopla , 1985.

70 Cfr. POCH GARI, Jaime: *Geografía universal*. Valencia, la Gutenberg, 1919.

71 Cfr. PONTES LILLO, Amadeo: *Las escuelas profesionales femeninas en Francia , Bélgica y Suiza*. Madrid, Fortanet y JAE, 1914,

Pedro RIERA VIDAL. Es maestro en Barcelona. Visita Bélgica en grupo en 1912, y de nuevo lo hace en 1930, interesado en la enseñanza del arte en la escuela. Publica guías turísticas y obras dramáticas, entre otras de educación<sup>72</sup>.

Avelino RIESCO GONZÁLEZ. Maestro en el grupo escolar Pablo Iglesias de Madrid. Visita Bélgica en 1935, interesado en colonias escolares, colonias de campo y bosque, marítimas. Visita la colonia de la Federación Socialista de Bélgica.

Mercedes RODRIGO BELLIDO. Visita Bélgica en 1921 y 1926, interesada por la pedagogía especial, de ciegos, sordos. Junto con el Dr. Christiaens conoció los servicios de orientación profesional de Bélgica. En España, y en el exilio de Colombia más tarde, desarrolla una labor promotora e intensa en pro de la orientación profesional<sup>73</sup>.

Aurelio RODRÍGUEZ CHARENTÓN. Profesor normalista en Murcia. Visita Bélgica en 1932 muy interesado en la didáctica de las ciencias en la escuela<sup>74</sup>.

Rosa ROIG SOLER, es profesora en la Escuela Normal de Baleares. En 1913 visita Bélgica en grupo, y de nuevo lo hace en 1932 interesada en la educación para la paz<sup>75</sup>.

Francisco ROMERO CARRASCO. Profesor de la Escuela Normal de Segovia, entre otras. Viaja a Bélgica en 1922, y en 1927, interesado en la buena enseñanza de las matemáticas<sup>76</sup>.

Pedro ROSSELLÓ BLANCH. Desarrolla su principal actividad en Ginebra, pero en 1922 visita Bruselas y la pedagogía de Decroly. Para él, "Bruselas y Ginebra son los dos principales centros donde irradian luz renovadora a la educación". Es bien sabido que este autor es una de las referencias mundiales en la historia de la educación comparada.

Francisco RUVIRA JIMÉNEZ. Profesor de la Escuela Normal de Segovia. Llega a Bélgica en 1925 buscando comprender mejor la organización de las Escuelas Normales.

Mariano SÁEZ MORILLA, profesor de la Escuela Normal de Navarra, es becado por la Diputación Foral y viaje a Bélgica en 1923. Escribe algunos manuales para sus alumnos normalistas<sup>77</sup>.

72 Cfr. RIERA VIDAL, Pedro: *Pedagogía viva. Cartas a una madre*. Gerona, La Editorial Gerundense, 1921.

73 Cfr. RODRIGO BELLIDO, Mercedes: *Aspectos psicológicos de la selección del superdotados*. Madrid, Artes Gráficas Municipales, 1933.

74 Cfr. LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián: *Aurelio Rodríguez Charenton (1895-1962): un maestro en el olvido*. Murcia, Universidad de Murcia, 2014.

75 Cfr. COMAS RUBÍ, Francesca, y MIRÓ MONTOLIU, Isabel: *Rosa Roig: biografía d'una pedagoga (1890-1969)*. Palma/Tarragona, el Médol, 2001.

76 Cfr. ROMERO CARRASCO, Francisco: *Metodología de las matemáticas y procedimientos de cálculo escrito rápido*. Badajoz, Tip. Arqueros, 1933.

77 Cfr. SAEZ MORILLA, Mariano: *Apuntes de Pedagogía e Historia de la Pedagogía*. Pamplona, Imp. Aramburu, 1930

Concepción SÁINZ-AMOR ALONSO. Maestra de Albacete, visita Bélgica en 1926. Escribe sobre la escuela rural activa, escuelas nuevas italianas y escandinavas, entre otros trabajos<sup>78</sup>.

Fernando SÁINZ RUÍZ. Inspector de educación que visita Bélgica en 1920 para comprender cómo mejorar la organización de la inspección. Más adelante llega a ser inspector general y publica varias obras pedagógicas<sup>79</sup>.

José Rogerio SÁNCHEZ GARCÍA, es catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Guadalajara. Visita Bélgica en 1933 para aprender a introducir mejoras organizativas en la segunda enseñanza<sup>80</sup>.

Arturo SANMARTÍN SUÑER, es inspector de educación de la provincia de Palencia. Visita Bélgica en 1934. Es director del “Boletín de Educación” de Palencia.

Jesús SANZ POCH. Profesor de literatura en la Escuela Normal de Lérida. Visita Bélgica entre 1925 y 1927<sup>81</sup>.

Rosa SENSAT VILA. Además de las visitas particulares que realiza a varios países, ya en 1912 visita Bélgica para mejorar en la metodología de las ciencias físico químicas, y en particular para conocer los centros de Decroly y Vasconcellos, referentes de las escuelas nuevas. Es bien sabido que esta pedagoga se ha erigido en punto obligado de referencia para la renovación pedagógica en Cataluña, y también en España<sup>82</sup>.

Leonor SERRANO PABLO, es abogada y colabora en el Ayuntamiento de Barcelona. Visita Bélgica en 1924 con el perfil de orientaciones para las escuelas de adultos<sup>83</sup>.

Ezequiel SOLANA RAMÍREZ. Maestro de la escuela número 1 de Madrid. Visita Bélgica en 1908 para comprender mejor la organización de las escuelas primarias innovadoras. Vuelve de nuevo en 1910, interesado por conocer las mutualidades escolares<sup>84</sup>.

---

78 Cfr. Concepción SAINZ-AMOR ALONSO: *El maestro visitador*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1930

79 Cfr. SÁINZ RUÍZ, Fernando: *La escuela y la inspección primarias en Francia, Bélgica e Inglaterra*. Madrid, JAE, 1924.

80 Cfr. SÁNCHEZ GARCÍA, José Rogerio: *Nuevas orientaciones nacionales de la enseñanza primaria*. Barcelona, Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, 1930.

81 Cfr. SANZ POCH, Jesús: *Escuela Normal de Maestros de Lérida. Programa de Literatura Española*. Lérida, Libr. Ramón Urriza, 1920.

82 Cfr. GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: *Rosa Sensat i Vila, fer de la vida scolà*. Barcelona, Edicions 62/Rosa Sensat, 1989; MORENTE VALERO, Francisco: “Renovació pedagògica i repressió franquista de postguerra: el cas de Rosa Sensat i Vila”, *Temps d'Educació*. 13 (1995) 221-241.

83 Cfr. SERRANO PABLO, Leonor: *La nueva enseñanza complementaria*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1933. Ver SEGURA SORIANO, Isabel: “Leonor Serrano Pablo. Más allá de la escuela”, *Cuadernos de Pedagogía*. 337 (julio-agosto de 2004) 34-37.

84 Cfr. SOLANA RAMÍREZ, Ezequiel: *La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas*. Madrid, Fortanet, 1912.

María SORIANO LLORENTE, especialista en pedagogía de anormales, visita Bélgica en 1925, interesada en esa temática<sup>85</sup>.

Rodolfo TOMÁS SAMPER. En 1912 es becado en el grupo de Luis A. Santullano para visitar Bélgica y otros países. Está muy interesado en la orientación y formación profesional. En 1924 visita de nuevo Bruselas, y en especial la labor de Ovidio Decroly y el modelo de la Oficina de Orientación Profesional de Bruselas dirigida por Mr. Christiaens. Sobre tales temas escribe varias obras pedagógicas<sup>86</sup>. También es un entusiasta traductor de obras pedagógicas de autores europeos, más allá de los belgas.

Natalio UTRAY JÁUREGUI. Inspector de Ponferrada, visita Bélgica en 1911 para conocer mejor la inspección escolar. De su visita se deriva algún texto suyo<sup>87</sup>.

Luis VALERI SAHIS visita Bélgica en 1925 para estudiar las organizaciones de enseñanza elemental obrera. Contacta con las escuelas profesionales de Amberes, Lieja, Ostende, Gante y Bruselas.

Vicente VALLS ANGLES, de Castellón, tiene beca en 1919. Después, en 1922, siendo inspector de Santander, visita Bélgica en 1922 y 1924. Su interés se centra en la metodología de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria<sup>88</sup>.

Juvenal de VEGA RELEA es inspector de Cáceres en 1935, cuando visita Bélgica interesado en las mutualidades escolares y en las cooperativas rurales. Por esos años escribe varias obras de interés pedagógico<sup>89</sup>. Después de la guerra civil será uno de los escritores más prolíficos.

Manuela VELAO OÑATE. Becada en 1932, visita la escuela agrícola de Laecken, la escuela de anormales de Decroly, Escuela Normal Froebeliana de Bruselas, y la Escuela Normal Saint-Cloud.

Eduardo VINCENTI REGUERA, en lo que se refiere a Bélgica participa en 1910 en el congreso de Educación Popular, y en 1913 en el de Paidología, ambos en Bruselas<sup>90</sup>.

85 Cfr. CABADA ÁLVAREZ, José Manuel: *María Soriano*. Madrid, Patronato de prevención y atención a las personas con minusvalía, 1992.

86 Cfr. TOMÁS SAMPER, Rodolfo: *La orientación y la enseñanza profesional*. Madrid, F. Beltrán, 1924; IDEM: *Apuntes de Pedagogía*. Madrid, Instituto Samper, 1931; IDEM: *La psicometría en la escuela primaria*. Madrid, Instituto Samper, 1936; MORATINOS IGLESIAS, José F.: *El pensamiento pedagógico del alicantino Rodolfo Tomás Samper*. Alicante, 1988.

87 Cfr. UTRAY JÁUREGUI, Natalio: *La inspección de primera enseñanza en Francia, Bélgica y Suiza*. Madrid, Fortanet, 1914.

88 Cfr. VALLS ANGLÉS, Vicente: *Metodología de las ciencias naturales*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1932; AMAURI VALLS, M. y PASCUAL PLA, José Luis: *Vicente Valls y Anglés (1896-1962), el legado de un maestro. Una biografía apasionada*. Vinarós, Amics de Vinarós, 2011.

89 Cfr. VEGA RELEA, Juvenal de: *El problema del discernimiento de los niños delincuentes*. Cáceres, Imp. Minerva, 1924; IDEM: *El mutualismo escolar: sus ventajas, procedimientos para facilitar su régimen administrativo*. Burgos, HSR, 1927; IDEM: *El problema de la selección y protección de los niños superdotados*. Burgos, HSR, 1932.

90 Cfr. VINCENTI REGUERA, Eduardo: *La educación popular. Memoria redactada para el Tercer Congreso Internacional de Educación Popular celebrado en Bruselas en 1910*. Madrid, Tip. M.G.

José XANDRI PICH, maestro en Madrid, realiza el viaje educativo a Bélgica en 1922, para documentarse sobre temas de orientación profesional<sup>91</sup>.

Luis de ZULUETA ESCOLANO, profesor de Historia de la Pedagogía en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, llegó a formar parte del staff de la Junta de Ampliación de Estudios. Visitó Bélgica en diferentes ocasiones generando muchos contactos pedagógicos.

Además de los maestros, inspectores, catedráticos, profesores incluidos en este listado precedente, y de quienes se mencionan algunos datos y referencias de su estancia en Bélgica con el apoyo de la JAE, generalmente de forma individual y personal, así como algunos de los libros y testimonios publicados, hemos de recoger también los nombres de otros profesionales de la educación, casi siempre maestros, que también viajan a Bélgica, pero lo hacen en grupo.

Fueron varios los coordinadores y/o jefes de grupo en cada uno de los viajes a Bélgica, y a los países francófonos, que habían sido responsabilizados de esta función por parte de la JAE: Luis Álvarez Santullano en 1911 con un grupo de 10 maestros y algún inspector, en 1912 con 20 maestros, en 1912 con un grupo de 10 maestras (recibe el apoyo de su esposa M.Brzezinka), en 1921 con 7 inspectores y maestros; Matilde García del Real<sup>92</sup> en 1913 con un grupo de 8 maestras y en 1921 con un grupo de 8 inspectoras; Ángel Llorca García en 1921 con un grupo de 10 maestros; Sidonio Pintado Arroyo en 1921 con un grupo de 10 maestros; Eusebio José Lillo Rodelgo en 1921 con un grupo de 10 inspectores y en 1924 con un grupo de 4 inspectores; Eladio García Martínez en 1922 con un grupo de 9 maestros e inspectores; Antonio Ballesteros Usano en 1924 con un grupo de 8 maestros e inspectores; Juan Capó Valls de Padrinas en 1925 con un grupo de 5 inspectores.

En este listado añadimos al nombre completo de los viajeros pedagógicos a Bélgica, el año de su estancia, lugar de procedencia, y si acaso en alguno de ellos publicaciones pedagógicas. De ellos ofrecemos una información más escueta, y son los siguientes: Paz Alfaya López (de Segovia, 1922); Isidro Almazán Francos (Madrid, 1931, para implantar Decroly, es de Acción Católica<sup>93</sup>); Ramón Aparicio Pérez (1921); Pedro Arnal Caverro (maestro de Zaragoza,

---

Hernández, 1911; IDEM: *Política pedagógica*. Madrid, Tip. M.G. Hernández, 1916.

91 Cfr. XANDRI PICH, José: *Cuatro meses en Francia y Bélgica*. Madrid, Tip. Encomienda, 1923; IDEM: *Las escuelas prácticas de reeducación profesional*. Madrid, JAE, 1924; IDEM: *Los centros de interés*. Madrid, Yagüés, 1930; IDEM: *Museos y exposiciones escolares*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1933; IDEM: *La vida en la escuela. Primer grado de estudios. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*. Madrid, Tip. Yagüés, 1934.

92 Esta pedagoga y escritora asturiana, influenciada por Concepción Arenal y la ILE, fue maestra, inspectora y escribió varias obras de interés pedagógico, como GARCÍA DEL REAL, Matilde: *La escuela de niñas*. Madrid, Libr. Suc. de Hernando, s.a; IDEM: *La educación popular en Inglaterra*. Madrid, JAE, 1909; IDEM: *Lecturas infantiles sobre la naturaleza: los animales trabajadores*. Madrid, Impr. de Valentín Tordesillas, 1912; IDEM: *Nuestras escuelas de párvulos. Trabajo leído en el congreso nacional de Pediatría celebrado en San Sebastián en septiembre de 1923*. Madrid, Impr. Asilo del Niño Jesús, 1924

93 Cfr. ALMAZÁN FRANCOS, Isidro: *El párroco en la escuela*. Madrid, s.imp., 1923.

1911)<sup>94</sup>; Teófilo Azabal Molina (Madrid, 1935); Pedro Bach Rita (1911, traduce textos del inglés); Máximo Cajal Sarasa (1924); Ricardo Campillo González (1924, viaja con Antonio Ballesteros); Vicente Campo Palacio (Huesca, 1911, escribe obras de pedagogía)<sup>95</sup>; José César Rodríguez (1921); José Díaz Ruano (inspector de Granada, 1935, para contactar con los seguidores de Decroly); María Eced Heydeck (maestra de Valladolid, 1912); Antonio Eiján Lorenzo (inspector de Pontevedra, 1925, interesado en didáctica de la lengua francesa); Sandalio Ecurdía Gascue (maestro de Palma de Mallorca, 1911); Guadalupe Fernández Ortega (1921); Justa Friere Méndez (1921, con Angel Llorca)<sup>96</sup>; José María Fuertes Boira (maestro de Zaragoza, 1912, viaja con Santullano)<sup>97</sup>; José Galisteo Sotos (Zaragoza, 1912, con Santullano)<sup>98</sup>; Joaquina Garayalde Leunda<sup>99</sup> (maestra de Guipúzcoa, 1913, con Matilde García del Real); Pilar García Arenal (1913, y publica sobre trabajos manuales en Bélgica); Ignacio García García (inspector de León, 1921); Luisa García Medina (profesora de Historia de la Pedagogía en la Escuela Normal de Cádiz, 1935); Joaquín García Ojeda (León, 1921); Rosario Garrido Buezo (Pontevedra, 1912); Dolores Gil Cuervo (Toledo, 1913); Rafael Giner Daroca (maestro de Valencia, director de El Magisterio Valenciano, 1921); Ana María Gómez Sánchez (estudia la organización de las escuelas, 1913); Tomasa Iglesias Hernández (Zamora, 1912); Amparo Irueste Roda (1913); Gonzalo Junquera Lucas (del grupo Cervantes de Madrid, 1921); Fernando Leal Crespo (inspector de Barcelona, 1922); Sara Leirós Fernández (Escuela Normal de Orense, 1936, interesada en la formación profesional); Cándido López Uceda<sup>100</sup> (Málaga); Elisa López Velasco<sup>101</sup> (1921); José María Lozano López (profesor de literatura Escuela Normal de Albacete,

94 Cfr. ARNAL CAVERO, Pedro: *Trabajos manuales en algunas escuelas de Francia y Bélgica*. Madrid, JAE/Fortanet, 1913.; IDEM: *Lecturas estimulantes*. Gerona, Dalmau Carles, 1931. Ver también JUAN BORROY, Víctor: *Pedro Arnal Caverro: un maestro que apenas Pedro se llamaba*. Barbastro, Centro de Estudios de Barbastro, 1998.

95 Cfr. CAMPO PALACIO, Vicente: *Historia de la educación y la pedagogía*. Huesca, Talleres Justo Martínez, 1912.; IDEM: *Edificios, mobiliario y material de enseñanza*. Madrid, Fortanet/JAE, 1913.

96 Cfr. FREIRE MÉNDEZ, Justa: *Algunas notas para organizar el comedor escolar*. Madrid, JAE, 1927. Ver también POZO ANDRÉS, María del Mar del: *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona, Octaedro, 2013.

97 Cfr. FUERTES BOIRA, José María: *Organización de escuelas. Cinematógrafo y proyecciones*. Madrid, JAE, XII, 1913.

98 Cfr. GALISTEO SOTOS, José: *Excursiones pedagógicas en el extranjero*. Madrid, Anales JAE, XII, 1913.

99 Cfr. GARCIA DEL REAL, Matilde: *La escuela de niñas*. Madrid, Libr. Suc. de Hernando, s.a.; IDEM: *La educación popular en Inglaterra*. Madrid, JAE, 1909; IDEM: *Lecturas infantiles sobre la naturaleza: los animales trabajadores*. Madrid, Impr. de Valentín Tordesillas, 1912; IDEM: *Nuestras escuelas de párvulos. Trabajo leído en el Congreso Nacional de Pediatría celebrado en San Sebastián en septiembre de 1923*. Madrid, Impr. Asilo del Niño Jesús, 1924.

100 Cfr. LÓPEZ UCEDA, Cándido: *Primeras lecciones de aritmética*. Madrid, JAE, 1924.

101 Cfr. LÓPEZ VELASCO, Elisa: *La escuela de dibujo en la escuela primaria*. Madrid, Espasa Calpe, 1933.

1911); Ricardo Llacer Botella (inspector de Baleares, 1921); Juan Llach Carreras<sup>102</sup> (maestro de Tarragona, 1912); Juan Llarena Lluna<sup>103</sup> (maestro de Barcelona, esperantista, más tarde inspector, 1912); Jesús Llorca Radal<sup>104</sup> (1922); Aurora Maceda López (inspectora de Orense, interesada en la orientación profesional, 1935); Julio Marcos Candanedo (León, 1924); Modesta Mateos Mateos (profesora en la Escuela Normal de Huelva, 1935); Bonifacia Monforte Fernández (Santander, 1935); Serafín Montalvo Sanz (inspector de Valladolid, 1922); Luis Munuera Morosoli (fue en 1936 con el grupo interesado en la pedagogía de los ciegos); Matilde Orduño Langarita<sup>105</sup> (1912); Antonia Ortíz Currais (inspectora de Orense, 1935); Marcelino Pedreira Fernández<sup>106</sup> (maestro de la Coruña, 1912); Lorenzo de la Peña Lobón<sup>107</sup> (vinculado al colegio Cervantes de Madrid y con Ángel Llorca, con quien viaja, 1921 y 1925); Dionisio Prieto Fernández<sup>108</sup> (Madrid, 1921 y 1925); África Ramírez de Arellano<sup>109</sup> (directora escolar en Madrid, 1931); Juan Ribera Villaró<sup>110</sup> (maestro de Barcelona, 1912); Ángel Rodríguez Mata<sup>111</sup> (inspector de Cáceres, 1921); Florentino Rodríguez Rodríguez<sup>112</sup> (maestro de León, 1922, y en 1921 viajó con el Colegio Príncipe de Asturias); Tomás de Santiago González (maestro del Colegio Cervantes de Madrid, 1925); Isidoro Sayes Basterrechea<sup>113</sup> (1911); Carlos de Sena González<sup>114</sup> (maestro de Guijuelo-Salamanca, 1921); Luciano Seoane Seoane<sup>115</sup> (inspector, 1921); Joaquín Solana San Martín (Madrid, 1921); Cándido Solbes Oltra (1924);

---

102 Cfr. LLACH CARRERAS, Juan: *A través de España*. Gerona, Dalmau Carles, 1913.

103 Cfr. LLARENA LLUNA, Juan: *Cursillo de perfeccionamiento para maestros*. Lérida, Inventor, 1915; IDEM: *Males del régimen en la primera enseñanza: remedios eficaces*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1931.

104 Cfr. LLORCA RADAL, Jesús: *Un libro para los niños*. Madrid, Impr. Colegio de Huérfanos, 1918; IDEM: *Los juegos rítmicos en la escuela*. Madrid, JAE, 1926.

105 Cfr. ORDUÑO LANGARITA, Matilde: *Otras notas*. Madrid, Fortanet/JAE, 1913.

106 Cfr. COSTA RICO, Antón: *Marcelino Pedreira, un mestre coruñés baixo a influencia de Pestalozzi e da Escola Nova*. Betanzos, Concello de Betanzos, 1999.

107 Cfr. PEÑA LOBÓN, Lorenzo de la: *El cinematógrafo escolar*. Madrid, JAE, 1924.

108 Cfr. PRIETO FERNÁNDEZ, Dionisio: *El trabajo manual en las escuelas primarias de París y Bruselas*. Madrid, JAE, 1924.

109 Cfr. RAMÍREZ DE ARELLANO, África: *La maestra, figura símbolo de la relación entre escuela y hogar*. León, Impr. Provincial, 1926.

110 Cfr. RIBERA VILLARÓ, Juan: *El libro, su historia e influencia educativa: concepto, elogio, obra de utilidad para la celebración de la fiesta del libro*. Tarragona, Impr. Torres y Virgili, 1928.

111 Cfr. RODRÍGUEZ MATA, Ángel: "El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica". *Anales de la JAE*. XVIII, 1924. IDEM: *Examen y clasificación de los niños*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1931.

112 Cfr. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Florentino: *Geometría. Grado superior*. Madrid, Espasa, 1934.

113 Cfr. SAYES BASTERRECHEA, Isidoro: "Mutualidad escolar", *Anales de la JAE*. XII. 1913.

114 Cfr. SENA GONZALEZ, Carlos de: "La enseñanza profesional en Francia y Bélgica", *Anales de la JAE*. 15, tomo XVIII, 1924.

115 Cfr. SEOANE SEOANE, Luciano: *Fin, contenido, alcance y relaciones con la población de la escuela rural*. Ferrol, Impr. Correo Gallego, 1904.

Emilio Sotelo Rey<sup>116</sup> (1911); Raimundo Torroja Valls<sup>117</sup> (Grupo Cervantes de Madrid, 1925); Ricardo Vilar Negre<sup>118</sup> (1911); José Vives Llorca (inspector de León, 1921)<sup>119</sup>.

Además de las memorias e informes de estancias de carácter administrativo enviadas a la JAE por los pensionados, en lo que concierne a innovaciones pedagógicas es de sumo interés revisar qué y quienes publican sobre la educación y la pedagogía de Bélgica en los Anales de la JAE ante 1909 y 1924, disponibles en el archivo de la JAE. Entre el extenso cupo de autores y temas que incluyen las memorias y anales de la JAE, seleccionamos solamente aquellos que escriben directa o indirectamente sobre Bélgica y su educación.

Es muy revelador lo que escriben los becarios de la JAE sobre el pequeño país centroeuropeo, tomando algunos ejemplos y modelos de innovación en diferentes ámbitos de la escuela, la educación y la pedagogía belgas.

Así, en el tomo IV de los Anales publica E. Boscá y Casanova (1843-1928): “Los museos de París, Londres, Amsterdam y Bruselas”, que visita de enero a marzo de 1910. Este prestigioso naturalista valenciano, darwinista para mayor referencia, tiene publicado un amplio listado de obras de investigación antropológica y paleontológica.

Ezequiel Solana (1863-1931), publica en el tomo VI de los Anales de la JAE el trabajo titulado “La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas”, fruto en parte de su viaje y pensión concedida por la JAE en 1914. Este autor fue muy prolífico en la preparación de obras pedagógicas para los alumnos de las Escuelas Normales, como “Curso completo de pedagogía” (1920), manuales y libros de lectura para la escuela primaria, al tiempo que dirigió durante decenas de años el influyente periódico profesional “El Magisterio Español”, hasta su fallecimiento.

Ramón Rucabado (1884-1966) escribe en 1913 “Apuntes sobre geografía económica de Bélgica”, que se publica en el tomo X de los Anales de la JAE, en la imprenta Fortanet. Este escritor y publicista católico publica también en catalán, ensayos e informes y obras de educación, como por ejemplo “Compendi d’educació civil” (Sabadell, Impr. Canals i Vila, 1920)

En el tomo XII de los Anales de la JAE, R. Vilar publica “La enseñanza de la lengua nacional en las escuelas de Francia y Bélgica”. P. Bach igualmente escribe “Notas recogidas en algunas escuelas de Bélgica sobre higiene y gimnasia del alumno”, que se publica en 1913, en Madrid, en la Imprenta Fortanet.

116 Cfr. SOTELO REY, Emilio: *Notas sobre instrucción cívica*. Madrid, JAE, 1913.

117 Cfr. TORROJA VALLS, Raimundo: *La educación moral y cívica en la escuela actual*. Gerona, Dalmau Carles, 1933.

118 Cfr. VILAR NEGRE, Ricardo: “La enseñanza de la lengua nacional en Francia y Bélgica”, *Anales de la JAE*, XIII, 1913. Ver RAMOS ALTAMIRA, Ignacio: *Ricardo Vilar i Negre y el jardín-escuela Altamira de Alicante*. Alicante, Universidad de Alicante, 2019.

119 Cfr. VIVES LLORCA, José: “La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica”, *Anales de la JAE*. Tomo XVIII, 1924.



Este rápido repaso a la presencia, entre 1908 y 1936, de algunos centenares de educadores españoles en Bélgica, la considerada, junto con Ginebra, la Meca de la innovación pedagógica mundial, nos permite valorar la estrategia de la JAE para modernizar el sistema educativo español. La propuesta es sin duda exitosa, como se desprende de la enorme cantidad de informes y publicaciones derivadas de aquellas visitas, estancias, viajes pedagógicos, casi en formato de peregrinación pedagógica laica a centros educativos belgas. Se trata de un grupo minoritario al fin, casi insignificante entre los miles de maestros y profesores de todas clases que sostienen el sistema educativo español, desde sus escuelas primarias, institutos de segunda enseñanza, profesores de Escuelas Normales, inspectores de educación. Ese es el modelo que había trazado Giner de los Ríos y la ILE, el de formar líderes pedagógicos y sociales capaces de ejercer de levadura transformadora de forma progresiva. Y así fue, tal como se refleja en el gran movimiento innovador de la educación que casi explota en la Segunda República. La JAE es en buena medida responsable de tal generalizada esperanza pedagógica, que fue interrumpida por la brutalidad de la guerra y el fascismo.

### **3. TRADUCCIONES Y EDICIÓN DE MONOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS DE AUTORES BELGAS**

Debemos proseguir explicando otras formas de presencia y visibilidad de la pedagogía belga en el primer tercio del siglo XX en España, que actúan de forma complementaria. Es lo que sucede con las traducciones al español de obras de pedagogos belgas, y la edición de monografías pedagógicas producidas sobre Bélgica.

El clima pedagógico renovador que han generado la ILE, la JAE y otros organismos oficiales como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, y desde 1932 la Sección de Pedagogía de la Facultad de Letras de la Universidad de Madrid, fue procurando la aceptación por parte de editoriales ubicadas en Madrid, como la conocida como Francisco Beltrán, La Lectura, Espasa Calpe, La Revista de Pedagogía de muchas de estas traducciones de obras representativas del movimiento de la Escuela Nueva, y en particular de lo acaecido en Bélgica, que eran una apuesta por introducir en España aire pedagógico fresco. Varios grandes pedagogos, inspectores, escritores, como Domingo Barnés, Luis Álvarez Santullano, Lorenzo Luzuriaga, Jacobo Orellana Garrido, Eladio García Martínez, Rodolfo Tomás Samper, Sidonio Pintado Arroyo, son los artífices de este auténtico movimiento traductor de la pedagogía extranjera renovadora, que de ninguna manera se ciñe al caso belga, aunque sea éste ahora el que nos interesa. La influencia del ambiente institucionista dominante, tan sensible y esclarecedor de lo que debía ser España, teñida y penetrada de espíritu europeo, hacen que el movimiento traductor de la pedagogía innovadora europea, y en concreto de Bélgica, visible en estos años fuera realmente espectacular.

El ya mencionado Alexis Sluys, prestigioso profesor y pedagogo de la Escuela Normal de Bruselas, muy vinculado a España a través de la ILE, y en particular a Cossío, es un autor muy prolífico en producción de obras pedagógicas relacionadas con Bélgica y su tarea profesional y formativa. Muchos de estos trabajos llegan a España en francés, y son conocidos en círculos muy restringidos, como la biblioteca del Museo Pedagógico o la de la misma ILE. Pero por fortuna Alexis Sluys llega a ser más conocido cuando van siendo traducidas sus obras a la lengua española. Así sucede con “Los huérfanos” (1913)<sup>120</sup>, “La cosmografía y su enseñanza” (1922)<sup>121</sup>, “La cinematografía escolar y postescolar” (1925)<sup>122</sup> y “La enseñanza de la geografía” (1928)<sup>123</sup>.

La obra de A. Faria de Vasconcellos, portugués de nacimiento y belga de adopción, escrita en 1915, en el contexto suizo del Instituto Rousseau lleva por título “Una escuela nueva en Bélgica”. Fue traducida por Domingo Barnés, y publicada en España en 1920 por Francisco Beltrán y Librería Española y extranjera. Fue una de las obras más influyentes dentro del movimiento renovador de la educación española que se produce en el primer tercio del siglo XX<sup>124</sup>. El autor es director de las escuelas nuevas de Bierges-Lez-Wawre (Bélgica), y profesor de Psicología y Pedagogía de la Universidad Nueva de Bruselas. El traductor es entonces secretario del Museo Pedagógico Nacional, sito en Madrid, y profesor de Paidología en la Escuela Superior del Magisterio. El libro de Faria de Vasconcellos lleva en sus primeras páginas un magnífico prefacio de M. Adolphe Ferrière, doctor en sociología, profesor en el Instituto J.J. Rousseau, y Director del Bureau International des Écoles Nouvelles, ubicado en Ginebra (Suiza). En ese comentario introductorio Ferrière menciona los 30 rasgos que definen a una escuela nueva, concluyendo que la de Faria de Vasconcellos cumple sobradamente con la mayoría de ellos, y por lo tanto es digna de imitación y referencia.

El ensayo cuenta la historia de la primera Escuela Nueva creada en Bélgica (1912) en el campo, aunque se verá interrumpida por la I Gran Guerra (1914). Está estructurada en cuatro capítulos, donde el primero explica el medio en que está ubicada la escuela y la educación física, el segundo se refiere a la educación

120 Cfr. SLUYS, Alexis; DEVOGEL, V., y SMELTEN, N.: *Los huérfanos: su educación general y preparación técnica*. Madrid, Libr. Suc. de Hernando, 1913. La traductora ha sido María Brezezicka, esposa de Luis Álvarez Santullano (quien fue mano derecha de M.B.Cossío y Secretario de las Misiones Pedagógicas)

121 Cfr. SLUYS, Alexis: *La cosmografía y su enseñanza*. Madrid, Tip. de La Lectura, 1922. Traducción de Luis Gutiérrez del Arroyo

122 Cfr. SLUYS, Alexis: *La cinematografía escolar y postescolar*. Madrid, La Lectura, 1925. El original se publica en francés en 1922. El traductor es Agustín Nogués Sardá (inspector de primera enseñanza)

123 Cfr. GIBBS, LEVASSEUR y SLUYS, Alexis: *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Libr. General de Victoriano Suárez, 1911. Y ediciones La Lectura, 1928. La traducción y el prólogo corre a cargo de Ángel do Rego (director de excursiones de la ILE).

124 Cfr. FARIA DE VASCONCELLOS, A.: *Una escuela nueva en Bélgica*. Madrid, Francisco Beltrán, 1920. Prefacio de Adolphe Ferrière. Traducción de Domingo Barnés

intelectual y los medios pedagógicos utilizados, el tercer capítulo se detiene en exponer algunos procedimientos de enseñanza empleados, y finalmente el cuarto explica lo relacionado con la educación moral, social y artística. No deja de señalar su autor que es una escuela y una pedagogía en constante experimentación la que se lleva a cabo en Bierges.

Ovidio Decroly es, sin duda, entre los pedagogos belgas el autor más influyente y vertido al español. Traducciones de obras de Decroly a la lengua española se producen desde 1922 hasta la ruptura que representa la guerra civil de 1936 para la difusión de su propuesta pedagógica. Así sucede con las siguientes obras: “Hacia la escuela renovada” (1922)<sup>125</sup>, “La función de globalización y la enseñanza” (1927)<sup>126</sup>, “La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos” (1928)<sup>127</sup>, “Problemas de psicología y de pedagogía” (1929)<sup>128</sup>, “Estudios de psicogénesis” (1929)<sup>129</sup>, “Psicología aplicada a la educación” (1934)<sup>130</sup>, “El niño anormal: estudios pedagógicos y psicológicos” (1934)<sup>131</sup>, “El cálculo y la medida en el primer grado de la escuela Decroly” (1934)<sup>132</sup>, “Estudios de psicogénesis sobre las aptitudes del niño”<sup>133</sup>.

Otro de los autores belgas de pedagogía traducido fue Fernando Marquebreucq<sup>134</sup>, profesor de educación física en las escuelas de gimnasia respiratoria y en los hospicios de Bruselas, en su obra sobre gimnasia racional. El traductor, J. Orellana, lo hace también con las obras de A. Herlin (ortófono belga)<sup>135</sup> y G. Vermaylen, psiquiatra con proyección educativa<sup>136</sup>.

---

125 Cfr. DECROLY, Ovidio; BOON, Gerard: *Hacia la escuela renovada: una primera etapa*. Madrid, Ediciones La Lectura, 1922, pp. 51. Fue traducida por Sidonio Pintado Arroyo.

126 Cfr. DECROLY, Ovidio: *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1927, pp. 78. Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.

127 Cfr. DECROLY, Ovidio y Mlle. MONCHAMP: *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Traducción y notas de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Suc. de Rivadeneyra, 1928.

128 Cfr. DECROLY, Ovidio: *Problemas de psicología y de pedagogía*. Madrid, Francisco Beltrán, 1929, pp. 335.

129 Cfr. DECROLY, Ovidio: *Estudios de psicogénesis*. Madrid, Francisco Beltrán, 1929. Traducción de Jacobo Orellana Garrido.

130 Cfr. DECROLY, Ovidio: *Psicología aplicada a la educación*. Traducción de Jacobo Orellana. Madrid, Francisco Beltrán, 1934.

131 Cfr. DECROLY, Ovidio: *El niño anormal: estudios pedagógicos y psicológicos*. Traducción del francés y prólogo de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Francisco Beltrán, 1934.

132 Cfr. DECROLY, Ovidio y HAMAIDE, Amelie: *El cálculo y la medida en el primer grado de la escuela Decroly*. Traducción de Eladio García Martínez. Madrid, Espasa/Calpe, 1934.

133 Cfr. DECROLY, Ovidio: *Estudios de psicogénesis: observaciones, experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*. Traducción del francés por Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Francisco Beltrán, 1935.

134 Cfr. MARQUEBREUCQ, Fernando: *Gimnasia racional y juegos para niños normales y anormales*. Prólogo de Juan Demoor y traducción de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Fernando Beltrán, 1923.

135 Cfr. HERLIN, Alejandro: *El lenguaje de los anormales*. Madrid, J. López, 1916; IDEM: *Elementos de ortofonía: corrección de los defectos de la palabra*. Madrid, Ediciones la Lectura, 1928.

136 Cfr. VERMEYLEN, Guillaume: *Los débiles mentales*. Madrid, Hernando, 1926.

En otros casos son autores belgas traducidos al español, como Gerard Boon<sup>137</sup>, quienes escriben sobre la aplicación del método decrolyano a la enseñanza primaria y obligatoria, Alexander Deschamps, sobre la autoeducación en el método Decroly<sup>138</sup>, Louis Dalhem sobre el método Decroly aplicado a la escuela<sup>139</sup>, Decordes sobre el jardín de infancia en la escuela Decroly<sup>140</sup>, Amelie Hamaide sobre el método Decroly<sup>141</sup>, o con Segers y la globalización en la enseñanza<sup>142</sup>.

Hemos de tener presentes también a otros escritores y pedagogos belgas, varios de ellos intelectual y profesionalmente procedentes de la medicina, como el mismo Ovidio Decroly. Algunos se difunden en España mediante traducciones ad hoc. Así sucede con Jean Demoor, miembro de la Real Academia de Medicina de Bélgica, que escribe sobre los niños con discapacidad y su tratamiento<sup>143</sup>.

#### 4. LA EDUCACIÓN EN BÉLGICA EN REVISTAS DE EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO

Pero debemos continuar explorando otros senderos por los que consideramos que fue penetrando en España lo más novedoso de la pedagogía belga, además del BILE, de la enorme aportación de la JAE con su programa de apoyo de becas a viajes pedagógicos y de estudio, y del importante esfuerzo que varias editoriales y autores hacen para traducir al castellano las monografías de la pedagogía belga consideradas como más necesarias y demandadas por el sector pedagógico español. Ahora nos corresponde adentrarnos en el campo de las revistas pedagógicas, en algunas de ellas, las más significativas, para procurar entender mejor el fenómeno de la llegada de la pedagogía belga a nuestro sector educativo en la etapa que nos ocupa.

Además del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), que consideramos la vía inicial de entrada y punta de lanza de la pedagogía innovadora belga en España, y también la más importante si nos referimos a publicaciones

137 Cfr. BOON, Gérard: *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria*. Traducción, prólogo y notas de Rodolfo Tomás Samper. Madrid : Francisco Beltrán, librería española y extranjera ,1909.

138 Cfr. DESCHAMPS, Alexander J.: *La autoeducación en el método Decroly*. Madrid, Juan Ortiz, 1932, pp. 160.

139 Cfr. DALHEM, Louis: *El método Decroly aplicado a la escuela*. Traducción de Jacobo Orellana Garrido. Madrid , Espasa-Calpe , 1935.

140 Cfr. DECORDES, V.: *El jardín de la infancia en la escuela Decroly*. Precedido de un texto inédito del Dr. O. Decroly, La educación del niño antes de los 6 años / V. Decordes ; prefacio de la ed. belga del Dr. A. Ley ; traducción del francés por Jacobo Orellana Garrido y Leandro Orellana y Moreno ; dibujos de Ninon Graeffe. Bélgica : Comité de Iniciativa para la Renovación de la Enseñanza , 1957.

141 Cfr. HAMAÏDE, Amelie: *El método Decroly*. Prefacio del Dr. Eduardo Claparède; traducción y prólogo de Sidonio Pintado Arroyo. Madrid , Librería Beltrán ,1936.

142 Cfr. SEGERS, J.E.: *La percepción visual y la función de globalización en los niños*. Prefacio del Dr. Decroly ; traducido del francés por Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Ediciones de La Lectura Espasa-Calpe , [1924?]

143 Cfr. DEMOOR, Jean: *Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela*. Traducción directa del alemán por María del Pilar Oñate. Madrid, Francisco Beltrán, 1918.

periódicas, hemos de considerar otras rutas por donde se canaliza la difusión de la pedagogía belga, que coinciden en buena parte de planteamientos con el BILE, pero que gozan de identidad propia, aunque encontremos un cupo de autores que firma en alguna ocasión en todas estas revistas, que hemos considerado las más representativas del sector pedagógico de esta etapa histórica, no las únicas.

La “*Revista de Pedagogía*” (1922-1936)<sup>144</sup>, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, de principio a fin, es el mejor exponente de los avances de la Escuela Nueva en España, desde dentro y con aportaciones externas, siendo un excelente complemento de los trabajos y colaboraciones que publica el BILE. La orientación de ambas publicaciones goza de un perfil institucionista (de la ILE) en origen, si bien la *Revista de Pedagogía* se abre a más colaboraciones procedentes de sectores muy heterogéneos, tanto desde el punto de vista ideológico y político como propiamente pedagógico, y todos los artículos pueden adscribirse al ámbito netamente pedagógico, lo que no ocurre exactamente en el BILE.

Autores que publican en algún momento de su trayectoria en esta *Revista de Pedagogía* son destacados maestros de escuela primaria, profesores de segunda enseñanza, inspectores de educación, educadores sociales, profesores normalistas, catedráticos de universidad, españoles y extranjeros. Entre otros, J. Dewey, M.J. Cluet, E. Spranger, M. Montessori, Ángel Llorca, Fernando Sáinz, Rosa Sensat, M.B. Cossío, Kilpatrick, J. Xirau, Herminio Almendros, Jules Ferry, Pedro Chico, F. Martí Alpera, Gonzalo R. Lafora, Luís Bello, Adolfo Maíllo, Adolfo Ferrière, Justa Freire, Virgilio Hueso, Teodoro Causí, Concepción Sáiz Amor, J. Germain, Alejandro de Tudela, J. Xandri Pich, J. Mallart, Emilio Mira, E. Claparède, Pedro Rosselló, Juan Jaén, Antonio Ballesteros, G. Dilthey, María Zambrano, Margarita Comas, Eladio García, J. Ortega y Gasset, Gervasio Manrique, Jean Piaget, Robert Dottrens, María Sánchez Arbós, Américo Castro, W. Kilpatrick, Luis Huerta, Mercedes Rodrigo, Francisco Romero, Santiago Hernández Ruíz, María Cuyás, Manuel García Morente, entre un extenso y cualificado listado de nombres propios, imprescindibles de conocer y considerar para el estudio de la Escuela Nueva en España.

Para lo que nos ocupa en este epígrafe, como es la presencia de la pedagogía belga entre sus páginas, en la *Revista de Pedagogía* escribe Ángel Rodríguez Mata (1922) sobre la escuela de Decroly y el método activo<sup>145</sup>. Alexis Sluys (1922) lo hace sobre “La cinematografía escolar”<sup>146</sup>. Clotilde de Guillén de Rezzano (1929) sobre los centros de interés en la escuela<sup>147</sup>. Ana Rubiés (1929) sobre la

---

144 Cfr. MÉRIDA NICOLICH, Eloísa: “La Revista de Pedagogía, 1922-1936”, *Revista Española de Pedagogía*. 192 (1992) 257-270.

145 Cfr. RODRÍGUEZ MATA, Ángel: “La escuela de Decroly y el método activo”, *Revista de Pedagogía*. 3 (1922) 86-90.

146 Cfr. SLUYS, Alexis: “La cinematografía escolar”, *Revista de Pedagogía*. 11 (1922) 401-410.

147 Cfr. GUILLEN DE REZZANO, Clotilde de: “Los centros de interés en la escuela”, *Revista de Pedagogía*. 88 (1929) 157-162.

aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria<sup>148</sup>. Se informa (1932) sobre la aplicación del método Decroly en una escuela unitaria<sup>149</sup>. Ovidio Decroly firma (1932) un artículo sobre el bilingüismo, con algunas reflexiones<sup>150</sup>, se difunde el obituario de Decroly en su fallecimiento (1932)<sup>151</sup> y Amelie Hamaïde escribe sobre el método global para la enseñanza de la lectura y escritura (1932) y sobre el cálculo y la medida según Decroly (1935)<sup>152</sup>.

*La Revista de Escuelas Normales* (1923-1936), es una publicación periódica vinculada al grupo organizado de los profesores de las Escuelas Normales de España, que busca difundir experiencias didácticas, reflexiones e informaciones pedagógicas que interesan a sus asociados. Lo hace con un formato sencillo, con artículos breves que dan pistas y orientaciones pedagógicas que sus lectores potenciales (principalmente profesores de las Escuelas Normales), sin obviar sólidas reflexiones de tipo político educativo de fondo<sup>153</sup>.

Esta revista publica algunas informaciones y breves artículos sobre aspectos pedagógicos de Bélgica, como el del profesor de la Escuela Normal de Segovia Francisco Romero Carrasco en 1924, sobre las escuelas municipales belgas<sup>154</sup>.

En la revista *Nuestro Tiempo* (1901-1918) en la que escriben prestigiosas plumas de la literatura, el ensayo, la historia, la educación, la sociología, el derecho o la política en España, como Unamuno, Dorado Montero, R. María de Labra, Buylla, Adolfo Posada, Urbano González Serrano, Santiago Alba, Pablo Iglesias, José Sánchez Rojas, Martín Navarro, Luis A. Santullano, Antonio Ballesteros, Claudio Sánchez Albornoz, Tomás Elorrieta, después de rastrear toda la colección no hemos encontrado ningún trabajo de relevancia en relación a Bélgica y su educación.

En la revista *La Escuela Moderna*, fundada por Pedro Alcántara García, que se publica entre 1891 y 1934, y va dirigida al gran público profesional del magisterio, tal como ha estudiado con rigor Soledad Montes<sup>155</sup>, encontramos autores que colaboran en el *BILE*, en la *Revista de Pedagogía*, y en la *Revista de*

148 Cfr. RUBIÉS MONJONELL, Ana: "Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria", *Revista de Pedagogía*. 91 (1929) 302-308

149 Cfr. REDACCION: "El método Decroly en una escuela unitaria", *Revista de Pedagogía*. 125 (1932)

150 Cfr. DECROLY, Ovidio: "Reflexiones y encuestas sobre el bilingüismo", *Revista de Pedagogía*. 126 (1932) 241-248.

151 Cfr. REDACCION: "Ovidio Decroly", *Revista de Pedagogía*. 130 (1932) 433; 465-66.

152 Cfr. HAMAÏDE, Amelie: "El método global en la enseñanza de la lectura y la escritura", *Revista de Pedagogía*. 122 (1932) 76-80; IDEM: "El cálculo-medida y el programa Decroly", *Revista de Pedagogía*. 166 (1935) 445-452.

153 Cfr. DÍEZ TORRE, A. Ramón; POZO ANDRÉS, María del Mar del; SEGURA REDONDO, Manuel: "La Revista de Escuelas Normales: una publicación de regeneración normalista", *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 1 (1988) 9-30.

154 Cfr. ROMERO, Francisco: "Programa-tipo de las escuelas primarias municipales belgas", *Revista de Escuelas Normales*. 16 (1924) 189-191.

155 Cfr. MONTES MORENO, Soledad: *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispanoamericana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España*. Barcelona, Pomares, 2003.

*Escuelas Normales*, si bien la mayoría de los autores proceden de un escalón inferior desde el punto de vista profesional, sobre todo maestros de primera enseñanza, si lo comparamos con el grupo que podemos denominar la oligarquía pedagógica. No aparecen menciones destacables sobre Decroly y la pedagogía belga entre sus artículos publicados entre 1900 y 1918, fecha en que desaparece, y a partir de la cual era presumible una mayor referencia a la innovación educativa belga.

Por tanto, por presencia o ausencia, la revisión de las revistas consideradas como más relevantes para comprender el proceso de impregnación de ideales renovadores en la escuela española, en esta llamada Edad de Plata de la cultura española, nos permite objetivar una presencia real de algunos de los avances belgas en la educación del momento, en aquellos aspectos que son semejantes a los del movimiento de las escuelas nuevas de todo el mundo, así como de alguno de los autores y actores más influyentes y conocidos, como es el caso de Ovidio Decroly y sus propuestas pedagógicas.

## 5. MONOGRAFÍAS DE AUTORES ESPAÑOLES SOBRE LA EDUCACIÓN EN BÉLGICA

Los ensayos sobre las escuelas nuevas y las pedagogías innovadoras de esta época en todo el mundo van llegando a España con la colaboración de muchos inquietos y bien formados pedagogos, inspectores y profesores. Entre los más destacados hemos de señalar, sin duda, a Lorenzo Luzuriaga<sup>156</sup>, Rodolfo Llopis, Domingo Barnés, Antonio Ballesteros Usano<sup>157</sup>, quienes llevan a cabo una encomiable tarea difusora de las escuelas nuevas y las experiencias educativas innovadoras, en revistas y en colecciones editoriales como la Revista de Pedagogía o La Lectura.

Pero encontramos también monografías menos difundidas, pero sorprendentes, como la que pasamos a comentar. Así sucede con el folleto que publica Emilio Sotelo Rey, inspector de primera enseñanza en Ávila, que titula “Por la Europa pedagógica”<sup>158</sup>, que incluye un prólogo de Eduardo Vincenti. ¿Cuál es el contenido real de esta obra en lo que se relaciona con Bélgica y su educación? Después de situar al lector en una narración descriptiva a través de Bélgica, antes lo hace de Francia, comenta varias cuestiones de interés sobre la educación en aquel país: el Congreso de Paidología de Bruselas de 1913, la obra de Decroly, la inspección médica en las escuelas, la educación física, las escuelas al aire libre, la escuela para los inútiles en los accidentes de trabajo, la universidad del trabajo de Charleroi, la enseñanza técnica profesional, las cantinas escolares,

---

156 Cfr. LUZURIAGA, Lorenzo: *Programas escolares de Bélgica y Suiza*. Madrid, J. Cosano, 1930.

157 Cfr. BALLESTEROS USANO, Antonio: *Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el cantón suizo de Neuchatel*. Madrid, JAE, 1924; BALLESTEROS USANO, Antonio: *Las escuelas nuevas francesas y belgas*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1930.

158 Cfr. SOTELO REY, Emilio: *Por la Europa pedagógica*. Ávila, Tip. y encuadernación de sucesores de A. Jiménez, 1913, pp. 190. Este autor, que fue pensionado, publica también “Notas sobre instrucción cívica”, en *Anales de la JAE*. Tomo XII, 1913. Madrid, Tip. Fortanet, pp. 398-400.

las colonias de vacaciones, las escuelas de ferias, las escuelas froebelianas, la educación de la mujer, el arte en la escuela y la instrucción cívica. Esta presentación de la educación belga, a veces combinada con la de Francia, pone de relieve la enorme distancia que existe por entonces entre aquellas escuelas y organización educativa y las de España. Sobre todo, este discurso regenerador busca que sea una realidad el reconocimiento que tiene la buena educación para la mejora de una nación. Ahí sitúa la propuesta de Bélgica, que a él le parece ejemplar y avanzada para España.

Por su parte, Ángel Rodríguez Mata estudia los métodos activos aplicados a las escuelas de Bélgica<sup>159</sup>.

También se publican obras relacionadas con la difusión de las propuestas *decrolyanas*, escritas por pedagogos españoles, como Rodolfo Llopis, en una etapa relativamente temprana, sobre la pedagogía de Decroly<sup>160</sup>. Igualmente Antonio Ballesteros Usano, prestigioso inspector central de educación y buen conocedor de la educación en Bélgica, escribe varios ensayos relativos a la educación en este pequeño país centroeuropeo, y en particular sobre el método Decroly y lo que se relaciona con las escuelas nuevas belgas<sup>161</sup>. Ana Rubies<sup>162</sup> aborda la aplicación del método de Ovidio Decroly a la escuela. Clotilde Guillén de Rezzano es quien reflexiona de forma específica sobre los centros de interés en la escuela<sup>163</sup>. Florentino Rodríguez Rodríguez se detiene en el método Decroly<sup>164</sup>. Algunos maestros se esfuerzan por aplicar de forma muy concreta la propuesta de los centros de interés a su escuela y preparan un precioso material, como es el caso de José Xandri Pich, quien lo subtitula como ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza<sup>165</sup>.

Resulta curioso observar cómo después de 1939 apenas encontramos visibilidad de la pedagogía *decrolyana*, pues el autor belga no se traduce de nuevo, los libros editados antes de 1939 son poco accesibles y los comentarios escritos sobre su aportación científica solo comienzan a aparecer a partir de 1979, y de forma aislada, cuando en España se recuperan los espacios de libertad pedagógica una vez finalizada la dictadura franquista. El autor belga que traduce Víctor García Hoz es Emile Planchard, su *Pedagogía contemporánea*, publicada en la

---

159 Cfr. RODRÍGUEZ MATA, Ángel: *El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica*. Madrid, JAE, 1924.

160 Cfr. LLOPIS, Rodolfo: *La pedagogía de Decroly: dos ensayos*. Con prólogo de O. Decroly. Madrid, Ediciones La Lectura, 1927, pp. 163.

161 Cfr. BALLESTEROS USANO, Antonio: *El método Decroly*. Madrid, Impr. Revista de Pedagogía, 1928.

162 Cfr. RUBIES, Ana: *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1929.

163 Cfr. GUILLÉN DE REZZANO, Clotilde: *Los centros de interés en la escuela*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1933.

164 Cfr. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Florentino: *El método Decroly*. Madrid, JAE, 1925.

165 Cfr. XANDRI PICH, José: *Los centros de interés. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*. Madrid, Tip. Yagües, 1935.



Universidad Católica de Lovaina inicialmente, y se difunde con fruición en la España nacionalcatólica desde los años 1950.

Merece la pena que dediquemos unas líneas a lo que se recoge en el famoso Diccionario de Pedagogía, editado por Labor, en Barcelona, en 1936, sobre la voz “Bélgica”. Debe advertirse, antes de nada, que la difusión de este diccionario fue muy reducida, al haber salido a la calle en el contexto inmediato de la guerra civil. De todas formas, es una fuente inexcusable de consulta que debe ser considerada, en este caso sobre la educación belga. Lo que aparece es la organización de su sistema educativo, de sus escuelas primarias, ateneos y las cuatro universidades. Se concede especial atención a la cuestión del laicismo y la persistente guerra escolar entre católicos y laicos. No se contemplan apreciaciones sobre métodos de enseñanza innovadores, ni sobre la paidología, si bien se comenta con interés la inspección médico escolar y otros elementos de apoyo a las escuelas. La presentación de algunos pedagogos en formato fotográfico resulta de interés y sirve de apoyo. Curiosamente no aparece la imagen de Ovidio Decroly. Desconocemos quien fue el autor de la redacción de esta voz en el diccionario citado.

## **6. LA PEDAGOGÍA BELGA EN LOS MANUALES DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE USO EN LAS ESCUELAS NORMALES**

La formación de maestros de educación primaria es una de las claves del éxito o del fracaso de cualquier proceso innovador en las escuelas al estar bien o mal regulada, en sus planes de estudio, en el desarrollo del currículum, en el uso de materiales didácticos apropiados, en el buen diseño del calendario, en la seriedad de la organización escolar de las Escuelas Normales, que por entonces son las instituciones encargadas de la formación básica de los maestros, tanto en la parte cultural como en la profesional. Uno de los recursos didácticos más extendidos en el primer tercio del siglo XX para formar maestros es el uso de manuales o libros de texto de las diferentes disciplinas que forman el plan de estudios. De ahí que hemos considerado que el análisis que hagamos del contenido de tales manuales, en lo referido a la educación y la pedagogía belgas, nos puede ayudar a comprender mejor la presencia o la ausencia de este perfil pedagógico belga en la formación de los maestros, y en consecuencia nos va a permitir valorar el efecto indirecto logrado, la influencia proyectada sobre las escuelas españolas, a través de los maestros que se están formando y que poco después van a ejercer su profesión educadora.

Hemos analizado un grupo razonable de manuales de Pedagogía y otro de Historia de la Educación y de la Pedagogía, siempre bajo el filtro de la aparición en su interior de informaciones sobre autores o instituciones de la educación y la pedagogía belga, sabiendo que el estudio y dominio del manual por parte del aspirante a maestro es sencillamente obligatorio. Y nos referimos ahora, no a los grupos de maestros y pedagogos que hemos adjetivado como

pertenecientes a la oligarquía pedagógica del sistema educativo español de este primer tercio del siglo XX, sino a la inmensa mayoría de los estudiantes de magisterio y futuros maestros, que poseen una formación cultural y pedagógica mucho más limitada. El aprendizaje, a veces de memoria, y el manejo del manual era condición inexcusable para aprobar, para superar una asignatura obligatoria inserta en el plan de estudios de magisterio<sup>166</sup>. No es fácil determinar el impacto real de cada manual, a cuántos alumnos alcanza, cuál era la tirada en ejemplares de cada uno de los muchos manuales editados para la enseñanza de la Pedagogía y de la Historia de la Pedagogía<sup>167</sup>. Pero al menos de forma indirecta nos ayudará a reflexionar sobre el tema que nos ocupa, como es la posible influencia de la pedagogía belga en España por la vía de los maestros en formación, en una etapa concreta de nuestra historia escolar.

Hemos revisado de forma paciente varios de estos manuales de Historia de la Educación y hemos comprobado que simplemente no acogen nada relativo a la pedagogía belga. Vamos a mencionar algunos, como el “Compendio de Historia de la Pedagogía” de Farga (1900)<sup>168</sup>, la Historia de la Pedagogía de Compayré (1902)<sup>169</sup> que no dice nada de Bélgica a los maestros. La Historia de la Pedagogía española (1903) y la Historia de la Pedagogía universal (1907), ambas publicadas por Eugenio García Barbarín, no incorporan nada de la pedagogía belga<sup>170</sup>. Ni tampoco lo hacen las de Davidson (1910)<sup>171</sup>, la de M. Casas (1910)<sup>172</sup>, la de Weimer (1914)<sup>173</sup>, ni la de Hailman (1914)<sup>174</sup>. La Historia de la Pedagogía de Painter (1911)<sup>175</sup>, no incluye ninguna referencia a Bélgica, ni tampoco lo hace la que edita Pedro Díaz Muñoz (1919)<sup>176</sup>, ni la escrita por

166 Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: “Un siglo de Historia de la Educación en España como disciplina”, pp.13-59, en IDEM (ed.): *Cien años de pedagogía en España*. Valladolid, Castilla Ediciones, 2010.

167 Para comprender el impacto de los manuales de Historia de la Educación o de la Pedagogía en la formación de los maestros españoles, remitimos al estudio de MOLERO PINTADO, Antonio: “Los manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros”, *Historia de la Educación*. 19 (2000) 13-37

168 Cfr. FARGA, Luciano Miguel: *Compendio de Historia de la Pedagogía*. Barcelona, Libr. de Penella y Bosch, 1900.

169 Cfr. COMPAYRÉ, Gabriel: *Historia de la Pedagogía*. Paris, Libr. Bouvet, 1902.

170 Cfr. GARCÍA BARBARÍN, Eugenio: *Historia de la Pedagogía española*. Madrid, Libr. Perlado, 1903; IDEM: *Historia de la Pedagogía universal*. Madrid, 1907.

171 Cfr. DAVIDSON, Tomás: *Una historia de la educación*. Traducida por Domingo Barnés. Madrid, Jorro, 1910.

172 Cfr. CASAS, M: *Historia de la Pedagogía*. Zaragoza, Suc. Salas, 1910

173 Cfr. WEIMER, H.: *Historia de la Pedagogía*. Traducida por Gloria Giner de los Ríos. Madrid, La Lectura, 1914

174 Cfr. HAILMAN, W.: *Historia de la Pedagogía. Doce conferencias*. Traducción del inglés de Edmundo González-Blanco. Madrid, La España Moderna, 1914.

175 Cfr. PAINTER, F.V.N: *Historia de la Pedagogía*. Traducida por Domingo Barnés. Madrid, Jorro, 1911.

176 Cfr. DÍAZ MUÑOZ, Pedro: *Historia de la Pedagogía*. Valladolid. Tip. Andrés Martín, 1919 (2<sup>a</sup>).

Messer (1927)<sup>177</sup> El tercer tomo de la Historia de la Pedagogía de Paul Monroe (1929) ni siquiera menciona la aportación belga a la educación, pues finaliza en los finales del siglo XVIII, cuando Bélgica aún no existía como nación<sup>178</sup>, pero tampoco lo hace el manual de Wickert (1930)<sup>179</sup>

Hemos analizado igualmente la posible presencia de referentes de la pedagogía belga en manuales de Pedagogía, utilizados en las Escuelas Normales, que tampoco mencionan nada de la educación belga. Así el manual de Pedagogía de Francisco Ballesteros Márquez (1909)<sup>180</sup>, el de Antropología y pedagogía de Díaz Muñoz<sup>181</sup> (1914), o la obra titulada “La Pedagogía Científica”, de Vicente García de Robles y Vegas<sup>182</sup>, otro manual de uso en las Escuelas Normales. Editada en Salamanca por Tipografía Almaraz en 1919 tampoco incluye nada de Bélgica y su pedagogía. No lo hace tampoco el manual de Cristina Santa María Sáenz (1928)<sup>183</sup>.

Sin embargo, observamos que existen otros manuales de uso pedagógico en las Escuelas Normales de España que sí incluyen algunos autores, experiencias pedagógicas o libros emanados del fecundo clima educativo y pedagógico belga. Así, Pedro de Alcántara García, Guex, Ramón Ruíz Amado, Escanilla, Vicente Pertusa, Damseaux<sup>184</sup>, por mencionar algunos.

La “Historia de la instrucción y de la educación” escrita por François Guex, director de las Escuelas Normales de Vaud, en Suiza, y profesor de Pedagogía en Laussane, y editada en España en 1912, recoge una información muy destacada que se refiere a la educación en Bélgica, para que sea conocida por los maestros españoles<sup>185</sup>. Ahí se indica que Bélgica posee un sistema escolar bastante avanzado, con cuatro universidades (dos del Estado y dos libres), que la enseñanza media está bien organizada contando con una red de los llamados Ateneos reales, Colegios comunales y Escuelas especiales. Se indica que la enseñanza froebeliana está organizada desde 1899. También se destaca que en la escuela primaria belga prevalece la idea moderna de la adaptación a las exigencias de la vida práctica, y también en las escuelas de adultos. Además,

177 Cfr. MESSER, August: *Historia de la Pedagogía*. Barcelona, Labor, 1927; 1935 (3ª)

178 Cfr. MONROE, Paul: *Historia de la Pedagogía*. Vol. III. Traducido por María de Maeztu. Madrid, Ediciones La Lectura, 1929.

179 Cfr. WICKERT, Richard: *Historia de la Pedagogía*. Traducción del alemán por Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Revista de Pedagogía, 1930

180 Cfr. BALLESTEROS MÁRQUEZ, Francisco: *Pedagogía*. Málaga, 1909.

181 Cfr. DÍAZ MUÑOZ, Pedro: *Compendio de Antropología y Pedagogía*. Valladolid, Tip. de Andrés Martín, 1914 (6ª).

182 Cfr. GARCÍA DE ROBLES Y VEGAS, Vicente: *La pedagogía científica*. Salamanca, Tip. Almaraz, 1919.

183 Cfr. SANTA MARÍA SÁENZ, María Cristina: *Tratado de Pedagogía escrito para alumnas de Escuelas Normales*. Lugo, Editorial Palacios, 1928.

184 Cfr. DAMSEAUX, Eugenio: *Historia de la Pedagogía*. Madrid, Magisterio Español, 1920. Hace una escueta mención al movimiento paidológico en Bélgica. Ver las pp. 641-42.

185 Cfr. GUEX, François: *Historia de la instrucción y de la educación*. Madrid, Libr. Sucesores de Hernando, 1912, pág. 565.

la organización belga de la enseñanza presta especial atención a las obras de previsión social, siendo muy consistente el movimiento mutualista, que cuenta con más de 2000 sociedades de apoyo para casos de enfermedad y de retiro por la vejez. En ellas pueden inscribirse los niños desde los seis años de edad. Se destaca en el manual de Guex la buena organización del movimiento de la enseñanza antialcohólica. Finalmente, indica que las escuelas de Bélgica pueden compararse, con ventaja, con las mejores de Europa.

## 7. LA PAIDOLOGÍA BELGA EN ESPAÑA

La obra de Pedro Alcántara García (1913) “Compendio de pedagogía teórico-práctica” incorpora una pequeña referencia bibliográfica y recomendación de uso de los trabajos de Alexis Sluys para mejorar en España la enseñanza de la lectura<sup>186</sup>. Pero será el movimiento paidológico, que encuentra en Bélgica un ambiente muy receptivo y favorable, el que aparezca destacado en varios manuales de Historia de la Pedagogía que analizamos.

El jesuita Ramón Ruíz Amado (1920)<sup>187</sup> explica que de forma muy temprana cuaja en Bélgica la corriente paidológica, emergente en el mundo educativo más avanzado desde 1896, con Chrisman como elaborador del nombre y la estructura de la paidología como ciencia del niño con una orientación holística. Así, nos dice en su manual que Schuyten fundó un laboratorio paidológico en Amberes (1900), desde donde se publicaba el “Anuario Paidológico”, y que publicó en Gante (1911) una síntesis de sus trabajos paidológicos. También incluye que en Gante se organizó otro laboratorio paidológico con el impulso de Van Biervliet, y luego se crearon otros tales en las Escuelas Normales de Bruselas, Mons y Charleroi. Finalmente, indica que la señorita Ioteyko estableció en Bruselas una Facultad Internacional de Paidología, y dirigía desde 1908 la Revista Psicológica, que principalmente se inclinaba hacia la Pedagogía Experimental.

Nicolás Escanilla Simón, catedrático de Pedagogía e Historia de la Pedagogía de la Escuela Normal de Salamanca publica (1922) su “Pedagogía Histórica”<sup>188</sup>, siguiendo pautas de su maestro Luis de Zulueta, profesor de la disciplina en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio donde él había cursado estudios. Reconoce que fue Alemania el país de origen de la paidología, si bien es Bélgica donde mayor impacto tuvieron los estudios paidológicos con representantes cualificados como Mirguet, Chuyten, Persigout, Ioteyco, si bien en España resultan más influyentes los paidólogos franceses, en particular Alfred Binet.

186 Cfr. ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de: *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*. Madrid, Perlado y Cía, 1913, pág. 396 y pág. 460

187 Cfr. RUIZ AMADO, Ramón: *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Barcelona, Librería religiosa, 1920, pags. 322-23. La 7ª edición (1941) de esta obra mantiene exactamente la misma paginación y texto, sin modificar nada, e igualmente la 12ª (1960)

188 Cfr. ESCANILLA SIMÓN, Nicolás: *Guía para el estudio de la Pedagogía Histórica*. Salamanca, Impr. Francisco González, 1922, págs. 238-239. Esta obra tiene 2ª edición en Salamanca, Impr. Minerva, 1933.

Nuestro autor también dedica una ligera mención a Decroly, al situarlo dentro de lo que él llama el movimiento de la pedagogía experimental.

Vicente Pertusa Pérez y Antonio Gil Muñoz publican su manual de Historia de la Educación y de la Pedagogía (1922)<sup>189</sup>, dentro del cual dedican bellos párrafos a la paidología belga, una de las más activas y reconocidas del mundo, en su opinión.

La difusión de la paidología belga a través de los manuales de Historia de la Pedagogía que estudian los futuros maestros en las Escuelas Normales es desde luego un camino de deseable circulación, pues llega a muchos lectores y educadores que a veces están distanciados de otras rutas lectoras, como pueden ser las revistas científicas españolas que maneja una cierta élite pedagógica (el BILE, la Revista de Pedagogía, la Revista de Escuelas Normales, la Escuela Moderna).

El BILE difunde un buen cupo de trabajos paidológicos de autores de diferentes países, incluido alguno de Bélgica, como sucede con Sluys, Demoor y Jonckere<sup>190</sup>. Pero existe también la vía de las monografías específicas que un elenco de paidólogos españoles adopta siguiendo a veces pautas científicas seguidas en Bélgica.

El movimiento paidológico español, representado por encima de otras en la figura de Domingo Barnés<sup>191</sup>, recibe influencias directas y principales de Claparède y el Instituto Rousseau de Ginebra, pero también de Binet, y desde luego del dinámico ambiente paidológico que se vive en Bélgica. Por tanto, la contribución de este elenco de pedagogos experimentales, de paidólogos belgas a la pedagogía científica española parece evidente y fecundo. La activa presencia de un nutrido grupo de españoles en el Congreso Internacional de Paidología celebrado en Bruselas en 1913 es desde luego un indicador fehaciente. Pero también la elaboración y difusión de obras de paidología propias de autores españoles, con nexos e influencias evidentes de la paidología belga.

---

189 Cfr. PERTUSA PÉREZ, Vicente y GIL MUÑOZ, Antonio: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Málaga, La Española, 1922. Ahí se escribe: "En Bélgica los estudios paidológicos son cultivados por buen número de notables experimentadores, entre los que debemos citar a la señorita Yoteico, Schuyten, Demoor, Decroly, Ley, Rouma, Mirguet, Querton, y algunos más. La señorita Yoteico es la fundadora de la *Revue psychologique* y de la Facultad Internacional de Paidología; ha realizado infinidad de trabajos y ha emprendido la publicación de una obra que constará de varias partes, en la que ha de resumir los trabajos realizados y el estado actual de los problemas paidológicos. También Schuyten ha publicado en 1911 un trabajo titulado *La Pedologie* y que es uno de los más notables de la flamante ciencia. Demoor, Decroly y Ley han trabajado brillantemente por la educación de los sujetos anormales, educación que se halla adelantadísima en Bélgica y para las que han establecido las más notables instituciones de Europa. Decroly, además, se ha preocupado del problema del juego y en colaboración con la señorita Monchamp ha publicado una notable obra titulada "La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos". Fundó también una sociedad de Paidotecnia. Y por último Rouma ha publicado una admirable obra titulada "Pedagogía sociológica (Los influjos del medio en la educación) y que es una de las más sugestivas de la producción paidológica". Pág. 597.

190 4r

191 Cfr. BARNÉS, Domingo: *Paidología*. Edición de José María Hernández Díaz. Madrid, Biblioteca Nueva, 2008.

Mencionemos algunos trabajos y libros, como una obra de Alexis Sluys (1849-1936) sobre los niños huérfanos que es traducida y publicada en español en 1913, en coautoría con V. Devogel y N. Smelten<sup>192</sup>, junto a otras monografías de Sarmiento Lasuén, Peinado, Juan Jaén, que forman el emergente movimiento paidológico español hasta 1936, tal como comentamos en la introducción a la mencionada Paidología de Barnés que editamos críticamente en 2008, y citamos más atrás.

### PARA CONCLUIR

En el pausado recorrido que hemos ofrecido sobre las vías de penetración de las innovaciones pedagógicas belgas en la educación española del primer tercio del siglo XX hemos visitado varias ventanas a las que asomarnos (BILE, JAE, traducciones de autores belgas, revistas pedagógicas, monografías de educadores españoles, estudio de los manuales utilizados en la formación de maestros en las Escuelas Normales, el movimiento paidológico). Ahora nos conducen a recapitular lo más llamativo de ese aire nuevo pedagógico que se buscaba en Bélgica desde España.

Se observa la fuerza innovadora que representa todo el proyecto de la ILE, con todas sus ramificaciones personales y proyecciones institucionales, sabiendo que forma parte de un movimiento internacional mayor que pasa a denominarse tal vez de forma imprecisa, de las escuelas nuevas. La llamada a España de estas experiencias que circulan por el mundo pedagógico más avanzado es permanente, y encuentra un clima altamente receptivo porque el punto de partida de la renovación pedagógica estaba escasamente vislumbrado. Estaba casi todo por hacer en educación, y había que buscar referentes, modelos de actuación. Bélgica, junto con Suiza, Bruselas y Ginebra van a ser dos puntos obligados en esta necesaria peregrinación pedagógica, tanto en la visita física real por parte de educadores españoles, como en la traducción y recepción de sus pedagogos y sus obras.

Francia fue siempre el punto próximo de referencia, la mirada obligada de nuestra pedagogía, pero la aportación de Bélgica es muy concreta y exitosa, con el aliciente añadido de buscar novedades y experiencias educativas que vayan más allá de lo obvio, próximo e inmediato, que era siempre lo francés. Además, procedente de un país pequeño y a medio camino, que nunca suscita rencores del pasado, como sucede con Bélgica.

Al adentrarnos en el estudio de la influencia belga en nuestra pedagogía de hace cien años, colateralmente nos ha conducido a refrescar las relaciones mantenidas por la pedagogía española con ese creciente y activo movimiento de mejora y progreso pedagógico que representa la Escuela Nueva por aquellas fechas, y que nos obliga a reconocer el peso real que logra alcanzar la pedagogía belga en una etapa concreta para la innovación educativa en España.

---

192 Cfr. SLUYS, Alexis; DEVOGEL, V. y SMELTEN, N.: *Los huérfanos: su educación general y preparación técnica*. Madrid, Libr. Sucesores de Hernando, 1913, pp. 250.

La escuela española estaba demandando respuestas novedosas en campos centrales y complementarios, y por ello los centros de interés de Decroly, la emergencia de la pedagogía entonces denominada de “anormales”, el mutualismo escolar, las escuelas agrícolas, la educación física y estética de Sluys, el feminismo educativo, la consolidación de los estudios paidológicos y de la pedagogía experimental, estaban anunciando la idoneidad de un nuevo discurso pedagógico, sustentado en la observación, en el experimentalismo, en el estudio de laboratorio de los asuntos de la infancia y de la escuela. Los educadores españoles más motivados por el progreso de la escuela y la educación encuentran en Bélgica respuestas satisfactorias a sus demandas. Por eso van allá, y encuentran atractivas las visitas y sus lecturas.

Habría que mencionar otras líneas de contacto e influencia pedagógica, procedentes del ámbito confesional católico belga, que son ciertamente muy influyentes, pero ese es un tema que ahora nos nos compete.





**LA PRESENCIA DE BÉLGICA EN LA ESCUELA  
ESPAÑOLA**



# ALEXIS SLUYS Y LA RECEPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA BELGA EN ESPAÑA (1883-1926)

**Antonio S. ALMEIDA AGUIAR**  
antonio.almeida@ulpgc.es

**Margarita LÓPEZ LOZOYA**  
margarita.lopez@ulpgc.es  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

## INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, los aires de renovación que se proponían en la educación española estaban fuertemente sustentados en perspectivas pedagógicas innovadoras y revolucionarias desde otros países europeos: Francia, Alemania, Italia, Gran Bretaña o Bélgica<sup>1</sup>. Desde aquellas épocas de penuria socioeconómica hasta la España desarrollada y moderna de hoy, muchas de estas iniciativas innovadoras se engloban en un amplio espectro de posturas sumamente individualizadas, debido a la escasez, en determinados períodos históricos, de impulsos políticos o institucionales de carácter progresista<sup>2</sup>. El movimiento renovador en Madrid (ILE, 1876) y Barcelona (Escuela Moderna, 1901), o la creación de la Junta de Ampliación de Estudios (1907), constituyeron verdaderas tendencias en las que destacan importantes

---

1 Este tema ha sido el eje de diversas investigaciones en los últimos años. Coordinadas por el catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, el Dr. José María Hernández Díaz, han aparecido varias publicaciones: *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Globalia Ediciones Anthema, Salamanca, 2008; *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*, Globalia Ediciones Anthema Salamanca, 2009; *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Hergar Ediciones, Salamanca, 2011; *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, FahrenHouse Ediciones, Salamanca, 2014; *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2016.

2 Olaya, M. (1995): "Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del Siglo XX", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°23, 207-213.

trabajos de aplicación de principios pedagógicos innovadores, como fueron las metodologías de Froebel y Pestalozzi, tan generalizadas en Francia, Suecia o Bélgica. Las propuestas de construir una escuela integrada en su entorno natural, con actividades al aire libre, el aprendizaje de competencias artísticas y deportivas, eran principios frecuentes en dichos manuales y propuestas escolares de la España de finales de siglo XIX y principios del XX.

En este contexto, una de las líneas de estudio que se empieza a publicar con interés es el relacionado con los trabajos de renovación pedagógica y aportaciones educativas de Alexis Sluys, pedagogo de nacionalidad belga y distinguido integrante de la Orden Masónica Belga. Ambas características lo van a situar en el punto crítico de las pedagogías conservadoras religiosas, patrocinadas por las ideologías políticas en el poder de la época. Sin embargo, su constatada relación con pedagogos españoles, especialmente con Manuel B. Cossío y Giner de los Ríos a través de las instituciones en las que realizaban su tarea educativa: la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) en España y la *Ligue Belge de l'Enseignement* (LBE) en Bélgica, van a proporcionar a la comunidad educativa española, un fundamento para impulsar nuevas percepciones sobre la educación, basadas en dos principios fundamentales: el libre pensamiento y la ciencia<sup>3</sup>.

En este trabajo se pretende un acercamiento reflexivo a la influencia que tuvo la colaboración entre pedagogos y maestros españoles y los fundamentos pedagógicos de Alexis Sluys, que desde una perspectiva esencialmente masónica, va a marcar una agenda de trabajos y actividades educativas en España bajo la confianza de reconstruir una educación encarnada, por aquellas fechas, en el integrismo religioso y metodologías sumamente dogmáticas y pasivas. En esta perspectiva de reconstrucción educativa, la educación física aparece como uno de los ejes centrales de la pedagogía belga que va incorporándose en los discursos más progresistas de la educación española.

### PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y MASÓNICOS DE ALEXIS SLUYS

La construcción del sistema educativo belga basado en los principios de laicidad y ciencia, se implanta a través de la Ley de 1879. Este proceso tiene su origen en tres instituciones: la masonería, la *Ligue Belge de l'Enseignement* (impulsada por Alexis Sluys) y la sociedad racionalista *La Libre Pensée*<sup>4</sup>. Por tanto, vamos a encontrar que los principios educativos que definen a las Órdenes Francmasonías, tendrán su correlato y gran influencia en el pensamiento de Sluys y en las corrientes pedagógicas que se desarrollaron en Bélgica y posteriormente en España. La masonería es una práctica eminentemente pedagógica; se trata de una institución donde sus iniciados viven un largo proceso educativo en el que se construyen como ciudadanos a través de valores éticos como el libre

3 Otero, E. (1996): "Relaciones e intercambio de ideas entre Alexis Sluys y Manuel B. Cossío", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 23,33-42.

4 Monreal, S. (1990): "Krausistas y masones: un proyecto educativo común. El caso Belga", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 9, 63-76.

pensamiento y la fraternidad e igualdad entre los hombres. Toda esta práctica se sustenta en ejercicios filosóficos que les guían a comprenderse como personas que cultivan su perfeccionamiento y descubren el valor del conocimiento y la razón como elementos reconstructores de su conciencia bajo el poder de GADU, el Gran Arquitecto Del Universo. Las Órdenes Francmasonías deben un profundo respeto a la guarda del secreto sobre su historia y rituales, y este hecho ha suscitado un maltrato y tergiversación de sus actividades e historia. Esta circunstancia ha mantenido a la organización muchos años en la clandestinidad, el destierro e incluso bajo pena de muerte a muchos de sus integrantes que tenían la valentía de identificarse como masones. Este desprecio, propiciado principalmente por ideologías conservadoras y religiosas, se ha ido diluyendo en el tiempo. Actualmente en muchos países, los masones trabajan en sus logias desde climas de respeto y libertad por parte de la sociedad civil y política, pero aún hay lugares donde no son bienvenidos. Este problema del secreto masónico, ha irritado también a diversas corrientes filosóficas y científicas, y se les han atribuido con bastante ligereza sucesos históricos, políticos, culturales y religiosos, favoreciendo una diversidad de prejuicios sustentados únicamente en el secretismo que rodea a la masonería y sin intentar un acercamiento científico, que es como el filósofo masón Karl Christian Friedrich Krause propone para el estudio relacionado con la masonería<sup>5</sup>:

Toda ciencia, y especialmente toda investigación histórica, florece a la luz del día sólo a través de investigaciones apacibles y libres de prejuicios. Por tanto, la historia de la hermandad masónica solo puede surgir y desarrollarse a través de una investigación apacible y abierta a todos los investigadores de la historia que quieran formar parte de ella, ya pertenezca o no a la hermandad.

El sistema educativo belga, y especialmente la *Universidad Libre de Bruselas*, va a construir sus sustentos pedagógicos revolucionarios en la corriente del liberalismo que se había extendido en países como Alemania a través de la filosofía de raíces masónicas de Krause, y que debido a la residencia de varios profesores alemanes exiliados en Bélgica, van a transformar los ideales educativos tradicionalmente arraigados en la religión. De esta manera, los derechos de la persona y los valores democráticos serán los que impregnarán el discurso oficial educativo de las instituciones belgas. En este contexto de liberalismo, masonería y krausismo, va a desarrollar su trabajo el pedagogo masón Alexis Sluys, siendo uno de los pilares fundamentales en el campo de la educación y formación de docentes en Bélgica, donde la masonería va a tener un papel importante. Los principios educativos de Sluys se fundamentaban principalmente en una educación laica, de libres creencias y en el desarrollo del pensamiento científico. Es en las publicaciones del autor donde podemos encontrar ampliamente desarrolladas sus ideas y pensamientos respecto a la educación, y aunque su obra abarca

---

5 Álvarez, P. (1990): "Masonería y Educación", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n°9, 7-12.

temas de política, arte, sociedad, literatura, historia y ciencia, es en lo educativo donde desarrolla con más ímpetu su deseo de construir sociedades más democráticas y libres, centrandó su esperanza de cambio en la escuela pública. Entre 1873 y 1931 Sluys publicó un amplio catálogo de libros y artículos relacionados con la educación y la pedagogía, además de una serie de documentos sobre sus conferencias y coloquios en los Congresos de Educación en Bélgica. Entre los aspectos más relevantes de su pensamiento educativo, podemos destacar los siguientes: la observación científica como metodología para favorecer la espontaneidad; una educación laica, gratuita, pública y obligatoria; la puesta en práctica del principio masónico: la libertad de conciencia; el método intuitivo como proceso de aprendizaje; la emancipación de la persona como finalidad educativa; atención a la educación de las personas con necesidades; la coeducación de los sexos; la defensa de una educación pública; el aprendizaje activo por parte del educando; la educación global e integral de la persona, etc.<sup>6</sup>

### **LAS BASES PEDAGÓGICAS DE LA METODOLOGÍA DE ALEXIS SLUYS**

Las aportaciones de Sluys no se limitan a su obra académica; una serie de actividades docentes y de investigación avalan la parte práctica y aplicación de sus trabajos. El contexto donde este pedagogo realiza su docencia e investigación se encontraba determinada por los principios religiosos y conservadores, por lo que su práctica educativa fue una continua lucha de reivindicación contra una educación que calificaba de inútil, pues se trataba de metodologías memorísticas, pasivas, dogmáticas y sumamente manipuladas por dogmas religiosos. En las prácticas de Sluys podemos identificar raíces de los principales pedagogos innovadores de la época, especialmente en Pestalozzi, de donde retoma el método intuitivo<sup>7</sup> y de Froebel, su método activo<sup>8</sup>, ambos influenciados por Jean-Jacques Rousseau y su pedagogía naturalista. La principal innovación de Sluys va a ser el papel central y activo del educando y su experiencia en el proceso de aprender, perspectiva que empieza a tomar fuerza desde la Ilustración, y que se va a desarrollar en el campo educativo a través de propuestas muy concretas como las de John Locke. Otra de las influencias en las metodologías de Sluys son los principios de aprendizaje global e integral de Comenio, de donde va a proponer una educación que considere todos los elementos que componen el desarrollo humano: la parte cognitiva, la emocional y la física, introduciendo en los currículos escolares aspectos artísticos, ejercicios físicos y de ocio. Su reivindicación contra las lecciones memorizadas a través de largas repeticiones, se va a observar especialmente en sus prácticas

6 Laurent, G. (2015): "Alexis Sluys: un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel en Belgique", *Cahiers-Bruxellois*, XLVII, 74-106. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-cahiers-bruxellois-2015-1-page-74.htm>

7 Calderón, M<sup>a</sup>. y Corts, M<sup>a</sup>. (2002): "Los principios educativos pestalozzianos y su influencia en la educación española", *Revista Panamericana de Pedagogía*, n<sup>o</sup>3, 29-58.

8 Cuellar, H. (2005): *Froebel. La educación del hombre*, Editorial Trillas, Madrid.

como formador de docentes, donde defiende el principio de la experimentación directa y la experiencia como factores que propician el aprendizaje. Estos dos elementos los había publicado Celestín Freinet, y basándose en ello, Sluys proponía a los docentes que formaba en la *Escuela Modelo*, donde prueba la mayoría de sus métodos, que observaran las diferentes actitudes que muestran los estudiantes con uno y otro método de aprendizaje.

### LA INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO DE ALEXIS SLUYS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA: LOS DISCURSOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Durante los últimos años del siglo XIX se fortalece en España una corriente pedagógica que defiende con bastante diplomacia un cambio educativo influenciado por las ideas innovadoras que tomaban fuerza en los países europeos. Una de esas influencias son los trabajos y propuestas del belga Alexis Sluys, quién a través de sus relaciones con los profesores Manuel B. Cossío y Giner de Los Ríos, van a realizar una serie de intercambios académicos que abrirán nuevos caminos hacia la renovación de la educación en nuestro país. Las principales relaciones educativas entre Bélgica y España se hacen evidentes en dos procesos que van a ser determinantes para poder afirmar la influencia del profesor Sluys en España:

1. La creación de la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, la cuál va a favorecer que un grupo importante de educadores españoles de distintas instituciones visite Bruselas para formarse y conocer los métodos del sistema educativo belga.
2. El seguimiento e intercambios que hay entre la *Ligue Belge de l'Enseignement* en Bélgica y la *Institución Libre de Enseñanza* en España.

Ambas instituciones fueron el reducto a través del cual habrá un importante intercambio de ideas y principios pedagógicos para mejorar la situación problemática en que se encontraban ambos sistemas educativos. Son especialmente importantes las relaciones de amistad y colaboración entre Sluys y Cossío para dimensionar y comprender el alcance de la influencia de la corriente pedagógica belga. Estos intercambios perduraron a lo largo de varios años. El primer contacto de Cossío fue en una breve estancia en Bruselas en 1880, repitiéndose años después con varias visitas en suelo belga hasta la visita de Sluys por primera vez a España cuando se reúne con Cossío y Giner de los Ríos para participar en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (1892), hasta su último viaje donde visitó varias ciudades españolas que le permitieron constatar en persona los cambios educativos que se estaban generando gracias a su colaboración con los pedagogos españoles<sup>9</sup>. En las diversas publicaciones del profesor Cossío y sus colaboradores en la ILE, podemos constatar que la influencia de Sluys formó parte del andamiaje que se levantaba en España

9 Otero, E. (2010): "La visita de Alexis Sluys a la Residencia de Estudiantes", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº78, 168-173.

para consolidar una corriente educativa que reformara un sistema educativo altamente escolástico y alienante, por nuevas prácticas educativas innovadoras que tendría su máximo exponente en las primeras décadas del siglo XX, y especialmente en el período de la Segunda República.

En este contexto finisecular debemos entender al regeneracionismo como movimiento de respuesta a una situación crítica, a la idea de estar sufriendo un desastre nacional, y que no era exclusivo en el territorio peninsular, sino que afectaba al resto del contexto europeo de la época. Muchos países del viejo continente se referían como causa del desequilibrio nacional a la degeneración física de la raza, en consonancia con las teorías evolucionistas de la época (darwinismo, eugenesia, etc.), y centraban sus soluciones desde distintos ámbitos. Este paralelismo explica la vocación europeísta del regeneracionismo español que, al reconocer la realidad del país semejante a las de sus vecinos del resto del continente, recurrió a la observación de sus comportamientos en busca de soluciones<sup>10</sup>. Una de las claves del programa de la regeneración del país que él apuntaba era pedagógica, y en la que jugará un papel trascendente la ILE. En ese campo de actuación, era necesaria la reforma del curriculum, dándole una mayor importancia a la educación física y moral como base en la formación del carácter, creando de esta manera “hábitos de cultura, honradez y trabajo e introducir la enseñanza obligatoria de oficios, las excursiones y los campos escolares, los métodos instructivos, etc. tomando por modelo a las naciones más adelantadas”<sup>11</sup>. Teniendo como telón de fondo el interés de una reforma pedagógica, la educación física y el deporte emergerán como símbolos de transformación y progreso de la nación<sup>12</sup>.

Los contactos mencionados con anterioridad entre la ILE y la LBE, y especialmente entre Sluys y Cossío, abrirá el interés de muchos pensionados por visitar el país belga a través de las becas de la JAE. Uno de los ámbitos que mayor atractivo tuvo fue precisamente la educación física, en consonancia con la revalorización del cuerpo dentro de los principios educativos de la *Escuela Nueva*. Y este interés en la práctica física fue máximo teniendo presente la precaria situación en la que se encontraba en el territorio estatal. A lo largo del siglo XIX, en España no se habla de educación física en sentido estricto, desde un plano legislativo. La legislación hace referencia al tema de la higiene entendiéndola como una parte necesaria y fundamental del hombre y que afecta no sólo a su salud, sino también a su comportamiento moral. La primera vez que aparece en textos legislativos una mención a la educación física es en

---

10 Del Pozo, M, (2000): *Curriculum e identidad nacional. regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Biblioteca Nueva, Madrid.

11 ‘Palabras de Costa’, *Escuela Canaria*, 10 de mayo de 1916, 3.

12 Una aproximación a las relaciones e interés de la educación física entre España y el resto de Europa, la podemos ver en Torrebadella, X. (2014): “La educación física comparada en España (1806-1936)”, *Social and Education History*, N°3, Vol.1, 25-53. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3170/317030572002.pdf>



el Reglamento de la Escuela Pestalozziana (1806-1809). En sus estatutos se encuentra recogida una preocupación por el cuidado del cuerpo, sin llegar aún al verdadero y total sentido de la educación física. En el Informe y Proyecto de Decreto redactado e inspirado en Quintana (1813), se menciona el tema sólo como elemento diferenciador de las tres clases de educación que el hombre puede recibir: literaria, física y moral. La educación física estuvo ausente en el Plan Pidal (1845), aunque la reforma realizada dos años después, introdujo de manera efímera la gimnasia, por primera vez, en el programa de la enseñanza secundaria. Tras la Restauración, la educación física apareció en los programas escolares liberales y progresistas y se suprimió en los desarrollados por los gobiernos conservadores. En 1883, bajo la presidencia ministerial de Gamazo, se crea la *Escuela Central de Gimnástica* de Madrid, primer centro oficial español destinado a formar profesores y profesoras en esta especialidad. Inaugurado el primer curso por el Ministro Carlos Navarro en 1887, los acontecimientos políticos y económicos provocan su cierre en 1892. Un año más tarde y tras la supresión de la *Escuela Central de Gimnástica*, el nuevo gabinete de Sagasta, representado en la figura del liberal Moret, restableció la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física en todos los institutos del país, junto a dos excursiones mensuales. Los objetivos en los que se inspiraba la nueva asignatura, denominada en unos casos “Gimnástica” y en otros “Gimnástica Higiénica”, fueron ya apuntados en la Real Orden de 1 de septiembre de 1893, que declaraba dicha obligatoriedad y donde se estipulaba “quedan prohibidos los ejercicios de fuerza, procurando cumplir rigurosamente las leyes de la higiene y de la pedagogía aplicadas a la cantidad de trabajo, según la edad, la constitución y el temperamento de los alumnos.”

Gamazo, ministro de Fomento con Sagasta en 1898, reafirmó el carácter obligatorio de dos cursos de gimnasia en la reforma de estudios de bachillerato. En un nuevo cambio político, los conservadores Silvela y el Marqués de Pidal, redujeron a carácter voluntario la educación física. En 1900, con la reforma de la segunda enseñanza decretada por el primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix, introduciría definitivamente la educación física como materia obligatoria en el bachillerato. A esta etapa educativa, a las que prácticamente solo podían acudir los hijos de las clases sociales altas, los planes de estudios no comenzarían a prescribir materias de educación física de forma regular hasta 1894, tal y como estamos observando, aunque con una débil implantación: unos planes de estudios la contemplan en todos los cursos (1894, 1900, 1901, 1926); otros solo en dos cursos (1903); en unos es obligatoria (1894, 1900, 1901, 1926); otros la hacen voluntaria (1895, 1898, 1899), etc. Así mismo la propia denominación de la asignatura varía: “Gimnasia” (1894, 1899, 1900, 1901, 1903), “Gimnástica” (1895, 1898), “Fisiología e Higiene” en quinto curso (1903); “Ejercicios de educación física, paseos y juegos deportivos” en todos los cursos (1926)<sup>13</sup>.

13 Pastor, J.L. (1997): *El espacio profesional de la educación física en España: génesis y formación*

Para la educación primaria (6-12 años), la reforma de 1901 había introducido oficialmente en la escuela los “ejercicios corporales”, aunque sin ningún tipo de regulación por curso. Al no existir tampoco una formación adecuada y mínima de maestros preparados, la impartición de estos ejercicios dependía del interés de cada docente. Encontramos también orientaciones para programar paseos y excursiones, que en la época tenían consideración de actividad física destacada<sup>14</sup>. Es durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), cuando se sientan las bases conceptuales de la educación física y el deporte en España. Una de las primeras acciones del Directorio Militar fue la de establecer el uso obligatorio de la ‘Cartilla Gimnástica Infantil’, elaborada por la *Escuela Central de Gimnasia*, convirtiéndose en un auténtico manual que orientaba la acción del gobierno y establecía toda una política educativa en torno a la educación física<sup>15</sup>.

Precisamente Sluys en su *Escuela Modelo* de Bruselas (1875), se marcó como objetivo una educación integral, intelectual, moral, física, manual y artística, basada en la actividad del alumnado. Y son precisamente estos aspectos los que más destacan toda una serie de maestros que viajan a Bélgica como pensionados de la JAE. A su regreso, dejarán parte de su testimonio en los *Anales* o en sus escritos del *BILE*. Además de estos profesionales, el propio Sluys tendrá la posibilidad de escribir numerosos artículos en las páginas del *BILE*, algunos de ellos referidos a los programas de educación física de su país. Uno de los primeros textos que hace referencia a la educación física en Bélgica es el *Tratado de Gimnasia Pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos* (1883), de José Sánchez y González de Somoano. El objetivo de la obra lo deja bien claro en su preámbulo<sup>16</sup>:

Habiéndose declarado oficial la enseñanza de la Gimnástica en España, y careciendo de Métodos de Gimnasia Pedagógica, en los cuales se puedan estudiar las materias que los programas oficiales señalan para la primera y segunda enseñanza, aunque con escasas fuerzas, hemos acometido la empresa de publicar el presente Tratado, teniendo en cuenta los adelantos modernos alcanzados en las principales Naciones de Europa y de América.

Aunque menciona de manera general los principales países europeos y su relación con la educación física, la obra ofrece un gran valor por las imágenes explicativas de los diferentes ejercicios que la acompañan. Para el caso de Bélgica, lo sintetiza con las siguientes palabras<sup>17</sup>:

---

(1883-1961, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares.

14 Real Decreto de 26 de Octubre 1901, publicado en la *Gaceta de Madrid*, 30 de Octubre de 1901; Real Orden de 10 de Abril 1918, publicado en la *Gaceta de Madrid* el 13 de Abril de 1918.

15 Real Decreto de 18 de junio de 1924, publicado en *Gaceta de Madrid*, el 19 de junio de 1924.

16 Sánchez, J. (1883): *Tratado de Gimnasia Pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos*, Imprenta de Manuel Montesa de los Ríos, Madrid. Disponible en: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000084149&page=1>

17 *Ibidem*, p.43.

Esta Nación, en cuanto a Gimnasia se refiere, se encuentra a la misma altura que Francia. Cuenta con gran número de sociedades gimnásticas bien organizadas, que siguen el mismo método y las mismas costumbres, asistiendo también á las festividades gimnásticas con sus correspondientes banderas, a disputarse el premio de honor con las de otras Naciones. Tiene también su Gimnasio Normal para profesores de ambos sexos, y se halla esta enseñanza establecida en todos los colegios e institutos.

Tal y como veníamos señalando, el papel de la JAE y del *BILE* fue esencial al poner en contacto a los maestros españoles con los avances en torno a la educación física en los principales países europeos. En el caso que nos ocupa, las influencias van a quedar claramente constatados a través de dos vías principales, coincidiendo con estudios ya realizados hace algunos años<sup>18</sup>. Primero, la de aquellos pensionados que recibieron en el país belga formación directa de pedagogos como Sluys o Querton; en segundo lugar, aquellos que dejaron testimonio de su experiencia directa en algunas instituciones escolares y que a la vuelta al territorio patrio plasmaron en documentos escritos. Nosotros añadiríamos una tercera vía, que estaría referida a los propios textos que Sluys publicó en diferentes números del *BILE*. Sobre los primeros, podemos indicar profesores como Alicia Pestana, que en sus *Notas pedagógicas de una excursión* (1909), indica que “el mismo día que legué a Bruselas, asistí a varias clases en la excelente Escuela Modelo, dirigida por M. Sluys”, realizando un posterior relato de los contenidos de las mismas, en las que destacará la importancia de las excursiones y las colonias escolares. En 1911 Sluys pronunció una conferencia para los maestros pensionados españoles que visitaron Bruselas. En una misma línea, José Vives señala en *La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica* (1924), la visita que realizó a los Jardines de Infancia bajo la compañía de Sluys.

Sobre la segunda vía, nos encontramos en los *Anales* de la JAE y otras fuentes impresas, numerosas memorias que tienen como objeto prácticas educativas vinculadas al ámbito de la educación física. Desde la *Memoria acerca de la educación física en las escuelas de Francia y Bélgica* (1908), por Luis Santullano, pasando por las *Notas recogidas en algunas escuelas de Bélgica sobre higiene y gimnasia del alumno* (1913), de Pedro Bach; y *Una impresión de conjunto de la escuela primaria en Bélgica* (1921), de Fernando Sáinz; o *Un campo escolar en “Saint-Josse-Ten-Noode” (Bruselas)*, por José César Rodríguez (1924). A las principales fuentes señaladas, habría que añadir otras publicaciones pedagógicas que reproducirían muchos de los contenidos en torno a los programas de educación física en Bélgica, como fueron los casos de *La Escuela Moderna* o el *Eco del Magisterio Canario*<sup>19</sup>.

---

18 Martínez, A. (1988): “La educación corporal en el modelo pedagógico propuesto por la Junta para Ampliación de Estudios”, en Sánchez, J.: *1907-1987. La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. 80 años después*. Tomo II, CSIC, Madrid, 239-256.

19 Hemos añadido un cuadro resumen en el *Anexo* final donde se recogen los artículos localizados en relación al objeto de estudio de esta investigación, identificando la publicación, el

La tercera vía hace referencia a los propios escritos que Alexys Sluys publicó en el *BILE*. Los más relevantes son los que llevan por título *Los programas de educación física en la escuela belga*, publicados en 1909 y 1911. Sus contenidos generales parten de lo que denomina *gimnasia pedagógica o educativa*. El objeto de la misma es “restablecer el equilibrio en el desarrollo normal del organismo y combatir los efectos nocivos de la vida moderna”<sup>20</sup>. Los fines de esta gimnasia educativa se relacionan con distintos ámbitos como la salud, la belleza plástica, la habilidad general y la energía moral. Y como prácticas complementarias a la formación corporal, añade los juegos musculares y la natación.

Es importante destacar en la propuesta de Sluys la influencia que tiene la *gimnasia sueca* de Ling. En 1880 viaja a Suecia y conoce directamente este sistema gimnástico. Esto le lleva a reflexionar sobre la importancia de la educación corporal y a su regreso a Bélgica incorpora en la *Escuela Modelo* el sistema de Ling, además de la natación, los trabajos manuales, las excursiones, escolares, etc. No obstante, debemos indicar que la importancia de la higiene y los juegos al aire libre, tenían cierta tradición en la pedagogía de Sluys. No en vano, fue uno de los relevantes impulsores de la ya mencionada *Ligue de l'Enseignement* (1864), organización que pretendía una enseñanza pública neutral laica, y que incluía el desarrollo de colonias de vacaciones con prácticas activas: juegos al aire libre, gimnasia respiratoria y excursiones<sup>21</sup>.

También entra Sluys en el debate que por aquellos años se realizaba en torno a los beneficios o no de la práctica deportiva en relación a la educación física. En este sentido, se posiciona en defensa de la gimnasia educativa frente a la especialización del deporte, como el velocipedismo o el fútbol, y rechazando igualmente aquellos ejercicios atléticos que exigían una preparación especial (entendemos los relacionados con el mundo de la acrobacia, forzudos, luchadores, etc.)

Organiza el pedagogo belga los ejercicios gimnásticos a partir de las características fisiológicas del alumno, acercando de esta manera la educación del cuerpo al ámbito de la ciencia médica. Hace una relación directa entre los ejercicios físicos y el procedimiento de los mismos, teniendo presente las correcciones para su adecuada ejecución, vigilando la respiración y la coordinación de movimientos, la gimnasia y el canto (con un evidente influjo del pedagogo Jacques Dalcroze<sup>22</sup>), así como toda una serie de elementos para completar las

---

año, el autor, el título del artículo y las aportaciones al ámbito de la educación física.

20 Sluys, A. (1909): “Los programas de educación física en la escuela belga”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), nº596. 30 de noviembre de 1909, 329.

21 Simon, F. y Van Damme, D. (1992): “La Pedagogización del mundo infantil. La *Ligue Belge de l'Enseignement* y el origen de algunas iniciativas paraescolares”, en Monés, J.: *Education, physical and Sport in a historical perspective*, XIV ISCHE Conference, Barcelona, 197-204.

22 Sobre la influencia de Dalcroze en España, consultar Almeida, A. y Almeida, E. (2016): “De Suiza a España: la incorporación de la metodología pedagógica de Jacques Dalcroze y Phoikón H. Clías entre dos siglos”, en Hernández Díaz, J. M.(coord.): *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 115-124.

sesiones: desde la vestimenta del alumnado hasta el uso de los aparatos que debían incorporarse a la sala de gimnasia (espalderas, plinto, cuadro vertical, cuadro horizontal, cuerdas, aros, pelotas, etc.)

En el artículo publicado en 1911, centra su atención en las prácticas complementarias a la gimnasia pedagógica: los juegos gimnásticos y la natación. Al igual que otros muchos pedagogos, Sluys sigue la tendencia expuesta por Adolphe Ferrière con la creación de la *Oficina Internacional de Escuelas Nuevas* (1899), y el posterior establecimiento de sus principios educativos (1919), en el que el juego aparece como un elemento clave en la enseñanza activa. En el principio noveno, ya se destaca que “el cultivo del cuerpo estará asegurado, tanto por la gimnasia natural, como por los juegos y deportes”. Siguiendo esta idea, en el principio decimoquinto se especifica que “la enseñanza se basará en general sobre el espontáneo interés del niño; de cuatro a seis años, (...) edad del juego; de siete a nueve años, edad del interés adscrito a los objetos concretos inmediatos (...)”<sup>23</sup>. Sluys nos remite en su propuesta a la recuperación de los juegos tradicionales, a la necesidad de campos de juegos lo suficientemente amplios para que el niño pueda desarrollarse libremente en un entorno educativo, al papel del maestro para recuperar, orientar e implementar las prácticas lúdicas, la preferencia de los juegos colectivos como elemento socializador; e incorporando una relación de los juegos más adecuados: juegos de carrera, de salto, de baile, de tiro, de manos, de pies, de adivinanzas, de columpios, de transportes, de bolas, de peones, etc. La otra actividad complementaria que valora es la natación. Sobre la misma, indica los aspectos generales, la organización, la figura del profesor, el programa formativo, su utilidad, así como los ejercicios preparatorios en el agua, entre los que señala: ejercicios de brazos y pie, ejercicios graduados, la brazada clásica, juegos de velocidad, ejercicio sobre la espalda, saltos, etc.

## CONCLUSIONES

Los contactos establecidos por Cossío con Sluys van a marcar un desarrollo en las relaciones posteriores que nos ayudarán a entender el interés de las instituciones más progresistas del país por la pedagogía en Bélgica. El propio perfil de Sluys, con un claro modelo educativo liberal, de influencia masónica, característico de la LBE, enriquecerá el pensamiento de la ILE, más cercano al modelo krausista, pero que sin embargo mantendrían otros muchos puntos en común: uno de ellos es la educación física. En este sentido, también podemos establecer ciertas matizaciones, aunque igualmente la educación física será un elemento clave en el nuevo modelo educativo que ambas instituciones progresistas pretenden: alejado de todo dogmatismo y consolidado en la ciencia, en el progreso y en el principio de actividad. Mientras Sluys da una mayor relevancia a la gimnasia de sala, con clara influencia del sistema sueco de Ling, la propuesta educativa en torno al cuerpo que

---

23 FILHO, L. (1936): *La escuela nueva*, Labor, Barcelona, 103-104.

plantea Giner de los Ríos está más cercana al modelo anglosajón, y por lo tanto, centrada en los deportes y juegos al aire libre. Si bien es cierto que Sluys contempla los juegos al aire libre como complementarios a la educación física, critica la especialización del deporte al alejarse de lo que denomina gimnasia pedagógica.

Por otra parte, debemos entender la relevancia de los programas de educación física belga en nuestro país en el contexto de construcción de un sistema que no se había estructurado, y que por lo tanto, estaba en pleno proceso de definición. De ahí que los intelectuales españoles encontrasen en las propuestas y avances europeos el antídoto necesario para ir precisando los elementos que fuesen los pilares de la educación física al servicio de una población depauperada, y en un contexto en el que se culpabilizaba a la carencia de una educación adecuada como elemento justificante del atraso de España en el panorama socio-político europeo. Ya sea desde una perspectiva pedagógica, a través de la escuela y el curriculum; a través del discurso médico con las medidas higiénicas de control, o de las apropiaciones del ámbito militar para la defensa de la Patria, lo cierto es que con el desarrollo de la sociedad europea del siglo XIX, la actividad física en torno al cuerpo empezó a cobrar un importante valor simbólico.

## ANEXO

| FUENTE   | AUTOR                   | TÍTULO   | APORTACIONES AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA  |
|--|-------------------------|--|--|
| <i>La Escuela Moderna</i> . 1 de mayo de 1908  | Luis Álvarez Santullano | Memoria acerca de la educación física en las escuelas de Francia y Bélgica | Propuesta de organización de la educación física en relación a las instituciones protagonistas en el proceso: Escuela Normal, Escuela Primaria, Municipio, Estado e iniciativa privada. A cada una le otorga una serie de competencias de actuación en distintos ámbitos: instalaciones, curriculum, higiene urbana, difusión e inspección, constitución de sociedades de educación física, etc. |
| <i>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</i> (BILE), nº596. 30 de noviembre de 1909 | Alice Pestana           | Notas pedagógicas de una excursión   | Educación física vinculada a la salud de la nación y al fortalecimiento de la raza. Aprender haciendo. Destaca el movimiento excursionista y las colonias escolares en Bélgica.  |
| <i>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</i> (BILE), nº596. 30 de noviembre de 1909 | Alexis Sluys            | Los programas de educación física en la escuela belga                      | Señala los aspectos principales de la educación física en Bélgica, definiendo la gimnasia pedagógica y todos los aspectos que de ella forman parte: el objeto de estudio, los ejercicios prohibidos, la dosificación de los mismos, los principios de la gimnasia sueca, un esquema de la intensidad de los movimientos, el profesor y la clase de educación física, etc.                        |

ANTONIO S. AMEIDA AGUIAR Y MARGARITA LÓPEZ LOZOYA  
ALEXIS SLUYS Y LA RECEPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA BELGA EN ESPAÑA (1883-1926)

| FUENTE   | AUTOR   | TÍTULO   | APORTACIONES AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA  |
|--|---|--|--|
| <i>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</i> (BILE), nº597. 31 de diciembre de 1909                       | Alexis Sluys  | Una carta de M. Sluys  | Realiza un recorrido por su trayectoria docente y se centra en los siguientes aspectos relevantes: la gimnasia pedagógica, siguiendo los principios de Ling, la práctica de la natación, el uso de los juegos al aire libre, el excursionismo.                       |
| <i>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</i> (BILE), nº611. 31 de enero de 1911                           | Alexis Sluys  | Los programas de educación física en la escuela belga  | Continúa con los aspectos principales de la educación física en Bélgica, centrándose en los juegos gimnásticos, así como en un programa específico sobre natación.   |
| <i>Anales Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas</i> . Tomo VI. Memoria 3ª. 1912     | Ezequiel Solana   | La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas   | Objeto de la educación física, destacando una serie de prácticas: gimnasia de salón, juegos al aire libre, excursiones, deportes, excursionismo, etc.  |
| <i>Anales Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas</i> . Tomo XII. 1913                | Pedro Bach Rita   | Notas recogidas en algunas escuelas de Bélgica sobre higiene y gimnasia del alumno                             | Objeto de la gimnasia, la práctica de la gimnasia sueca y la gimnasia de Müller, juegos, gimnasia rítmica (Dalcroze), prácticas de natación, el movimiento scout.  |
| <i>Eco del Magisterio Canario</i> . 30 de agosto de 1914   | s.a.  | La guerra y la educación en Bélgica  | Educación vinculada al amor a la patria. Excurсионismo y cantos escolares.   |
| <i>La Escuela Moderna</i> . Nº351. Diciembre 1920  | Aunque sin firma, su contenido pertenece al texto publicado años antes por A. Sluys | Un programa belga de gimnasia para las escuelas de primera enseñanza   | Resumen del artículo publicado en el BILE nº596, de 30 de noviembre de 1909.   |
| <i>Eco del Magisterio Canario</i> . 22 de julio de 1921  | Fernando Sainz  | Una impresión de conjunto de la escuela primaria en Bélgica  | Importancia de la educación física en Bélgica, a través de pedagogos como Sluys, Decroly, etc. Prácticas relacionadas con los campos de juegos, piscinas y colonias escolares.   |
| <i>Anales Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas</i> . Tomo XVIII. Memoria 12ª. 1924 | José César Rodríguez  | Un campo escolar en "Saint-Josse-Ten-Noode" (Bruselas)   | Cursos especiales de ejercicios físicos, campos de juegos, gimnasia respiratoria, colonias escolares.  |
| <i>Anales Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas</i> . Tomo XVIII. Memoria 9ª. 1924  | José Vives  | La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica  | Jardines de infancia, educación de los sentidos, programa educativo con distintas secciones y asignaturas: marchas, rondas, cantos, pelota, juegos, gimnasia, juegos organizados, gimnasia rítmica, etc.   |
| <i>La Escuela Moderna</i> , nº410. Noviembre 1925  | Fernando Sáinz  | La Escuela y la Inspección primaria en Francia, Bélgica e Inglaterra. Bélgica. Estado general de la enseñanza. | Recorrido por las distintas instituciones educativas de Bélgica, así como las actividades corporales que se realizan: jardines de infancia, escuelas de primaria, escuelas de clases de cuarto grado, escuelas de adultos, de enseñanza doméstica, intermedias, etc. |

HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M<sup>a</sup> (Ed.)

INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA

| FUENTE   | AUTOR                | TÍTULO                                  | APORTACIONES AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA  |
|--|----------------------|---|--|
| <i>Anales Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.</i> Tomo XVIII. Memoria 18 <sup>a</sup> . 1926 | Jesús Llorca y Radal | Los juegos rítmicos en la escuela       | Objeto de la educación física a partir de la experiencia en Bruselas: ejercicios físicos, deportes, juegos rítmicos, ejercicios de desarrollo y de aplicación, campos de juego, marcha, carrera, juegos al aire libre, etc. Indica igualmente un plan de enseñanza, de lección, etc. así como una propuesta de programa de educación física. |
| <i>Eco del Magisterio Canario.</i> N <sup>o</sup> 650. 7 de mayo de 1926   | Irván                | Los valores espirituales del Magisterio | Señala algunos aspectos generales del viaje de estudios realizado a Bélgica, entre los que menciona la educación física, los trabajos manuales, etc.   |

Fuente: BILE, *Anales JAE*, *Eco del Magisterio Canario*, *La Escuela Moderna* (1908-1926).

Elaboración propia



# DIFUSIÓN, ENSEÑANZA E IMPLEMENTACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN BÉLGICA. PROGRAMAS, INSTITUCIONES Y PRAXIS EDUCATIVA

José Ángel AYLLÓN GÓMEZ

jayllon@usal.es

Universidad de Salamanca. España

## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes progresos de la globalización a nivel educacional, ha sido la extensión y el avance de los idiomas, -más concretamente en nuestro caso del español-, a lo largo y ancho de toda la esfera mundial. Según Quilis, (1992: 5) “desde una perspectiva histórica, ya desde el siglo XV durante el reinado de Carlos I, el español ya era considerado una lengua universal”. Según datos del informe *El español: Una lengua viva* (2018): “más de 480 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, “el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 577 millones”. De la misma forma, “existen más de 46 millones de personas que estudian español por todo el mundo, y alrededor de 40 millones de hablantes de español” (Luján García 2010: 41).

Cabe destacar que la acción educativa española en el exterior viene regulada a través del Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio. Entre otras cosas, explicita que la acción educativa española en el exterior incluirá la promoción y organización de:

- a) Enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español.
- b) Currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos.

Y también, a promover y organizar programas de apoyo en el marco de sistemas educativos extranjeros para la enseñanza de la lengua y cultura españolas, programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y en el de la investigación, así como a mantener vínculos culturales y lingüísticos de los residentes españoles en el exterior. (RD 1027/1993, art. 2, 3 y 4). En palabras de García Garrido *et al*, (2005:9):

“Como resultado de este apogeo, las autoridades españolas están comprometidas con una variedad de actividades en muchos países del mundo. Cuando hablamos de autoridades, nos referimos al Ministerio de Educación, institución encargada de la organización e inspección de los procesos de enseñanza / aprendizaje en colaboración con el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Instituto Cervantes, dedicado éste último a la promoción de estas acciones “

El objetivo de esta comunicación es analizar la acción educativa de España en Bélgica, promovida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través de diferentes programas en instituciones como el Instituto Cervantes de Bruselas, y desarrollada por la Consejería de Educación de Bélgica. También nos vamos a detener brevemente en lo que refiere a la formación y selección de profesorado para impartir docencia de español, así como los programas de formación permanente y sistemas de selección del mismo, en lo referente a la demanda. De la misma forma, realizar un pequeño bosquejo sobre la situación general del español en dicho país en los diferentes niveles educativos, y de cómo la enseñanza del español ha ido haciéndose camino a lo largo de los años.

## 1.- EL SISTEMA POLÍTICO Y EDUCATIVO DE BÉLGICA: EL ESPAÑOL EN CIFRAS

No podemos entender la realidad de la política y administración territorial de Bélgica sin hablar de su heterogeneidad. Desde un punto de vista político y administrativo, el estado belga se divide en tres niveles de gobierno: el Gobierno Federal, las tres regiones (Flandes, Valonia y Bruselas-Capital) y las provincias. A estos niveles de gobierno hay que añadir las tres comunidades lingüísticas, las cuales poseen competencias sobre todo aquello en que intervenga el idioma: la comunidad flamenca, la comunidad francesa y la comunidad germanófona. Según el informe *El mundo estudia español* (2018: 88):

“A grandes rasgos, resulta posible hablar de un sistema educativo común en toda Bélgica, aunque con especificidades en cada comunidad lingüística; las más destacables se refieren a la lengua vehicular: neerlandés (en Flandes y Bruselas), francés (en Valonia y Bruselas) y alemán (en los municipios germanófonos, con gran presencia del francés también). Al Gobierno Federal le corresponde establecer los requisitos mínimos de expedición de los títulos, la duración de la educación obligatoria –que se establece de los seis a los dieciocho años–, así como el régimen de jubilación del profesorado.”

La enseñanza de idiomas se regula mediante la *Ley Federal de 1963*, de régimen lingüístico en la enseñanza, que es la que determina cuáles son las lenguas

vehiculares de enseñanza (L1) y qué idiomas se deben enseñar como primera lengua extranjera (L2) en cada Comunidad.

| LENGUAS VEHICULARES Y LENGUAS EXTRANJERAS |                                     |  |
|---|-------------------------------------|--|
|   | L1                                  | L2   |
| <b>Comunidad Flamenca</b>                 | Neerlandés                          | Francés  |
| <b>Comunidad Francesa</b>                 | Francés                             | Neerlandés, alemán o inglés (según la elección del padre o tutor)<br>Neerlandés en los municipios de la frontera lingüística con Flandes |
| <b>Comunidad Germanófona</b>              | Alemán (o francés en ciertos casos) | Francés (o alemán en ciertos casos)  |
| <b>Región Bruselas-Capital</b>            | Francés o neerlandés                | Francés o neerlandés   |

**Tabla 1:** Lenguas vehiculares y lenguas extranjeras, según la región de Bélgica de residencia de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia a partir de la publicación *Guía para asesores y profesores españoles en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo (2015)*

En cuanto a la enseñanza del español por parte de las administraciones e instituciones españolas, hemos recopilado datos de diversos informes nacionales e internacionales acerca del estado actual de dicho acuerdo, y de las cifras que arrojan dichos documentos respecto al número de alumnos en las diferentes etapas del sistema educativo formal, Educación Secundaria, Educación Superior y Educación para Adultos. De la misma forma, hemos realizado una estratificación en cuanto al número de alumnos por regiones y comunidades lingüísticas (Germanófona, Francófona y Flamenca; todo esto durante 5 cursos escolares, comprendidos entre 2013 y 2018).

Respecto a los datos que hemos podido analizar en la tabla, en lo que concierne a la Educación Secundaria, más de 13.000 alumnos estudian español en las tres Comunidades belgas, durante el curso 2012/2013. En la Comunidad Francesa fueron 9.666 los alumnos que estudiaron español, en la Comunidad Flamenca lo estudiaron un total de 3.654 alumnos y en la Comunidad Germanófona 126, tal como se puede observar en la siguiente tabla en la que se presentan las cifras por Comunidad y por redes educativas.

| ALUMNOS DE ESPAÑOL EN BÉLGICA POR ETAPA EDUCATIVA (2012-2013) |                    |                    |                       |        |
|---|--------------------|--------------------|-----------------------|--------|
| Tipo de enseñanza   | Comunidad Flamenca | Comunidad Francesa | Comunidad Germanófona | TOTAL  |
| <b>Educación Secundaria</b>                                   | 3.654              | 9.666              | 126                   | 13.446 |
| <b>Educación para adultos</b>                                 | 19.136             | 3.928              | 188                   | 23.252 |
| <b>Educación Sup. no universitaria</b>                        | 3.625              | 4.981              | -                     | 8.606  |
| <b>Educación Universitaria</b>                                | 2.503              | 3.464              | -                     | 5.967  |
| <b>TOTAL</b>  | 28.918             | 22.039             | 314                   | 51.271 |

**Tabla 2:** Número de alumnos de español en Bélgica durante el curso escolar 2012-2013 en los diferentes niveles educativos. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el informe *El español en el Benelux (2015)*.

Destacamos como dato relevante que en la Educación Secundaria Profesional, el español tiene una presencia testimonial. La cifra de estudiantes de español en la Educación Superior no universitaria de la Comunidad Flamenca supera los

3.500 alumnos, mientras que en la Comunidad Francesa lo estudian unos 5.000 alumnos, sin contar los que estudian el idioma para obtener créditos de libre configuración. Por último, el número de estudiantes de español en la Educación para Adultos de la Comunidad Francesa fue de 3.928 en el año 2012-2013. En la Comunidad Flamenca el español fue la lengua más estudiada con 19.136 alumnos y en la Comunidad Germanófona hubo 188 alumnos de español en el año 2012-2013.

Si nos detenemos a analizar los datos<sup>1</sup> relativos al número de alumnado de español en Bélgica en las diferentes etapas educativas durante el curso 2016-2017, observamos que la enseñanza del español ha ido en progresivo aumento en los últimos años en Bélgica. En general, hay una mayor presencia del español en la Educación Secundaria con un total de 13.744 alumnos. En el caso de la Comunidad Francesa en la Secundaria y en la Educación de Adultos en la Comunidad Flamenca, vemos un claro avance en el número total de alumnado. En la tabla siguiente se pueden ver las cifras totales de alumnos que estudian español en Bélgica, tanto en la etapa Secundaria como en la Educación para Adultos.

| ALUMNOS DE ESPAÑOL EN BÉLGICA POR ETAPA EDUCATIVA (2016-2017) |                    |                    |                       |        |
|---|--------------------|--------------------|-----------------------|--------|
| Tipo de enseñanza**   | Comunidad Flamenca | Comunidad Francesa | Comunidad Germanófona | TOTAL  |
| Educación Secundaria  | 3.957              | 9.787              | .*                    | 13.744 |
| Educación para adultos  | 18.955             | 4.545              | 106                   | 23.606 |
| <b>TOTAL</b>  | 22.912             | 14.332             | 106                   | 37.350 |

**Tabla 3:** Número de alumnos de español en Bélgica durante el curso escolar 2016-2017 en los niveles de educación secundaria y educación para personas adultas. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos en el informe *El mundo estudia español* (2018). \*Datos incluidos en la región valona (Comunidad Francesa). \*\* No disponemos de los datos de la Educación Superior de esta etapa

## 2.- INSTITUCIONES Y PROGRAMAS ESPAÑOLES EN BÉLGICA RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La acción educativa de España en el exterior, promovida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través de diferentes programas, y desarrollada por las Consejerías de Educación, tiene varias finalidades. Además de prestar apoyo a la misión diplomática, cabe destacar, entre otras, la de promover, dirigir y gestionar la acción educativa en los países donde se desarrolla, reforzar las relaciones entre la comunidad educativa española y la del país correspondiente y promover los programas de intercambio y de apoyo a la lengua y cultura españolas para los alumnos españoles en el extranjero. *El español en el Benelux* (2015: 4)

<sup>1</sup> No se han incluido los datos que refieren al alumnado total en la educación superior, ya que únicamente viene referido en el Informe *El español en el Benelux* (2015) los datos relativos al alumnado universitario, sin especificar el alumnado de la educación superior que no se encuentra cursando estudios dentro de la universidad belga. El subrayado es mío.

### *El Instituto Cervantes de Bruselas*

El Instituto Cervantes fue creado<sup>2</sup> en España en 1991 con la intención de “promover, enseñar español y difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes”. Su sede central se encuentra en la localidad madrileña de Alcalá de Henares, ciudad donde nació el escritor Miguel de Cervantes. La presencia de la institución está distribuida por todo el mundo, con más de 87 centros, entre los cuales destaca el Instituto Cervantes de Bruselas, entre otros.

El trabajo del Instituto Cervantes está dirigido<sup>3</sup> por representantes del mundo académico, cultural y literario del ámbito español e hispanoamericano. Desde la capital Bruselas se colabora con otros ámbitos del mundo cultural e intelectual, tales como museos, galerías, teatros, editoriales y otras instituciones culturales belgas, así como españolas y latinoamericanas. Dentro de la institución, algunas de sus funciones son las de: Algunas de las funciones principales de dicha institución son las de:

- Organizar los exámenes para el diploma de español DELE<sup>4</sup>, así como de expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes en nuestros cursos
- Organizar cursos de español
- Organizar cursos de formación para profesores de español
- Apoyar a hispanistas en sus actividades
- Organizar actividades culturales en colaboración con otras organizaciones

Para la obtención de certificados de idiomas conducentes a la acreditación del conocimiento del idioma español, los diplomas DELE son los únicos títulos oficiales de carácter internacional acreditativos del dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España; que se corresponden con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) A1, A2, B1, B2, C1, C2, según corresponda. Dicho título certifica el dominio de español en el mundo de un candidato, cualquiera que sea el centro o el método de estudios realizados. Tiene vigencia indefinida y reconocimiento internacional.

---

2 Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes. Publicado en BOE de 22 de Marzo de 1991; Vigencia desde 23 de Marzo de 1991.

3 En la actualidad, la estructura organizativa del Instituto Cervantes está compuesta por una sede central y los centros en el mundo. La sede central se estructura en las áreas siguientes: Dirección, Gabinete de Dirección, Secretaría General, Gabinete Técnico de Secretaría General, Dirección de Administración, Asesoría Jurídica, Dirección de Recursos Humanos, Dirección de Relaciones Internacionales, Dirección de Tecnologías y Contenidos Digitales, Dirección de Cultura y Dirección Académica. [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)

4 Los diplomas DELE son los únicos títulos oficiales de carácter internacional acreditativos del dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Para más información remitimos a la página oficial del Instituto Cervantes y los DELE. <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>

En la siguiente tabla podemos observar los diferentes niveles y subniveles de exámenes DELE; y el título que el Instituto Cervantes otorga a sus candidatos mediante la superación de las diferentes pruebas de examen

| Nivel                               | Subnivel                             | Título que otorga el IC                        |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <b>A</b><br>(Usuario Básico)        | <b>A1</b> (Acceso)                   | Diploma de español DELE (Nivel A1)             |
|                                     | <b>A2</b> (Plataforma)               | Diploma de español DELE (Nivel A2)             |
| <b>B</b><br>(Usuario Independiente) | <b>B1</b> (Intermedio)               | Diploma de español DELE (Nivel B1. Inicial)    |
|                                     | <b>B2</b> (Intermedio alto)          | Diploma de español DELE (Nivel B2. Intermedio) |
| <b>C</b><br>(Usuario Competente)    | <b>C1</b> (Dominio operativo eficaz) | Diploma de español DELE (Nivel C1)             |
|                                     | <b>C2</b> (Maestría)                 | Diploma de español DELE (Nivel C2. Superior)   |

Tabla 4: Niveles de competencia lingüística según el MCER. Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, el Instituto Cervantes de Bruselas, concretamente su biblioteca Gerardo Diego, fundada en el año 1998, posee un fondo de aproximadamente 31.000 ejemplares<sup>5</sup>, con información y documentación especializada de idiomas y sobre la historia de España y cultura hispanoamericana. Todos estos materiales son de libre acceso, y se ofrecen servicios de consulta en sala, información bibliográfica, préstamos con otras bibliotecas y librerías, biblioteca electrónica, consulta en línea de material bibliográfico, acceso a internet, servicio de reprografía, talleres de escritura creativa, fotografía, literatura, cine, música, clubs de lectura y exposiciones bibliográficas.

En el informe sobre *Las competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes* (2012) se identifican ocho competencias, que son las siguientes:

- Organizar situaciones de aprendizaje
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
- Implicar al alumno en el control de su propio aprendizaje
- Facilitar la comunicación intercultural
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
- Participar activamente en la institución
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

Según autores como Soler-Espiaba (2005: 9). “Solo poniéndonos a distancia de nuestra propia cultura, conseguiremos penetrar en otros sistemas culturales, ya que estamos acostumbrados a actuar con arreglo a las pautas de nuestra lengua y cultura maternas. Según el documento interno *¿Qué es ser un buen profesor*

5 Según datos de la propia página web del Instituto Cervantes, la biblioteca Gerardo Diego de Bruselas posee un fondo documental de unos 26.000 libros de texto, una sección especializada en recursos para exámenes ELE, unos 4.000 DVD con contenidos musicales y cinematográficos, más de 2.000 CD-ROM de música clásica, pop y flamenco, una sección especializada de material infantil, y, por último y como material más destacable, unas 60 revistas especializadas que abordan diversas temáticas, entre ellas la cultura española.

*o una buena profesora del Instituto Cervantes?* (2011) la institución ha puesto un especial interés en su ordenación académica, incluida la configuración y formación de su profesorado y de sus equipos humanos, encargados de poner en práctica los programas de enseñanza. Se dispone de un departamento de ordenación académica, de formación de profesores o de una unidad para la aplicación de las TIC a la enseñanza de la lengua, junto a las unidades de otras áreas que dedican buena parte de su labor a tareas directamente relacionadas con el profesorado.

### *Consejería de Educación en Bélgica*

La Consejería de Educación<sup>6</sup> representa al Ministerio de Educación y Formación Profesional en Bélgica, y se ocupa de gestionar la política educativa del Estado español en este país, así como de promover la lengua y la cultura españolas en colaboración con las instituciones educativas de cada uno de estos países. Las funciones de la Consejería están establecidas en el RD 1027/1993, de 25 de junio, y fueron ampliadas por el RD 1138/2002, de 31 de octubre. Entre las funciones de la Consejería cabe destacar:

- Asesorar y prestar asistencia técnica, informar y realizar funciones de apoyo a la Misión Diplomática en materia educativa.
- Promover, dirigir y gestionar las diferentes actuaciones en materia educativa que se desarrollen en el ámbito de la cooperación con el país.
- Promover y reforzar las relaciones entre la comunidad educativa española y la de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Reunir información sobre las políticas educativas en su ámbito de gestión y transmitirla a la Administración Española.
- Proporcionar formación al profesorado.
- Promocionar y apoyar la lengua y la cultura españolas.

Dicha institución desarrolla su actividad en relación directa con el sistema educativo de los países de su ámbito de actuación, es decir, con las autoridades, profesores y alumnos de las distintas enseñanzas, ya sean universitarias o no; así como con la población española residente en los mismos, para preservar y reforzar los vínculos lingüísticos y culturales con España. Según el informe oficial *El español en el Benelux* (2015: 14-22) las acciones que lleva a cabo la Consejería en Bélgica caben destacar:

1. La difusión de información sobre cuestiones de interés educativo. Atender las necesidades de los usuarios en materia de educación, procurando actualizar y difundir información de interés relativa a los sistemas educativos de cada país, cursos, becas, movilidades, trámites, material didáctico, etcétera.
2. El fomento de relaciones institucionales. La Consejería establece acuerdos, convenios o memorandos de entendimiento con Administraciones,

---

6 En Bélgica se encuentra la sede principal de la Consejería en Bruselas (Boulevard Bishoffsheim, n° 39, 1000 Bruselas) y cuya página web es: [www.mecd.gob.es/belgica](http://www.mecd.gob.es/belgica)

- departamentos universitarios, hispanistas, asociaciones de profesores y otras instituciones de interés.
3. La coordinación y el apoyo a la enseñanza del español en el marco de sistemas educativos extranjeros y españoles. La Consejería promueve, coordina y gestiona el funcionamiento de las ALCE, las secciones bilingües y las Escuelas Europeas.
  4. El apoyo al profesorado que imparte español en el Sistema Educativo de Bélgica: Mediante el apoyo y organización a las actividades de formación, la edición de publicaciones, la gestión de los Centros de Recursos y la elaboración de material didáctico.
  5. Información y formulación de propuestas de homologaciones y convalidaciones: Formular las propuestas de convalidación de estudios y homologación de títulos extranjeros de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. También sobre homologación de estudios de Formación Profesional, Educación Superior y Universitaria, así como del reconocimiento profesional de títulos por directivas europeas para el ejercicio de profesiones reglamentadas
  6. Participación y organización de congresos, ferias y jornadas: La Consejería de Educación organiza y participa, a lo largo del año en diversos eventos educativos. Estas iniciativas ofrecen oportunidades de generación y transmisión de conocimientos sobre la lengua y cultura española en los que, en muchas ocasiones, el personal de la Consejería es invitado en calidad de ponente.
  7. La promoción de la lengua y cultura españolas: Las áreas prioritarias son la organización de actividades de formación del profesorado, las relaciones institucionales con las universidades e instituciones educativas, la información sobre los sistemas educativos o el mantenimiento de todos los programas de la Acción Educativa en el Exterior.
  8. Información sobre la movilidad educativa entre Bélgica y España: promueve y colabora en el establecimiento de relaciones con instituciones y centros belgas para promover la movilidad de alumnos y profesores con centros educativos de España. Este tipo de actividades está cobrando cada vez más interés en el panorama educativo de Europa y se contempla en distintos programas europeos como Erasmus Plus.
  9. La gestión del programa de Auxiliares de Conversación: Permite que un auxiliar de conversación, nativo, se incorpore a un centro de Bélgica o de España, según sea el caso, con el fin de apoyar al profesor titular de la lengua extranjera en sus clases, de motivar a los alumnos en la mejora de las competencias lingüísticas y de facilitar un mejor conocimiento de otras culturas en general.



### *Agrupaciones de Lengua y Cultura Española ALCE*

Las Agrupaciones tienen su origen en la asistencia educativa a la emigración española de los años sesenta. Las ALCE imparten clases extraescolares de lengua y cultura españolas a niños y niñas de origen español de entre 7 y 17 años que viven en Bélgica, con la finalidad de que puedan incorporarse con mayor facilidad a sus estudios en España cuando se produzca su vuelta; o, únicamente, para el conocimiento de su cultura. En palabras de Luján García (2010: 45):

“Estos programas tienen la finalidad de dar respuesta a las necesidades de los alumnos españoles que no pueden recibir su formación en español en el sistema educativo extranjero. Éstos ofrecen formación complementaria de lengua y cultura española en aulas organizadas por el gobierno español. Además, estos programas tienen el objetivo de promover la educación intercultural y la completa integración de los niños españoles en el país concreto.”

La regulación y puesta en marcha de los ALCE, actualmente se lleva a cabo mediante la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior, estableciéndose el currículo de las mismas. En un principio, fue el Ministerio de Trabajo el que asumió la gestión de las clases para los hijos y descendientes de los españoles emigrantes a través de la Junta de Promoción Educativa; aunque posteriormente el Ministerio de Educación empezó luego a colaborar mediante la selección y el nombramiento del profesorado, pasando a ser en la década de los ochenta, el encargado de la organización, coordinación y gestión de las clases de Lengua y Cultura Españolas. Estas enseñanzas se convierten, a partir del Real Decreto 564/87, en uno más de los programas que desarrolla el Ministerio para la atención educativa en el exterior, en consonancia con los objetivos de proyección cultural que se marca el Estado español

| El ALCE de Bruselas en números |           |           |           |           |           |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 | 2016/2017 | 2017/2018 |
| Alumnos                        | 1.390     | 1.267     | 1.323     | 1.291     | 1.335     |
| Profesores                     | 12        | 11        | 11        | 11        | 10        |
| Aulas                          | 30        | 27        | 25        | 25        | 25        |

**Tabla 5:** Número de alumnos, profesores y aulas disponibles en ALCE Bruselas (2013-2018). Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe *El mundo estudia español (2018)*,

## CONCLUSIONES

La importancia de la internacionalización de las lenguas ha tenido una especial sensibilidad a lo largo de este nuevo siglo. La globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto con los diversos programas nacionales y transnacionales llevados a cabo conjuntamente por las distintas administraciones; han conseguido el propósito de llevar a muchos lugares y poner a disposición de sus ciudadanos el aprendizaje de nuevos idiomas.

Aunque no hayamos especificado los programas de selección y formación del profesorado en los diferentes estamentos e instituciones que hemos analizado, cabe destacar la gran consideración que se debe tener sobre la actividad de la tarea docente, la cual nos debe llevar a una reflexión permanente sobre los perfiles del profesorado y a un seguimiento muy estrecho tanto de su formación y actualización, como de su desempeño y del desarrollo de su carrera docente.

De la misma forma, hemos podido observar que la importancia del español en Bélgica ha ido cogiendo peso a lo largo de los últimos años. Durante el último lustro (2013-2018), ha aumentado tanto el número de alumnos, como el número de solicitudes para cursar estudios en la educación secundaria y superior en Bélgica.

Según Binotti (1999: 27-42) “Los modelos culturales nativos en el aprendizaje adulto de una nueva cultura, generan en el aula una dinámica muy importante que ayudará al estudiante a adquirir la cultura propia” Otras instituciones con mayor experiencia y trayectoria, como las Agrupaciones de Lengua y Cultura -ALCE-, proporcionan una plataforma abierta para el aprendizaje y didáctica de los idiomas, ya desde décadas atrás, para alumnos en edad escolar que sean descendientes de inmigrantes españoles, lo cual facilita que en un corto o medio plazo, tengan una mejor integración tanto en la cultura española, como una futura participación en estudios superiores en el sistema educativo de nuestro país.

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1993): núm.187, de 6 de agosto de 1993, pp. 23941-23948. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/06/25/1027>
- GARCÍA GARRIDO, J. L. *et al.* (2005) *Acciones educativas de España en el exterior*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares. Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares. Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES (2016). *Elaboración exámenes DELE*. Recuperado de: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/instituto\\_cervantes\\_elaboracion\\_dele.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/instituto_cervantes_elaboracion_dele.pdf)
- INSTITUTO CERVANTES (2018): *El español, una lengua viva*. Informe 2018. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)
- LUJÁN GARCÍA, C. I. (2010). *Los retos de la lengua española en el mundo a principios del siglo XXI*. Artífara 10 (2010) Addenda, pp. 41-50.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2002): *La enseñanza del español en Bélgica*. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Embajada de España en Bélgica.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2015). *Guía para asesores y profesores españoles en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *El mundo estudia español*. pp. 85-110. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano. Madrid.
- MINOTTI, L. (1999): Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en la enseñanza del español a nivel superior. En: *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz. pp. 27-42.
- QUILIS, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid, Editorial Mapfre.
- SOLER-ESPILUBA, D. (2005): Consideraciones interculturales, *Mosaico*, nº 16, Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. pp. 9-12.
- STANDAERT, R., MAES, B. (2005). El sistema educativo flamenco (Bélgica). En J. Prats & Fr. Raventós (Eds.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* pp. 119-148. Colección Estudios Sociales, 18. Barcelona: Fundación la Caixa.
- VERDÍA, E. (2010). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. En *Actas II Encuentros en Comillas. El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*.



# **ALEXIS SLUYS Y EL BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. UN EJEMPLO DE TRANSFERENCIA PEDAGÓGICA ENTRE BÉLGICA Y ESPAÑA**

**JORGE CÁCERES-MUÑOZ**  
jorgecm@unex.es

**MIGUEL MARTÍN-SÁNCHEZ**  
miguelmartin@unex.es  
*Universidad de Extremadura*

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo analiza un foco de influencia y de relación entre la pedagogía belga y la española. Hablamos de dos puntos de unión muy específicos: por un lado, Alexis Sluys, eminente pedagogo belga del siglo XIX y, por otro lado, la Institución Libre de Enseñanza y su Boletín, órgano difusor de relevancia y fuente histórico-educativa de gran interés.

Bélgica y España quedan enlazadas a través de las ideas y formas de entender la educación por parte de Sluys y su difusión en España a través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza o BILE. Estamos ante un ejemplo de transferencia pedagógica entre la Bélgica y España de entresiglos, inundadas en el campo de la educación por las luchas de poder entre sectores conservadores y progresistas para alcanzar su control. Ambos países llevarán trayectorias similares en estos términos, así como Sluys y los institucionistas. Ellos serán ejemplo de progreso pedagógico, lo que quedará representado tras el análisis de los trabajos firmados por Sluys en el BILE. Este propósito ha sido posible gracias a la localización y análisis histórico-pedagógico de los 24 trabajos que el belga publicó<sup>1</sup>. Así mismo, acompañando a este análisis se aportarán datos sobre la figura de este pedagogo belga, a menudo colocado en la segunda fila de la historiografía educativa internacional más habitual.

---

1 Estos han sido obtenidos de la Biblioteca Virtual de Prensa histórica: <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1000097> y los fondos de la Biblioteca Nacional.

## LOS ESCRITOS DE ALEXIS SLUYS EN EL BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La trayectoria de Alexis Sluys está marcada por su participación e impulso de algunas de las iniciativas pedagógicas más relevantes de Bélgica. Hablamos de su acción como profesor en la Escuela Normal de Bruselas, su colaboración con la Ligue de l'Enseignement y su impronta en la Escuela Modelo o École Modèle<sup>2</sup>. La existencia de estas iniciativas y la participación de Sluys en ellas se corresponde directamente con el impulso de una parte de la intelectualidad belga de revertir la penosa situación educativa que atenazaba el país<sup>3</sup>. El desarrollo, por parte de Sluys, de una pedagogía renovada, activa, intuitiva<sup>4</sup>, generará una sintonía entre este y ciertos miembros de la Institución Libre de Enseñanza<sup>5</sup>. Ello culminará en un influjo constante que en el caso que aquí nos ocupa, se representa en los escritos del belga publicados en el Boletín de la Institución<sup>6</sup>. De acuerdo con la justificación de la existencia de algunas de las iniciativas nombradas y del papel de Alexis Sluys en ellas, cabe destacar a algunas de las publicaciones de Sluys en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Estas ofrecen una panorámica general del transcurrir del contexto escolar belga durante el siglo XIX. En el primero de estos trabajos<sup>7</sup>, -que ocupa varios números del BILE- centra su alocución en uno de los engranajes más sólidos de la idiosincrasia educativa de este país europeo; estamos hablando de la Federación General de los Maestros Belgas. Esta organización, que va creciendo con el transcurrir de las décadas, responde a un impulso asociacionista por parte del magisterio belga que reflexiona y protege una educación tendente al progreso y en elevada confrontación con los movimientos católicos y ultramontanos propios de los sectores católicos. Es

2 LAURENT, George: "Alexis Sluys: Un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel en Belgique", *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers*, 47(1), (2015), pp. 74-106.

3 DEFOSSE, Pol y PESPESANT, Marcel: "De l'École Modèle de Bruxelles (1875-1879) à l'École Moderne de Barcelone (1901-1906)", *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers*, 47(1), (2015), pp. 56-73.

4 VAN HAECHT, Anne: "L'enseignement rénové, avant, après", *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers*, 47(1), (2015), pp. 150-158.

5 DELGADO, Buenaventura: "El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II República". *Revista Española de Pedagogía*, 210 (61), (1998), pp. 285-297.

6 Lo que aquí se presenta no es el único trabajo que aborda la relación entre Sluys y España o entre este y la propia ILE. Podemos destacar aquí la relación con Cossío. OTERO URTAZA, Eugenio: "Relaciones e intercambio de ideas entre Alexis Sluys y Manuel B. Cossío", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (23), (1996), pp. 33-42. La Visita de Sluys a la Residencia de Estudiantes. OTERO URTAZA, Eugenio: "La Visita de Sluys a la Residencia de Estudiantes", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (78-80), (2010), pp. 167-174. Las obras de Sluys traducidas por pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios. MARÍN ECED, Teresa: "La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1937)". *Historia de la Educación*, 6, (1987), pp. 261-278.

7 SLUYS, Alexis: "La federación general de los maestros", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 234, (1886), pp. 321-329. SLUYS, Alexis: "La federación general de los maestros", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 244 y 245, (1887), pp. 97-98 y 113-15. SLUYS, Alexis: "La federación general de los maestros", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 263; 265; 267 y 268, (1888), pp. 17-22; 38-43; 49-56; 66-72; 81-85 y 98-99.

una lucha constante entre liberales y clericales que transcurre, además, con el contexto de fondo de un país con una marcada diversidad lingüística representada por los valones y los flamencos. Sluys nos habla tanto de la creación como del funcionamiento de la Federación, que casi de forma anual organiza congresos en los que se reúnen en distintos puntos del país para discutir y proponer avances en materia educativa y en pro de la defensa del magisterio. Ejemplos de estos congresos fueron los siguientes: Bruselas (1871), Lieja (1872), Amberes (1873), Namur (1874), Bruselas (1875), Gante (1876), Mons (1877), Brujas (1878), Bruselas (1880), Hasselt (1883), Verviers (1884), Amberes (1885), Namur (1886). Estos congresos, además de contribuir en avances, facilitaron un mayor grado de fraternidad y cohesión entre maestros y maestras de todos los puntos del país, ya que la afiliación a la Federación fue incrementándose año a año, gracias a las facilidades para viajar debido a la red de ferrocarriles y los descuentos solicitados para esto.

Otro trabajo del entonces director de la Escuela Normal de Bruselas nos sirve para conocer la evolución sufrida en Bélgica en materia de educación en el s. XIX<sup>8</sup>. Sluys va describiendo una tendencia que va desde un protagonismo -e incluso podríamos decir que dominio- de la Iglesia hasta un poco a poco crecimiento liberal-progresista, tendente al laicismo. Los periodos descritos se dividen de la siguiente forma: de 1815 a 1830 con un aceptable nivel y número de escuelas fundadas por el gobierno bajo el régimen holandés; de 1830 a 1842, donde el gobierno se desentiende de la educación y los maestros de ideas liberales son alejados de la enseñanza en beneficio de formas ultramontanas; de 1842 a 1878 la enseñanza pública progresó pese a haber una disonancia entre lo que se enseñaba en las Escuelas Normales, -controladas por el clero- y el pensamiento liberal poco a poco mayoritario entre la población docente, sobre todo, de las grandes ciudades del país. Pero lo que sobre todo generó en este periodo y en las décadas posteriores una fortaleza mayor desde la visión pedagógico-moderna fue la creación de la Liga belga de la enseñanza, fundada en 1865. En la segunda parte de este artículo Sluys se dedica con esmero a la descripción de esta liga y del impulso -gracias a esta- de la Escuela Modelo. Este centro educativo fue ejemplo de progreso pedagógico, introduciendo el principio de actividad en el aula, la enseñanza con materiales manipulativos, el razonamiento y la supresión de premios y castigos y la inclusión de principios de higiene escolar. La Liga de la Enseñanza y el ejemplo de la Escuela Modelo ayudaron a difundir un interés por la mejora de la educación. No obstante, los cambios en materia de gobierno y el poder conseguido por las facciones pro clericales hicieron que nuevamente a partir de 1884 hubiera cierto recorte de recursos a la educación y reduccionismo de escuelas eminentemente laicas.

---

8 SLUYS, Alexis: "Movimiento de las ideas pedagógicas en Bélgica", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 314 y 316, (1890), pp. 70-72 y 87-100.

El tercer y último trabajo que se publica en el BILE de temática escolar belga, lo escribió Sluys a propósito de las elecciones en su país de 1929. Sluys hizo recordatorio de las vicisitudes por las que había pasado la política educativa belga a lo largo de las décadas<sup>9</sup>. Una desagradable guerra escolar que traía a colación para despertar las conciencias de los lectores y por supuesto de los votantes. En su escrito hizo balance destacando las etapas protagonizadas por las reformas o virajes político-educativos más destacables. Destacó para los lectores la existencia en Bélgica de una pugna notable por el control de la educación entre liberales, -que pretenden el establecimiento del laicismo escolar y de los métodos activos e intuitivos de la pedagogía moderna-, y los clericales, -que buscan mantener el control de la red escolar por parte de la Iglesia y la formación del profesorado-<sup>10</sup>. La ley educativa de 1842 dio poder a la Iglesia, mientras que la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1879 se aprobó bajo el signo liberal. Así, pese a que durante las elecciones de 1884 se intentó defender el mantenimiento de esta con discursos en el ayuntamiento de Bruselas de los principales burgomaestres de Bélgica:

“La Iglesia romana teme que la instrucción de las masas, organizada fuera de su tutela, aniquile los últimos restos de un poder que se le escapa cada vez más. Quiere retener bajo su yugo a nuestras generaciones jóvenes, no dándoles más que una enseñanza ilusoria y falsa, cuya misión principal es mantener en ellas la intolerancia y el fanatismo. Por la voz de su jefe y de los obispos, la Iglesia romana ha excomulgado la ley escolar y ha jurado aniquilarla...”<sup>11</sup>

Se aprobó una nueva ley en 1895 que reforzaría el carácter clerical de la enseñanza pública. Por tanto, Sluys, lo que pretendía era proponer una reflexión sobre este vaivén, así como un restablecimiento permanente del laicismo escolar, las propuestas pedagógicas de la Escuela Modelo y un Ministerio de Instrucción Pública que los salvaguardase.

Al margen del análisis expuesto por Sluys de la situación belga en materia político-educativa y escolar, corresponde llamar la atención sobre su conocimiento demostrado acerca de la historia de la pedagogía. También publicó sobre esto en el Boletín. El primero de los trabajos de esta naturaleza presenta prácticamente a modo de glosario los apartados del tema: “La Universidad en la Edad Media” del programa del curso de Historia de la Pedagogía impartido por él en la Escuela Normal de Bruselas<sup>12</sup>. Se puede apreciar la consistencia y

9 SLUYS, Alexis: “La enseñanza pública en peligro”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 829, (1929), pp. 141-147.

10 Véanse para ahondar en esta cuestión los trabajos de MATHYS, Cornélie: “Discours des anticléricaux sur l’enseignement en Belgique: l’exemple de la Bibliothèque de Propagande (1903-1914)”, *Cahiers Bruxellois Brussels Cahiers*, 47(1), (2015), pp. 262-275. Y PERCEVAL, Roland: “La Ligue de l’Enseignement et de l’Éducation permanente 1864-2014: 150 ans de lutte pour la défense de l’enseignement officiel”, *Cahiers Bruxellois Brussels Cahiers*, 47(1), (2015), pp. 244-261.

11 SLUYS, Alexis: “La enseñanza pública en peligro” *op. cit.*, p. 145.

12 SLUYS, Alexis: “La Universidad en la Edad Media”, *Boletín de la Institución Libre de En-*



profundidad de los apartados que van desde los conceptos de Universalidad y Universidad, los estudios y su clasificación, el régimen y normas de la vida académica y estudiantil o los métodos pedagógicos, inundados de escolástica.

Bajo esta línea también es publicado en el Boletín un fragmento traducido de su obra *La educación popular en Bruselas*. Los apartados de este artículo, que se recogen en dos números, hacen referencia por un lado al humanismo y por otro, a la figura y pedagogía de Luis Vives<sup>13</sup>. En el primero de los apartados Sluys describe el esplendor y desarrollo de los Países Bajos durante el siglo XVI, lo que generaría una sobresaliente actividad intelectual ejemplificada en ilustres personajes, instituciones y Sociedades. A partir de aquí, Sluys reflexiona acerca del proceso de transición en lo pedagógico de la antigua escolástica al Renacimiento. Se apoya en la referencia a obras y pensamientos sobre educación de ilustres humanistas como Erasmo y la contraposición detallada de discursos de este con otros ilustres intelectuales como el racionalista Rebelais o el escéptico Montaigne. En la segunda parte, presentada en otro número del BILE, podemos leer una biografía de Luis Vives, situando el foco central en la formación recibida de Erasmo. A posteriori, Sluys va llevando a cabo un análisis del pensamiento pedagógico de Vives, repasando los puntos más brillantes de sus postulados sobre educación, pero también, haciendo reflexionar al lector sobre sus equívocos -según el belga-, fruto del contexto histórico y formación inicial recibida en España.

Por último, el trabajo que cierra esta vertiente en el pensamiento escrito del belga, se publicó -por su extensión- en varios números del BILE. Sluys hace un análisis del estado de la educación en Rusia<sup>14</sup>. Para ello, divide su argumentario en dos fases, en la primera hace una descripción del estado de la enseñanza en la Rusia zarista y, en la segunda, bajo el régimen comunista. Lo más destacable del acto narrativo del entonces presidente de la Liga de Enseñanza belga, consiste en la posibilidad de describir ambas fases en las que ideológicamente hay diferencias sustanciales, desde la neutralidad; aportando un claro sentido crítico, evitando el posicionamiento y colocando como protagonista al razonamiento. El ilustre pedagogo belga realiza una hermenéutica histórico-pedagógica clarividente, exponiendo las características absolutistas de la enseñanza bajo los zares, la ignorancia del pueblo y la censura y, por otro lado, las deficiencias de la escuela única del trabajo soviético. Resaltará de esta su deficiente apropiación y adaptación de modelos de enseñanza europeos, destacando las penurias del magisterio, la falta de formación pedagógica y, en muchas ocasiones, la sobredosis de fanatismo revolucionario.

---

*enseñanza*, 586, (1909), pp. 1-2.

13 SLUYS, Alexis: "Luis Vives y la pedagogía humanista" *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 758 y 759, (1923), pp. 129-135 y 161-166.

14 SLUYS, Alexis: "La Escuela Única del Trabajo en Rusia" *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 771 y 772, (1924), pp. 161-170 y 193-202.

Alexis Sluys no se quedó en el análisis del contexto político escolar de su país, ni en la erudición de su conocimiento de la pedagogía en perspectiva histórica. El BILE publicó también una extensa suerte de trabajos sobre sus postulados sobre pedagogía activa y nuevos métodos de enseñanza. Este apartado recoge verdaderas muestras de innovación y cambio educativo, inspiradores para los institucionistas, los cuales no dejaron nunca de salvaguardar y aplicar en la propia Institución. Dentro de esta defensa de la pedagogía moderna, destacan dos trabajos sobre enseñanza de la lectura y la ortografía.

El primer trabajo de Sluys publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza bajo esta temática<sup>15</sup> consiste en ser el prólogo traducido de su obra: *Méthode analytique-synthétique de lecture*. Las acciones descritas hacen hincapié en los modos de la Escuela Modelo, proclamando como más válido el procedimiento racional de enseñanza de lectura. Este a su vez, era seguido -como describe Sluys-, por la propia ILE. En el prólogo de la obra de Sluys se contraponen los dos métodos clásicos de enseñanza de la lectura: el analítico y el sintético. Tras describir ambos, el belga se decanta por una defensa a ultranza de la vía analítica por ser esta la más cercana -según él- a las leyes del desenvolvimiento de la inteligencia del niño. Estamos hablando del conocimiento previo de la palabra para llegar a la letra. Partir de la unidad que posee significado para llegar a la unidad mínima, generando un camino que va de lo concreto a lo abstracto. Como ejemplo, Sluys presenta una lista de palabras en las que juntas, se despliega el alfabeto francés completo. Con esas palabras describe un camino de ejercicios que el docente y alumnado deben seguir: descubrir el sentido de la palabra, analizar oralmente la palabra, representar de forma escrita la palabra, sintetizar la palabra, realizar ejercicio de escritura, de escritura y lectura, de ortografía y, por último, de lectura en un libro.

En otro trabajo publicado cuatro años más tarde, en 1890,<sup>16</sup> de nuevo se hace mención a su obra -esta vez ampliada-: *Méthode analytique et synthétique de lecture et d'orthographe*. Desde este trabajo se puso de manifiesto un minucioso ejercicio explicativo de la relación existente entre el conocimiento ortográfico y la buena enseñanza de la lectura. Sluys presentó su modelo siempre partiendo de lo tangible y contextualizado, describiendo como ya hiciera anteriormente, una serie de pautas para llevar a buen término la enseñanza de este saber instrumental.

Otra temática que representó la defensa de una nueva pedagogía tuvo que ver con su énfasis en la Educación Física. Ello se pone de manifiesto con la publicación en el Boletín de cuatro trabajos. En el primero de ellos, se transcribe el discurso leído por Sluys con motivo de la apertura de la Escuela Superior

15 SLUYS, Alexis: "Otro voto en favor de los buenos principios", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 233, (1886), pp. 318-320.

16 SLUYS, Alexis: "La enseñanza de la lectura y de la ortografía", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 318; 323; 327 y 328, (1890), pp. 129-132; 209-212; 273-275; 289-290.

de Educación Física de Bruselas<sup>17</sup>. El contenido de su discurso consistió en un completo recorrido histórico por la gimnasia y los juegos y la educación física en clave histórica e histórico-educativa hasta llegar a los prolegómenos del siglo XX. Los apartados históricos clave que desarrolló el profesor belga comenzaban con una mirada a la Grecia clásica, continuaban con la presencia y ausencia de la instrucción corporal durante la Edad media, proseguían con una descripción sobre las prácticas tras la llegada del humanismo y después los filantropistas Basedow, Salzmann, y Guts Muths; para terminar con un recorrido en perspectiva comparada por distintos países de Europa: Alemania y su gimnasia patriótica, la gimnasia de P. H. Ling, los juegos y ejercicios al aire libre de los anglosajones, la gimnasia francesa y, finalmente, la gimnasia en Bélgica, destacando en positivo de esta última, el corolario de influjos recibido de las anteriores.

El segundo de los trabajos publicados, presentó a la gimnasia pedagógica como parte fundamental de los programas de educación física en Bélgica. En este trabajo Alexis Sluys explicó el porqué de su necesidad, aludiendo a las posibilidades de combatir las condiciones desfavorables en las que la mayoría de la población infantil y juvenil se desarrollaba<sup>18</sup>. Esto entronca directamente con el movimiento europeo desarrollado en pos de una nueva educación física en el último tercio de siglo XIX; una forma de paliar las consecuencias de las condiciones de hacinamiento y falta de higiene provocadas por el desarrollo de las grandes urbes en el marco de la revolución industrial. En su escritura, el profesor belga desarrolla toda una serie de ideas en torno a el buen hacer respecto de la gimnasia pedagógica, a saber: los ejercicios tanto idóneos como contraproducentes, su temporalización, elementos concretos como la respiración, la coordinación, la comprobación de resultados, la vestimenta adecuada, los horarios, las funciones del profesor de educación física y las características ambientales y materiales del aula-gimnasio.

El siguiente trabajo que Sluys escribe de esta temática, este ya como exdirector de la Escuela Normal de Bruselas, presenta una visión de la educación física desde la práctica de los juegos gimnásticos y la natación<sup>19</sup>. En relación con los juegos, el belga establece una lista de razones y modos de practicarlos. Entre ellas, podemos destacar su inclinación por los juegos populares, por la necesidad de patios con amplias dimensiones, el horario y vestimenta acordes, y la planificación y selección de los tipos de juego por parte del maestro, donde se fomenta la colectividad, entre otras facetas, adecuadas para el buen desarrollo del individuo. Sobre la natación, alude, -de nuevo en forma de enumeración

17 SLUYS, Alexis: "Historia de la educación física", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 554; 555 y 556, (1906), pp. 129-134; 161-167 y 193-199.

18 SLUYS, Alexis: "Los programas de educación física en la escuela belga", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 596, (1909), pp. 329-332.

19 SLUYS, Alexis: "Los programas de educación física en la escuela belga", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 601, (1911), pp. 15-19.

de pautas- a las características metodológicas y didácticas de la enseñanza de la natación desde la escuela. Desarrolla con detalle hasta los grados de aprendizaje, las pautas de seguridad y las normas de higiene. En relación con la higiene, pero en concreto la postural, el profesor belga concluye su trabajo con otra batería de consejos y pautas que el maestro debe hacer valer en el aula.

De esta forma, llegamos al último de los trabajos sobre educación física. En este caso el profesor y director honorario de la Escuela Normal de Bruselas escribió en 1913 junto al profesor de Pedagogía Tobie Jonckheere un destacado trabajo sobre el juego<sup>20</sup>. La justificación presentada desde distintas teorías del juego para describir su influencia en la biología y sociabilidad del individuo es rica en matices. Además, se toman posiciones clarificadoras en torno al protagonismo del juego, no como elemento aislado, sino como eje vertebrador dentro de la educación física. En relación con esto, se hizo hincapié en una demanda, la necesidad de campos de juego que se ejemplifica con las siguientes palabras:

“Los campos de juego no pueden instalarse en el centro, y su alejamiento exige una organización especial, cuyas condiciones deben ser examinadas por las comisiones locales. Estos campos suburbanos permiten organizar sesiones de juegos semanales, teniendo en cuenta los horarios escolares; instalar con poco gasto clases al aire libre y también colonias de vacaciones, dando á una masa considerable de niños el medio de recrearse diariamente al aire libre”<sup>21</sup>.

Dejando ya la educación física, el pensamiento pedagógico de Sluys analizado desde las páginas del BILE nos traslada ahora hacia el entendimiento de los condicionantes del niño y niña para el aprendizaje. Siempre pegado a la línea histórico-pedagógica, en la introducción del artículo *La enseñanza de la Paidología en Bélgica*<sup>22</sup> permite al lector situarse en la evolución de los postulados de la pedagogía general europea. Sluys la describe así: primero, la enseñanza de la pedagogía supeditada a la teología en base a un escolasticismo que tiene en la memoria y en el conocimiento del latín, los principales valedores en un entendimiento del individuo como espacio hueco que puede ser llenado de conocimientos. Segundo, irrupción del predominio de la lengua nacional sobre el latín, y llegada del racionalismo pedagógico de Rebelais y Montaigne, y con ellos poco a poco la experimentación pedagógica de la mano de los Pestalozzi, Froebel, y Basedow, entre otros. Se produce un cambio a una pedagogía científica que ya no ve al aprendiz, al infante, como un recipiente vacío sino como un ser con un potencial a desarrollar de manera armónica. Tras la publicación del *Origen de las especies* de Charles Darwin y el asentamiento de la biología y la

20 SLUYS, Alexis. y JONCKHEERE, Tobie: “Los juegos en la educación”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 645, (1913), pp. 353-358.

21 *Ibidem*, p. 357

22 SLUYS, Alexis: “La enseñanza de la Paidología en Bélgica”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 629, (1912), pp. 225-232.

sociología como fundamentos positivistas de la pedagogía, irrumpe el nacimiento de la Paidología.

Este camino correctamente ilustrado por Alexis Sluys sirve al lector del BILE para adentrarse en el estado de la enseñanza de la Paidología en Bélgica. Las iniciativas, cursos, congresos para la formación en esta disciplina se presentan en este artículo de la mano de una consecuente descripción de la misma, que está integrada en todas las argumentaciones del profesor belga y que se resumen en este párrafo:

“La Paidología tiene por divisa propia las investigaciones que puedan contribuir al conocimiento exacto del niño, que ella estudia experimentalmente bajo todos sus aspectos, en todas sus manifestaciones y en el conjunto de sus actividades; ella entrega a la Pedagogía los resultados de sus investigaciones, para establecer métodos de educación e instrucción. No se mete en el terreno de la Pedagogía; es una ciencia independiente que sirve de base a la Pedagogía”<sup>23</sup>.

Complementando a esto, en 1914 se publicaría otro estudio<sup>24</sup> donde planteó una línea de análisis del desarrollo físico de la persona. Puso atención al peso y la estatura de la persona, desde su nacimiento hasta la etapa adulta y en relación con las implicaciones escolares. Fundamentado sobre todo en aspectos que tienen que ver con la nutrición y las condiciones ambientales, Sluys va realizando balance de las distintas etapas e incluso las distintas zonas geográficas comparando así poblaciones; encontrando matices diferenciadores y comunes que trazan una línea teórica del desarrollo humano en lo físico, basado en datos empíricos fruto de la observación.

De la denominada como Paidología, pasamos a otro ejemplo de comunión con los postulados de una nueva forma de ver la formación del individuo, una formación integral.

Con el objeto de alcanzarla es necesario formar hombres y mujeres sensibles a la belleza bajo sus diversas formas. Esta sería la idea que justificó la disertación publicada por Sluys sobre Educación estética en 1905<sup>25</sup> y 1906<sup>26</sup>. Sin duda, en verdadera sintonía con el insigne institucionista Cossío, Sluys presenta una variada lista de argumentaciones temáticas y de medios necesarios para el correcto proceder en el desarrollo de una verdadera educación estética. El belga escribe sobre el papel de las excursiones escolares, la arquitectura escolar, la decoración en las escuelas, -algo premonitorio como el poder de la imagen para la transmisión de la cultura-, el arte, la recreación y sobre el apoyo que puede ejercer al docente para transmitir cualquier contenido y así favorecer el entusiasmo de los estudiantes.

23 Ibidem, p. 231.

24 SLUYS, Alexis: “La ley del crecimiento”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 647, (1914), pp. 33-42.

25 SLUYS, Alexis: “Importancia de la cultura estética en la educación general del niño”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 548 y 549, (1905), pp. 321-326 y 353-359.

26 SLUYS, Alexis: “Importancia de la cultura estética en la educación general del niño”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 550; 551 y 552, (1906), pp. 6-8; 33-41 y 65-70.

La continuación del trabajo anterior -publicada un año más tarde- mostró más elementos a tener en cuenta para el correcto proceder en la educación estética del individuo: la estética en la lectura, la recitación y la redacción, la estética en la música, el dibujo. Por supuesto, la estética como enseñanza didáctica en la escuela primaria, en la escuela media y Ateneo, y en la Escuela Normal. También la gimnasia escolar desde el punto de vista estético. Y el carácter estético que se le debe dar a los trabajos manuales y el lugar que ocupa en las fiestas escolares.

Finalmente, dos trabajos más tocaron la educación estética<sup>27</sup>. Recogiendo el mismo contenido, presentan toda una lista de principios desarrollados sobre educación estética y, en concreto, sobre esta en la escuela. Aquí se presenta un extracto muy simplificado de ese listado:

“1. La educación estética forma parte de la educación general (...). 2. El buen gusto no puede formarse sino en contacto con las cosas bellas (...). 3. Los medios propios para cultivar el sentimiento estético en la escuela son: las excursiones al campo, la visita a los monumentos, a los museos y a las exposiciones de arte; la arquitectura de la escuela, su decoración fija y su decoración móvil, la estampería escolar, las tarjetas postales, los libros, las revistas y los cuadernos ilustrados; las lecciones de lectura, de recitación, de dibujo, de canto, de gimnasia, de trabajos manuales; las fiestas escolares, la asistencia a audiciones musicales, a representaciones teatrales, sesiones de proyecciones luminosas y de cinematografía, y, ocasionalmente, lecciones de historia y de geografía, con presentación de láminas, y lecciones de ciencias naturales (...) 4. El papel del maestro consiste, sobre todo en escoger los objetos y en excitar el interés por las cosas artísticas (...)”<sup>28</sup>.

Quizá no bajo un paradigma estético pero sin duda, bajo la visión innovadora de atraer la atención del alumnado, se publicó un trabajo que trajo a colación lo que fue entonces un recurso emergente para la escuela, la utilización del cine<sup>29</sup>. Desde una panorámica previa sobre el estado de la industria cinematográfica mundial y los géneros más desarrollados, Sluys justifica la utilización de este recurso en el aula. Para él existen ramas de la enseñanza que exigen de este recurso: zoología descriptiva, botánica descriptiva, biología, fisiología, patología, cirugía, geografía, la historia, la higiene y la puericultura, enseñanza de las artes musicales, entre otras. No obstante, advierte de que no se debe depender en exceso de esta nueva posibilidad, sino utilizarla con coherencia y para completar las lagunas que pueden surgir en el proceso de enseñanza:

---

27 SLUYS, Alexis: “La educación estética”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 682, (1917), pp. 8-12. SLUYS, Alexis: “La educación estética en las escuelas”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 695, (1918), pp. 34-38.

28 Idem

29 SLUYS, Alexis: “La cinematografía escolar”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 762, (1923), pp. 258-264.

“Los maestros no deben dejarse llevar por el abuso del cine para mostrar las cosas que se pueden observar directamente, in natura, como minerales, plantas y flora rústica local o de los jardines, etc., siempre que pueda hacerse una experiencia fácilmente y con poco gasto en la escuela misma, no se la debe reemplazar por una película”<sup>30</sup>.

Terminará haciendo alusión a las cuestiones metodológicas y organizativas para el buen uso del cinematógrafo en las escuelas. En este caso, se refiere al tiempo de exposición, asientos adecuados para los alumnos o los espacios que debe disponerse, etc.

Por otro lado, un trabajo que nos sirve para encontrar posturas educativo-sociales en el pensamiento del belga y, además, apreciar semejanzas y guiños a la pedagogía de la ILE, es el que tiene como protagonista a la institución socioeducativa del pequeño pueblo de Cempuis, el asilo de huérfanos Prévost<sup>31</sup>. Dirigido por Paul Robin, Sluys enumera y explica los principios pedagógicos y metodológicos que inundan el día a día de este centro, a saber: la coeducación, la educación física, el intelectualismo no basado en el enciclopedismo, la memorización sin crítica y la transmisión de conceptos abstractos sin la mera contextualización, sino en el experimentalismo, la razón, la crítica y lo manipulativo. Desde esta posición, Fröebel y el juego son protagonistas. También está presente la educación moral, basada en una ética de comunidad sin imposiciones de fe o elementos dogmáticos. Por otro lado, se pone en valor la educación estética a través del gusto por la literatura, o las bellas artes. Se potencia el desarrollo del trabajo manual y la festividad y el ocio orientados a fortalecer el sentimiento de comunidad educativa, fortaleciendo la autoestima de los alumnos a través de la exposición de sus trabajos en días señalados llenos de recreación. También, se realizan excursiones y se programan colonias de vacaciones, utilizándose de este modo los espacios exteriores, en la naturaleza, para el fortalecimiento cognitivo, físico y social de los niños. Toda esta pedagogía tiene como objetivo la formación integral del individuo, además con un marcado acento social, por la naturaleza de su población estudiantil: huérfanos. Sin lugar a duda, un ejemplo socioeducativo de relevancia que claramente recuerda a la esencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza.

Efectivamente, vemos como las publicaciones del profesor belga tratan de temas afines al ideario y formas de pensar de los hombres y mujeres del seno de la ILE. La relación y el influjo no se ve de forma velada o más o menos expuesta, a través de los trabajos anteriormente analizados, también se percibe explícitamente en otros que pasamos a ver a continuación. El que fuera insigne profesor honorario de la Institución Libre de Enseñanza, Alexis Sluys, se jubiló en 1909. Así, en febrero de ese año envió una carta para su publicación

30 Ibidem, p. 260

31 SLUYS, Alexis: “El asilo de huérfanos Prévost”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 335; 336 y 337, (1891), pp. 17-23; 35-37 y 52-56.

en el Boletín a petición de amigos institucionistas como Cossío<sup>32</sup>. En su carta se da buena cuenta de las formas de influencia que se generaron entre Sluys y los institucionistas, sobre todo a partir de los encuentros con el mencionado Manuel Bartolomé Cossío<sup>33</sup>. Este relato corto, hace las veces de autobiografía educativa, pues Sluys va acometiendo un recorrido de su trayectoria profesional aludiendo a las transformaciones pedagógicas en las que ha ido colaborando en su país, muchas de ellas de carácter institucional y con clara repercusión para la formación del profesorado. El ejemplo más significativo de ello lo encontramos a través de su labor en la Escuela Normal de Bruselas. Por tanto, se aprecia un interés por homenajear al profesor belga y una vez más difundir su obra y pensamiento.

Por otro lado, en 1921, el homenaje iría a razón de otra causa y para otra persona. Sluys escribió unas palabras de recuerdo a Francisco Giner de los Ríos a causa de su fallecimiento<sup>34</sup>. Estas palabras también fueron publicadas en el Bulletin de la Ligue de l'Enseignement en diciembre de 1920. De la narración del profesor belga se desprende una profunda admiración por el padre de la ILE y un influjo bidireccional generado entre los organismos educativos que representaban. Las siguientes palabras de Sluys resumen esta consideración:

“Con gran sentimiento hemos sabido la muerte de D. F. Giner de los Ríos, fundador, en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, asociación que persigue, en España, el mismo fin que la “Liga de la Enseñanza”, y publica un Boletín, que es una excelente revista pedagógica mensual. (...) Visitó muchas veces las escuelas del extranjero y se interesó particularmente por la Escuela Modelo y la Escuela Normal de Bruselas”<sup>35</sup>.

## CONCLUSIONES

Algunas consideraciones finales sobre el análisis desarrollado en las páginas anteriores indican que Alexis Sluys representa un sobresaliente valor para muchos de los acontecimientos que se produjeron en la construcción del sistema educativo belga durante el siglo XIX. Así mismo, este trabajo cumple con la tarea de reforzar la idea de que el reconocido profesor belga también influyó en España. Ello se produjo gracias a las relaciones establecidas con los institucionistas y en concreto, -cuestión que se analiza en este texto- a través de su pensamiento propagado en las páginas del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

---

32 SLUYS, Alexis: “Una carta de M. Sluys”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 597, (1909), pp. 353-355.

33 OTERO URTAZA, Eugenio: “Manuel B. Cossío’s 1882 tour of european education museums”, *Paedagogica Historica*, 48(2), (2012), pp. 197-213.

34 SLUYS, Alexis: “Francisco Giner de los Ríos, por A Sluys”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 730, (1921), p. 30.

35 Idem



Del análisis de sus escritos en el BILE podemos obtener una clasificación a partir de la temática abordada en sus 24 trabajos. Se observan cuatro grandes categorías: una categoría en la que aborda un análisis del contexto escolar de su país, Bélgica. Otra de la que se desprende una profunda erudición de la pedagogía general europea en perspectiva histórica. Una tercera categoría, la más amplia, en la que se argumentan distintos elementos de una pedagogía moderna. Esto se ejemplifica a través de trabajos que tienen que ver con la enseñanza de la lectura y la ortografía, la educación física, la paidología y los condicionantes del niño, la educación estética y la cinematografía escolar. Y finalmente, destacamos una cuarta categoría, en la que se percibe con mayor vehemencia una relación entre el profesor belga y figuras clave de la ILE.

En definitiva, estamos ante uno de los autores extranjeros más prolivos que publicaron sus ideas en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Aquí se ha presentado un análisis de esa transferencia pedagógica, tratando de contribuir al conocimiento de los cimientos del pensamiento pedagógico europeo contemporáneo y la revitalización de la figura de este pedagogo belga.



# LA RECUPERACIÓN DE LA SEÑA DE IDENTIDAD SECULAR EUROPEA EN LA FORMACIÓN EN DISEÑO Y EL URBANISMO CONTEMPORÁNEO BELGA, COMO REFERENTE PARA LA REGENERACIÓN DE LAS SINERGIAS UNIVERSIDAD-CIUDAD

**PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO**

utoplan@telefonica.net

*Doctor Arquitecto-Doctor en Educación (USAL). Escuela Politécnica Superior-Universidad CEU-San Pablo*

**Laura LUCEÑO CASALS**

laura.luceno@telefonica.net

*Doctora-profesora del CSDMM-Universidad Politécnica de Madrid*

## **1. INTRODUCCIÓN. LA SEÑA DE IDENTIDAD UNIVERSITARIO-URBANA EUROPEA**

Desde la génesis institucional de la universidad en el Viejo Continente, cuya decana es la Universidad de Bolonia (1088) y que tiene en la Universidad de Salamanca (1218) a su más longeva representante, la seña de identidad que caracterizó su origen y primeros siglos de desarrollo fue la plena integración de las estructuras sociales y arquitectónicas de la universidad en el tejido urbano. Ese fue su rasgo distintivo, como puede todavía constatarse en soberbios ejemplares que, además de los citados, siembran el territorio europeo: Oxford, Cambridge, Coimbra, París, Alcalá, Colonia, Toulouse, Orleans, Montpellier o Leuven, entre otros muchos. Como mudos testigos del inexorable paso del tiempo, las piezas patrimoniales de todas esas universidades continúan hoy dando testimonio de la vigencia de la referida integración. La universidad es ciudad, y viceversa (Bonet, 1995).

En la esfera específicamente arquitectónica, a partir del siglo XVI entró en escena una tipología que, manteniendo su posición en el núcleo urbano, se revistió con un aparataje dimensional y estético considerable. Dicha tipología, conocida como “*edificio-bloque*” tuvo uno de sus primeros representantes en el *Archigimnasio* de Bolonia, que diseñó Antonio Terribilia en 1563. Más adelante, hubo innumerables réplicas a lo largo y ancho del continente, entre las que cabe recordar a Berlín, Praga, Viena, Erfurt, Copenhague, Toulouse, Cracovia, Helsinki o París (con las sucesivas ampliaciones del primitivo edificio del siglo

XIII, sobre la que se levantó la actual nave de la Sorbona). Los grandes aparatos arquitectónicos que surgieron durante centurias dieron continuidad a la característica que había distinguido a la universidad europea: su plena inserción en el tejido de las urbes. Y ese siguió siendo su rasgo distintivo hasta bien entrado el siglo XX. En paralelo, en Norteamérica fue paulatinamente surgiendo el paradigmático “*campus*” (Turner, 1984). Consistió en un modelo genuino, de raíces locales, que nació a partir de la importación el Nuevo Mundo de los “*colleges*” de Oxford y Cambridge. Una de las evoluciones que marcaron el tránsito tipológico fue la fisuración del aparato espacial del “*college*”, que alcanzaría su máxima expresión cuando el referido “*campus*” fue definiendo su voluntad de apertura hacia el contexto urbano. Cabe recordar que dicha fisuración de la compacidad arquitectónica tuvo una singular importancia en el *Emmanuel College* y el *Gonville&Caius College*, ambos de Cambridge (Nickson, 2005). Una vez establecidas las embrionarias estructuras colegiales en la costa Este a partir del siglo XVII, el “*campus*” desplegó su ingente repertorio de soluciones institucionales y morfológicas, cristalizando finalmente como un tributo a la denominada “*utopía de la insularidad*”, pues se trazaron grandes complejos académicos y vivenciales, segregados de la ciudad y funcionalmente autónomos.

## 2. LA DISTORSIONES PREVIAS. UNIVERSIDAD DE MASAS: MACROESTRUCTURAS Y PÉRDIDA DE DIMENSIÓN VIVENCIAL. EL CASO ESPAÑOL

De vuelta al escenario europeo, una vez que concluyeron las dos confrontaciones bélicas que asolaron el continente europeo, y más específicamente en las décadas de los Sesenta y Setenta, comenzó a tomar cuerpo la llamada “*Universidad de masas*”. Su principal virtud de partida fue alcanzar una accesibilidad universal a la Educación Superior, cuestión nada desdeñable. Pero la planificación de sus recintos edificados adoleció de la falta de criterios que hubieran primado la escala humana y el mantenimiento del vínculo universitario-urbano; es decir, se fracturó la secular seña de identidad europea. Por ello, hoy permanecen en la memoria como episodios en los que se diluyó la referida dimensión personal, y donde los modelos arquitectónicos fueron cómplices directos de tal desviación. Semejante tendencia aconteció en toda Europa; en España, fueron singularmente llamativas las tres Universidades Autónomas de Madrid (Cantoblanco), Bilbao (Leioa) y Barcelona (Bellaterra). Efectivamente, en aquellas décadas, empezaron a multiplicarse excesivamente los proyectos que apostaban por la enajenación respecto a los conjuntos históricos, aunque se mantuvieron las antiguas estructuras universitarias y formativas en los cascos históricos (como sucedió en el caso de Amberes, que luego se mencionará). Durante esta dinámica de abandono de los corazones metropolitanos, empezaron en paralelo a alzarse voces críticas sobre tan preocupante deriva. Dichas voces proclamaron la necesidad de que la universidad impulsase sinergias con su entorno sociourbano, como la del italiano Giancarlo de Carlo: “*Será necesario*

*llegar a una difusión de la Universidad, rompiendo su actual aislamiento e incrementando su presencia en el contexto social. La Universidad podrá así constituir una dimensión importante del tejido urbanizado de la ciudad y del territorio”* (De Carlo, 1971, p.5).

Por centrar de nuevo el discurso en la “*Universidad de masas*”, su implantación en el territorio implicó una necesidad de extensas cantidades de suelo, y el recurso a tipologías macroarquitectónicas. En España, la creación y asentamiento vino de la mano de un elevado nivel de intervención desde la esfera política, que acarreó una disposición desequilibrada de los conjuntos sobre el tejido metropolitano y regional. Y ahí residió un primer resultado negativo: enajenar las universidades respecto al corazón urbano, con la consecuente merma en el potencial formativo para el estudiante. Grandes complejos situados en las periferias, sin contar con los equipamientos necesarios para que fraguase una comunidad integral de vida y estudio. Los emergentes macroconjuntos deben asimismo valorarse como intentos de emular al paradigmático “*campus*” transoceánico norteamericano, pero se trataron de imitar descargándolos de su esencia; por ello, acabaron siendo monumentos al despropósito planificador (Gómez, 1987). La “*Universidad de masas*” en el escenario español supuso el abandono de la identidad universitario-urbana secular, surgiendo: “*Nichos zonificados y descontextualizados sobre espacios periurbanos, como cuerpos extraños a la ciudad*” (Campesino, 1995, p.135).

En los citados conjuntos periféricos (Madrid, Bilbao, Barcelona), se sumaría en la influencia de ciertas tendencias estilísticas del momento. Tal fue el caso del Brutalismo, que dejó para la Historia tipologías de interés compositivo, como la Universidad de Berlín, diseñada en 1963 por Josic, Candilis y Woods, donde el empleo de la retícula como pauta influyó en numerosas universidades europeas.

Lo cierto es que el nuevo modelo masificado generó la construcción de complejos de escala desmesurada, carentes de la adecuada sensibilidad espacial, y ajenos a la seña de identidad europea, cual siempre había sido la sinergia entre recinto docente y entorno sociourbano. Pero un proyecto belga de los años Setenta habría de introducir luz sobre cómo reconvertir esta perniciosa tendencia.

### **3. LECCIONES PUNTALES DE LA FORMACIÓN EN BÉLGICA: EL CASO SINGULAR DE LAS ENSEÑANZAS DE DISEÑO**

La trayectoria belga deja, como primera aproximación, algunas pautas en las que cabe leer una cierto trasvase con el escenario español. Como primera evaluación, se constata que tuvieron lugar acontecimientos que, en su conjunto, hicieron que el sistema universitario y académico belga haya sido ejemplar en las últimas décadas. Para ilustrarlo, sirva un puntual pero expresivo hecho puntual. Ciertas enseñanzas de nivel superior son muy significativas, como las enseñanzas de disciplinas creativas, en particular en aquellas que han formado a diseñadores de distinto perfil. Uno de los testimonios de ello es el referido específicamente al universo de la moda (por ser una disciplina muy arraigada tradicionalmente

en los entornos sociourbanos, y por compartir principios compositivos con la Arquitectura) (Campos, & Luceño, 2018). Lo cierto es que las instituciones de formación apostaron por fusionar la sastrería tradicional belga con la moda conceptual y vanguardista. Y eligieron el corazón urbano para desplegar su *corpus* docente y profesionalizante. Sirva como ejemplo el caso de los llamados “*Los seis de Amberes*” (Dries Van Noten, Ann Demeulemeester, Dirk Bikkembergs, Walter Van Beirendonck, Marina Yee y Dirck Van Saene) y la firma Maison Martin Margiela que revolucionaron el panorama del diseño de moda europeo desde la Real Academia de Bellas Artes de Amberes (Palomo-Lovinsky, 2011) (Mendes, & De la Haye, 1999). No es casual que tanto los espacios académicos donde nacieron estas tendencias, como sus talleres de trabajo y el Museo de la Moda de Amberes, fueran enclaves ubicados en diversos ámbitos cardiales urbanos. Estos diseñadores de visión progresista influirían a escala internacional, y en España, como se ha constatado en numerosas exhibiciones y ciclos de conferencias, al margen de la propia incidencia en las modalidades de Enseñanza/aprendizaje de la moda. Pero existe otro nexo con el caso español. Tanto Margiela como alguno de sus compañeros de clase, prefirieron formarse y trabajar en antiguos espacios por rehabilitar, como talleres, en lugar de implantar sus estudios creativos en edificios lujosos. Mientras esto acontecía, en España se desplegaba una dinámica de rehabilitación de antiguas estructuras militares o industriales, situadas habitualmente dentro de las metrópolis, para adaptarlas al uso universitario y, en algunos casos, a los estudios orientados al diseño. En suma, el escenario universitario belga, en general, ha sido prolífico en un vanguardismo que ha traspasado fronteras, y que ha mantenido su embrión dentro de los núcleos de las ciudades.

#### **4. LAS LECCIONES DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA BELGA: EL RECINTO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA EN OTTIGNIES**

##### *4.1. Contexto formativo general belga y germen institucional*

Tras esta sucinta y puntual ilustración del vibrante marco en el que se ha desenvuelto la universidad en Bélgica, es el momento de centrar el discurso en uno de los casos de mayor trascendencia.

La Universidad Católica de Lovaina (UCL), es la institución de Educación Superior católica más antigua del Viejo Continente. Sus orígenes se remontan al año 1425, cuando fuera establecida la primitiva Universidad de Leuven. En 1970, esta Institución se escindió, estableciéndose la UCL y la *Katholieke Universiteit Leuven*. Dos años antes, en 1968, se decidió dar comienzo a una empresa de gran calado, donde uno de sus impulsores sería el profesor Michel Woitrin. Previa una acertada acción planificadora, cuyas características se expondrán más adelante, se comenzó la construcción de un gran recinto, en las cercanías de la localidad belga de Ottignies (Rebecchini, 1981). Con la misión global de formular una alternativa a la preocupante desaparición del nexo universidad-ciudad en numerosos enclaves europeos, el proyecto buscó desde su génesis la

restauración de dicho nexo. A tal fin, el trazado concibió un conjunto híbrido, para que se produjera una plena superposición funcional y espacial entre la comunidad académica y la ciudadanía general. Y se consideró igualmente su potente incidencia en el desarrollo regional (Lechat, 1979).

El emergente complejo, trazado *ex novo*, fue ideado para acoger en su seno a una población estimada de 13.000 alumnos. Entre otras fuentes de inspiración para sus principios globales, se estudiaron las “*New Towns*” británicas (Aldridge, 1979), asentadas en zonas rurales para descongestionar Londres, con el fin de crear comunidades estables de trabajo y vivencia.

Lovaina-La Nueva nació, pues, como una urbe contemporánea de nueva planta, llamada a albergar en su ámbito cardial un complejo dedicado a la Educación Superior.

(Laconte, 2016). Aquel primer planteamiento ya constituía todo un manifiesto a favor del regreso a la perdida seña de identidad universitario-urbana europea.

Ideado como un macroconjunto integral en cuanto a equipamientos y usos se refiere, los habitantes de esta realidad mixta (universidad y urbe) conviven estrechamente dentro del extenso terreno. Ocupa una extensión de 900 hectáreas: 250 se destinan a “*ciudad universitaria*”, 150 a zonas verdes y 150 al Parque Científico-Tecnológico, estando las restantes ocupadas por zonas residenciales para población general. En su seno se localizan, en consecuencia, tres grandes entidades: la propia sede académica, la nueva metrópoli, y el Parque Científico-Tecnológico, cuya demanda es creciente.

#### 4.2. *Las virtudes de una planificación orientada*

La planificación del proyecto de Lovaina-La Nueva fue minuciosamente preparada, siendo culminada cuando el Rey Balduino colocó la primera piedra el 2 de febrero de 1971. De entrada, se había contado con el necesario visto bueno de las administraciones con competencias en la materia. Lovaina-La Nueva halló buena acogida en el municipio por parte de Yves-Jean du Monceau, Burgomaestre de Ottignies, que impulsó el proyecto, para que se situase en la meseta de Lauzelle, que entonces era una gran extensión desocupada de todo desarrollo urbanístico.

Planificar es garantía de unidad conceptual y compositiva en cualquier recinto dedicado a la Educación Superior. Así se han encargado de constatarlo no pocos arquitectos y teóricos que han indagado sobre las bondades de semejante actitud. Son reseñables las aportaciones de Giancarlo de Carlo (De Carlo, 1968), Tony Birks (Birks, 1972), Thomas Gaines (Gaines, 1991), o Richard Dober (Dober, 1996), a las que se suman otras más recientes (Campos, 2017).

Resultaba en la década de los Setenta muy beneficioso interiorizar las ventajas derivadas de planificar, tanto en la esfera de lo académico como en lo referente a la dimensión urbanístico-arquitectónica. Y así se hizo, máxime cuando el reto era ordenar un conjunto de perfil dual. La planificación se convierte en toda una actitud orientada y comprometida, que debe presidir cualquier intento

de viaje al futuro de la calidad educativa. Cuando comenzó a fraguar el proyecto de Ottignies, se bebió en las históricas fuentes que habían jalonado el devenir secular de la planificación universitaria, uno de cuyos puntos de partida fuese la “*Civitas Dei*” (“Ciudad de Dios”) ideada por el Cardenal Cisneros en Alcalá de Henares, la primera ciudad universitaria planificada del mundo. Desde siempre, planificar se ha ido consolidando como una virtud irremplazable a la hora de impulsar cuanto afecta a la pedagogía, y también a la Arquitectura que acoge sus actividades. La planificación no sólo impulsa, sino que avala un progreso sin contradicciones. Los planes génesis y desarrollo de un recinto docente han de realizarse bajo una premisa de flexibilidad funcional y morfológica. En suma, la fundamentación y praxis planificadora se podrían incorporar a la escena universitaria (en el ejemplo belga) asumiendo en profundidad una premisa básica: la ideación de cualquier recinto no era tanto la de un objeto concreto y finito, sino la de todo un proceso, vivo y cambiante, llamado a pervivir en el tiempo.

Para llevar a cabo el desarrollo de la ambiciosa empresa, en el ejemplar caso de Ottignies que aquí se estudia, fue preciso contar con una sólida estructura de dicha labor, la planificadora. A diferencia de lo que habitualmente había sucedido en la Europa de la “*Universidad de masas*”, en el ejemplo belga el diseño de la sede universitaria y la urbana se realizó simultáneamente, valorando a ambas como una entidad única y fusionada, legataria en consecuencia de la paradigmática identidad ya apuntada. De esta forma, se alcanzó desde las etapas germinales un pleno solape material y social entre ambas entidades. La Universidad Católica de Lovaina conservaba la propiedad y la gestión de los terrenos, de tal modo que ejercía la responsabilidad del diseño y ejecución a lo largo de las sucesivas etapas que se establecieron en el inicio de la tarea planificadora. En lo que atañe a la gestión, se tomó la acertada decisión de convocar a la participación de los residentes generales, a quienes se consultó un conjunto de estrategias, con el fin de consensuar las decisiones que afectasen a la evolución del binomio universitario-ciudadano. Con ello, se deseaba evitar la formación de una comunidad que hubiese sido exclusivamente académica, y que habría generado una versión contemporánea de la legendaria dicotomía “*town-gown*”, que todavía hoy sigue siendo objeto de reflexiones (Kemp, 1013). Para acometer todo ello con profesionalidad y solvencia, en el caso belga estudiado, se estableció una Oficina Técnica con un considerable número de técnicos, más de 25, que se denominó “*Service de promotion et de gestion urbaines*”, quienes se ocuparon de llevar a cabo las labores de programación y toma de decisiones sobre el proyecto.

#### 4.3. *Un modelo vivencial fusionado*

El perfil funcional del macrocomplejo de Ottignies, situado a unos 30 km de la capital de Bélgica, fue expresamente integral, como se ha mencionado líneas atrás. En su interior se incluían viviendas para 8.000 residentes universitarios, y 12.000 no universitarios, así como equipamientos comunes, y demás elementos propios de un conjunto de esta envergadura física y social. Tiempo



después, dichas cifras subieron, hasta 15.000 para la comunidad estudiantil y 55.000 para los residentes comunes. Cabe añadir un factor de gran relevancia, pues existió una marcada presencia de la Naturaleza, representada de manera muy exhaustiva en el Bosque de Lauzelle.

Deben recogerse algunos argumentos genéricos, que avalan las bondades derivadas de que se conformen comunidades de vida y aprendizaje.

La verdadera formación humana surge como causa y resultado del contacto personal, con independencia de la adquisición técnica de conocimientos. Por ello, esta dimensión del aprendizaje se justifica y fomenta apoyándose en la relación directa entre los actores de los procesos de Enseñanza/Aprendizaje. La presencialidad, como símbolo y razón de ser de las actividades formativas entre los miembros de una comunidad, trasciende a una simple dimensión contextual. La cercanía humana adquiere rango de factor determinante del incremento de saberes; y también de valores. La proximidad es un estímulo. Si se adjunta esta convicción al hecho igualmente inexorable del rasgo “*espacial*” de la educación, resulta evidente que la faceta urbanístico-arquitectónica está convocada a jugar un rol decisivo, ya que los ambientes contruidos intervienen en la citada educación. Como señalaba Rudolf Arnheim sobre los objetos arquitectónicos: “*Tales objetos no sólo reflejan las actitudes de la gente por la que y para la cual fueron hechos, sino que también informan activamente el comportamiento humano*” (Arnheim, 1978, p.210).

Sirva el párrafo precedente para subrayar que uno de los aciertos de la ideación del macrocomplejo de Ottignies fue plantear una relación directa, presencial y diversa entre los miembros de la universidad y los habitantes de la urbe. El acierto fue extender la noción de comunidad al entorno sociourbano general, y no ceñirlo exclusivamente al académico.

El sector central de este gran recinto de Lovaina-La Nueva es donde se concentra prioritariamente la función académica. El diseño urbanístico dispuso un sistema compositivo estructurado conforme a un conjunto de plataformas para espacios libres y tránsitos peatonales. En el nivel inferior quedaron relegadas las circulaciones rodadas y el ferrocarril de acceso a esta “*neo-urbe*”. Ello dejaba una inequívoca evidencia de la voluntad de impregnar el interior de una expresa escala humana, donde se relacionasen personas vinculadas o no a la actividad educativa. En torno al referido núcleo central se dispusieron los cuatro grandes barrios: Biereau, Lauzelle, L’Hocaille y Bruyères.

Lovaina-La Nueva fue, por todo ello, un paradigma moderno en la intención de que cristalizase una comunidad vivencial fusionada, participada al unísono entre alumnos, profesores, personal de administración (vinculados a la institución docente), y ciudadanía general.

#### 4.4. La recuperación de la identidad universitario-urbana: del proyecto a la sinergia

El proyecto belga que se está analizando fue, desde su génesis, un ejemplo extraordinario que demuestra los beneficios que puede traer, en épocas contemporáneas, una planificación bien estructurada, ambiciosa y de vocación

mixta. Además, la situación de la metrópoli, en un emplazamiento hasta entonces desocupado, implica que dicha planificación adquirió asimismo una componente marcadamente territorial, que sirvió como elemento potenciador del equilibrio geográfico en el sector central del país belga.

El hecho es que, en lo que atañe a la reivindicación de la secular seña de identidad europea (solape entre recinto docente y urbe), la Universidad Católica de Lovaina en Lovaina-La Nueva modificó el escenario de la Educación Superior, pues reformuló la superposición y sinergia entre la entidad universitaria y la ciudadana. Además, el caso belga implicó un considerable impacto a escala territorial, al haber instaurado un ente urbanístico de grandes dimensiones en un ámbito previamente desocupado, transformándolo en un relevante polo educativo y residencial.

Cuando prácticamente han pasado 50 años desde su fundación, la paulatina consolidación de este plausible proyecto ha implicado una modificación del modelo de implantación geográfico de la Universidad Católica de Lovaina, al haber instaurado un nuevo conjunto universitario macrodimensional dentro de una localización previamente inerte a efectos universitarios, transformándolo en un relevante polo mixto educativo-residencial. La emergente metrópoli ya nació bajo el marchamo de “*ciudad universitaria*”. Su innovación radicó en que se gestionó como proyecto de nueva planta, donde la planificación apriorística fue un factor clave para el éxito de la nueva empresa.

El devenir histórico de las Instituciones de Educación Superior españolas y europeas muestra una sucesión inequívoca de vínculos entre éstas y los conjuntos ciudadanos. Un vínculo que, como se ha señalado en epígrafes precedentes, comenzó a disolverse en la segunda mitad del siglo XX. Tradicionalmente, las universidades se habían identificado con los núcleos urbanos, traducándose en paralelo a una superposición de las respectivas poblaciones. Describiendo esta constatación con otras palabras: los universitarios han sido fundamentalmente ciudadanos. Por ello, y precisamente por la mencionada disolución sufrida en la centuria pasada, es tiempo de recuperar los lazos Universidad/Ciudad. Lo es hoy, y lo fue en los años Setenta, como demostró el ejemplar caso belga de Ottingen. Y Nunca han faltado voces acreditadas que han ensalzado las virtudes que emanan de la presencia universitaria en las urbes. El profesor de Proyectos de la Universidad de Sevilla, Juan Luis Trillo de Leyva hacía extensivas dichas virtudes a las operaciones de crecimiento urbano: “*La Universidad devuelve a la ciudad donde se instala, recintos cuidados y ocupados por una actividad cultural que valora con su presencia el entorno donde se ubican*” (Trillo, 2002, p.12).

En función de lo expuesto, resulta notorio que universidad y ciudad están convocadas desde hace siglos a promover sinergias recíprocas. Ello supone reforzar las recíprocas presencias activas de personas y piezas arquitectónicas. Ciertos autores han defendido incluso que se otorgue a estas sinergias rango político: “...nos ayudan a comprender los vínculos entre universidad y ciudad como cuerpo

*político históricamente organizado*” (Leopoldo e Silva, 2004, p.89). Hace casi 50 años, cuando nació Lovaina-La Nueva, y desde luego hoy en día, se hace difícil defender (máxime en el panorama europeo y español), una empresa universitaria que no se inclinase por un formato integrado en el contexto metropolitano. O que lo genere *per se*, como sucedió en el ejemplo de Bélgica que se está exponiendo en el presente texto. Las sinergias universitario-urbanas deberían estar hoy en la mesa de ideación o de alteración de cualquier recinto educativo, con independencia de su orientación académico o investigadora, su perfil funcional o su nacionalidad. Entre otros argumentos que justifican las bondades de dichas sinergias está que engloban matices que trascienden lo estrictamente académico. La interacción del organismo universitario con el social es en sí misma portadora de valores para la construcción de la persona. En este sentido, y bajo una óptica de carácter más filosófico, Frijhoff escribía: “*El estudiante vive lo esencial de su tiempo fuera de la institución, pero aprovechando el espacio de influencia que ella ha creado, materialmente (facilidades, exenciones financieras, sociales y culturales) e intelectualmente*” (Frijhoff, 1986, p.57).

La interminable reestructuración a la que se halla sometida la entidad universitaria tiene como consecuencia una conjunto de materializaciones; es decir, las sinergias entre la comunidad docente y la ciudadana afecta a la dimensión urbanístico-arquitectónica.

## 5. CONCLUSIONES

El proyecto de Lovaina-La Nueva fue verdaderamente pionero, en clave modernidad, y sus innegables cualidades ejercieron una influencia a considerar en diversos planteamientos de recintos universitarios en Europa, y desde luego en el escenario español.

Como primera aproximación, es ilustrativo traer a colación algunos planteamientos del inicio del presente siglo XXI en España, dado que se organizaron diversos foros de expertos, encaminados a reflexionar sobre las bondades de la relación entre urbe y universidad: “*Una relación biunívoca, ya que la ciudad encuentra una de sus identidades en la Universidad y ésta tiene en la ciudad su medio de desarrollo, conviviendo en una realidad constantemente redefinida en base al tejido social del que están construidas*” (Martínez, & Montero, 2002, p.45).

En muchas de las actuaciones de las últimas décadas se puede leer la huella de ciertas pautas y criterios de los que fue ejemplar el recinto belga. En primer lugar, la apuesta por la planificación, que ha alumbrado políticas universitarias en Cataluña (gestionadas técnicamente por los arquitectos de la oficina RQP). En segundo, la sensibilidad para con la recuperación de un modelo vivencial integral. En ese sentido, resulta elocuente contemplar la transformación cualitativa que ha experimentado la Universidad Autónoma de Madrid. Partiendo de una realidad recintual distorsionada (un complejo enajenado de la urbe y desprovisto de equipamientos), ha visto la progresiva implantación de nuevos usos y funciones que lo han ido convirtiendo en un “*campus*”, esto es, en una

comunidad vivencial plena y autosuficiente. A estos ejemplos cabría añadir en España otras iniciativas en las que ha primado el cuidado puesto en la fusión entre realidad educativa y realidad vital o ciudadana, como la Universidad Politécnica de Cartagena, la Universidad de Cádiz, la Universidad de Vigo, entre otras. En todas ellas, uno de los ejes argumentales ha sido, como sucedió en Lovaina-La Nueva, el afán por entender que la comunidad universitaria debía ser, por naturaleza, abarcadora de un espectro social y metropolitano de rango integral. En otras palabras: asumir que en la universidad se estudia e investiga, pero también se vive, se trabaja y se interactúa con el contexto humano, espoldeando sinergias recíprocas. Cercanía física como estímulo para la cercanía humana, verdadero fundamento de la educación integral de la persona. Es tiempo de retomar la vigencia de la postura integradora entre el organismo universitario y el metropolitano, máxime dentro de las dinámicas de innovación actuales que impulsan la Tercera Misión de la primera y, por tanto, el incremento de las sinergias respecto al entorno ciudadano.

Hace ya tiempo que autores, como el mencionado Marcello Rebecchini, muestran su convencimiento de que los recintos universitarios son motores de progreso respecto a sus respectivos contextos: “(*La Universidad*)... a su vez, con su misma presencia pone las bases para un desarrollo económico y social de la zona donde se ha localizado; incluso lento y a largo plazo; constituye un polo de condensación de iniciativas culturales y sociales; proporciona trabajo a pequeñas industrias y al artesanado local; atrae a población residente; favorece el turismo y la valoración de los lugares”. (Rebecchini, 1981, p.29) Una convicción que hoy es de plena aplicación, como lo fue hace 50 años en Bélgica. Desde su concepción, el recinto de Ottignies sería portador en su seno de toda una sinergia social y física. Cuando se observan hoy tendencias que se han puesto en práctica en el panorama universitario español contemporáneo, los más exitosos ejemplos de recuperación del disuelto nexo entre universidad y ciudad pueden interpretarse como ecos derivados de la espléndida lección que dejó en los años Setenta la planificación belga en Lovaina-La Nueva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, M. (1979). *The British New Towns*. Londres: Routledge
- Arnheim, R. (1878). *La forma visual de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili
- Birks, T. (1972). *Building the New Universities*. London: David&Charles
- Bonet Correa, A. (1995). De la Ciudad del Saber a la isla universitaria. En *Varios autores, La Ciudad del Saber. Ciudad, Universidad y Utopía. 1293-1993. (pp.49-62)*. Madrid: COAM
- Campesino, A.J. (1995). Territorio, ciudad y universidad. En *Varios autores, La Ciudad del Saber. Ciudad, Universidad y Utopía. 1293-1993. (pp.49-62)*. Madrid: COAM
- Campos, P. (2017). *El paradigma del Campus Didáctico: revisión conceptual y proyección en los espacios físicos de la Universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca. , Colección Vitor

LA RECUPERACIÓN DE LA SEÑA DE IDENTIDAD SECULAR EUROPEA EN LA FORMACIÓN EN DISEÑO Y EL URBANISMO CONTEMPORÁNEO BELGA, COMO REFERENTE PARA LA REGENERACIÓN DE LAS SINERGIAS UNIVERSIDAD-CIUDAD

- Campos, P., & Luceño, L. (2018). *Las formas de la educación. Dimensión arquitectónica, dimensión docente y disciplinas creativas en la innovación universitaria*. Madrid: Editorial Dykinson
- De Carlo, G. (1968). *Planificazione e Disegno delle Università*. Roma: Edizione Universitarie Italiane
- Dober, R. (1996). *Campus planning*. Ann Arbor, MI: Society for College and University Planning-SCUP
- Frijhoff, Willem. (1986). La Universidad como espacio de mediación cultural. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria, 1986, 41-60*
- Gaines, T. (1991). *The Campus as a Work of Art*. Westport, CT: Praeger Publishers
- Gómez, J. (1987). *Guetto Universitarios. El Campus de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Departamento de Geografía, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid (Colección Bolsillo nº 7)
- Kemp, R. (2013). *Town and Gown Relations*. Jefferson, NC: McFarland&Company Inc. Publishers
- Laconte, P. (2016). The Founding and Development of Louvain-la-Neuve, the only new town in Belgium". En Hein, C. (ed.) *International Planning History Society Proceedings, 17th IPHS Conference, History-Urbanism-Resilience, TU Delft 17-21 July 2016, V.05 pp.211-222, TU Delft Open, 2016*.
- Lechat, J.-M. (1979). University Influence on Regional Development: Example of a New Creation- The Louvain Catholic University at Louvain-La-Neuve. En *European Journal of Education, Vol. 14, No. 3 (Sep., 1979), pp.239-250*
- Leopoldo e Silva, F. (2004). Universidade, Cidade, Cidadania. En Varios autores, *Cidades Universitárias: patrimônio urbanístico e arquitetônico da USP*. (pp.89-94). Universidad de Sao Paulo
- Martínez, A., & Montero, F. J. (2002). Universidad y Sociedad. En Varios autores, *Universidad y Ciudad. Arquitectura de la Universidad hispalense*. (pp.45-64). Sevilla: Universidad de Sevilla
- Mendes, V., & De la Haye, A. (1999). *20th Century Fashion*. Londres: Thames&Hudson
- Nickson, T. (2005). Moral Edification at Gonville and Caius College, Cambridge. En *Architectural History, Vol. 48 (2005), pp. 49-68*
- Palomo-Lovinsky, N. (2011). *Los diseñadores de moda más influyentes*. Barcelona: Electa
- Rebecchini, M. (1981). *Progettare L'Università*. Roma: Edizioni Kappa
- Remy, J. (2007). *Louvain-la-Neuve, une manière de concevoir la ville*. Leuven: University Presses Leuven, 2007
- Trillo, J. L. (ed.) (2002). *Universidad y Ciudad. Arquitectura de la Universidad hispalense*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Turner, P. V. (1984). *Campus. An American planning tradition*. Cambridge, MA: The MIT Press



# **HOMENAJE A MADAME DAEMS-BRIES, TESTIMONIO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y PERSONAL ENTRE BÉLGICA Y BALEARES<sup>1</sup>**

**SARA GONZÁLEZ GÓMEZ**

sara.gonzalez@uib.es

*Universitat de les Illes Balears (España)*

**FRANCISCA COMAS RUBÍ**

xisca.comas@uib.es

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## **1. INTRODUCCIÓN: EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN EDUCATIVA Y LAS PENSIONES PEDAGÓGICAS DE LA JAE**

La España del primer tercio del siglo XX vivió, en contraste con la época posterior y el tercio precedente (aunque el viaje en 1848 de Sanz del Río a Alemania supone ya, según Lorenzo Luzuriaga, el germen inicial de un proceso de renovación)<sup>2</sup>, un periodo de reformas e innovaciones educativas en un contexto abierto a las novedades, ideas y corrientes pedagógicas que tenían lugar en otros países europeos<sup>3</sup>.

Una de las primeras materializaciones institucionales de ese estilo renovador será, sin duda, la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Desde 1876 hasta la guerra civil en 1936, la ILE se convirtió en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española y en cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de nuestras fronteras geográficas. La ILE, rápidamente, se va a transmutar

---

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX. EDU2017-82485-P*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

2 BARREIRO RODRIGUEZ, Herminio, «Repercusiones de la revolución ideológica y científica del último tercio del siglo XIX en las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza», *Historia de la Educación*, 2, (1983), pp. 209-215.

3 VIÑAO FRAGO, Antonio, «Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto», *Revista de Educación*, n° extra 1 (2007), pp. 11-20.

en elemento punta de lanza y vanguardia de todo lo que pueda relacionarse con las innovaciones educativas de la época<sup>4</sup>.

La singular trayectoria socio-educativa de la ILE (con el devenir del tiempo ya bien diferenciada de sus orígenes universitarios fundacionales) y el movimiento de «regeneracionismo» nacional, que eclosionará muy especialmente tras el desastre del 98, y cuyo primer fruto fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública por los conservadores en el año 1900<sup>5</sup>, pueden considerarse los dos espíritus que animaron el nacimiento de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) en 1907<sup>6</sup>.

Así pues, la creación de la JAE hunde sus raíces en el viejo debate sobre la ciencia en España que aflora gracias al regeneracionismo y se inscribe, al mismo tiempo, en el amplio proceso europeo en el que muchos países estaban definiendo su política científica y articulando organismos para fomentarla y coordinarla<sup>7</sup>. Entre los objetivos fundamentales de esta entidad se encontrarán: la ampliación de estudios dentro y fuera de España, el envío de delegaciones a congresos científicos, el servicio de información extranjera y las relaciones internacionales en materia de enseñanza, el fomento de los trabajos de investigación científica y la protección de instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior. Para ello, de 1907 a 1939 creó laboratorios, centros de investigación, dotó becas para estudiar en el extranjero y estableció contacto entre los principales pensadores y científicos de España y del extranjero. Seguramente, su activa política de pensiones fue lo que más popularidad dio a la JAE, llegándosele a conocer como la Junta de Pensiones debido a las más de nueve mil solicitudes que recibió<sup>8</sup>.

La influencia de la JAE en el proceso de renovación educativa experimentado en España durante el primer tercio del siglo XX, y en concreto de su política de pensiones/becas pedagógicas que permitieron viajar al extranjero a centenares de profesionales de la educación, es evidente. Muchos de los pensionados protagonizaron experiencias innovadoras y/o publicaron sobre ellas, los avances pedagógicos observados en el extranjero por estos pensionados coinciden con los que se intentaron introducir en España en ese momento, los centros pedagógicos internacionales de referencia para el magisterio son los que también solían visitar los pensionados, etc.<sup>9</sup>

4 BARREIRO RODRIGUEZ, Herminio, «Repercusiones de la revolución ideológica...», *op. cit.*

5 DEL VALLE, A. y LABRADOR, C., *La universidad en Madrid. Presencias y aportes en los siglos XIX y XX*, Madrid, Consejo de Universidades, 1992.

6 FERNÁNDEZ TERÁN, Rosario y GONZÁLEZ REDONDO, Francisco A., «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación», *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, n° 1 (2007), pp. 9-34.

7 BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes, *La Junta para Ampliación de Estudios (1907-1938) y Navarra*. En: HUARTE DE SAN JUAN, *Geografía e Historia*, n° 14, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 147-152.

8 Ídem.

9 COMAS RUBÍ, Francisca, «Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España.



Ruiz Berrio<sup>10</sup> refleja parte del discurso que, en esta línea, desarrolla Manuel Bartolomé Cossío a este respecto desde finales del siglo XIX, cuando alega que:

«Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino... , enviar a montones de gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero... Es indispensable ir a recoger, para volver a sembrar aquí. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera; desde el humanismo de Luis Vives hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en enviar masas de gente al extranjero»<sup>11</sup>.

Pues bien, siguiendo esta línea, el 6 de junio de 1911, salía de Madrid un grupo de maestros dirigido por Luis Santullano con el objeto de visitar algunas escuelas de Francia y Bélgica. Era la primera ocasión en que la JAE organizaba una expedición de estas características. La experiencia era nueva pero, durante los treinta años anteriores, los institucionistas, y muy especialmente Cossío, que ahora preparaba a estos maestros, habían ido tejiendo una red de relaciones con los más importantes educadores franceses y belgas, y por supuesto de otros países europeos, que facilitó una acogida cordial al grupo de pensionados en las instituciones escolares visitadas<sup>12</sup>.

Los países más visitados por los mismos serían Francia, Bélgica y Suiza<sup>13</sup>. Todos ellos países de habla francesa, y que además se encontraban claramente en la órbita de referentes en cuanto a modelos, metodologías y prácticas educativas. Entre estos tres países, Bélgica acabó erigiéndose como referente fundamental de peregrinaje. Escuelas de párvulos, escuelas-taller, escuelas agrícolas e instituciones decrolyanas fueron lugares de paso de los becados individuales y grupales de la JAE. En el caso de las escuelas-taller, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades manuales y el preaprendizaje de un oficio eran el centro de la organización escolar. De hecho, tal y como refleja Marín Eced, «si en Francia era el lenguaje el centro de la escuela, hasta el punto de que toda la labor escolar se centraba

Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares», *Revista de Educación*, n° extra 1 (2007), pp. 91-116.

10 RUIZ BERRIO, Julio, «Aportaciones de la ILE a la formación universitaria del profesorado», *Revista Complutense de Educación*, vol. 4, n° 1, (1993), pp. 209-232.

11 BARTOLOME COSSIO, Manuel, *De su jornada. Fragmentos*, Madrid, Aguilar-Ensayos Hispánicos, 1926.

12 OTERO URTAZA, Eugenio Manuel, «Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889», *Revista de Educación*, n° extra 1 (2007), pp. 45-66.

13 MARÍN ECED, Teresa, *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990, pp. 101 y 142. MARÍN ECED, Teresa, (1991): *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.

alrededor de esta materia, en Bélgica, las enseñanzas giraban alrededor del dibujo y los trabajos manuales»<sup>14</sup>.

En esas visitas a Bélgica, los pensionados no sólo conocieron numerosos centros escolares e instituciones pedagógicas en las que vieron aplicar nuevas metodologías, sino que muchos de ellos también establecieron relación con prestigiosos profesionales de la educación belgas con los que mantuvieron el contacto en años posteriores. Este fue el caso de los pensionados por la JAE en Baleares durante la década de 1920, especialmente Joan Capó, quienes durante sus viajes establecieron lazos de colaboración y amistad con pedagogos como Alexis Slyus, director de Escuela Normal de Bruselas y presidente de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente de Bélgica, o la inspectora Madame Daems-Bries<sup>15</sup>.

Testimonio de esta relación, no sólo profesional sino de amistad, de los pedagogos belgas con los de Baleares es el número que dedica la revista *El Magisterio Balear*<sup>16</sup> en 1929 a homenajear a Madame Daems-Bries con motivo de su fallecimiento<sup>17</sup>. La inspectora belga, que había acogido con gran hospitalidad a los pensionados de Baleares durante su estancia en Bruselas, visitó varias veces Mallorca con posterioridad, estrechando lazos con esos mismos maestros e inspectores que había recibido en su casa y que a su muerte le rindieron un emotivo homenaje a través de *El Magisterio Balear*.

A estos escritos de homenaje, reflejo y testimonio de una entrañable relación entre maestros y pedagogos de Bélgica y Baleares, dedicaremos las próximas páginas.

## 2. LOS VIAJES PEDAGÓGICOS Y LA RENOVACIÓN ESCOLAR EN BALEARES

A lo largo de las primeras décadas del siglo XX varias fueron las iniciativas que intentaron dar respuesta a las deficiencias escolares que sufrían las Islas. El reformismo burgués de influencia regionalista o republicana se inspiró básicamente en las ideas de la ILE ya conocidas en Mallorca en el siglo XIX por la actividad de personajes como Alejandro Rosselló y Mateo Obrador o Guillem

14 MARÍN ECED, Teresa, *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*, op. cit., p. 198.

15 ROBBRECHT R. (dir.) & al., *Alexis Slyus et son époque. Une vie d'engagements au service de l'enseignement officiel en Belgique (2e moitié du XIXe siècle - 1re moitié du XXe siècle)*, Bruselas, Éditions de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente asbl, 2014

SLUYS Alexis, *Mémoires d'un pédagogue*, Bruselas, Éditions de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente asbl, 2014

16 Aún sin haber sido la primera ni la única revista pedagógica profesional del magisterio de Baleares, la primera fue el *Boletín del Magisterio de Primera Enseñanza* creado en 1868 y desaparecido pocos años después, *El Magisterio Balear* será sin duda la más relevante. Su primer número salió a la luz en enero de 1873, y, salvo algunos paréntesis en los que fue substituida temporalmente por otras publicaciones como *El Eco del Magisterio* o el *Boletín del Museo Pedagógico Provincial de Baleares*, se publicó regularmente hasta el inicio de la Guerra Civil, convirtiéndose así en una de las revistas profesionales del magisterio más longevas de España.

17 *El Magisterio Balear*, nº 261, Palma de Mallorca, 25 de noviembre de 1929.

Cifre de Colonya, fundadores de las primeras escuelas institucionistas en Mallorca. Esta influencia se ve complementada y enriquecida desde finales de la primera década del siglo XX por el seguimiento que hacen algunos sectores intelectuales de la sociedad isleña del reformismo educativo que se vive en Cataluña en estos años. El reformismo educativo liberal en Baleares cuajó especialmente entre el profesorado de la escuela pública y estuvo representado por maestros y profesores como: Miquel Porcel, Gabriel Comas, Rafael Ballesteros, Jaume Pomar, Joan Benejam, Joaquín Gadea o Rufino Carpena<sup>18</sup>. A partir de la segunda década del siglo XX uno de sus mayores dinamizadores fue inspector de primera enseñanza Joan Capó i Valls de Padrinas<sup>19</sup>.

Los viajes pedagógicos al extranjero tuvieron gran influencia en este proceso de renovación escolar. Tanto promocionadas por instituciones públicas como el la Diputación provincial o el Ayuntamiento de Palma, como subvencionadas por la JAE, a lo largo del primer tercio del siglo XX numerosas fueron las becas que permitieron el contacto de educadores de Baleares con Europa. Sirvió de precedente el viaje realizado por Miquel Porcel y Riera a Suecia en 1890. Pensionado por la Diputación provincial de Baleares, este maestro realizó un curso sobre trabajos manuales escolares según el método Slöjd en Nääs (Suecia)<sup>20</sup>, que posteriormente introduciría en España, y además aprovechó este viaje para conocer los sistemas y métodos educativos de otros países europeos como Dinamarca, Noruega, Alemania, Bélgica, Francia, y más tarde, en Suiza e Italia.

En 1911, con motivo de la inminente construcción de la primera escuela municipal graduada de Baleares, el Ayuntamiento de Palma concedió una beca a los maestros Bartolomé Terrades y Gabriel Comas para realizar un recorrido por Francia, Bélgica y Suiza y conocer de primera mano la organización y funcionamiento de las escuelas graduadas en aquellos lugares<sup>21</sup>.

18 SUREDA GARCÍA, Bernat y GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara, «Educacionista, una publicación escolar pionera (1912-13)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José M<sup>a</sup>, *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp. 221-231. Véase también: SUREDA GARCÍA, Bernat y GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara, «Discurso pedagógico y defensa del magisterio en Rufino Carpena Montesinos», *História da Educação*, vol. 21, n<sup>o</sup> 51, (2017), pp. 229-251.

19 COLOM CAÑELLAS, Antoni J., *Joan Capó Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Palma: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, Ajuntament de Felanitx, 1993

20 COMAS RUBÍ, Francisca. Introducción y primeras aplicaciones del Slöjd -trabajos manuales según el sistema de Nääs (Suecia)- en España, *Historia de la Educación*, n<sup>o</sup> 20 (2001), pp 261-282.

PAYERAS COLL, Pedro, El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares, *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> 361 (mayo-agosto 2013), pp. 306-328.

21 COMAS RUBÍ, Francisca y MOTILLA SALAS, Xavier, «Primeras influencias de la JAE en la enseñanza de párvulos en Baleares», en VV.AA., *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007): XIV Coloquio de Historia de la Educación*, Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007, pp. 343-355.

Gracias a la creación de la JAE los contactos pedagógicos de Baleares con Europa se intensificaron. Las pensiones concedidas a profesionales de la educación en ejercicio en Baleares entre 1907 y 1936 fueron un total de veinte. Francia, Bélgica y Suiza fueron los países más visitados, sobre todo en los viajes en grupo. De las veinte pensiones concedidas y disfrutadas, tres fueron para inspectores de primera enseñanza, tres más para profesores de normales, y catorce para maestros.

Entre estas pensiones destaca sin duda la que la JAE concedió en 1925 en exclusiva a un grupo de maestros de Baleares bajo la dirección de su inspector jefe Joan Capó. Diez maestros de Mallorca e Ibiza viajaron a Francia, Bélgica y Suiza junto con él, visitando instituciones educativas, asistiendo a cursos y conferencias y conociendo, en definitiva, el panorama educativo europeo de ese momento. El inspector Capó ya había disfrutado de una beca de la JAE -el año 1921 visitó instituciones educativas en Francia, Bélgica y Suiza-, por lo que ya había establecido contacto con pedagogos belgas como Alexis Slys o Daems-Bries cuando inició las gestiones para conseguir que la Junta le concediese una beca en grupo exclusivamente para maestros de las Baleares<sup>22</sup>.

La pensión concedida en 1925 en exclusiva a un grupo de maestros de Baleares dirigidos por su propio inspector no tenía precedentes en la JAE. No se había concedido, hasta entonces, ninguna beca para un grupo de maestros de una provincia en exclusiva -los grupos se formaban con maestros de diferente procedencia-, pero la tarea dinamizadora llevada a cabo por Joan Capó desde la Inspección de Baleares, los contactos establecidos con Bélgica y los efectos que había provocado sobre el magisterio de las Islas su primer viaje, fue decisiva para que la JAE hiciera una excepción. Formaron parte del grupo Francisca Catany Mascaró, Josefina Estades Alcover, Anita Juan Alemany, Juana Salvà Bolívar, Rafel Colom Pons, Andreu Ferrer Ginard, Joaquim Gadea Fernández, Miquel Riera Perelló, Antoni Salleras Oliver, y Antoni Vidal Pons, todos ellos maestros nacionales en ejercicio activo en diferentes municipios de las Islas. El viaje fue intenso, y la estancia en Bélgica permitió que visitaran jardines de infantes, casas cuna o crèches, escuelas normales, escuelas primarias, escuela Moyenne, Morichard, escuelas decrolyanas, clínicas escolares, escuelas agrícolas y ambulantes, etc. A su vuelta todos ellos realizaron una importante tarea de difusión, entre el resto de maestros de las islas, de las innovaciones pedagógicas habían visto a través de un ciclo de conferencias con gran afluencia de público<sup>23</sup>.

No obstante, el testimonio de la estrecha y entrañable relación establecida por los maestros de Baleares con los pedagogos belgas, y en concreto con la inspectora Daems-Bries, nos lo ofrece el número de *El Magisterio Balear* publicado con motivo de su fallecimiento en 1929.

22 COMAS RUBÍ, Francisca, *Els viatges pedagògics i la renovació educativa. Les relacions de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) amb Balears*. Palma de Mallorca, Documenta Balear, 2007

23 COMAS RUBÍ, Francisca, «L'Eixida pedagògica de 1925: crònica d'un viatge pedagògic», *Educació i cultura: Revista Mallorquina de pedagogia*, n° 16, (2003), pp. 77-92.

**3. EL HOMENAJE A MADAME DAEMS-BRIES EN *EL MAGISTERIO BALEAR* (1929)**

Poco después de su primer viaje pensionado por la JAE, Joan Capó recibió en Mallorca, durante el mes de abril de 1922, a Alexis Sluys, patriarca de la pedagogía contemporánea belga y promotor del movimiento de renovación pedagógica en aquel país. Le acompañaban en su viaje su mujer y la inspectora Madame Daems-Bries, que en esos momentos contaba con 72 años de edad y ya estaba jubilada. Durante un mes, el inspector les enseñó todos los rincones de la isla y de aquel periplo resultó, tal y como indica Capó en *El Magisterio Balear*, «un interesante folleto del viajero pedagogo Mr. Sluys, en el cual dedica un capítulo a Mallorca, cantando sus bellezas y adivinando ya, a través del espíritu de los numerosos maestros con los que, en bien de nuestra enseñanza, les puse en comunicación, la fuerza interna y el futuro resurgir de la escuela española»<sup>24</sup>.

Al año siguiente, enamorada de la belleza de Mallorca, Madame Daems-Bries volvió a pasar todo el invierno en la isla. De este modo se fue fraguando un excelente contacto y una buena relación no sólo con Joan Capó sino también con otros maestros de la isla, lo que permitiría que, en el viaje que en 1925 realizaron el grupo de profesionales de Baleares pensionados por la JAE, la casa de «Madame», como la llamaban ellos, fuera un punto de encuentro, un lugar de intercambio e, incluso, un «hogar español» como lo denominaba el propio inspector Capó en el número del periódico referido.

En 1929, tras la muerte de la inspectora, la mayoría de los pedagogos de Baleares que la había conocido en Bruselas escribieron breves textos de homenaje a Madame Daems-Bries en el número 261 de *El Magisterio Balear*. Todos ellos habían visitado Bélgica becados por la JAE y se habían encontrado con la hospitalidad y la ayuda inestimable de esta inspectora jubilada. El primero en hacerlo fue Joan Capó, que recordaba con cariño como esta mujer, junto a su sobrina Noémie Bries, ayudaron a preparar el trabajo, las visitas, conferencias, excursiones, reuniones, etc. del grupo de maestros de Baleares. Dice Capó que incluso «cuando nuestros ojos se cerraban, (...) madame Daems continuaba su labor escribiendo cartas, examinando itinerarios y buscando nuevos y variados aspectos que nos pudieran interesar»<sup>25</sup>. Madame Daems-Bries se convirtió en un cauce fundamental para recibir información y noticias de todo lo que de innovador se hacía en Bélgica. Dice de nuevo Capó que «ninguna obra de cultura se publicaba en Bélgica, ninguna innovación se realizaba en las escuelas de Bruselas, que no remitiera o diera noticia en carta detallada, completándola con recortes de periódico», aspecto que nos demuestra que el contacto entre estos profesionales no se produjo sólo de forma física sino también por vía de correspondencia postal. Y es que «Madame Daems era un cauce por el que se deslizaba un enorme caudal de ideas y de simpatías, entre España y Bélgica», mencionaba el inspector mallorquín. Para Andrés Ferrer, otro de los firmantes

24 *El Magisterio Balear*, nº 261, Palma de Mallorca, 25 de noviembre de 1929.

25 *Ídem*, p. 370.

de este sentido homenaje en la prensa pedagógica, Daems-Bries era extraordinaria no sólo «por su actividad incansable que nos proporcionó las facilidades y ventajas de contar con una guía de gran experiencia, sino que su carácter risueño nos atraía cada día más»<sup>26</sup>.

La segunda en homenajear a la inspectora belga jubilada fue Francisca Catany Mascaró; una de las maestras que más participaron en los planes de renovación de la inspección en Baleares. Catany recordaba la casa de Madame Daems-Bries en Bélgica como «nuestro hogar» y decía lo siguiente: «aunque los maestros estaban alojados en un hotel y las maestras en una pensión para señoritas, las reuniones del grupo de pensionados tenían lugar familiarmente en el coquetón saloncito, en el artístico comedor, o sencillamente en la terraza del jardín de casa de Madame»<sup>27</sup>.

La relación que se estableció fue tan amable que incluso los maestros recibían su correspondencia en casa de Daems, aspecto que según cuenta Catany condujo a que la propia policía se personara en su casa «sospechando algo clandestino». Son diversos los maestros que ahondan en esa hospitalidad y en el recuerdo de la casa de Daems-Bries como un hogar lejos del hogar, llegando a convertir «su hogar en nuestro hogar», mencionaba Andrés Ferrer. Antonio Vidal Pons, maestro nacional de Palma, o Rafael Colom reflejaron las mismas ideas en sus columnas para *El Magisterio Balear*. Anita Juan, maestra nacional de Campos, escribía: «En la linda casita de Madame Daems (muy pequeñita, muy femenina) tuvimos todos una verdadera posada, en la cual pasábamos los breves ratos de asueto, siempre animados por la dueña de la casa»<sup>28</sup>.

En último lugar cabe mencionar las palabras de Joaquín Gadea Fernández, maestro nacional de Ibiza que durante años se involucró en diversas actividades en el ámbito educativo, como la promoción de la Escuela Graduada, de la que fue el primer director, el Consejo Local de Primera Enseñanza, colonias escolares, proyectos de erradicación del analfabetismo, etc.<sup>29</sup> Gadea abría su homenaje rescatando su diario de viaje del año 1925 en el que decía:

«Nuestra misión en Bélgica ha terminado. (...) Con pena registramos esta fecha de partida... Con pena porque hemos de despedirnos de nuestra guía, de nuestra consejera, de la simpática y respetable Mme. Daems (...). Temple de hierro en alma de niño, sus manos temblaban al acariciar las rubias guedejas de los pequeñines».<sup>30</sup>

Todo lo que encontramos en este número de *El Magisterio Balear* son palabras de cariño, de grato recuerdo, de aprecio y gran estima a esta profesional de la educación que decidió abrir las puertas de su casa en Bélgica, hacer de guía y mostrar a este grupo de maestros lo que en esos momentos se estaba desarrollando de forma innovadora en algunas escuelas belgas.

26 *Ídem*, p. 376.

27 *Ídem*, p. 371

28 *Ídem*, p. 375

29 Véase: Pere VILÀS GIL, Pere, *Joaquim Gadea Fernández: la vida d'un Mestre*. Eivissa: Institut d'Estudis Eivissencs, 1995.

30 *El Magisterio Balear*, n° 261, Palma de Mallorca, 25 de noviembre de 1929. pp.372-373

## CONCLUSIONES

Mediante los viajes y las pensiones pedagógicas, los maestros se empaparon de conocimientos, descubrieron nuevas realidades en la organización escolar y tomaron notas y apuntes que más tarde trasladarían a su quehacer diario. Pero más allá de eso, que resultó fundamental, prevalecieron las relaciones humanas. Gracias a la ayuda y al compañerismo de personas totalmente desinteresadas, sin ningún tipo de ánimo de lucro, y sólo bajo la creencia de que la educación, en todas partes, debía cambiar, modernizarse y mejorarse, se establecieron vínculos personales que siempre irán más lejos de las cuestiones profesionales. Estos demuestran no sólo la calidad humana sino también la solidaridad y el corporativismo de profesionales de la educación de diferentes partes del mundo que se estableció en aquella época. Así queda claramente reflejado en las palabras que los maestros de Baleares y su inspector dedicaron a Madame Daems-Bries en las páginas de *El Magisterio Balear*. Los viajes enriquecieron profesionalmente a los individuos que disfrutaron de ellos, pero también lo hicieron personalmente, y así lo demuestran esas cariñosas dedicatorias que todos los maestros que formaron parte de la «Eixida Pedagògica» que en 1925 pensionó la JAE.

En aquel exclusivo viaje que realizaron el grupo de profesionales de Baleares, la casa de «Madame», como la llamaban ellos, fue un punto de encuentro, un lugar de intercambio e, incluso, un «hogar español» como lo denominaron muchos de ellos en las columnas de homenaje a la inspectora. Pero Daems-Bries, además de dar cobijo o prestar su hogar como lugar en el cual sentirse cómodos, se convirtió en un elemento clave en el proceso de aproximación a las nuevas ideas pedagógicas que se desarrollaban en Bélgica. Fue cauce fundamental para recibir información y noticias de todo lo que de innovador se allí. Su deseo de mejorar la educación, unido al cariño hacia España y a su pasión por la isla de Mallorca, así como su estrecha relación con Joan Capó, le llevó a ayudar a aquel grupo de maestros, que en esos momentos se encontraban deseosos de traer a sus lugares de trabajo ideas nuevas capaces de cambiar el orden tradicional de funcionamiento.





# **EL CENTRE BELGE DE PÉDAGOGIE DE LA MATHÉMATIQUE Y LA REFORMA EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE MATEMÁTICAS EN ESPAÑA**

**MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN**  
mjmadridma@upsa.es  
*Universidad Pontificia de Salamanca*

**CARMEN LÓPEZ ESTEBAN**  
lopezc@usal.es  
*Universidad de Salamanca*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas se ha producido un interés creciente hacia la historia de la educación, en general y hacia la historia de la educación matemática en particular, motivada, entre diversas razones, por el fracaso que ha seguido a distintos proyectos de reforma curricular (Sierra, González y López, 1999).

En el período de posguerra en Europa, se producen en cada uno de los países diferentes reformas educativas, a veces impulsadas más por razones pedagógicas que por una fuerte voluntad política, para cambiar estructuralmente el sistema educativo. Según Teresa Assude y Marie-Jeanne Perrin-Glorian (2009), en la década de los años 50 se comienza a tener en cuenta la dimensión social de la educación: la demanda que emana de las diferentes categorías sociales y profesionales y la forma en la que la institución educativa, en todos los niveles, responde a esta demanda. Así, se plantearon dos problemas principales: el primero era la democratización y la igualdad de acceso a la educación y el segundo era el lugar de la ciencia y las matemáticas en la educación y la cultura.

Las reformas impulsadas por René Billères, Ministro de Educación francés, son un buen ejemplo de estos movimientos reformistas. El proyecto Billères estableció una ambiciosa ley marco partiendo del trabajo de la *Commission pour la démocratisation de l'enseignement du second degré, technique et supérieur*. En las instrucciones complementarias de la reforma impulsada en Francia en enero de 1957, se recoge:

Le grave danger que fait courir à notre pays, sur le plan intellectuel comme sur le plan économique, le manque de plus en plus sensible d'ingénieurs, de chercheurs, de techniciens [...] l'urgente nécessité d'orienter vers les carrières scientifiques, à des niveaux variés, un nombre croissant de jeunes.

[El grave peligro que enfrenta nuestro país, tanto intelectual como económicamente, la creciente falta de ingenieros, investigadores, técnicos [...] es urgente la necesidad de dirigir hacia las carreras científicas, en varios niveles, a un número creciente de jóvenes]. (Decaunes, 1962, p. 196)

En este documento se desarrollan por primera vez los argumentos propios de la corriente de la Matemática Moderna: las matemáticas están presentes en todas partes, en la vida cotidiana, a nivel material pero también a nivel intelectual para comprender los fenómenos circundantes. Además de este aspecto utilitario y la adquisición de conocimientos, el papel y el alcance de la educación matemática son más amplios: esta enseñanza es un elemento esencial de la formación y el desarrollo de la mente (lógica, rigor, precisión) pues contribuye a la “formación integral del niño”: a desentrañar la verdad de lo falso, a examinar todas las cuestiones relacionándolas con sus principios, a razonar sobre ellas, etc. Las matemáticas aparecen por tanto como un elemento fundamental de cualquier “verdadera cultura”. Así las matemáticas y la ciencia como elementos de la cultura deben aparecer también como esenciales para la formación del hombre y del ciudadano: el modelo de humanidades clásicas debe coexistir con un modelo de las “humanidades modernas”.

## 2. CONTEXTO HISTÓRICO MUNDIAL

El final de la Segunda Guerra Mundial en 1945 marcó el comienzo de un progreso tecnológico considerable e inseparable de las relaciones conflictivas entre la URSS y los Estados Unidos. Así en los años cincuenta, la Guerra Fría se trasladó a la esfera de la investigación científica. Por ejemplo el 4 de octubre de 1957, la URSS puso en órbita su primer *Sputnik* y ese mismo día, Moscú anunciaba la prueba de una bomba de hidrógeno. Poco después en noviembre de ese mismo año envía un segundo *Sputnik* con un animal a bordo.

Aunque los Estados Unidos primeramente proclamaron que *Sputnik* “no tenía valor”, al comprender su error, reconocen el peligro representado por *Sputnik*, pues por primera vez, el territorio de los Estados Unidos deja de ser incuestionable. Solo en 1958, después de muchos fracasos, Estados Unidos lanzará a su vez prototipos exitosos del cohete *Júpiter* y la máquina *Atlas* intercontinental. En ese mismo año, se crea la NASA por el gobierno de los Estados Unidos para intensificar la investigación en el campo aeronáutico.

En la década de 1960, la rivalidad tecnológica entre las dos grandes potencias, Estados Unidos y la URSS, continúa, mejorando sus técnicas de exploración espacial con sondas, satélites y vehículos planetarios. Estos datos son una pequeña muestra de la relevancia a nivel internacional de la ciencia.

### 3. LA REFORMA EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN LOS AÑOS 50 EN EUROPA

Desde comienzos de siglo XX, en Europa, hay una gran preocupación entre los educadores matemáticos que favorece la creación de asociaciones, la publicación de revistas o la celebración de diferentes congresos y reuniones centradas en la enseñanza de las matemáticas (Sierra, 1989). En una conferencia dada en 1945, por el psicólogo y pedagogo francés Henri Wallon (París, 1879-1963), que junto con el suizo Jean Piaget y el bielorruso Lev Vigotsky, son considerados figuras clave de la moderna psicología infantil, dice:

Nos enfrentamos a dos tipos de valores contradictorios que parecen irreconciliables entre ellos: por un lado, las ciencias, que han permitido el progreso considerable de la tecnología, y han aumentado, de manera prodigiosa, el poder del hombre sobre las cosas; por otro lado, [...] aquellas disciplinas que han sido la cuna del espíritu humano (citado en Boutan y Sorel 1997, p.149)

En 1950 fue creada la *Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques* (CIAEM, s.f.), por matemáticos, psicólogos y maestros de muchos países asolados por la guerra en Europa, todos enfrentando dificultades significativas en la enseñanza de las matemáticas: falta de maestros, falta de materiales y la existencia de multitudes de refugiados, desplazados, huérfanos... Entre sus miembros iniciales se encuentran Gustave Choquet quien introdujo las ideas de una reforma guiada por una reestructurada nueva “arquitectura” de las matemáticas o Piaget que presentó sus famosos resultados sobre la investigación en cognición y transmitió nuevos conocimientos sobre las relaciones entre las estructuras operativas mentales y cognitivas y el desarrollo científico de las matemáticas, y otros muchos que se fueron uniendo. El mérito de la CIEAEM en esos años fue repensar la enseñanza de las matemáticas afrontando los problemas pedagógicos (Sierra, 2008).

Sin embargo, el inicio de una reforma de la enseñanza de las Matemáticas en profundidad no proviene de ningún Ministerio de Educación, sino de una organización económica: la *Organisation Européenne de Coopération Economique* (OECE) (Sierra, 2008). Según la OECD (2019) esta organización se creó con 18 países como participantes el 16 de abril de 1948, a partir de la Conferencia de los Dieciséis (*Conférence de Coopération économique européenne*) que trabajó para el establecimiento de una organización permanente y para asegurar la implementación de un programa de recuperación común y, en particular, supervisar la distribución de la ayuda del *Plan Marshall*. La OEEC comenzó a declinar después de 1952 como resultado de la terminación inesperada del Plan Marshall y de un cambio de dirección en la OTAN. Así en septiembre de 1961, la OEEC toma su nombre actual de *Organisation de Coopération et de Développement Economique* (OCDE), como una organización mundial, reconociendo su contribución a la recuperación económica y al progreso de Europa y abriendo nuevas perspectivas para fortalecer la cooperación entre los países y aplicarla a nuevas tareas y objetivos más amplios no sólo económicos y financieros, sino también en el

campo científico y tecnológico, promoviendo el desarrollo de sus recursos, fomentando la investigación y promoviendo la formación profesional. Canadá y los Estados Unidos se unieron al firmar la Convención de la OCDE el 14 de diciembre de 1960, y les siguieron otros países, comenzando con Japón en 1964.

Amparado por la OECE se celebró en París entre el 23 de noviembre y el 4 de diciembre de 1959 el *Coloquio de Royaumont* (Francia) que se tituló: “New Thinking in mathematics education”; y después el *Seminario de Dubrownik* (Yugoslavia) en el verano de 1960, en los cuales se establecieron las líneas maestras y los programas para la enseñanza secundaria que serían recogidos en todos los países europeos (Sierra, 2008).

#### 4. LA RENOVACIÓN MATEMÁTICA DEL *CENTRE BELGE DE PÉDAGOGIE DE LA MATHÉMATIQUE*

El *Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique*, en adelante CBPM, se crea jurídicamente el 24 de mayo de 1961 como una asociación privada, sin ánimo de lucro; en el artículo 1 de sus estatutos se establece que esta asociación tiene como objetivo el estudio y la mejora de la enseñanza de las Matemáticas y que, en particular contribuirá a la promoción, desarrollo y difusión de la enseñanza de la Matemática moderna (Sierra, 2008).

Siguiendo a Sierra (2008) podemos considerar distintos períodos en la historia del CBPM. Partiendo de un periodo incipiente entre 1958-1961 de reformas en ciertas clases de escuela Normal impulsadas por Frédérique Lenger y W. Servais, al que se incorpora George Papy, profesor de la Universidad de Bruselas a requerimiento de sus promotores. De esta forma, en torno a Georges Papy y su mujer Frédérique Lenger, se aglutinaron una serie de matemáticos, pedagogos, y profesores de Matemáticas, que realizaron una intensa acción innovadora entre los años 1958 y 1973. La influencia del Centro se extendió a todo el mundo occidental como prueba el hecho de que ciertas obras de su promotor hayan sido traducidas a catorce lenguas y que miembros del CBPM diesen cursos y conferencias en unos cincuenta países. Además, a lo largo de esos años el CBPM acogió en su seno a investigadores de una veintena de naciones que al regresar a sus países de origen difundieron su metodología. Precisamente, G. Papy y sus colaboradores del CBPM desarrollaron, a nivel teórico y en el aula, las ideas, programas y líneas metodológicas establecidas en el *Coloquio*; y posteriormente, a iniciativa de M.H. Stone, presidente del *Coloquio de Royaumont*, extendieron las reformas a todos los niveles educativos: en el periodo 1961-1964 se lleva a cabo la reforma en el secundario inferior (alumnos entre 12-15 años); en el periodo 1964-1967 se centran en el secundario superior, sección científica (alumnos entre 15-18 años); y en el último periodo 1967-1973, la reforma se extiende a la enseñanza primaria (alumnos entre 6-12 años).

Una de las ideas motrices de la reforma es la separación cada vez más grande entre la Matemática como ciencia viva y la que se enseñaba en las escuelas. G. Papy y colaboradores consideraban que, así como los Elementos de Euclides desarrollaban la Matemática del tiempo griego, la obra del colectivo de

matemáticos agrupados bajo el nombre de Nicolás Bourbaki contiene la base matemática de su tiempo, con el concepto de “estructura” y el “método axiomático” constituyendo la Teoría de Conjuntos y los nuevos lenguajes en el que Papy y colaboradores del CBPM cimientan la reforma como el lenguaje de las cuerdas o el lenguaje de las flechas, y la supresión de la enseñanza de la geometría sustituida por el álgebra. En particular es Jean Dieudonné (1973), miembro fundador del *seminario Bourbaki*, el autor del famoso eslogan “¡Abajo Euclides!”, para señalar la enseñanza excesiva de la geometría del triángulo en la escuela.

Surgen así dos ideas claves en la reforma del CBPM (Sierra, 2008):

1. La primera idea es la expresión “Matemática moderna”, como la Matemática que ha abandonado el estado artesanal para pasar a la era industrial. En la concepción de Papy sus colaboradores del CBPM, las estructuras-madre, según las define Bourbaki, serían análogas a las herramientas de la industria ya que permiten la economía de pensamiento y evitan la repetición de razonamientos; deben ser introducidas progresivamente según se va construyendo el edificio matemático, ya que presentadas al final cuando este está ya construido no tiene ningún sentido. El hilo conductor de todo el proceso es el método axiomático progresivo, que consiste en que los axiomas no se dan desde el principio sino que se van introduciendo a lo largo de la teoría, de modo progresivo y motivado.
2. La segunda idea es Matemáticas “por todas partes”. G. Papy afirma que durante mucho tiempo la Matemática ha sido señalada como elemento de cultura y de formación de la mente, pero que la situación ha cambiado profundamente al invadir todos los dominios del pensamiento racional; de ahí que haya que preparar a las nuevas generaciones en esta Matemática, para que puedan comprender el resto de las ciencias. Sin embargo, paradójicamente, a lo largo de la experiencia desarrollada no aparecen aplicaciones de la Matemática a otras ciencias.

La reforma emprendida por el CBPM no fue solo una reconsideración de los contenidos a la luz de la evolución de la Matemática como ciencia; fue también una reforma de los métodos de enseñanza, inspirada en las situaciones matemáticas de C. Gattegno, mediante la creación de medios pedagógicos que se desarrollaban en el aula: actuando por el método error-acierto se iban afinando cada vez más esos medios pedagógicos pero siempre en interacción con los alumnos en las clases experimentales (Sierra, 2008).

## **5. EL CURRÍCULO ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA MEDIA EN ESPAÑA DESDE EL FINAL DE LA GUERRA CIVIL (1939) HASTA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) (1970)**

Esta investigación se enmarca en la investigación en historia de la educación matemática. Para ello se ha utilizado el método histórico de investigación en

educación, que siguiendo a Ruiz Berrio (1976) tiene las siguientes fases: Heurística: búsqueda y selección de fuentes documentales, Crítica: análisis de la documentación, Hermenéutica: interpretación de los datos a la luz de los análisis realizados y Exposición.

Se ha llevado a cabo un análisis del saber institucional de la Enseñanza Media en España desde el final de la Guerra Civil (1939) hasta la Ley General de Educación (LGE) (1970). Hemos tenido presente la legislación vigente, la situación socio-política y los debates internos de la disciplina y se ha realizado una recopilación de los planes de estudio. Para ello hemos llevado a cabo un proceso de localización, recopilación y estudio de los planes de estudio de la Enseñanza Media. Las fuentes que se han utilizado, han sido: la Gaceta de Madrid, el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), colecciones legislativas del Ministerio de Educación, así como los trabajos de María Teresa López del Castillo (1982) y de Manuel Utande Igualada (1964).

Terminada la Guerra Civil transcurren varios años en los que la enseñanza en todos los niveles atraviesa un periodo de máxima precariedad. Así sigue vigente el Plan de Estudios anterior a la Guerra Civil de 1938 y habrá que esperar quince años desde que finalizara la Guerra Civil hasta que, siendo Ministro de Educación Nacional Joaquín Ruíz Jiménez, se impulse la reforma del Bachillerato. En efecto, la Ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media regula esta etapa educativa. También dio lugar a un proceso de cierta modernización de la enseñanza con la toma de contacto con organismos educativos internacionales (Sierra, González y López, 2006)

#### *Cuestionarios de 1954*

En la Orden de 21 de enero de 1954 se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las distintas disciplinas incluidas las matemáticas que vienen además acompañados de orientaciones metodológicas para el desarrollo de los mismos. Esta orden se fue publicando en distintos boletines del estado, en el caso de las matemáticas en los boletines número 37 y 38 del 6 y del 7 de febrero de 1954 (respectivamente). En estas páginas se detallan cada uno de los contenidos para los seis cursos (incluyendo de forma progresiva a lo largo de los cursos aritmética, geometría, álgebra, análisis, trigonometría), junto con una serie de orientaciones metodológicas extensas para cada curso. Por ejemplo para el primer curso inicial de Matemáticas dicen que se omitirá todo razonamiento abstracto; o para el sexto curso: para la mayor sencillez en la comprensión de la correlación, debe ayudarse con la construcción de tablas y gráficos.

#### *Cuestionarios de 1957*

El 18 de junio de 1954 se publica en el BOE el Decreto de 31 de mayo de 1957, por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato. Este decreto modificó el anterior Decreto del 12 de junio de 1953 publicado en el BOE del 2/07/1953, que establecía el plan de estudios del

Bachillerato y proponía 3 horas por curso para matemáticas salvo en el quinto curso en el que las matemáticas para la opción de ciencias disponían de 6 horas. El nuevo decreto plantea un cambio en la dedicación horaria para matemáticas, esta viene ahora expresada en unidades didácticas semanales y será de seis en primero y quinto curso y de tres en el resto; teniendo en cuenta que la definición de unidad didáctica es la siguiente “La unidad didáctica constará de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia; durante esta última, el alumno, a la vista del profesor que tenga a su cargo la clase, estudiará y hará ejercicios bajo la dirección del mismo” (Decreto de 31 de mayo de 1957, p. 437).

Además, se publicaron nuevos cuestionarios según la Orden del 5 de junio de 1957 (BOE de 2 de Junio de 1957). Estos cuestionarios presentan para cada curso una estructura clásica de las matemáticas y contenidos de aritmética y álgebra (se incluyen todos los tipos de números hasta el cálculo de radicales y las operaciones de polinomios y las formas de resolver ecuaciones de segundo grado y sistemas de dos ecuaciones); geometría (se propone el estudio sintético del reconocimiento de las formas y cuerpos geométricos elementales y construcciones con regla, compás y escuadra, así como las posiciones en el plano y el espacio); o de análisis (en los últimos cursos se trabajan las Funciones exponencial y logarítmica y Cálculo logarítmico y Progresiones así como la revisión del concepto de número real y el estudio analítico de las funciones, mediante derivación de las funciones y nociones de función primitiva e integral definida y aplicaciones sencillas al cálculo de áreas y volúmenes). No aparecen sin embargo en esta orden las orientaciones metodológicas que sí aparecieron junto con los cuestionarios de 1954.

*La Ley de Extensión de la Enseñanza Media de 14 de abril de 1962 y la Ley del 8 de abril de 1967*

A partir de los años sesenta se produce una expansión de la enseñanza media, produciéndose una “democratización” de la misma pues se rompe su carácter tradicionalmente minoritario. La Ley 11/1962, de 14 de abril, sobre extensión de la Enseñanza Media (publicada en el BOE del 16 de Abril) reguló la creación de estudios nocturnos y secciones filiales en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y permitió establecer nuevas formas y modalidades de centros docentes y de estudios para la extensión de la enseñanza media, permitiendo de este modo multiplicar por todo el país los tipos de centros y las variedades de estudios.

Sin embargo, con el tiempo el tipo de estudios de bachillerato elemental se había diversificado de tal manera que fue necesaria su unificación; esta vino de la mano de la Ley 16/1967 de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media (BOE de 11 de Abril). Esta ley establece “la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media como instrumento de democratización de la cultura y de promoción social” (Ley 16/1967, p. 4806), indica además en su primer artículo que el primer ciclo de la Enseñanza Media, que comprende

los estudios del bachillerato elemental, constará de cuatro cursos, de la forma establecida en la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 26 de Febrero de 1953 y será único para todos los alumnos de este grado.

*Los cuestionarios del Bachillerato elemental de septiembre de 1967*

En 1962, se constituye la Comisión para el ensayo didáctico sobre Matemática Moderna en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (Rico y Sierra, 1994). Además, el Editorial del número 99-102 (González, 1962) de la *Revista de Enseñanza Media* está dedicado a *La Matemática moderna en el Bachillerato*. Las razones que se apuntan para su introducción en el Bachillerato son esencialmente las mismas que habían sido expuestas en el *Coloquio de Royaumont*, en 1959, y en el *Seminario de Dubrownik*, en 1960, y defendidas por los pioneros de la reforma.

La Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental publicada en el BOE del 30 de septiembre de 1967 incluye por primera vez para las matemáticas contenidos propios de la llamada Matemática Moderna: aparecen los conjuntos, correspondencias y relaciones de equivalencia, aplicaciones, etc. y de nuevo con amplias orientaciones metodológica.

Las orientaciones metodológicas incluyen cuestiones como: proporcionar a los alumnos la posibilidad de adquirir los conceptos y los medios de trabajo de la Matemática actual. Además se incluyen cuestiones para cada curso indicando que la teoría de conjuntos, las aplicaciones y relaciones constituían nociones básicas sobre las que construir las Matemáticas. Así, por ejemplo, en segundo curso se recoge que la introducción de las relaciones de equivalencia posibilitaría presentar los números enteros como clases de pares equivalentes de números naturales, sin dejar por ello de utilizar recursos intuitivos que ilustren este proceso.

Los cuestionarios para 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> no llegaron a publicarse; hemos hecho una indagación completa en Boletines y documentos ministeriales y no los hemos localizado. Lo que sí se publicó fueron dos textos piloto para quinto (Ministerio de Educación, 1967) y sexto curso (Ministerio de Educación, 1969), que pueden considerarse como los nuevos cuestionarios.

En el Cuestionario del Texto Piloto de 5<sup>o</sup> curso (Ministerio de Educación, 1967) (Figura 1), se llega a la estructura de espacio vectorial euclídeo y se trabaja en dicho espacio vectorial. En esta reconstrucción se van a emplear a la vez las nociones conjuntistas y el método axiomático progresivo, llegando a la definición del anillo  $\mathbb{Z}$  de los números enteros y el cuerpo  $\mathbb{Q}$  de los números racionales. También es importante señalar la desaparición de los casos de igualdad de los triángulos y el inicio de la demostración de algunos teoremas, así como la geometría afín se basa en el álgebra lineal.



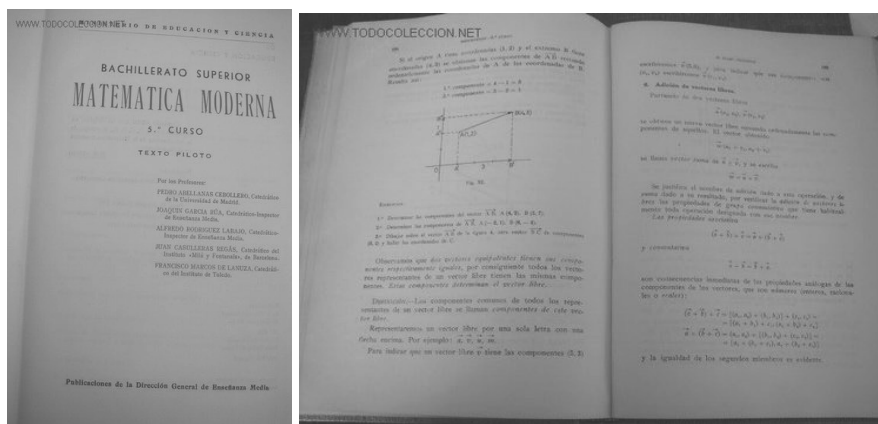


Figura 1. Texto Piloto de 5º curso. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1967).

Por lo que se refiere Cuestionario del texto piloto de sexto curso (Ministerio de Educación, 1969) se desarrollan a lo largo del curso: Aritmética del número real y de los números complejos; Álgebra lineal de los Espacios vectoriales de dimensión finita; Nociones de Estadística basadas en la noción de Probabilidad en un conjunto finito; y la distribución de contenidos del Análisis: Números reales; Elementos de topología, Cálculo diferencial: continuidad, límites, derivación de funciones, Fórmula de Taylor, continuidad uniforme, Cálculo integral a través de las sumas de Riemann, ecuaciones diferenciales, terminando con la medida de ángulos y funciones circulares.

## 6. CONCLUSIONES

La preocupación por la enseñanza de las matemáticas tras la Segunda Guerra Mundial da lugar a distintas iniciativas, entre ellas el *Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique*, principales promotores de la Matemática Moderna.

La influencia bourbakista y la corriente de la Matemática Moderna se impone en España en los años 60, con la creación de una Comisión para el ensayo de la introducción de la Matemática Moderna en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, lo que se refleja en los cuestionarios del Bachillerato elemental de septiembre de 1967.

Se prioriza la teoría sobre los ejemplos y ejercicios, el lenguaje de los conjuntos, la representación de conjuntos mediante diagramas de Venn, las relaciones de equivalencia o las aplicaciones son fundamentales, y en todo momento las definiciones de carácter topológico priman sobre las métricas. En cuanto a la Geometría se produce una algebraización de la misma estudiándose el plano afín en quinto curso y el plano euclídeo en sexto. En ningún momento se exponen aplicaciones a otras ciencias; el punto de vista conjuntista preside toda la enseñanza.

**REFERENCIAS**

- ASSUDE, T. Y PERRIN-GLORIAN, M. J.: «Editorial», *Recherches en didactique des mathématiques*, 29(1), (2009), pp. 7-10.
- BOUTAN, P. y SOREL, E.: *Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante. Actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997 organisées à initiative de La Pensée (Périodique), l'occasion du cinquantenaire du Plan Langevin-Wallon*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- CIAEM: *History*, s.f. Recuperado de <http://www.ciaem.org/?q=node/18>
- DECAUNES, L.: *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français: de la révolution à nos jours (1789-1960) / étude historique, analytique et critique rédigée par Luc Decaunes*, Paris, Institut pédagogique national, 1962.
- Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios del Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 183, 02/07/1953, pp. 4.010-4.012.
- Decreto de 31 de mayo de 1957, por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 158, 18/06/1957, pp. 437-438.
- DIEUDONNÉ, J.: «Should we teach “Modern” mathematics?», *American Scientist*, 61(1), (1973), pp. 16-19.
- FURINGHETTI, F.: «The emergence of women on the international stage of mathematics education», *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 40, (2008), pp. 529-543
- GONZÁLEZ LABAJO, A.: «La Matemática moderna en el Bachillerato», *Revista de Enseñanza Media*, (1962), 99-102.
- Ley 11/1962, de 14 de abril, sobre extensión de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 91, 16 de abril de 1962, pp. 5102–5102.
- Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 86, 11 de abril de 1967, pp. 4805- 4806.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T.: «Planes y programas escolares en la legislación española», *Bordón*, 34, (1982), pp. 127-202.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Matemática Moderna: Quinto Curso: Texto Piloto*, Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, 1967.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Matemática Moderna: Sexto Curso: Texto Piloto*, Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, 1969.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): *Organisation for European Economic Co-operation*, 2019. Recuperado de <https://www.oecd.org/general/organisationforeuropeaneconomicco-operation.htm>
- Orden de 21 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática española y Lengua y Literatura españolas, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y Dibujo y las Orientaciones Metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos. *Boletín Oficial del Estado*, 37, 06/02/1954, pp. 709-711.
- Orden de 21 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática española y Lengua y Literatura Españolas, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y Dibujo, y las Orientaciones Metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos. *Boletín Oficial del Estado*, 38, 07/02/1954, pp. 734-735.

MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN Y CARMEN LÓPEZ ESTEBAN  
EL CENTRE BELGE DE PÉDAGOGIE DE LA MATHÉMATIQUE Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA DE  
MATEMÁTICAS EN ESPAÑA

- Orden de 5 de junio de 1957 por la que se aprueban los cuestionarios. *Boletín Oficial del Estado*, 170, 02/07/1957, pp. 528-536.
- Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental. *Boletín Oficial del Estado*, 234, 30/09/1967, pp. 13421- 13447.
- RICO, L. y SIERRA, M.: «Desarrollo de la Educación Matemática en España desde la guerra civil (1936) hasta la Ley General de Educación». KILPATRICK, J., RICO, L. y SIERRA M., *Educación Matemática e Investigación*, Síntesis, Madrid, 1994.
- RUIZ BERRIO, J.: «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista española de pedagogía*, (1976), pp. 449-475.
- SIERRA, M.: *La reforma de la enseñanza de las matemáticas después de la Segunda Guerra Mundial: aportación del centre belge de pédagogie de la mathématique (CBPM)*, Tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989.
- SIERRA, M.: «El Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique (1958-1973): nota histórica», *Revista Diálogo Educativo*, 8(25), (2008), pp. 633-645.
- SIERRA, M., GONZÁLEZ, M.T. Y LÓPEZ, C.: «Evolución histórica del concepto de “límite funcional” en los libros de texto de Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria (COU): 1940-1995», *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), (1999), pp. 463-476.
- SIERRA, M., GONZÁLEZ, M.T. Y LÓPEZ, C.: *Evolución histórica de la enseñanza de las Matemáticas a través de contenidos y edades*, Memoria inédita, 2006.
- UTANDE, M.: *Planes de Estudio de Enseñanza Media*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1964.



# VIAJES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE DEL MAGISTERIO SEGOVIANO: IMPRESIONES Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN BÉLGICA

**ROSA ORTIZ DE SANTOS**

rosa.ortiz@uva.es

**LUIS TORREGO EGIDO**

*Universidad de Valladolid*

## INTRODUCCIÓN

La pedagogía de Bélgica tuvo un gran interés para los profesionales de la educación que ansiaban perfeccionar su formación y renovar su práctica docente. Los viajes de estudio fueron un importante y reconocido foco de renovación pedagógica en la España del primer tercio del siglo XX. En este trabajo recuperamos algunas de las impresiones de cuatro maestros de escuela -Ángel A. Gracia Morales, Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y Francisca Gómez de Sánchez- durante su aventura pedagógica belga, tras haber sido pensionados por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante, JAE) el primero y por la Diputación de Segovia los demás.

## 1. LOS VIAJES PEDAGÓGICOS A BÉLGICA: EL CASO DE LA JAE Y DE LA DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE SEGOVIA

¿Cuál fue el principal medio de difusión del ideario pedagógico europeo? En 1907, cuando los postulados educacionales de la Institución Libre de Enseñanza influían en el pensamiento educativo de los maestros y de las maestras de primera enseñanza<sup>1</sup>, se creó la JAE. Una de sus principales actuaciones fue la promoción de viajes de estudio mediante la creación de un sistema de pensiones, dirigidas a los profesionales de la educación que tuviesen interés por

---

1 DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1986.

conocer la pedagogía europea. El antecedente más inmediato de esta iniciativa lo encontramos en las modestas ayudas que impulsaron Antonio García Alix y el Conde de Romanones<sup>2</sup> cuando estaban al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Algunas instituciones locales, conscientes del valor profesionalizador que tenían estos viajes, desarrollaron iniciativas previas y posteriores a la de la JAE, coincidentes en su objetivo de mejorar la formación del profesorado y modernizar la educación del país. En este sentido, contamos con un estudio acerca del viaje que el maestro Miguel Porcel y Riera realizó a Suecia en 1980, pensionado por la Diputación de Baleares, en el que se concluye que esta experiencia fue decisiva en los inicios de renovación pedagógica de la región<sup>3</sup>. Sobre la influencia de las pensiones de la JAE en la renovación pedagógica de Baleares y su repercusión en la realidad educativa también existe un exhaustivo y riguroso análisis, que bien podría servir de referencia a otros estudios locales de la misma naturaleza<sup>4</sup>. Lo mismo ocurre en relación a Asturias<sup>5</sup> o en el caso de Galicia<sup>6</sup>.

En este estudio adquirirá una especial relevancia el caso de la Diputación de Segovia, por la que se pensionó a tres de los cuatro maestros cuyas impresiones analizamos. En aquel momento, la Excm. estaba presidida por D. Segundo Gila, quien impulsó una importante labor cultural en la ciudad, “especialmente en asuntos de enseñanza, en los cuales interviene siempre con buen sentido pedagógico. No es extraño: tiene, además del don natural de su clarísima inteligencia, la técnica que le presta su título de maestro”<sup>7</sup>. Bajo su mandato se impulsaron las “Pensiones a estudiantes pobres de la provincia”, incluyendo una partida destinada a “estudios de ampliación” dirigida

2 DE PUELLES BENITEZ, Manuel: “La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos”, en ÁLVAREZ LÁZARO, P. (Dir.): *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pp. 3-25; DE PUELLES BENITEZ, Manuel: *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia, TIRANT LO BLANCH, 2009.

3 PAYERAS COLL, Pedro: “El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares”, *Revista de Educación*, núm. 361 (2013), pp. 306-328. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-144

4 COMAS RUBÍ, Francesca: “Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2007), pp. 91-115.

5 TERRÓN BAÑUELOS, Aida: “¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2007), pp. 117-142.

6 PORTO UCHA, Anxo Serafín e IGLESIAS-SALVADO, José-Luis: “La JAE y la formación del magisterio gallego. Profesores de escuelas normales, inspectores y maestros becados (1907-1936)”, en GARCÍA VELASCO, J. y SÁNCHEZ RON, J. M. (Coords.): *100 JAE: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario. Actas del II Congreso Internacional*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2010.

7 *Escuelas de España*, octubre de 1929, p. 97.

Maestros o Maestras Nacionales que ejerzan en propiedad en Escuelas de la provincia y deseen ampliar sus conocimientos con una permanencia de tres meses dedicada al trabajo y al estudio en aquellas poblaciones de España o del extranjero donde se hallen más adelantadas la organización y prácticas pedagógicas<sup>8</sup>.

Esta iniciativa local fue considerada un “ejemplo digno de ser imitado”, por ser “el mejor medio de difundir la cultura y extinguir la mancha negra del analfabetismo”<sup>10</sup>. En este sentido, la finalidad principal de las pensiones era el perfeccionamiento docente:

¿Cómo podremos tener buenas escuelas sin buenos maestros? ¿Y cómo podrá formarse un buen maestro confinado en una de nuestras aldeas? Es preciso provocar inquietudes, ofrecer estímulos y animar constantemente; hay que traer aires de fuera saturados de optimismo y se ha de llevar una alegre canción de bondad y esperanza a todos los rincones. [...] He aquí lo que en este caso se busca: mejorar los maestros<sup>11</sup>.

Es de reseñar que Segovia vivía entonces un periodo de enaltecimiento pedagógico, llegando a ser considerada como “... uno de los mayores focos de inquietud pedagógica y cultural de España”<sup>12</sup>. Muchas de las iniciativas que germinaron dentro de sus límites fueron fruto de estos viajes; entre ellas, se desarrollaron 24 títulos de prensa pedagógica entre 1793 y 1936<sup>13</sup>, nacieron los Centros de Colaboración Pedagógica, se realizaron tres importantes congresos pedagógicos, se gestó la Universidad Popular Segoviana, se llevaron a cabo numerosas colonias escolares y muchas de sus aldeas fueron testigos de la actividad de las Misiones Pedagógicas. Cabe añadir que en la ciudad ejerció su labor uno de los inspectores de mayor prestigio durante esta etapa, que facilitaría todo este proceso renovador: Antonio Ballesteros Usano<sup>14</sup>.

## 2. LOS VIAJES PEDAGÓGICOS DEL MAGISTERIO SEGOVIANO

Segovia ocupó el quinto puesto, con un total de nueve personas pensionadas<sup>15</sup>, en la lista de provincias con más becados por la JAE en el ámbito de

8 *Boletín Oficial de la Provincia de Segovia*, 10 de agosto de 1925, recuperado de <https://cutt.ly/YydeYb>, p. 1.

9 *El Pueblo: Diario Republicano de Valencia*, 9 de agosto de 1925, recuperado de <https://cutt.ly/jys6Mh>

10 *La Libertad*, 19 de agosto de 1925, recuperado de <https://cutt.ly/PydrMx>

11 DE ANDRÉS COBOS, Pablo: *Un viaje por las escuelas de España*, Segovia, Imprenta Provincial, 1927, p. 4.

12 DE ANDRÉS CASTELLANOS, Soledad y MORA GARCÍA, José Luis: *De ley y de corazón. Historia epistolar de una amistad. María Zambrano Alarcón – Pablo de Andrés Cobos – Cartas (1957-1976)*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2011, p. 39.

13 HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Prensa pedagógica en Castilla y León. 1793-1936. Repertorio analítico*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2015.

14 DE DUEÑAS DÍEZ, Carlos y GRIMAU MARTÍNEZ, Lola: *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*, Madrid, Talasa Ediciones, 2009.

15 1) y 2) Las hermanas María Concepción y María de la Paz Alfaya López, 3) y 4) los hermanos María de los Dolores y Antonio Ballesteros y Usano, 5) David Bayón Carretero, 6) Ángel A. Gracia Morales, 7) Santiago Viñuelas Caballero, 8) Francisco Ruvira Giménez y 9) Francisco

la Pedagogía<sup>16</sup>. Si sumamos a estas pensiones las otorgadas por la Diputación Provincial de Segovia, obtenemos un importante colectivo de profesionales de la educación que pudieron experimentar y vivir en primera persona las innovaciones que se estaban desarrollando en las escuelas e instituciones más emblemáticas de España y del extranjero. En este estudio hemos seleccionado a cuatro de estas personas, todas ellas docentes de escuela, de quienes disponemos de fuentes que nos dan pistas sobre su estancia en Bélgica:

### 2.1. Ángel A. Gracia Morales

Ángel Gracia nació el 12 de agosto de 1894<sup>17</sup> en Becerril de la Sierra (Madrid). Siguiendo los pasos de su padre, fue maestro de las escuelas de Boceguillas, de Cantalejo y de la escuela graduada de Los Huertos<sup>18</sup>, actual CEIP Domingo de Soto<sup>19</sup>. Perteneció a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza y militaba en Izquierda Republicana<sup>20</sup>. Su dinamismo educativo y su posicionamiento político e ideológico hicieron que fuese una de las primeras víctimas de la represión franquista, siendo uno de los 17 maestros fusilados en la provincia de Segovia<sup>21</sup>.

El maestro solicitó en numerosas ocasiones la pensión para la JAE, alegando su formación e inquietud pedagógica, y aludiendo a la actividad que había desarrollado en su escuela y en favor de la educación popular: “Bibliotecas escolares, mutualidades, clases contra el analfabetismo, conferencias semanales los domingos y aun los días festivos, celebración de la Fiesta del árbol y campaña antitabáquica, antialcohólica y antitaurina...”<sup>22</sup>. Obtuvo una pensión para viajar en grupo en 1924 y realizó otro viaje en 1929 en calidad de pensionado, que asumió con sus medios, para poder acompañar a la entonces maestra de Otero de Herreros (Segovia), Fuencisla Moreno, con quien estaba casado, que había sido pensionada por la Diputación de Segovia<sup>23</sup>. La fuente utilizada para conocer las impresiones de Gracia es su diario<sup>24</sup>.

Romero Carrasco (CDREM).

16 MARÍN ECED, Teresa: *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990.

17 Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *1933 Escalafones del Magisterio*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1934.

18 VELASCO NATALÍAS, Maya: *Tal silencio es ensordecedor*, recuperado de <https://cutt.ly/QuqxIb>, s. f.

19 Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid [CDREM]: Expedientes de Ángel A. Gracia Morales, 1922 y 1930.

20 VELASCO NATALÍAS, Maya, *op. cit.*

21 VEGA SOMBRÍA, Santiago: *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*, Barcelona, Crítica, 2005.

22 Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid [CDREM]: Diario del maestro de Boceguillas (Segovia), Ángel A. Gracia Morales, 1924, p. 2.

23 CDREM, 1922 y 1930, *op. cit.*

24 CDREM, 1924, *op. cit.*



## 2.2. Norberto Hernanz Hernanz

Norberto Hernanz Hernanz nació el 8 de mayo de 1891 en Orejana (Segovia). Fue maestro en la escuela unitaria de niños de Torre Val de San Pedro (Segovia), de la escuela Los Huertos (Segovia) y del Grupo Escolar Baixeras (Barcelona), hasta que en 1939 fue depurado y suspendido de empleo y sueldo. Norberto fue una figura importante en el proceso de renovación pedagógica que vivió la ciudad durante los años 20 y 30 del siglo pasado; fue cofundador de los Centros de Colaboración Pedagógica, junto con el maestro Lorenzo del Amo y cofundador de la revista pedagógica *Escuelas de España*.

Hernanz estuvo pensionado en dos ocasiones por la Diputación de Segovia. La primera vez (1927) visitó escuelas de España (Madrid, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada y Huelva) y después (1930) visitó escuelas del extranjero con sus compañeros y amigos David Bayón Carretero y Pablo de Andrés Cobos. En concreto, conocieron instituciones y centros educativos de Francia, Bélgica y Suiza<sup>25</sup>. La fuente principal que utilizamos para analizar las impresiones de este docente en Bélgica forma parte de sus memorias<sup>26</sup>. Concretamente, consultamos el apartado “Mi viaje al extranjero. En Bruselas”. Asimismo, extraemos de los ejemplares de *Escuelas de España* apreciaciones sobre su pensamiento y la influencia que sobre él ejercieron los postulados pedagógicos belgas.

## 2.3. Pablo de Andrés Cobos

Pablo de Andrés Cobos nació el 1 de junio de 1899 en La Cuesta (Turégano, Segovia). Fue maestro en Valdepeñas (Ciudad Real), de la escuela graduada de niños de San Ildefonso (Segovia), del Grupo Escolar Ramón Llull (Barcelona), director del Orfanato Nacional del Pardo (Madrid) y del grupo escolar Claudio Moyano (Madrid). En 1936 fue acusado y encarcelado por “conspiración para la rebelión”. Después sería depurado y apartado de la docencia. La biografía de este autor ha sido estudiada ampliamente<sup>27</sup>.

25 HERNANZ HERNANZ, Norberto: *Memorias Norberto Hernanz y Hernanz*, Manuscrito inédito, s. f.; HERNANZ MÍNGUEZ, Máximo: *Notas sobre mi padre (extraídas de Efemérides)*, Manuscrito inédito, 2018; MORA GARCÍA, José Luis y HERMIDA DE BLAS, Fernando: “En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz – Pablo de A. Cobos (1934-1971)”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 16 (2011), pp. 95-143; ORTIZ DE SANTOS, Rosa: *La renovación pedagógica desde la mirada de la revista Escuelas de España (1929-1931)*, Trabajo de Fin de Máster (2017), Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia, recuperado de <https://go.gl/UgBN8E>; ORTIZ DE SANTOS, Rosa: “Estampa y aportaciones de tres maestros renovadores: Norberto Hernanz, David Bayón y Pablo de Andrés”, *ReiDoCrea*, núm. 7 (2018), pp. 63-78; ORTIZ DE SANTOS, Rosa y TORREGO EGIDO, Luis: “La prensa pedagógica en la reconstrucción del pasado educativo: el caso de la revista Escuelas de España (1929-1936)”, *História da Educação*, vol. XXII, núm. 56 (2018), pp. 80-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/78399>

26 HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*

27 HERMIDA DE BLAS, Fernando: “Pablo de Andrés Cobos”, en MORA GARCÍA, J. L. y MORENO YUSTE, J. M. (Eds.): *Pensamiento y palabra, en recuerdo de María Zambrano (1904-1991)*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2005, pp. 337-361; DE ANDRÉS CASTELLANOS, Soledad y MORA GARCÍA, José Luis, *op. cit.*; MORA GARCÍA, José Luis y HERMIDA DE

Cobos fue pensionado por la Diputación Provincial de Segovia para realizar viajes por las escuelas de España (1927), concretamente a Madrid, Barcelona, Zaragoza, Valencia y Bilbao<sup>28</sup> y por las escuelas del extranjero (1930), junto a Hernanz y Bayón. En palabras del maestro “estos dos viajes me dieron alguna seguridad en el pensamiento y juicio sobre las cosas escolares y casi del todo me curaron de los infantilismos novedosos. Me llevaron a otra actividad, la colectiva del magisterio segoviano”<sup>29</sup>. La fuente que vamos a utilizar de este maestro es un cuaderno de notas, escrito de su puño y letra<sup>30</sup>. De él extraemos algunos datos e informaciones sobre su estancia en Bélgica.

#### 2.4. Francisca Gómez de Sánchez

Francisca Gómez de Sánchez fue una maestra que estuvo pensionada por la Diputación de Segovia para viajar a escuelas de Suiza, Francia y Bélgica<sup>31</sup> (1929); para el mismo propósito también fueron pensionadas las maestras Lucía Lucha y Fuencisla Moreno<sup>32</sup>. Tenemos constancia, además, de que participó en el tercer congreso pedagógico segoviano con una conferencia sobre la enseñanza doméstico-agrícola<sup>33</sup>. Los apuntes recogidos en *Escuelas de España* (enero, 1930) sobre su visita a Bélgica es la fuente que utilizamos sobre Francisca Gómez.

### 3. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN BÉLGICA

Bélgica, sus escuelas y sus modelos y métodos pedagógicos atraían a los maestros españoles, interesados en mejorar su práctica docente. Tanto es así, que alguno de los maestros pensionados, como es el caso de Ángel Gracia, no dudó en costearse él mismo el viaje al disolverse el grupo de maestros al que pertenecía, pensionado por la JAE:

Una vez disuelto el grupo de maestros rurales a que el maestro que suscribe pertenecía, y considerando delito de lesa pedagógica estar a las puertas de Bélgica y no traspasar sus fronteras para estudiar su organización escolar y visitar las Escuelas Decroly, decidió hacer, de su peculio propio, un viaje a este simpático y cultísimo país<sup>34</sup>.

---

BLAS, Fernando, *op. cit.*; DE ANDRÉS COBOS, Pablo, ZUFRIATEGUI CAPURRO, Ainhoa y ESTEBARANZ LARREA, Aku: *La hora de la aldea*, Navarra, Gráficas Castuera, 2015; DE ANDRÉS COBOS, Pablo, ZUFRIATEGUI CAPURRO, Ainhoa y ESTEBARANZ LARREA, Aku: *El maestro, la escuela y la aldea y otros escritos pedagógicos*, Segovia, Ayuntamiento de Segovia, 2017; ORTIZ DE SANTOS, Rosa: *La renovación pedagógica...*, *op. cit.*; ORTIZ DE SANTOS, Rosa: “Estampas y aportaciones...”, *op. cit.*

28 Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10767: Expediente de oposición a director de escuelas graduadas de Pablo de Andrés Cobos, 1933.

29 AGA 32/10767, *op. cit.*, p. 4.

30 DE ANDRÉS COBOS, Pablo: *Mi viaje por el extranjero. Notas*, Manuscrito inédito, 1930. Archivo de Enriqueta Castellanos [AEE].

31 *Escuelas de España*, abril de 1929.

32 *Ibidem*.

33 *Escuelas de España*, enero de 1930.

34 CDREM, 1924, *op. cit.*, p. 1.

Las visitas pedagógicas se concentraron, en su mayoría, en la capital belga. Las escuelas que los docentes pensionados nombran en las fuentes analizadas se recogen en la tabla 1, junto con algunas de las características que ellos mismos destacan en sus escritos.

**Tabla 1.** Escuelas visitadas por los docentes seleccionados para el estudio<sup>35</sup>.

| INSTITUCIÓN                                     | CARACTERÍSTICAS   | VISITANTE   |
|---|---|---|
| Escuela primaria n <sup>o</sup> 4 <sup>36</sup> | 18-20 maestros y maestras. Personalidad poderosa y absorbente del director. Armonización de la enseñanza. Acierto en la enseñanza del dibujo. “Se trabaja mucho y con esmero pero [...] no se vislumbran audacias ni genialidades” <sup>37</sup> . Escuela “perfecta en su limitación” <sup>38</sup> .  | Pablo de Andrés Cobos                               |
| Escuela n <sup>o</sup> 7                        | Espacio amplio y bien conservado. 25 clases, dos gimnasios, taller de madera, de cartón y de modelado, sala de lavabos y dos patios descubiertos. Organización: “10 clases normales, 6 de retrasados, 1 de enseñanza especial y una de readaptación” <sup>39</sup> . Método Decroly en los grados normales, menos en el sexto año. Empleo de cuadernos con calificación. Deberes para casa, principalmente de cálculo y de redacción. Comunicación con las familias mediante anotaciones en los cuadernos. Centros de interés.  | Pablo de Andrés Cobos                               |
| Escuela n <sup>o</sup> 12                       | 11 clases. 4 docentes. Mayor pobreza. Descuido de algunas materias. Método Decroly y analítico.   | Pablo de Andrés Cobos                               |
| Jardín n <sup>o</sup> 14, Me. Neiryk            | Escuela en el campo. Edificio escolar deficiente. Patio embaldosado, con un árbol. Cuatro salas: dos para aulas, una para los discentes de dos y tres años y otra para la siesta. Horario: 08:30 – 16:30 (incluida la comida). Amueblado y decorado. Material abundante. Maestras comprometidas. Observación y juego.   | Pablo de Andrés Cobos                               |
| J a r d í n d’Anderschon                        | Escuela infantil comunal en construcción.   | Ángel A. Gracia Morales                             |
| Escuela Decroly “rue de l’Ermitage”             | Centros de interés: trabajo, defensa, lucha contra la intemperie y alimentación. Emplazamiento rodeado de arboledas y jardines. Población infantil: “clase burguesa acomodada” <sup>40</sup> . Organización: Jardín de los niños (hasta los 6 años), Escuela primaria (de 6 a 12 años) y Escuela media (a partir de los 12 años). Globalización: “se parte del todo, de lo concreto, para ir al análisis de las partes” <sup>41</sup> . Trabajo constante y espontáneo. Material sencillo y rudimentario. Enseñanza práctica y objetiva. Trabajos manuales y dibujo. Aulas pequeñas con clases de 15 estudiantes. | Ángel A. Gracia Morales<br>Norberto Hernanz Hernanz |
| Escuela Comunal                                 | Centros de interés. 20 clases de 25 estudiantes cada una. Enseñanza cíclica. Decoración con trabajos infantiles.  | Ángel A. Gracia Morales                             |
| Escuela Provincial de Cultura                   | Escuela de agricultura. Finalidad: sostenimiento de las cantinas escolares. “Esta Escuela enseña, produce y... consume también” <sup>42</sup> .   | Ángel A. Gracia Morales                             |
| Cantinas escolares                              | 250 niños y niñas con sus profesores. Sostenida por la Nación, la Provincia y la Comuna. Higiene y limpieza.  | Ángel A. Gracia Morales                             |
| Escuela Normal Comunal Dr. Junkeere             | Espacio amplio y adecuado. Material suficiente. Sesiones cortas pero enriquecedoras. “Aquí puede estar el secreto de muchas cosas” <sup>43</sup> .  | Pablo de Andrés Cobos                               |

35 Elaboración propia a partir de: DE ANDRÉS COBOS, Pablo, *op. cit.*; CDREM, 1924, *op. cit.*; HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*

36 Se utiliza la nomenclatura que los propios autores emplean en sus textos.

37 DE ANDRÉS COBOS, Pablo, *op. cit.*, pp. 27-28.

38 *Ibidem*, p. 28. Pablo, *op. cit.*, p. 32.

39 *Ibidem*, p. 35.

### 3.1. *Instituciones Decrolyanas*

Las instituciones decrolyanas desarrollaban métodos pedagógicos atribuidos, a lo largo de la historia, al doctor Decroly, como es el caso de los centros de interés: “fuimos a Bélgica con la ilusión de estudiar la aplicación de los Centros de Interés en su lugar de origen y en la escuela fundada por su creador, el Dr. Decroly”<sup>44</sup>.

Sin embargo, “Decroly no fue el creador del término ‘centros de interés’, que flotaba ya en el ambiente pedagógico mundial”<sup>45</sup>. Como explica la autora, la verdadera obra decrolyana fue el “programa de ideas asociadas”, que se comenzó a desarrollar a través de los centros de interés, llegándose a identificar ambos conceptos. La idea de partir de un tema central que tenga en cuenta los intereses de los estudiantes proviene de la pedagogía herbartiana. Hernanz ya conocía este bagaje teórico antes de su aventura pedagógica en Bélgica, tal y como recoge en sus memorias:

El famoso “interés” era entonces el centro de nuestras preocupaciones. La cuestión del interés como base de la enseñanza fue planteada por el primer tratadista de pedagogía sistemática, el alemán Herbart. Para éste había que comenzar toda lección por despertar el interés del alumno. Esto es, abriendo su atención para recibir la enseñanza. Mas este despertar parecía partir del supuesto de que estaba dormido y debía despertarse por técnicas adecuadas, en las cuales consistía todo el arte de la educación<sup>46</sup>.

Eran varias las escuelas que ensayaban el método (tabla 1), especialmente en los primeros cursos<sup>47</sup>. Destacamos la institución de l’Ermitage, por su presencia en los trabajos analizados. Norberto Hernanz, como veremos más adelante, tiene algunas reservas sobre la aplicación del método y su adecuación; no obstante, recoge una serie de ventajas, elogios y alabanzas que coinciden con las manifestaciones de otros maestros españoles pensionados por la JAE<sup>48</sup>: “uno de los aciertos de Decroly es la globalización de la enseñanza, según lo cual se parte del todo, de lo concreto, para ir al análisis de las partes”<sup>49</sup>. No duda en afirmar que es “una escuela de lujo”, añadiendo que “el visitante queda impresionado por este marco encantador [...]. Entre paredes, árboles, flores, palomas, gallinas y otros animales domésticos”<sup>50</sup>. Otros comentarios positivos se desprenden del diario de Ángel Gracia:

40 HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*, p. 89.

41 *Ibidem*.

42 CDREM, 1924, *op. cit.*, p. 19.

43 DE ANDRÉS COBOS,

44 HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*, p. 87.

45 DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: “Desde L’Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2007), pp. 143-166, p. 146.

46 HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*, p. 87.

47 *Ibidem*.

48 MARÍN ECED, Teresa, *op. cit.*

49 HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*, p. 89.

50 *Ibidem*.

Son interesantes éstas [*sic.*] clases donde los niños trabajan constantemente y con vocación y espontaneidad. El material es sencillo y rudimentario: papel, cartón, barro, espátulas, tijeras, etc. La enseñanza es eminentemente práctica y objetiva. Infinidad de trabajos manuales y dibujos con relación al centro de interés<sup>51</sup>.

### 3.2. *La enseñanza agrícola*

Las escuelas-taller y las escuelas agrícolas son otras instituciones belgas que generaron interés en los maestros pensionados<sup>52</sup>. Vamos a prestar atención a la segunda. Estas escuelas servían "... como sanatorios permanentes de niños débiles y enfermizos; [...] como lugares de expansión [...] en contacto con la naturaleza realizando ejercicios gimnásticos y juegos; [...] como campo de experiencias agrícolas [...]; como lugar de veraneo para los niños"<sup>53</sup>. Por todas estas cuestiones, eran escuelas ampliamente valoradas por los maestros que las visitaban, como es el caso de Gracia, quien declaraba: "Que escasísimos estamos en España de estas interesantísimas Escuelas agrícolas que aportarían gran riqueza a la nación con la transformación de esta importante rama de producción"<sup>54</sup>.

De igual modo, y en una línea y sentido semejante al de las escuelas agrícolas, Francisca Gómez presentó el valor de la enseñanza doméstico-agrícola en la formación de las maestras, en el tercer congreso pedagógico segoviano, proponiendo unas pautas para poder desarrollar estas iniciativas España:

Que se cree un Instituto Normal Superior de Economía doméstico-agrícola.

Que en toda Normal de Maestras haya una sección de estas enseñanzas con profesorado procedente de aquel Instituto.

Que por las Diputaciones, Municipios y Sociedades agrícolas se organicen Escuelas ambulantes, especies de misiones por los pueblos, para extender estas enseñanzas y preparar a las maestras.

Que se establezcan igualmente en las graduadas de seis secciones para que sirvan de modelo a las demás escuelas<sup>55</sup>.

### 3.3. *Ensueño pedagógico belga*

Los balances y las impresiones, como ya hemos avanzado, solían ser de admiración, pues "ir a Bélgica era encontrarse con lo mejor de la Pedagogía europea"<sup>56</sup>. Los maestros y las maestras volvían a España con nuevos conocimientos e ideas pero, ¿cómo adaptarían estas ideas a un contexto tan diferente, como era el de las escuelas españolas del primer tercio del siglo XX?, ¿cuál era la aplicabilidad real de los nuevos aprendizajes en sus ámbitos de trabajo? Relacionado con esto, los docentes recogen con cierta desesperanza algunas manifestaciones como la que

51 CDREM, 1924, *op. cit.*, p. 9.

52 MARÍN ECED, Teresa, *op. cit.*

53 *Ibidem*, p. 205.

54 CDREM, 1924, *op. cit.*, p. 19.

55 *Escuelas de España*, enero de 1930, pp. 97-98.

56 MARÍN ECED, Teresa, *op. cit.*, p. 195.

sigue, expuesta por Ángel Gracia cuando explica que en la Escuela Decroly hay 15 estudiantes por grupo: “me acuerdo de mi Escuela con 45 niños matriculados y en 4 grados de 6 a 14 años... No podré llevar a la práctica todo cuanto he visto y estudiado en este aprovechado viaje pedagógico...”<sup>57</sup>.

Este mismo maestro, y en la misma línea que el comentario anterior, compara las cantinas escolares que visita en Bélgica con la que tiene en su propia escuela:

Esta visita me trae a la memoria la cantina que tengo establecida en Boceguillas en la que doy de comer a los tres niños más pobres del pueblo. El Estado no me dá [*sic.*] un céntimo. Tampoco el Ayuntamiento. Ni los ricos del pueblo porque les quito los pastores que eran esos niños de la casta de los parias. Porque aún existen los parias en muchos pueblos de España. La sostenemos entre el Médico, el Cura, esa industria del pueblo, los niños de la Escuela [...] de vez en cuando tocando las guitarras y bandurrias, alguna otra persona caritativa y un servidor, tirando con pellizco de 5 pts. a mi mensualidad ¡Qué diferencia de países!<sup>58</sup>

Esta misma situación se desprende de la impresión de Francisca Gómez sobre la aplicación de la enseñanza doméstico-agrícola en España, a pesar de las propuestas que ella misma ofrece, expuestas en líneas anteriores. La maestra

entiende que estas enseñanzas no pueden hacerse aquí con éxito por falta de personal especializado y por falta de una organización central que dé unidad a los planes. [...] ha visitado las organizaciones existentes en España y la parecen generosos intentos, plétóricos de buena voluntad, pero esporádicos, desarticulados y faltos de la debida preparación<sup>59</sup>.

Pese a las dificultades, los docentes valoran estos aprendizajes, mostrando su disposición para repetir la experiencia y continuar formándose en los centros de referencia más reconocidos por su actividad pedagógica. Así lo refleja el maestro de Boceguillas:

Lamento extraordinariamente no poder asistir 2 ó [*sic.*] 3 meses a las clases activas de esta Escuela [se refiere a la escuela de l'Ermitage]. Si el año próximo pudiera venir ese tiempo ya sea de mi peculio propio o con alguna subvención del Estado o de la Diputación...

Si fuera capitalista, me gustaría el dinero permaneciendo 3 meses cada año, en distintas épocas, visitando Escuelas en Francia, Bélgica, Suiza, Suecia, Alemania, Inglaterra, Italia y los Estados Unidos<sup>60</sup>.

### 3.4. *Visión crítica versus esnobismo*

Es habitual leer críticas, opiniones y valoraciones positivas con respecto a las innovaciones educativas experimentadas, observadas y conocidas por los maestros y las maestras que tenían la posibilidad de viajar al extranjero. El valor reseñable de alguna de las fuentes que consultamos es el discurso crítico y

57 CDREM, 1924, *op. cit.*, p. 11.

58 *Ibidem*, pp. 18-19.

59 *Escuelas de España*, enero de 1930, p. 95.

60 CDREM, 1924, *op. cit.*, p. 11.

reflexivo que algunos docentes hacen sobre estas innovaciones en general y sobre el método Decroly y la pedagogía belga en particular, no dejando que la innovación sin reflexión y que la “moda pedagógica” les ciegue la mirada. Merece la pena recuperar de las memorias de Norberto Hernanz su reflexión acerca de los centros de interés y la selección y/o definición de dichos intereses:

Decroly y otros pedagogos eligen como centro esa vaguedad de los intereses del niño. La dificultad radica en determinar [...] esos intereses; porque [...] a pesar de los esfuerzos y de la buena voluntad de los pedagogos del interés, tales intereses no han pasado de ser supuestos y con frecuencia una verdadera suplantación por los intereses de los adultos. Después de ver aplicar este sistema y de haberlo aplicado yo mismo, tengo mis reservas, porque me parece que los verdaderamente interesados en su aplicación son los maestros, basándose en unos intereses infantiles puramente imaginados<sup>61</sup>.

Por otra parte, cuestiona la aplicación de los centros de interés en escuelas que no tengan unas condiciones tan favorables como las del centro de l'Ermitage:

Desgraciadamente, nos apena pensar que las exigencias de la vida moderna, vida de masas, obligan a instalar escuelas regimientos, con sus 20 ó [sic.] 30 secciones, [...] como las que vimos en Bruselas y en otras ciudades, a las que asisten niños tristes, macilentos, encerrados [...] y moviéndose a golpe de batuta de sus dómines. Para éstos no vale el método Decroly.

Uno se siente tentado a pedir para estos niños, mejor que pedagogía, juegos, alegría y alimentos. Y llegamos a la conclusión de que el fondo del problema está en lo económico. Hasta la didáctica depende de él<sup>62</sup>.

Sobre esto reflexiona también en *Escuelas de España*:

Porque no hay que creer que están mucho mejor que las nuestras [escuelas belgas – escuelas españolas]. Jamás olvidaré la impresión recibida en Bruselas en las escuelas oficiales ante las filigranas pedagógicas. Lo que había que desear para aquellos niños, más que decrolismo, era mejor alimentación y más calor de espíritu<sup>63</sup>.

Y es que el maestro Hernanz, al igual que sus compañeros de la citada revista, ya escribía sobre los fanatismos irreflexivos, imprudentes e irresponsables por los métodos provenientes del extranjero antes, incluso, de visitar las escuelas europeas:

En estos tiempos en que tanto divagamos por los decrolynismos y los montesorismos, por el Dalton Plan y las escuelas nuevas, no estará mal que de vez en cuando volvamos la mirada hacia el círculo que tenemos más próximo en el espacio y que más de cerca nos afecta en el tiempo.

[...] la mayoría divaga por el extranjero, enamorada de las escuelas más o menos nuevas. Una predilección por tal o cual tendencia me parece inevitable y por tanto beneficiosa; pero esa cerrazón, esa estrechez sectaria, ese fanatismo cegato, me parece

61 HERNANZ HERNANZ, Norberto, *op. cit.*, p. 88.

62 *Ibidem*, p. 89.

63 HERNANZ HERNANZ, Norberto: “Dos asambleas del Magisterio”, *Escuelas de España*, octubre de 1931, pp. 65-72, p. 70.

pernicioso, intolerable, y más cuando ya es hora de que empecemos a mirar tales tendencias de modo objetivo, superador<sup>64</sup>.

Era preciso, por tanto, superar la afición y el esnobismo y, entonces sí, tras un ejercicio de reflexión y de crítica, valorar, adecuar y aplicar a su contexto particular los nuevos métodos y conocimientos.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Los viajes pedagógicos nos permiten conocer cómo fue el proceso de difusión de algunas innovaciones educativas que perviven hasta nuestros días. “El movimiento renovador de la Escuela Nueva en Bélgica fue difundido en España gracias a la abundancia de traducciones, recensiones, obras originales y artículos escritos por los pensionados”<sup>65</sup>.

El entramado de los viajes pedagógicos se aborda en prácticamente cualquier investigación que trate los procesos de renovación pedagógica de esta etapa histórica. No obstante, como hemos comprobado, no son tantos los estudios dedicados a analizar las experiencias y las impresiones de docentes concretos en sus viajes de perfeccionamiento. El hallazgo de nuevas fuentes nos permite dar pasos importantes en esta dirección, y otorgar voz a los verdaderos protagonistas de la renovación pedagógica.

...la fuerza del movimiento renovador experimentado en España en el primer tercio del siglo XX debe entenderse a través de grandes personajes de nuestra pedagogía, pero también de personajes concretos a veces anónimos, de esfuerzos institucionales, pero también de pequeños esfuerzos personales, de grandes directrices políticas, pero también de ilusiones, esperanzas y convicciones de quienes, sin ser totalmente conscientes de ello, renovaron la enseñanza<sup>66</sup>.

---

64 HERNANZ HERNANZ, Norberto: “Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones”, *Escuelas de España*, julio de 1929, pp. 43-68, pp. 45-47.

65 MARÍN ECED, Teresa, op. cit., p. 286.

66 COMAS RUBÍ, Francesca, op. cit., p. 93.



# INFLUENCIA DE DECROLY EN ESPAÑA: EL CURSILLO DE JULIA DEGAND EN LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS DE MADRID (1932)

RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL  
mariaraquel.vazquez@uva.es  
Universidad de Valladolid

ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA  
angelserafin.porto@usc.es  
Universidad de Santiago de Compostela

*Tout mon désir à présent est de porter un peu partout les idées chères à notre regretté Maître le Dr. Decroly.*

Julia Degand<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Abordamos en nuestra contribución el arraigo de los principios pedagógicos del belga Ovidio Decroly en España y, en concreto, la divulgación de su método en los años 30, a través de cursillos como el organizado en la Residencia de Señoritas de Madrid en 1932.

Tras presentar algunos datos de esta destacada personalidad científica de la «nueva educación» en Europa, nos detenemos en la difusión de la obra educadora de Decroly en España a través de los círculos institucionistas, como se constata en la páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, o por parte del movimiento asociativo, como comprobamos por ejemplo en la *Casa del Maestro de Pontevedra*. En una segunda parte, tratamos específicamente de la difusión del método Decroly en la Residencia de Señoritas de Madrid, por parte de Julia Degand, alumna y estrecha colaboradora del pedagogo belga.

Como fuentes primarias, utilizamos correspondencia del archivo de la Residencia de Señoritas de Madrid (ARSM), depositado en la Fundación Ortega y Gasset-Marañón, y publicaciones periódicas de la época, complementadas con

---

1 ARSM. Carta de Julia Degand a Jacobo Orellana, Santander, 26/10/1932.

referencias bibliográficas que analizan la obra de Ovide Decroly y su huella en España.

## 2. ALGUNOS DATOS SOBRE OVIDE DECROLY

Según Francine Dubreucq<sup>2</sup> (1993: 261-287), Jean-Ovide Decroly nació en la aldea de Renaix el 23 de julio de 1871, en el seno de una familia con inquietudes intelectuales. Estudió medicina en la Universidad de Gante, y a través de las oposiciones universitarias de la Fundación de Becas de Viaje, pasó el curso 1896-1897 en la Universidad de Berlín y en la Salpêtrière de París, orientándose hacia la neuropsiquiatría y luego hacia la psicología. En 1898 se afincó en Bruselas, junto a Agnès Guisset, su joven esposa. Ese mismo año empezó a trabajar en la Policlínica de Bruselas como asistente del servicio de neurología y poco después se le confió el Departamento de «niños anormales y con trastornos del lenguaje». La atención a este tipo de niños, o a aquellos que, poseyendo capacidades innegables, no se integraban en la sociedad como cabría esperar, fue una constante en su vida. En 1901 abre en su propia casa la *École d'Enseignement Spécial pour Enfants Irréguliers*, y en 1907 crea en Ixelles la *École de l'Ermitage*<sup>3</sup>, o como también se la conoce «la escuela para la vida y por la vida», justo en el año en que María Montessori fundaba su primera *Casa dei Bambini* en Italia. Admirador de Dewey, de quien tradujo al francés *How We Think*, siguió de cerca la actividad científica y práctica de la escuela psicológica y pedagógica de Ginebra así como de la *Progressive Education* americana.

Fue la suya una lucha constante e agotadora contra la escuela de su tiempo. Ante el abandono social y pedagógico de una escuela popular que casi siempre condenaba al fracaso y la marginación, Decroly atribuyó a la escuela una misión prioritaria de prevención. Se comprometió así en la lucha por la escolaridad obligatoria, que se promulgará en Bélgica en 1914 y se hará afectiva en 1920<sup>4</sup>. Decroly murió en Uccle el 12 de septiembre de 1932.

De la obra de psicólogo de Ovidio Decroly destacan cuatro capítulos esenciales para el conocimiento de la mentalidad infantil y para la educación: el método psicogenético, la función de globalización, el interés y la expresión (Dubreucq, 1993:264).

Aunque Decroly introduce en Bélgica el método de pruebas francesas de Binet y Simon, entonces en la vanguardia de la psicología infantil, prefirió siempre la biografía individual, siguiendo paso a paso la evolución «psicogenética»,

2 Gran conocedora del médico, psicólogo y pedagogo belga, por haber sido profesora y directora de la Escuela Decroly -L'Ermitage de Bruselas, Directora del Centro de Estudios sobre Decroly y de la Biblioteca Sociopedagógica «Dr. Decroly».

3 La nueva escuela se llamó *École de l'Ermitage*, por la calle de Bruselas donde se instaló, en pleno centro de la ciudad. En 1927 se trasladó a un barrio rústico de las inmediaciones, rodeado de bosques.

4 Bélgica era un país reciente, surgido del Congreso de Viena, después de la denominación austríaca y de la ocupación de Francia (1795-1815), que unió Bélgica y Holanda en Reino de los Países Bajos, y de la Revolución de 1830, que sacudió el yugo holandés y permitió que Bélgica se constituyese como Estado independiente.

que ya había adelantado Darwin. Comenzó sus «Estudios de psicogénesis» con la observación de sus dos hijas mayores y la colaboración de su discípula Julia Degand. Como técnicas de control, hizo uso de un detallado «diario», numerosas fotografías y algunas películas (al igual que hicieron Lewin y Gessell). Esa estrategia longitudinal, continua y a largo plazo le permitió la observación individualizada, orientándose hacia la psicología diferencial. La actividad infantil constituye para él la clave del crecimiento, y la educación puede orientar esa actividad en sentido positivo y negativo.

Junto con Vermeylen<sup>5</sup>, Decroly aborda el examen de las «tendencias», desde los tropismos rudimentarios (alimentación, reproducción, protección y defensa) hasta las manifestaciones evolucionadas de la sensibilidad. Esos impulsos testimonian un esfuerzo de identidad, pero también de adaptación al medio, asegurando la supervivencia de cada individuo mediante la satisfacción de sus necesidades.

Decroly presta atención a la naturaleza de la inteligencia como «instinto superior». Mediante la sublimación o intelectualización de los instintos se engendran sentimientos superiores, que desembocan en emociones, valores morales, estéticos y sentimentales. La asociación de las tendencias y la cognición trasciende a la vez a la inteligencia y la afectividad. Por ello, propone asociar a las pruebas intelectuales clásicas, de índole cuantitativa y estadística, con pruebas proyectivas de la personalidad, de índole cualitativa.

Las numerosas tendencias observables definen la personalidad infantil, desde las primeras tendencias para la satisfacción de las necesidades, hacia el crecimiento que asegura la autonomía. Decroly propone denominar *interés* «al signo interno y común a todas las necesidades y sentimiento experimentados por el sujeto». Una pedagogía del interés potencia las motivaciones esenciales del niño mejor que una pedagogía de la reproducción, a la vez que libera su creatividad. Las tendencias desempeñan también un papel fundamental en las relaciones con los demás, explicando la constitución sociológica del grupo y los vínculos con el adulto. La sobrevaloración de la inteligencia en detrimento de la afectividad compromete el desarrollo armonioso de la personalidad del niño.

Para Decroly el trabajo escolar, tal y como está organizado, no responde al interés por aprender, sino que se asemeja, como diría Claparède al «trabajo forzado» (*corvea*).

Los contactos de Decroly con los «niños con problemas de lenguaje» lo orientaron hacia investigaciones sociolingüísticas y posteriormente psicolingüísticas,

---

5 En 1920 ambos publicaron *Séméiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité enfantine*. Guillaume Vermeylen (Bruselas 1891-Uccle 1943) estudió Medicina, especializándose en Psiquiatría y, más concretamente, en los trastornos psicológicos de la infancia. Discípulo de Ley y Decroly, fue el primer director del Instituto de Psiquiatría del Hospital Brugmann de Bruselas y ejerció también como profesor de Pedagogía en la Universidad Libre de Bruselas. Su obra más difundida es *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent* (1926). Jacobo Orellana tradujo y adaptó en 1926 su libro *Los débiles mentales: estudio experimental y clínico*.

impugnando el dominio de la palabra en los programas escolares. Decroly reemplaza el término mismo de *lenguaje*, limitado con frecuencia a la palabra articulada, por el de *expresión*, que comprende tanto las actividades de exteriorización de la persona como la formulación interior mediante la cual cada uno se apropia de la aportación externa. La distribución de los distintos modos de expresión en la vida cotidiana muestra la importancia y el valor de las expresiones no verbales, descuidadas y aun sacrificadas por la escuela y la mayoría de las pruebas aplicadas, que se sirven del lenguaje articulado y de los códigos tradicionales. La misma medición de la inteligencia está afectada por el lenguaje. La concepción de la expresión en Decroly conlleva importantes consecuencias sociopedagógicas. La escuela tradicional favorece la categoría especial de niños, cuyas cualidades verbales impulsa al máximo, desvalorizando al mismo tiempo otros aspectos del trabajo escolar, y reproduciendo así los prejuicios sociales que desprecian los «oficios bajos». Reconocer el gran valor de la expresión supone desarrollar al máximo en todos los escolares la educación del cuerpo, los sentidos y la mano en contacto con las cosas y no con los libros, en el silencio sin vida del aula.

Podría desprenderse de este análisis que Decroly no es partidario de las técnicas de medición psicológica (tests de inteligencia y carácter). Todo lo contrario. Como señalaban en su día Abbagnano y Visalgerghi (1974: 669), en colaboración con Raymond Buyse, de la Universidad Católica de Lovaina, elaboró técnicas para verificar objetivamente el aprovechamiento escolar y para planear y ejecutar experimentos pedagógicos, en analogía con lo que hacían McCall en los Estados Unidos y Claparède en su escuela de Ginebra, por lo que su pedagogía podría denominarse «pedagogía científica» en un sentido más pleno que la de María Montessori.

### 3. DIFUSIÓN DE LA OBRA DE DECROLY EN ESPAÑA

El principio de globalización y la teoría de los intereses decrolianos formaron dentro del movimiento de la «nueva educación» el armazón didáctico de los conocidos «centros de interés», basado en las cuatro especies de necesidades primarias (necesidad de alimentarse; necesidad de luchar contra las inclemencias; necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos; necesidad de actuar, del trabajo solidario, de recrearse y mejorar), que implica una auténtica concepción de educación individualizada, vitalista, naturalista y activa. Metodológicamente, esa estrategia didáctica se desarrolla a través de actividades de *observación*, de *asociación* y de *expresión*.

Respetando la aptitud del niño de apoderarse globalmente de los sectores de la experiencia que suscitan un interés efectivo, se organizan las actividades escolares en torno a «centros de interés» propios para cada edad. Cada una de esas necesidades puede constituir un centro válido de interés capaz de dar pie a todas las actividades pertinentes de un año escolar completo. El principio de globalización, basado en la percepción infantil de la totalidad, es aplicable, asimismo, a la enseñanza de la lectura y escritura, frente a las metodologías tradicionales.

El ambicioso alcance del método propició una gran difusión en distintos países, tanto en Europa como en América. El hecho de ser Decroly un autor más centrado en la práctica que en la teoría, favoreció la gran acogida de sus aportaciones metodológicas en los nuevos planes y sistemas de enseñanza. Señala Alfonso Capitán (1986: 164) que no tardaron en conocerse sus investigaciones en otros países europeos, en Hispanoamérica y en Estados Unidos, y su método tuvo gran eco aún después de su muerte en 1932<sup>6</sup>.

Se constata el interés por en España a partir de 1911, cuando un grupo de maestros españoles acuden al I Congreso Internacional de Psicología en Bruselas. Los contactos continúan a partir de 1912 con Ángel Llorca, con las visitas de pensionados de la JAE a L'École de L'Ermitage, y con la difusión de cursos decrolianos en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid y en la Escola d'Estiu de Barcelona a partir de 1917, de la mano del Dr. Alzina Melis, director de la Escuela de deficientes Vilajoana.

M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés (2003-2004: 317-346), en un amplio trabajo sobre la Escuela Nueva en España, recoge la presencia de Ovidio Decroly en nuestro país (1921 y 1926); en efecto, Decroly visitó Barcelona en 1921 para asistir al Segundo Congreso Internacional de Psicotecnia, presidido por Claparède, y en 1926 viajó a Madrid invitado por el Consejo Superior de Protección de la Infancia (Segers 1985: 46-47). En cuanto a la aplicación de los métodos, Mar del Pozo le dedica un espacio (pp. 335-336) a los *centros de interés* en Cataluña y en otros puntos de España (Segovia, Huesca). Indica que mucho más extendido debía estar el método ideo-visual para el aprendizaje de la lectura y que los verdaderos estudiosos del modelo decroliano como sistema completo de enseñanza globalizada fueron José Xandri Pich (Madrid) y Ana Rubiés Monjonell (Barcelona). En cuanto a los ensayos del método Decroly en el campo de la educación especial, señala a Juan Alzina Melis (Barcelona) y Jacobo Orellana (Madrid).

Por nuestra parte, constatamos en los años 20 y 30 la presencia indirecta del autor belga en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, en los siguientes autores:

Bovet, P. (1932). Ovidio Decroly, t. LVI, pp. 289-291.

Luzuriaga, L. (1925). El método Decroly, t. XLIX, pp. 276-280: 307-311.

Mistral, G. (1928). El Dr. Decroly, reformador de la escuela belga, t. LII, pp. 193-197.

Nieto Caballero, A. (1934). Los centros de interés en la enseñanza primaria, t. LVIII, pp. 217-221.

Podría rastrearse igualmente la presencia de Decroly, junto con otras personalidades científicas del momento como Dewey, Montessori, Claparède, etc. En la *Revista de Pedagogía*, fundada por Lorenzo Luzuriaga en Madrid en 1922<sup>7</sup>,

6 En España se publican *Hacia la escuela renovada* (1934), y la traducción de *El Método Decroly* (1936), de A. Hamaïde (colaboradora de Decroly), en la Librería Beltrán de Madrid.

7 En Publicaciones de la Revista de Pedagogía aparece en 1927 *La función de globalización y la enseñanza*, de O. Decroly (traducción de *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruselas, Lamertin).

Mainer y Mateos (2007: 211) registran un total de 42 trabajos: 19 artículos y 23 reseñas, con 4 contribuciones del propio doctor Decroly. Fátima Ortega Castillo (2014: 121-131) ha estudiado la presencia de Decroly en el *Boletín* y en la *Revista de Escuelas Normales* (1922-1936) y observa que las noticias sobre el autor belga son abundantes, hasta el punto de que aparece en el 75% de los números de la *Revista de Escuelas Normales*, en clara manifestación de la inclinación del profesorado normalista por las corrientes de la Escuela Nueva. Y en efecto, hemos constatado (Porto Ucha y Vázquez Ramil 2019) el interés por Decroly entre los asociados a la Casa del Maestro de Pontevedra, en cuya biblioteca circulante se encontraban en 1935 los siguientes títulos:

*Aplicación del método Decroly en la enseñanza primaria*, por Ana Rubiés (nº 432 del catálogo).

*La función de globalización y la enseñanza* (nº 446).

*Los centros de interés en la escuela*, por C. Guillén (nº 449).

*La percepción visual y la función de globalización en los niños*, por J. E. Segers (nº 256).

Sobre la gran curiosidad suscitada por el método de Decroly en España, Mainer y Mateos (2007: 210) la atribuyen a que «era un producto ecléctico que recogía las ideas con mayor predicamento de su época, un puente que permitía anar las pedagogías disciplinarias basadas en la organización, propias de la educación tradicional, con ingredientes de las pedagogías psicológicas y paidocéntricas». Sin embargo, los mismos autores indican que su puesta en práctica no tenía cabida en la masificada escuela de los años veinte y treinta, acuciada por la urgencia de enseñar poco más que a leer y a escribir, y con alumnado que asistía muy irregularmente a clase.

#### 4. EL CURSILLO SOBRE EL MÉTODO DECROLY EN LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS DE MADRID (1932)

En octubre de 1932 una de las más estrechas colaboradoras de Ovide Decroly, Julia Degand inicia un cursillo sobre la enseñanza activa en la Escuela Normal de Santander. Hacía apenas un mes que Decroly había fallecido a los 61 años, víctima de una enfermedad prematura que no lo apartó de su labor hasta el último momento. El cursillo fue organizado por la Escuela Normal, el Consejo Provincial de Primera Enseñanza y la Inspección. Participaron en él veinte maestros en activo, diecisiete normalistas y cincuenta y cinco sin ejercicio (Llano Díaz 2012: 608).

Julia Degand trabajaba con Decroly desde principios del siglo XX y era una de las colaboradoras más entregadas a la difusión del método, tanto en textos como en la práctica. Otra faceta de Julia Degand fue su contribución a la reforma educativa en un país como Bolivia; en los años 10 fue una de las educadoras contratada por el gobierno liberal del país andino para llevar a cabo la reforma educativa<sup>8</sup> (Iño Daza 2012) y en 1918 fue nombrada directora del Liceo de

8 En 1913, el Ministerio de Instrucción Pública la contrató junto a los profesores Julio Ficher, Terese Réquile, Emile Jacobs, Emile Cambier, Henri de Genst, Adrien Hock, Henri

Señoritas de Sucre, que realizó una obra muy importante de educación de la mujer boliviana, seguida a partir de 1960 por la llamada Unidad Educativa Julia Degand, en homenaje a la profesora belga.



**Imagen:** Julia Degand, discípula y colaboradora del Dr. Decroly. Fuente: *El Correo del Sur* (Sucre), 12/04/2015.

El cursillo impartido por Julia Degand en Santander fue sufragado por un «montañés benemérito» (Revaque 1932: 1) y se procuró que llegase a todos los maestros y maestras de la provincia de Santander. Y así, aparte de las sesiones organizadas en la Escuela Normal de la capital cántabra, el 13 de octubre Julia Degand explicó el método de la enseñanza activa en las escuelas graduadas de Reínoza, y durante el mes de noviembre el 11 en Torrelavega, el 17 en Ampuero, el 19 en Comillas y el 24 en Castro Urdiales; las sesiones, a las que se convocaba al magisterio local, culminaban con comidas de confraternidad y actos de homenaje a la colaboradora de Decroly. La profesora de Historia Natural de la Escuela Normal femenina, Juana Fernández Alonso<sup>9</sup>, se ocupó de apoyar en todo momento a Mlle. Degand durante su estancia en Cantabria.

Al poco tiempo de llegar a Santander, Julia Degand escribió a Jacobo Orellana<sup>10</sup> comentando la posibilidad de ofrecer algunas conferencias en Madrid sobre el método decroliano, durante el mes de diciembre. Julia Degand demuestra su experiencia en ese tipo de cuestiones, pues propone fechas (entre el 15 y el 20 de diciembre, o del 16 al 21) y puntualiza que se trataría de un cursillo, de cinco días y dos o tres horas diarias, para una media de cuarenta y cinco o cincuenta asistentes; baraja la posibilidad de dar un cursillo de quince días antes de las vacaciones navideñas, aunque se inclina por la primera opción. En cuanto a los puntos a tratar, son los siguientes:

---

Mettewie, Adolfo Lambert, Lea Leroy, A. Faria de Vasconcellos, Emile Siroux y Maurice Sluys. Entre otros, también se contrató al catalán Joan Bardina.

<sup>9</sup> Juana Fernández Alonso, natural de Meneses de Campos (Palencia), estudió en la Escuela Superior del Magisterio, sección de Ciencias, y fue profesora en la Escuela Normal de Maestras de A Coruña antes de trasladarse a Santander, donde desarrolló una amplia labor docente, colaborando asimismo con entidades culturales como el Ateneo de la ciudad.

<sup>10</sup> ARSM: Carta de Julia Degand a Jacobo Orellana, Santander, 26/10/1932. Mlle. Degand escribe en francés, y María de Maeztu le responde en español. Sin embargo, puntualiza la profesora belga que domina el español hablado, aunque con acento; lo cual es plausible si pensamos que había estado en Bolivia en 1913 y 1918.

1. Organización de una escuela activa: material necesario y papel del maestro y los alumnos.
2. Aplicación material de las diferentes ramas: observación, asociación y expresión.
3. Actividades manuales en la escuela activa.
4. Actividades sociales: Procesos de colaboración, ayuda mutua, cooperativas escolares, etc.
5. Actividades intelectuales.
6. El método de los centros de interés asociados del Dr. Decroly.

Julia Degand precisa que el precio de cada lección de tres horas es de doce francos (aproximadamente 55-58 pesetas), que es lo gana un profesor de enseñanza secundaria en Bélgica, y que el dinero es para sufragar sus gastos en Madrid, siendo negociable, puesto que *«une question d'argent ne doit pas empêcher un bon travail de se faire. Avant tout, l'idée»*.

Jacobo Orellana Garrido, natural de Antequera (Málaga), tras ejercer como maestro, se especializó en la enseñanza de niños sordomudos y fue profesor en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid desde 1912, y director del mismo a partir de 1934 (Alcina Madueño 2014)<sup>11</sup>. Orellana disfrutó de varias pensiones de la JAE en 1913-14, 1917 y 1925<sup>12</sup> para visitar instituciones especializadas en la educación de niños sordomudos, ciegos y «anormales» en Francia, Bélgica e Inglaterra. En 1914 había visitado la «escuela para niños anormales» del Dr. Decroly en Uccle; muy interesado por el método decroliano, contribuyó a su difusión en España traduciendo algunas de las obras más señaladas del médico belga: *La iniciación intelectual y motriz por los juegos educativos* (1928), *Hacia la escuela renovada* (1929, con Sidonio Pintado Arroyo), *El niño anormal: estudios pedagógicos y psicológicos* (1934), *Psicología aplicada a la educación* (1934), y la obra de L. Dalhem *El método Decroly aplicado a la escuela* (1935, de nuevo con Sidonio Pintado); esta proximidad a Decroly explica las gestiones que hizo ante María de Maeztu para facilitar el cursillo de Julia Degand.

La directora de la Residencia de Señoritas acepta de buen grado el ofrecimiento de Julia Degand<sup>13</sup> y comenta la gran admiración que siempre ha sentido por el Dr. Decroly, al que había conocido en 1910<sup>14</sup>. Ajusta las fechas para adaptarse al calendario de las residentes: el cursillo será la semana del lunes 28 de noviembre al sábado 3 de diciembre y constará de conferencias vespertinas de una hora de duración, en el Paraninfo de la Residencia de Señoritas,

11 Junto con M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, Jacobo Orellana fue uno de los especialistas más reconocidos en la enseñanza de sordomudos. Durante la guerra se exilió en Francia. Separado del servicio en 1941, fue reintegrado en 1955 y jubilado en 1956.

12 Archivo de la Edad de Plata. Expte: JAE/108-79. [Consultado 05/07/2019]. Accesible en: [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/JaeMain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html)

13 ARSM: Minuta de carta de María de Maeztu a Julia Degand, Madrid, 11/11/1932.

14 En 1909-10 María de Maeztu disfrutó de una pensión de la JAE para visitar instituciones educativas en Bruselas, Amberes, Basilea, Zúrich, Yverdon, Friburgo, Ginebra, Turín y Milán.



con capacidad para quinientas personas (residentes y maestros de Madrid), mientras que las clases prácticas, de dos horas diarias, serían en la sección preparatoria del Instituto-Escuela, limitándose a maestros y maestras en número no superior a treinta. María de Maeztu ofrece a Julia Degand alojamiento en la Residencia y unos honorarios de trescientas pesetas por las seis conferencias vespertinas y de doscientas por las cinco o seis lecciones matutinas. Se declara además «gran entusiasta del método Decroly», cuya obra expone en sus clases de Pedagogía en la Universidad y afirma que «España ha entrado desde hace muchos años en una franca renovación y éste sería el momento más adecuado para recibir las lecciones que usted ha de explicar».

Julia Degand<sup>15</sup> precisa a María de Maeztu cómo deben desarrollarse las sesiones matutinas para que los asistentes entiendan correctamente el método sin ver una clase práctica, pues queda descartado el trabajo con alumnos. Propone el siguiente esquema:

- Explicación de juegos pedagógicos para el desarrollo de la atención visual, juegos de cálculo, de historia y de geografía.
- Explicación detallada de los puntos esenciales del programa de los centros de interés asociados del Dr. Decroly: material necesario, estudios de preparación, ejercicios prácticos, trabajos de recapitulación, cuadros de colecciones para exposiciones.
- Modo de preparar las lecciones según el método Decroly.

Y solicita material para ejemplificar sus explicaciones (papel de embalaje y satinado, cartulina, etc.)

María de Maeztu facilita a Julia Degand todo lo que le pide, pero la insta a que dé algunas clases prácticas con niños, venciendo sus naturales y lógicos reparos a hacer tal cosa, a solicitud de las maestras y en el entorno especial del Instituto-Escuela, cuyos alumnos «están muy acostumbrados a recibir visitas y no vemos obstáculo alguno en que sirvan de experimento durante algunos días a cambio del gran beneficio que a las maestras reportaría»<sup>16</sup>. Mlle. Degand accede y los días 30 y 31 de noviembre y 1 de diciembre ofrece en la sección preparatoria del Instituto-Escuela lecciones prácticas<sup>17</sup>.

El cursillo fue inaugurado el 28 de noviembre por el director general de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, y el mismo día la Residencia ofreció un té en honor de Julia Degand al que fueron invitadas personalidades relacionadas con la pedagogía, como Domingo Barnés, subsecretario de Instrucción Pública, el ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos, Jacobo Orellana, la inspectora Paz Alfaya López o Lorenzo Luzuriaga y su esposa M<sup>a</sup> Luisa Navarro. En los años 20, pero de forma especial durante la Segunda República, las actividades culturales de la Residencia de Señoritas se convertían en acontecimientos

15 ARSM. Carta de Julia Degand a María de Maeztu, Santander, 16/11/1932.

16 ARSM. Minuta de carta de María de Maeztu a Julia Degand, Madrid, 23/11/1932.

17 Anónimo. Cursos de la Residencia de Señoritas. *La Libertad* (Madrid), 30/11/1932, p. 2.

sociales de primer orden que congregaban a lo más selecto de la sociedad madrileña (Vázquez Ramil 2015).

El cursillo encontró eco en los medios madrileños, y la organización satisfizo a Mlle. Degand, que declara en la carta de agradecimiento que escribe a María de Maeztu<sup>18</sup>: «*Il me semblait que tout était dirigé par une fée intelligente, et que tous les obstacles, toutes les petites difficultés que compliquent un peu la vie s'aplanissent comme par enchantement*».

Entre los asistentes se encontraba María Sánchez Arbós<sup>19</sup>, que en un artículo sobre «Los problemas de la escuela. Los programas escolares» publicado en el *BILE* y en *La Escuela Moderna*<sup>20</sup> alude a la « fina ironía » con la que Julia Degand se había referido a los programas, que según ella deberían construirse al ritmo de los alumnos, adecuándolos a sus intereses, y no imponerse previamente. María Sánchez-Arbós concuerda con Mlle. Degand en este punto, no exento de polémica entre los maestros.

Existe cierto paralelismo entre el cursillo de Julia Degand sobre el método Decroly y las conferencias de María Montessori en el paraninfo de la Residencia de Señoritas en junio de 1934, si bien en este caso María de Maeztu se limitó a ceder el salón de Miguel Ángel 8 y a invitar a la doctora italiana a alojarse en la Residencia, puesto que las conferencias fueron patrocinadas por el Ministerio de Instrucción Pública (Porto Ucha y Vázquez Ramil 2014: 251-262).

El cursillo de Julia Degand en la Residencia de Señoritas revistió un carácter profesional y reunió a maestros y educadores. Coincide con el fallecimiento de Ovide Decroly, lo cual no impide que Julia Degand, aunque triste, se esfuerce por propagar las ideas del «maestro». Se percibe en las cartas que dirige a María de Maeztu un aire de apostolado muy común en la pedagogía de la época.

El éxito de los cursillos de Julia Degand llegó a otras provincias, como Salamanca, que los reclamaron (Juan 1932: 7). En septiembre de 1935 la Escola d'Estiu de Barcelona acogió en su semana final una completa exposición de los métodos de Decroly a cargo de Margarita Comas, profesora de la Escuela Normal de Generalitat, Ana Rubiès, directora de Grupo Escolar Ramón Llull de Barcelona, y de las profesoras belgas Alice Descoedres (Maison des Petits del Institut Rousseau de Ginebra), Andréa Jadoulle (directora del Laboratorio de Psicología y Pedagogía de Angelur), G. Gallien (directora de l'Ecole de l'Ermitage), A. Claret (profesora de l'Ermitage), Jeanne Jadot-Decroly (hija mayor del maestro y directora del servicio médico-pedagógico del Institut Decroly) y Julia Degand (directora de la Escuela del Instituto de Enseñanza Especial del Dr. Decroly) (Canals Huguet 1935: 476).

18 ARSM. Carta de Julia Degand a María de Maeztu, Santander, 06/12/1932.

19 La pedagoga aragonesa, muy vinculada a la ILE era en ese momento profesora del Grupo Escolar Menéndez Pelayo de Madrid; poco después asume la dirección del Grupo Escolar Giner de los Ríos, en la Dehesa de la Villa.

20 Sánchez Arbós, M. (1933). Los problemas de la escuela. Los programas escolares. *La Escuela Moderna*, 01/05/1933, pp. 26-31.

## 5. CONCLUSIONES

El conocimiento de la obra de Decroly en España es temprano y arraiga especialmente en los años 20 y 30 por su carácter práctico que lo convertía en un método renovador (Pozo Andrés 2003-2004:335). En Cataluña, a la vanguardia de las novedades pedagógicas en esa época, convivió y aún superó a Montessori (*Ibid.*), con ejemplos como el Colegio Mont D'Or, las Escuelas Bosque o las Escuela Mendizábal, y seguidores como José Xandri Pich, director del grupo escolar Príncipe de Asturias de Madrid, y Ana Rubiés Monjonell, del grupo escolar Ramón Llull de Barcelona; pero el influjo más innegable se registró en el campo de la educación especial, de la mano de Jacobo Orellana Garrido en Madrid y Juan Alzina Melis en Barcelona.

Ovide Decroly visitó España en 1920 y 1926, y un número considerable de pensionados de la JAE<sup>21</sup> viajó a Bruselas para conocer L'Ecole de L'Ermitage desde 1911 (Marín Eced 1990: 206-211). Por tanto, cuando Julia Degand, una de las colaboradoras más cercanas a Decroly, ofrece un breve cursillo sobre el método de los centros de interés en la Residencia de Señoritas de Madrid, del 28 de noviembre al 3 de diciembre de 1932, el sistema decroliano es bien conocido en España y ya había sido puesto en práctica en diversos centros, tanto de educación especial como en escuelas graduadas. El introductor de Julia Degand fue Jacobo Orellana, especialista en enseñanza de sordomudos y próximo al Dr. Decroly, y se aprovechó la presencia de Mlle. Degand en Santander para dar un curso de tres meses en la Escuela Normal de Maestras. El cursillo de Julia Degand en Madrid se organizó siguiendo el esquema previo y eficaz de la pedagoga belga: por la mañana había sesiones prácticas en la sección preparatoria del Instituto-Escuela, dirigida por María de Maeztu, y por la tarde se ofrecieron varias conferencias en el paraninfo de Miguel Ángel 8.

Julia Degand se alojó en la habitación de huéspedes de la Residencia, durante su estancia en Madrid, y como era costumbre fue homenajeada con un té al que acudieron personalidades como Fernando de los Ríos, Domingo Barnés o Lorenzo Luzuriaga. Tras la estancia en Madrid, regresó a Santander para rematar el curso de tres meses antes de las Navidades.

Posteriormente, en septiembre de 1935 l'Escola d'Estiu de Barcelona organizó un ciclo de conferencias sobre el método Decroly al que asistieron las especialistas belgas más reconocidas, entre ellas Jeanne Jadot-Decroly y la propia Julia Degand.

El arraigo práctico del método en España chocó con la propia fragilidad de la escuela española en el primer tercio del siglo pasado. Como señalan Mainer y Mateos (2007: 211), su implementación no era posible en las masificadas y

---

21 Luis Álvarez de Santullano visitó L'Ermitage en 1912 al frente de un grupo de pensionados; también fue Jacobo Orellana varias veces, y acudieron otros grupos en 1911, 1913, 1921, 1924 y 1925. La escuela de Uccle para niños deficientes, en la que residía Decroly con su familia, también recibió no pocas visitas.

deficientes escuelas unitarias y chocó con la oposición de los padres y de los propios maestros. En el entorno «privilegiado» del Instituto-Escuela de Madrid, la ejemplificación del método fue recibido de muy buen grado, tanto por el perfil de los alumnos como por el del profesorado. María de Maeztu acogió sin dudar el cursillo de Julia Degand, que encajó perfectamente en su plan de formación para las maestras de la sección preparatoria del Instituto-Escuela y en la oferta de conferencias para residentes y público por parte de la Residencia. Ambas demostraron eficacia y «profesionalidad» en la organización; aparte de su dedicación a la pedagogía, las dos habían trabajado por la educación superior de la mujer: Julia Degand en el Liceo de Señoritas de Sucre y María de Maeztu en la Residencia de Madrid.

## DOCUMENTACIÓN

ARSM: Carta de Julia Degand a Jacobo Orellana, Santander, 26/10/1932. Archivo de la Edad de Plata.

ARSM: Minuta de carta de María de Maeztu a Julia Degand, Madrid, 11/11/1932.

ARSM. Carta de Julia Degand a María de Maeztu, Santander, 16/11/1932.

ARSM. Minuta de carta de María de Maeztu a Julia Degand, Madrid, 23/11/1932.

ARSM. Carta de Julia Degand a María de Maeztu, Santander, 06/12/1932.

*Catálogo general de la Biblioteca Circulante de la Casa del Maestro de Pontevedra*. Pontevedra: Imprenta A. Couceiro, 1935.

Archivo de la Edad de Plata: Expte.- JAE/108-79. [Consultado 05/07/2019]. Accesible en: [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/JaeMain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (1974). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

ALCINA MADUEÑO, A. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)*. Madrid: UNED. Tesis doctoral dirigida por el profesor Olegario Negrín Fajardo, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación.

ANÓNIMO (1932). Cursos de la Residencia de Señoritas. *La Libertad* (Madrid), 30/11/1932, p. 2.

CANALS HUGUET, J. (1935). La Escuela de Verano de Barcelona. *Escuelas de España. Revista pedagógica mensual*. Madrid, n° 22, octubre 1935, pp. 469-477.

CAPITÁN, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.

DUBREUCQ, F. (1993). Jean – Ovide Decroly (1871 – 1932). *Perspectivas*. Revista trimestral de educación. Vol. XXII, n° 1-2 (85-86), vol. I, Pensadores de la educación, pp. 261-287.

INO DAZA, W. G. La reforma educativa liberal (1899-1920): Modernización de la educación pública en Bolivia. *Estudios Bolivianos*[online]. 2012, n°16 [consultado 05/07/2019], pp. 158-205. Disponible en: [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-03622012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622012000100008&lng=en&nrm=iso).

INFLUENCIA DE DECROLY EN ESPAÑA: EL CURSILLO DE JULIA DEGAND EN LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS DE MADRID (1932)

- JUAN, M. (1932). Hacia la renovación de la escuela. *El Adelanto: Diario político de Salamanca*, 22/12/1932, p. 7.
- LLANO DÍAZ, A. (2012). *La enseñanza primaria en Cantabria. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936)*. Santander: Universidad de Cantabria. Tesis doctoral dirigida por el profesor Miguel Ángel Sánchez Gómez, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.
- MAINER, J. y MATEOS, J. (2007). Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2007, pp. 191-214.
- MARÍN ECED, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.
- ORTEGA CASTILLO, F. (2014). La presencia de Ovide Decroly en el Boletín y en la Revista de Escuelas Normales (1922-1936). *Bordón*, 66 (3), pp. 121-131.
- PORTO UCHA, A.S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. (2014). María Montessori en la Residencia de Señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico. En: Hernández Díaz, J.M. (Coord.) *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse.
- PORTO UCHA, A. S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. (2019). *Organización societaria e depuración do Maxisterio. A Casa del Maestro de Pontevedra (1934-1936)*. Santiago de Compostela: Fundación Luis Tilve (en prensa).
- POZO ANDRÉS, Mª del M. (2003-2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23, 317-346.
- REVAQUE, J. (1932). Consideraciones. El curso sobre la escuela activa. *El Cantábrico: Diario de la mañana*, Santander, 16/12/1932, p. 1.
- SÁNCHEZ ARBÓS, M. (1933). Los problemas de la escuela. Los programas escolares. *La Escuela Moderna*, 01/05/1933, pp. 26-31.
- SEGGERS, J.A. (1985). *En torno a Decroly*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- VÁZQUEZ RAMIL, R. (2015). La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 323-346.



## ECOS EN ESPAÑA DE LA ESCUELA MODELO DE BRUSELAS

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ MÉNDEZ  
*Universidad de Salamanca*

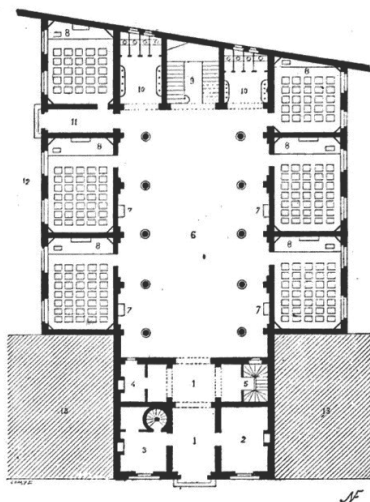
La presente contribución se propone analizar la difusión que tuvo en España el diseño del edificio de la Escuela Modelo de Bruselas y el alcance real de la aplicación de su tipología en la arquitectura escolar española.

La *Liga de la Enseñanza*, fundada en Bélgica en 1864, impulsó tanto la reforma de los programas docentes como la renovación de los espacios donde aquellos debían ponerse en práctica. Fruto de sus ideales, en 1875 la Liga inauguró en Bruselas la Escuela Modelo del bulevar de Hainaut, un edificio que presentaba una novedosa tipología escolar organizada en torno al *préau*, espacioso patio central cubierto. El edificio llegó a ser considerado en su tiempo como una obra maestra de la arquitectura escolar e inspiró la construcción de un buen número de escuelas en la propia capital y en otros lugares de Bélgica, e incluso más allá de sus fronteras.

Es indudable que a dicha expansión del modelo contribuyeron —además de la atención de que fue objeto en diversos medios— las frecuentes visitas a sus instalaciones por parte de personalidades extranjeras de la educación. También procedentes de nuestro país, como la que en 1880 realizó Manuel B. Cossío, aprovechando su participación en el *Congreso Internacional de Enseñanza* celebrado en Bruselas (Sluys, 353). Sin embargo, y a pesar de la considerable difusión que el modelo tuvo en España, nunca fue puesto en práctica, al menos deliberadamente.

**LA ESCUELA MODELO DE BRUSELAS. PROYECTO Y CONSTRUCCIÓN**

Tres fueron los precursores de la Escuela Modelo, todos ellos integrados en la Liga de la Enseñanza: Charles Buls, su gran impulsor y primer director, Pierre Tempels, encargado de sentar las bases pedagógicas de la escuela, y Alexis Sluys, sustituto de Buls en la dirección de la misma a partir de 1878 (Álvarez, 144). La Liga encargó el proyecto de la nueva escuela a Ernest Hendrickx, joven arquitecto adscrito a la corriente racionalista y profesor de la Universidad Libre de Bruselas, que, como prueba de su identificación con la causa, renunció a sus honorarios profesionales. En su loable intento de conformar su diseño a los principios de la higiene y la pedagogía, Hendricks tuvo que adaptarse a las especiales características del solar adquirido por la Liga en el bulevar de Hainaut (actual bulevar Maurice Lemonnier). Debido al elevado precio del terreno en la banda más próxima al bulevar (Jurion 2011, 12), el solar consta de dos rectángulos yuxtapuestos y coaxiales: uno de menor anchura y superficie con fachada al bulevar — destinado en cada una de sus tres plantas a los accesos, el aula de dibujo y la vivienda del director—, y otro situado en el interior de la manzana —donde el terreno era más barato—, destinado al núcleo principal de la escuela. El patio cubierto central se sitúa en el interior de este núcleo y se cierra por su frente por el pabellón de fachada y por su fondo con la escalera y los aseos, mientras que por sus laterales lo hacen dos pabellones simétricos de dos alturas conteniendo las clases, servidas a su vez por galerías voladas en el piso alto e iluminadas por ventanas que abren a los patios de recreo (fig. 1).



1: Escuela Modelo de Bruselas. Planta baja. Arq.: Ernest Hendrickx. (Narjoux 1877, 128)

El patio central, verdadero núcleo de la Escuela Modelo, canaliza todas las circulaciones en planta baja, evitando la necesidad de corredores perimetrales.



Se puede utilizar simultáneamente tanto para gimnasia, como para canto y exposiciones de trabajos, así como lugar donde esperar el inicio de las clases, en un país tan lluvioso como Bélgica (Jurion 2011, 13). Según la misma autora a que nos estamos refiriendo, hay que atribuir a Édouard Ducpétiaux, inspector general de prisiones<sup>1</sup>, la introducción del patio cubierto en las escuelas de Bruselas (Jurion 2015, 206). En un informe de 1846, basándose en la imposible conciliación del horario escolar con la jornada laboral de los padres, Ducpétiaux justificaba la necesidad de establecer lugares donde los niños pudieran tomar sus comidas, jugar y realizar ejercicios en caso de mal tiempo. Y proponía para ello un modelo concreto: la escuela de la calle de Charonne en París, proyectadas por el arquitecto escolar Durand y citadas por Horace Say, que contaba con patios cubiertos<sup>2</sup>.

Durante la obra y por iniciativa del propio Charles Buls se introdujeron modificaciones encaminadas a incrementar la «luminosidad, eficiencia, confort, bienestar, ergonomía e higiene escolar» (Defosse, 60), y también, no cabe duda, la eficacia de la vigilancia. En el patio, dos fueron los cambios más destacables y se referían ambos a la estructura metálica. El primero de ellos supuso la eliminación de las columnas de fundición que, de acuerdo con el proyecto original (figs. 1 y 2), rodeaban el patio cubierto en planta baja y sustentaban la galería superior. El otro cambio afectó a la estructura de la cubierta y consistió en la sustitución de las cerchas inicialmente previstas de tipo *Polonceau*, es decir con tirante inferior (fig. 2), por cerchas *de Dion* más innovadoras y carentes de tirante (de Bouw b, 121).



2: Escuela Modelo de Bruselas. Sección. Arq.: Ernest Hendrickx. (Narjoux 1877, 58)

1 No es fácil resistirse a la tentación de achacar a la profesión de Ducpétiaux —funcionario de prisiones— el origen del reproche hecho al patio central cubierto; a saber, paradigma del control y la vigilancia y excesivo parentesco con la arquitectura carcelaria.

2 Horace SAYS se estaba refiriendo realmente al grupo escolar de la calle Keller nº 8, construido en 1844 según proyecto del arquitecto Durand-Billon, publicado en la *Revue générale de l'architecture et des travaux publics* en 1862. La descripción escrita que aporta el autor citado por Jurion (Says, 194) coincide con la información que aportan los planos y textos de la *Revue* (Uchard, 9-14).

En 1880, debido a dificultades financieras crónicas, los locales de la Escuela Modelo fueron alquilados al Estado para albergar la Escuela Normal de la ciudad de Bruselas (Demey, 15), que en 1920 pasó a ser la *École normale Charles Buls*. Actualmente alberga la rama pedagógica de la *Haute École Francisco Ferrer* (Defosse, 70).

Desgraciadamente, la Escuela Modelo está hoy día completamente modificada. Al patio central, junto con los pabellones laterales de clases, se le añadió una planta más. Consecuentemente, la antigua cubierta de estructura metálica ha sido sustituida por «un techo de hormigón perforado de doble curvatura» (de Bouw a, 442). Puesto que carecemos de fotografías que ilustren el estado original del patio central de la Escuela Modelo, hemos de conformarnos con una actual del patio de una las escuelas municipales construidas en Bruselas a imagen y semejanza de la original: la de la plaza Anneessens (fig. 3).



3: Escuela municipal de la plaza Anneessens de Bruselas. Vista del patio central.

### FORTUNA CRÍTICA DE LA ESCUELA MODELO

Del éxito que rodeó a la Escuela Modelo desde su inauguración dan fe las numerosas visitas de que fue objeto por parte de personalidades nacionales y extranjeras de la educación. Quizás sea más significativo aún, de la consideración de que gozó la escuela del bulevar Hainaut, el haber constituido el prototipo que sirvió de modelo para la construcción en Bruselas de más de cincuenta y cinco escuelas municipales durante el período comprendido entre 1875 y 1920 (de Bouw b, 121).

En su monografía sobre las escuelas públicas de Bélgica y Holanda, Félix Narjoux<sup>3</sup> tilda el diseño de la Escuela Modelo de «muy estudiado e interesante»,

3 Félix Narjoux, arquitecto francés (1836-1891), autor de numerosas monografías sobre edificios públicos. En 1870 publicó una obra sobre arquitectura municipal prologada por Viollet-le-Duc,

si bien, para él, el desarrollo en profundidad de la escuela no tuviera otro objeto que proporcionar una «gran economía en la inversión total» (Narjoux 1877, 129). Respecto al hall central, afirma que su creación «es una innovación, o mejor, una ingeniosa aplicación de una disposición usada en algunas escuelas inglesas, y que parece llamada a desarrollarse y perfeccionarse» (Narjoux 1877, 130). Jurion pone de manifiesto que el arquitecto francés parecía desconocer el ejemplo de la calle Keller que Ducpétiaux proponía como prototipo (Jurion 2015, 218). A la aplicación inglesa del hall me referiré más adelante.

La Exposición Universal de 1878, tercera de las celebradas en París, incluyó una importante sección dedicada a la instrucción pública. Constituyó un hito importante para publicitar y difundir el progreso de la educación y de la construcción de escuelas, así como de los materiales de enseñanza e higiene. Bélgica obtuvo brillantes resultados de la mano de la Liga de la Enseñanza, que ganó una medalla de oro por sus publicaciones y trabajos estudiantiles, con especial mención del diseño de la Escuela Modelo.

El arquitecto francés Henri Degeorge redactó para la *Revue Générale de l'Architecture* una interesante artículo sumamente crítico con lo que se mostró en la Exposición de 1878 por parte de la administración educativa de la III<sup>a</sup> República (Degeorge, 14-25). Aunque Degeorge comprende que es difícil encontrar en las grandes ciudades buenos solares para escuelas, debido fundamentalmente a la carestía de los terrenos, señala que ello no debería suponer una merma en las condiciones higiénicas de los edificios escolares. Critica especialmente la disposición «en profundidad» de ciertos grupos de París, en los que las construcciones se suceden paralelamente a la calle: la escuela de niños en primera línea, la escuela de niñas a continuación, y al fondo el parvulario. El ejemplo que aporta para ilustrar lo dicho es la escuela de la calle Curial —obra del mismísimo Narjoux!—, a cuyo autor reprocha el evidente menoscabo que, en aras de la economía, sufren las condiciones de luz, ventilación y alegría de los patios de recreo.

Se lamenta Degeorge de que el resto de las grandes capitales europeas no enviaran a la Exposición de París «nada que nos permita juzgar su forma de proceder». «Solo Bruselas —continúa diciendo— nos ha ofrecido numerosos ejemplos interesantes, entre otros la Escuela Modelo fundada por la Liga de Enseñanza, en el bulevar de Hainaut». Admite que, aunque la mayor parte del edificio esté encajado y quizás insuficientemente ventilado, «al menos es una disposición excusable por el ahorro considerable realizado en el precio del terreno». Valora la organización de la Escuela Modelo en torno a un patio central, «hecho que simplifica el acceso y facilita singularmente la vigilancia». Por último, se declara defensor de la tipología de patio central cubierto —que él

---

y, tres años más tarde, destacó por la redacción de una memoria titulada *Construction et installation des écoles primaires*, inicio de una serie de obras dedicadas a las escuelas de los países europeos más avanzados en este campo.

mismo había empleado en la famosa *École Monge*— y augura la generalización de su uso, especialmente en el nivel escolar secundario.

Para terminar con este manojito de opiniones foráneas —y, por tanto, objetivas, con sus luces y sus sombras— sobre la Escuela Modelo de Bruselas, incluimos la del Henry Baudin, autor muy conocido en su tiempo por sus publicaciones sobre higienismo y construcciones escolares en Suiza. Tras referirse a las ventajas ya comentadas de la tipología de hall central, Baudin objeta su empleo en escuelas de gran tamaño, donde «esta disposición obliga a los alumnos a hacer grandes recorridos para acceder a las clases, sobre todo cuando el edificio tiene locales dos y tres pisos por encima de la planta baja. Este tipo de planta exige una superficie de terreno mayor que los otros, y obliga, en los casos en que el terreno es costoso, a ganar superficie en altura para dar cabida a los escolares» (Baudin, 125). Otro aspecto negativo que pone de manifiesto Baudin —quien declara haber visitado la escuela recientemente— es que, por estar orientadas las clases a dos fachadas opuestas, son unas las que reciben la buena orientación, en perjuicio de las otras: en la escuela del bulevar de Hainaut, las clases de la derecha están orientadas al sur, mientras que las de la izquierda lo están al norte.

## LA ESCUELA MODELO VISTA DESDE ESPAÑA

### *La Institución Libre de Enseñanza*

Mucho se ha escrito sobre Liga de la Enseñanza y la Escuela Modelo como centros inspiradores de la Institución Libre de Enseñanza (Otero, 86 y ss.). La propia fundación de la ILE, en 1876, y el inicio de la construcción de su nueva sede en el paseo de la Castellana, en 1880, son pruebas inequívocas del trasvase de ideas que se produjo desde Bruselas hacia Madrid. Pero, mientras que la aceptación de los sistemas pedagógicos y la organización escolar se produce sin apenas reservas, no ocurre así con el envoltorio material, es decir, el diseño del edificio. La idea de la ILE de promover un centro escolar innovador, sufragado mediante aportaciones de afiliados y simpatizantes, es un reflejo de lo hecho por la Liga en Bruselas. Pero ello no supuso la adopción automática de la tipología del edificio de la Escuela Modelo, pues, de hecho, la ILE abjuró de ella cuando se planteó la construcción de su propio edificio. Dada la estrecha relación con la Liga y con Alexis Sluys en particular, nunca trascendió un rechazo frontal de los institucionistas a la tipología del patio central, pero una lectura entre líneas de sus escritos más significativos a este respecto permite deslindar su verdadera opinión al respecto.

Aunque el estudio del proyecto del nuevo edificio para la ILE fue confiado al arquitecto Carlos Velasco, el encargo se produjo previo programa e instrucciones de la Junta Facultativa creada a tal efecto, que a su vez se basó en la benéfica influencia de los arquitectos y teóricos de mayor prestigio en la Europa del momento (Rodríguez 2007, 470). Francisco Giner reconoce esta deuda y

cita en el preámbulo de su descripción de la nueva sede a los autores y obras que más habían influido en la concepción del edificio, entre los que se encuentran Narjoux, las recomendaciones del Congreso Internacional de Bruselas, la Escuela Monge de París, la Escuela Modelo de Bruselas, el Colegio Chaptal, etc. (Giner 1882, 109).

Ahora bien, cuando Giner se propone justificar la tipología a emplear en el edificio de la ILE, se declara ferviente partidario de la de pabellones aislados, poseedora para él de todas las ventajas. Sin embargo, y dado que este tipo de organización requeriría una superficie muy superior a la disponible, el edificio hubo de amoldarse a la tipología lineal «que es la que se reconoce universalmente como más favorable a la higiene y al mejor desempeño de todos los servicios» (Giner 1882, 145). Dos años más tarde abordó Giner de nuevo el estudio de las tipologías más adecuadas para el edificio de la escuela y, aunque se refería a ello de modo genérico, da la impresión de estar justificando de nuevo el diseño del edificio de la ILE: «La mejor forma de la planta de todo edificio, y mucho más si se halla destinado a recibir gran número de personas, es pues, la lineal o longitudinal, es decir, extendida sobre una sola recta; única disposición que permite al aire, al sol y a la luz bañarlo y envolverlo por completo» (Giner 1884 b, 499).

Dicho lo cual, Giner aconsejaba encarecidamente huir del esquema de patio cerrado, cuanto más el cubierto: “Desde luego, el patio central es —como se comprende— un estanque de aire demasiado tranquilo y amparado de las corrientes atmosféricas; inconveniente, sin duda, tanto menor cuanto mayor sea su área” (Giner 1884 b, 499). Y en otro lugar dirá: «En nuestro clima, incluso en la zona cantábrica, no hay, por fortuna, que gastar en salas ni patios cubiertos para dichos juegos, bastando, a lo sumo, un simple cobertizo que abrigue del sol o de la lluvia y expuesto al S. o al E., según las localidades» (Giner 1884 a, 54). Las palabras de Giner dejan clara su postura, y por ende la de la ILE, respecto a la tipología de patio central cubierto. Explican también que jamás fuera empleada en el ámbito de las escuelas públicas primarias durante el período en que éstas fueron responsabilidad de la *Oficina Técnica de construcción de Escuelas* (1920-1936), organismo auspiciado por la Institución Libre de Enseñanza.

Excepción hecha de Giner, Cossío y el ámbito de la Institución Libre de Enseñanza, lo cierto es que las publicaciones foráneas, fueron para la mayoría de nuestros tratadistas bases de datos de donde traducir textos tomándolos como propios. Este es caso de Repullés, que se basó en su mayor parte en Narjoux, y de Sáenz Barés, que lo hizo en Baudin (Rodríguez 2011, 185).

### *Enrique María Repullés*

Había colaborado con Emilio Rodríguez Ayuso en el diseño de los modelos presentados por la Escuela de Arquitectura de Madrid al concurso de modelos de escuelas de 1869, modelos que fueron galardonados con el primer premio. En 1878 publicó un conocido libro titulado *Disposición, Construcción y Mueblaje*

*de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*, en el que acompañaba los planos premiados en el concurso con una extensa memoria. En el preámbulo declara haber consultado «los autores que más se han ocupado del asunto», y más adelante reconoce su deuda con Félix Narjoux, de quien dice «haber tomado algunos datos» (Repullés, 47). Esta confesión le honra, pero lo cierto es que, más que «tomar algunos datos», lo que hizo en la mayor parte de su obra fue traducir el libro dedicado a Francia e Inglaterra sin citar la fuente (Rodríguez 2011, 190 y ss.). Repullés no se ocupa en su libro de la Escuela Modelo de Bruselas, y no a causa de la falta de interés de este edificio, sino porque cuando escribe desconocía su existencia al no haber sido publicado aún el libro de Narjoux sobre Bélgica y Holanda. Sí que toma del autor francés la referencia a la escuela de Johnson Street (Repullés, 82), del arquitecto Roger Schmit, de la que dice ser «notable por más de un concepto», pero sin mencionar el más importante, a saber, constituir el prototipo para las escuelas con patio central cubierto construidas en Londres en la década de 1880.

### *Julio Sáenz Barés*

Este arquitecto bilbaíno ganó el concurso de proyectos de modelos escolares convocado por el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes en 1911. Junto con los planos de los diversos modelos de escuelas, Sáenz Barés presentó una extensa memoria de casi cincuenta páginas que constituye una nueva incursión de un arquitecto español en el campo de la organización del edificio escolar. Si en el caso de Repullés el libro de referencia fue el escrito por Narjoux sobre las escuelas de Francia e Inglaterra, ahora la fuente es el libro que el arquitecto suizo Henry Baudin había publicado pocos años antes del concurso (Rodríguez 2011, 201 y ss.). Sáenz Barés sí se refiere ampliamente a la Escuela Modelo de Bruselas, cuya disposición en torno a un patio central cubierto critica enérgicamente, hasta el punto de desaconsejarla absolutamente para España. Su alegato, aunque basado parcialmente en Giner y en Baudin, no deja de tener interés, por lo que se incluye íntegro a continuación:

El gran patio central cubierto no es propio de la benignidad de nuestro clima. Por lo general las temperaturas extremas no son exageradas y la lluvia, salvo alguna que otra provincia del Norte de la península, es tan poco frecuente, como dice Giner de los Ríos en su folleto «Campos escolares», que constituye todo un acontecimiento, casi tan extraordinario y medroso como un temblor de tierra, perturbando la vida normal hasta llegar —en épocas o localidades atrasadas— a suspender los más graves negocios.

Ciertamente no vale la pena de invocar la lluvia para encerrarse en construcciones herméticas y tomar contra ella grandes precauciones, ni habría medio de justificar el gasto considerable que supone el acristalado del patio.

Por otra parte, y prescindiendo de la poca elasticidad que ese tipo de construcción presenta para adoptarlo como modelo que pueda ceñirse fácilmente a diferentes circunstancias (número de clases, mayor o menor longitud de la línea de fachada, etc.), presenta, a mi modo de ver, otros dos grandes inconvenientes.

El primero, la división forzosa del patio descubierta en dos, uno a cada lado del edificio, con lo cual se empequeñece el terreno destinado a ese objeto y pierde el patio la espaciosidad, ventilación y sol tan necesarios. Esto ocurre en la escuela de Bélgica y en la de Neuchatel, única escuela suiza construida bajo esta misma ordenación.

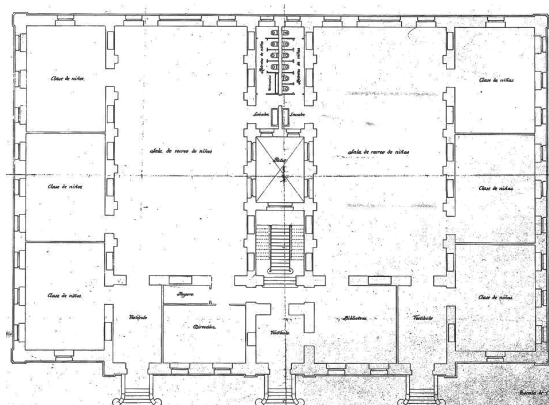
El segundo inconveniente es la defectuosa orientación de las clases; porque, desarrollándose éstas en líneas opuestas, las unas tendrán favorable orientación y las otras quedarán necesariamente sacrificadas.

De entre todas las objeciones interpuestas por Sáenz Barés, su contribución más original nos parece la denuncia de la falta de elasticidad del modelo bruselese, a causa de la dificultad para adaptarlo a diferentes circunstancias. Admite este autor que en países muy lluviosos, como Inglaterra, esta solución pudiera ser aceptable y hasta conveniente, «justificando la inclemencia del clima el mayor gasto que implica la construcción del Hall y los de un sistema completo de ventilación» (Ministerio de I. P., 9).

## DOS EJEMPLOS ESPAÑOLES DE EDIFICIOS ESCOLARES CON PATIO CENTRAL CUBIERTO

### *Las «Escuelas Aguirre» de Madrid*

Como resultado del concurso de modelos de escuelas de 1869, Emilio Rodríguez Ayuso recibió el encargo de proyectar dos escuelas legadas por el filántropo Lucas Aguirre, una en Cuenca y otra en Madrid (1881-1886). En Madrid la planta del edificio se compone de tres pabellones en “U” más un cuarto situado sobre el eje de simetría del conjunto, entre los cuales se crean, en planta baja, dos espacios destinados a patios cubiertos, uno para niños y otro para niñas (fig. 4). Se trata de una tipología que entronca sin duda con la Escuela Modelo del bulevar de Hainaut, aunque posiblemente en el arquitecto español influyó más el patio cubierto de otra escuela de Bruselas: la del bulevar del Midi. En España se podrían citar las Escuelas Aguirre madrileñas, de Rodríguez Ayuso, como ejemplo de aplicación de esta tipología en un edificio escolar, bastante poco utilizada, por otro lado, en estas latitudes (Rodríguez 2018, 204).



4: Escuelas Aguirre de Madrid. Planta baja. Arq.: Emilio Rodríguez Ayuso.



5: Sede de Retiro del Instituto-Escuela. Vista del patio central. Arq.: Javier de Luque.

#### *La sede de Serrano del Instituto-Escuela*

En 1922, la *Junta para Ampliación de Estudios*, organismo dependiente de la ILE, encargó al arquitecto Javier de Luque el proyecto de un edificio de nueva planta destinado a Instituto Escuela de segunda enseñanza, que había de construirse en los terrenos adquiridos por la entidad junto al madrileño Parque del Retiro. La propuesta de Luque incorporaba una inusual disposición cerrada, en torno a un patio central cubierto de doble altura (fig. 5), que en aquel momento resultaba ya anacrónica. Aunque pudiera pensarse en primera instancia que la configuración del edificio procede de la Escuela Modelo, lo hace indirectamente, pues un análisis más detenido —junto con la llamativa solución de la escalera en aspa que preside el vestíbulo central— sitúa el origen en el salón de actos de la *Blackheath High School* de Londres, proyectada en 1879 por Edward R. Robson (Rodríguez 2018, 206).

Mientras que en las escuelas Belgas se consideraba una ventaja la tipología de patio central cubierto al que abren las aulas directamente —por la economía de superficie que conlleva—, los ingleses preferían la solución en que las aulas abren a un pasillo conectado con el patio central, pues así se reducen los inconvenientes derivados del ruido y de la servidumbre de paso. En Madrid, Javier de Luque optó por una simbiosis entre las dos concepciones: mientras que en planta baja el vestíbulo central concentra todas las circulaciones, en planta primera se canalizan mediante pasillos perimetrales.

#### CONCLUSIONES

La notoriedad de la Escuela Modelo de Bruselas creció rápidamente en toda Europa, gracias al galardón obtenido en la Exposición Universal de París de 1878 y a su inclusión en publicaciones de autores reputados como Narjoux



y más tarde Baudin. Además, en España se la conoció desde muy temprano gracias a la especial vinculación de la ILE con la Liga de la Enseñanza, y por la visita que Cossío hizo a sus instalaciones durante el Congreso Internacional de Enseñanza de 1880. Sin embargo, mientras que la aceptación de los sistemas pedagógicos y la organización escolar se produjo sin apenas reservas, no ocurrió así con el diseño del edificio, que siempre se tuvo por exótico y poco aplicable al caso español. De entre las pocas escuelas con patio central cubierto, destacan en España las Escuelas Aguirre y la sede de Retiro del Instituto Escuela, ambas en Madrid.

## REFERENCIAS

- Álvarez Lázaro, P. F. (2005). Krausistas, institucionistas y masones en la España del siglo XIX, en Álvarez Lázaro y Vázquez-Romero (eds. lits.) *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza: nuevos estudios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 131-170.
- Baudin, H. (1907). *Les constructions scolaires en Suisse*. Genève: Editions d'art et d'architecture.
- de Bouw, M., Wouters, I. y Lauriks, L.: (2009). Forty Years of de Dion Trusses in Nineteenth Century Brussels Model Schools, en *Proceedings of the Third International Congress on Construction History*. Cottbus: Brandenburg University of Technology, 437-444.
- (2009). Structural analysis of two metal de Dion roof trusses in Brussels model schools, *WIT Transactions on The Built Environment*, 109, 121-130.
- Defosse, P. y Paspesant, M. (2015). De l'école modèle de Bruxelles (1875-1879) à l'école moderne de Barcelone (1901-1906). *Cahiers Bruxellois*, 1, 56-73.
- Degeorge, H. (1880). Exposition Universelle de 1878. Les édifices scolaires. *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics*, 37 ; 14-25, 61-65, 112-117.
- Demey, T. (2005). *Bruxelles, Ville d'Art et d'Histoire: Histoire des écoles bruxelloises*. Bruselas: Région de Bruxelles-Capitale.
- Giner de Los Ríos, F. (1882). Descripción sumaria del proyecto de edificio para la Institución. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, VI; 109-110, 145-147, 279-280 y 290-292.
- (1884). Campos escolares. *Revista España*, XCVI, 381, 32-62.
- (1884). El edificio de la escuela. *Revista España*, XCVI, 384, 495-509.
- Jurion-de Waha, F. (2011). Architecture scolaire à Bruxelles. *Bruxelles patrimoine*, 1, 7-23.
- (2015). L'école en beauté, un exemple d'architecture pour l'enfant. *Cahiers Bruxellois*, 1, XLVII, 194-243.
- Ministerio de Instrucción Pública y B.B. A.A. (1913). *Arquitectura escolar. Instrucciones y planos modelos para escuelas graduadas de 6 o 12 secciones*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- Narjoux, F. (1877). *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre. Construction et installation*, París: A. Morel et Cie.
- (1878) *Les Écoles Publiques en Belgique et en Hollande. Construction et installation*, París: A. Morel et Cie.
- Otero Urtaza, E. M. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid: Residencia de Estudiantes.

- Repullés y Vargas, E. M. (1878). *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*. Madrid: Imprenta de Fortanet.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2007). La institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. *Historia de la educación*, 25, 467-491.
- (2011). Influencia francesa en la arquitectura escolar española. Hernández Díaz, J. M. (ed.): *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 185-218.
- (2018). El Instituto-Escuela y el ideal de arquitectura escolar. Martínez Alfaro et al. (eds.): *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC y UNED, 195-222.
- Say, H. (1846). *Études sur l'administration de la ville de Paris et du département de la Seine*. París: Librairie de Guillaumin.
- Uchard, J. (1862). Écoles communales de la ville de Paris. *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics*, 20, 9-14.
- Sluys, A. (1909). Una carta de M. Sluys. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 597, 353-355.

## LA EDUCACIÓN EN BÉLGICA A TRAVÉS DE *REVISTA DE EDUCACIÓN* (1952-1970)

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO  
anchidrian@uma.es

*Universidad de Málaga. España*  
orcid.org/0000-0003-4208-2182

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA  
lolamolina1993@hotmail.com  
*Universidad de Málaga. España*  
orcid.org/0000-0002-8535-9738

### INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es conocer qué imagen se tenía acerca de la educación en Bélgica a través de la *Revista de Educación*. La elección de esta revista viene motivada por sus propias características, por un lado, porque es una revista generalista y, por otro, porque al ser publicada por el Ministerio de Educación (con los distintos nombres que ha tenido éste) nos permite saber lo que desde el Ministerio se contaba acerca de la educación en diversos países.

Esta revista disponía de una sección que tenía como fin dar a conocer qué se decía o hacía en educación en otros países. La encontramos por primera vez en el n.º 3 (1941) de la primera época (1941-1951) y aparecerá, con pequeñas excepciones, hasta el n.º 200 (1968) de la segunda época. En la primera tuvo diversos nombres pasando a denominarse *Información Extranjera* a partir de 1952, año en el que comenzamos nuestra revisión documental. Este nombre se mantuvo hasta 1968 cuando fue reemplazado por *Informaciones* donde se incluían contenidos no sólo de fuera de España. Sin embargo, nuestro objetivo no es limitarnos a conocer la información que, sobre política educativa, metodologías, proyectos, etc. belgas aparecieran en esa sección, sino analizar todo lo que se publicase en la revista, incluyendo todas las secciones y sabiendo que también la estructura de la revista y los nombres de las secciones cambiaron a lo largo de los años, sobre la educación en Bélgica. Dados los límites de este trabajo, nos limitaremos ahora a exponer los tres temas que han tenido mayor peso. La

fecha límite, 1970, viene dada por ser el año en que se promulgó la Ley General de Educación (LGE). Se ha hablado frecuentemente de las influencias de otros países en la misma y, sin duda, la de las políticas educativas de países cercanos culturalmente al nuestro tuvo que ser relevante. Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio que intenta conocer las influencias internacionales en la LGE cuyo 50 aniversario estamos a punto de celebrar.

## MÉTODO

En los 211 números de la *Revista de Educación* publicados entre 1952 y 1970 se ha buscado todo lo que aparece relacionado con Bélgica. En la web de la revista se puede acceder a todos los números excepto del 42 al 58, 150 a 153 y 162 a 167. No obstante, los números no digitalizados los hemos podido consultar al encontrarse todos ellos, excepto el número 44, en la Biblioteca de la Universidad de Málaga.

En todos los números se han hecho búsquedas utilizando como palabras clave Bélgica, belga, Decroly, Bruselas, Lovaina y Gante, excluyendo los casos en que aparece entre otros países en una mera enumeración y cuando la alusión a Bélgica no tiene que ver con la educación (por ejemplo, se indica en un caso que los materiales de construcción de un centro proceden de Bélgica). Las demás referencias a este país se han clasificado en una tabla donde aparece el año y número de la revista, el título y autor del artículo o información donde aparece, las páginas y el contenido indicando si se hace referencia a un nivel educativo concreto, a la política educativa, los materiales, la metodología, etc.

Nuestra hipótesis inicial es que la presencia de Bélgica en *Revista de Educación* en esos años fue relativamente frecuente, sin ocupar un lugar estelar, y que las referencias a Decroly, como a cualquier pedagogo de la Escuela Nueva, serían escasas.

En esta ocasión nos vamos a centrar en sólo tres temas:

- Presencia de Decroly por ser el pedagogo más conocido de ese país.
- Guerra escolar: los temas de fondo, el derecho a educar, la libertad de elección de centros, la relación del estado con los centros de titularidad religiosa, han sido una constante de nuestra historia de la educación.
- La reforma de las enseñanzas medias, incluyendo la formación profesional y el bachiller fue uno de los temas que más espacio ocupó en la política educativa y era importante conocer cómo estaba estructurado en otros países.

## RESULTADOS

Los temas que se trataron en *Revista de Educación* sobre la educación belga fueron muchos y muy variados, aunque en la mayoría de las referencias figura Bélgica en una enumeración de países, es decir, sin que la noticia se centre en ese país. Veamos la presencia de Bélgica en los tres temas citados.

Por sus diversas e innovadoras aportaciones, *Ovide Decroly* (1871-1932) se convirtió en un referente en la pedagogía al afirmar que el niño aprende

partiendo de lo global y a través de los centros de interés. Su situación dentro de la Escuela Nueva hizo que siguiera el mismo destino que pedagogos como Dewey, Montessori, Freinet, Dalton, etc. El franquismo mostró hacia la Escuela Nueva, en general, «repudio y silencio» entre 1936 y 1945, para pasar a la «suspiciosa» entre 1950 y 1962 y situarse entre el «recuerdo y la esperanza» desde 1963 hasta 1976<sup>1</sup>. De acuerdo con esto, a partir de 1955 «son perceptibles una serie de cambios destinados a visibilizar el movimiento de la Escuela Nueva en España, pero transmitiendo una imagen de normalidad y continuidad, como si nunca hubiera estado silenciado o proscrito»<sup>2</sup>.

Así, en 1953, Adolfo Maíllo reflexionaba sobre los pretextos utilizados en nuestro país para la no implantación del progreso pedagógico llegando a afirmar que la continuación de los métodos tradicionales era el resultado de la «estrechez o de la pereza mental». Además, Maíllo subrayó que Decroly, junto a otros pedagogos, «se afanaron en allegar recursos didácticos que permitieran un mayor rendimiento de los esfuerzos de la instrucción»<sup>3</sup>. Decroly y Montessori también destacaron por crear una serie de procedimientos pedagógicos y didácticos aplicados a la infancia «anormal» que, años después, extrapolaron al resto de niños y niñas<sup>4</sup>. La *Revista de Educación* destacaba que en el Instituto de psicopedagogía médico-social de Montpellier<sup>5</sup> y en los centros especiales para «deficientes»<sup>6</sup> de Bélgica se utilizaban materiales didácticos ideados por Decroly -el primer centro también disponía de materiales de otros pedagogos-. En los números 61 (1957), 73 (1958) y 96 (1959) figuraban en la sección *Reseña de Libros* algunas obras de Decroly.

En 1960 se alude a una serie de trabajos realizados en la *Escola Decroly* de Barcelona fundada en 1958 con el objetivo de recuperar la obra de este pedagogo. Entre las escasas menciones a Decroly solo se resaltaron algunos aspectos de sus aportaciones en la pedagogía en diversos ámbitos y países. En el número 125 (1960) de *Revista de Educación* se hizo una mención a las palabras dichas por Piaget en la XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra en las que definía a Decroly como uno de los psicólogos eminentes que supo adaptar su experiencia adquirida con los débiles mentales para crear los métodos

---

1 POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar y BRASTER, Sjaak: «El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista: (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo», *Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP*, 12-3, (2012), pp. 15-44.

2 *Ibidem*, p. 30.

3 MAÍLLO, Adolfo: «Los problemas de la educación popular (II)», *Revista de Educación*, 12, (1953), p. 14.

4 ALCOBA, Antonio: «Educación desde el límite del hombre», *Revista de Educación*, 77, (1958), p. 59.

5 DÍAZ ARNAL, Isabel: «La formación y educación especiales, en el extranjero. Organización del Instituto psicopedagógico médico-social de Montpellier», *Revista de Educación*, 84, (1958), p. 18.

6 DÍAZ ARNAL, Isabel: «La educación de deficientes como problema social», *Revista de Educación*, 93, (1959), p. 8.

globales de lectura que se aplicaron, poco tiempo después, en todas partes<sup>7</sup>. Otro de los métodos de Decroly fue el de los centros de interés definido como una forma de «enseñar por unidades de conjunto»<sup>8</sup>. Se afirma que este pedagogo, junto a Montessori, Dewey, Claparède, etc., recibieron las influencias de Rousseau, Pestalozzi y Foëbel representando todos ellos el activismo pedagógico<sup>9</sup>.

Los centros de interés decrolyanos aparecían, junto con el método de proyectos y las unidades de trabajo del Plan Morrison, como origen de las unidades didácticas globalizadas que tanta importancia tendrían en los años de gestión de la Ley General de Educación y en su aplicación. Estas unidades se definían como un «grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño» y se discutió muchísimo acerca de sus diferencias y semejanzas con los centros de interés<sup>10</sup> defendiendo que eran un concepto de mayor extensión que estos, pues las unidades didácticas globalizadas iban, por una parte, más allá del memorismo y, por otra, más allá de los que limitan «el concepto de actividad en muchos casos o a la actividad espontánea del alumno o a la actividad manual y productiva»<sup>11</sup>.

Adolfo Maíllo (1901-1925) tiene un lugar importante en *Revista de Educación* en los años estudiados, como no podía de ser menos, al ocupar un lugar importante en el proceso de modernización vivido por el sistema educativo español entre 1952 y 1964 como Inspector central y como fundador y primer director del Centro de Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria (CEDODEP) creado en 1958. Se reconoce en Maíllo una «temprana, nítida y permanente admiración, cuando no abierta identificación, (...) por la reflexión metodológica y didáctica de los pedagogos de la Escuela Nueva»<sup>12</sup>. Las referencias que hace a Decroly en estos años están relacionadas con el intento de quitar importancia a la “asignatura”:

Trozo de saber aislado desvinculado de las relaciones que constituyen la esencia misma de la realidad, la asignatura independiente, profesada por un especialista que frecuentemente se ciega para las relaciones que los hechos, los fenómenos y las ideas tienen entre sí, es enormemente perjudicial en los niveles primario y secundario. Por algo los países que marchan a la cabeza de la evolución cultural la han proscrito y sólo prosigue su acción y su prestigio allí donde las cuestiones educativas continúan rindiendo culto a concepciones periclitadas<sup>13</sup>.

7 «La XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra», *Revista de Educación*, 125, (1960), p. 70.

8 GÁNDARA, Consuelo: «Enseñanza Primaria», *Revista de Educación*, 141, (1962), p. 32.

9 ROMERO MARÍN, Anselmo: «El método activo de la enseñanza», *Revista de Educación*, 106, (1959), p. 26.

10 POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar y BRASTER, Sjaak: *op. cit.*, p. 34.

11 ORDEN, Arturo de la: «Distinción entre Unidades didácticas, Centros de interés y otros conceptos afines», *Vida Escolar*, 93-94 (1967), p. 15.

12 MAINER BAQUÉ, Julio y MATEOS MONTERO, Julio: *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del estado: Adolfo Maíllo*, Valencia, Tirant lo Blanc, 2011, p. 12.

13 MAÍLLO, Adolfo: «El problema de la Enseñanza media», *Revista de Educación*, 167 (1964), p. 113.

Entre las diversas fórmulas que permiten superar la “asignatura” cita Maílo «Los centros de interés belgas, los “proyectos” y las “unidades didácticas” norteamericanos y los “complejos” rusos» e indica que todos son «fórmulas de posesión y comunicación de los conocimientos muy superiores a la pequeña y artificial dosis de la “lección” tradicional de cuya acumulación resulta el programa de la “asignatura”»<sup>14</sup>.

Un par de años después se vuelve a establecer un paralelismo entre los centros de interés y las unidades didácticas globalizadas. En este caso, Eliseo Lavara, inspector de Enseñanza primaria abordó en un Curso sobre “Cuestionarios y programas de Enseñanza primaria” para maestros en ejercicio el tema de “Las unidades didácticas globalizadas” que definió como

el conjunto de actividades que aspiran a una *instrucción formativa* en cuanto a la apropiación de nociones, hábitos, destrezas, capacidades y aptitudes se refiere», y también como «grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño»<sup>15</sup>.

Lavara explicó que los niños de seis a ocho años están en la etapa de mayor globalización y que el término globalización, «tan del gusto de Ovidio Decroly» equivale al «sincretismo» de Renzo Titone<sup>16</sup> y que los principios de la globalización habían dado lugar a una teoría psicológica, la *gestalttheory*. En la explicación que se ofrece aparece cierta confusión entre concentración y globalización: «El niño está realmente *globalizando* siempre que, al vencer las dificultades primeras de la lectura o escritura, cabecea, se contorsiona, gesticula, muerde el lápiz o bolígrafo, o lee con respiración entrecortada»<sup>17</sup>. Aparecen también términos como actividad, descubrir la verdad naturalmente, globalismo, egocentrismo, observación, todos ellos como integrantes de las unidades didácticas globalizadas en párrafos de lenguaje abstracto y alejados de la experiencia diaria de los maestros que asistían a estos cursos:

El escolar debe descubrir la verdad *naturalmente*, siguiendo las vías *naturales*, y con la mayor *naturalidad*. Por el arte magistral el niño conjuntará entre los seis y ocho años su función *globalizadora* dentro del aprendizaje con el *globalismo* que la vida nos ofrece a cada paso. Pero este aprendizaje sólo puede lograrse plenamente a través de *la actividad infantil*, la cual debe partir en todo momento del *egocentrismo feroz* que invade a cada niño. El conjunto de *actividades* que ha de desplegar la escuela para lograr su función con eficacia es variadísimo y va desde la observación y conservación hasta el empleo del material didáctico en la forma más profusa<sup>18</sup>.

Es decir, hay influencia de Decroly, pero no se reconoce abiertamente. Dudamos, además, de la utilidad de este tipo de explicaciones, sin duda bien

---

14 *Idem.*

15 ABAD ASEÑO, Andrés: «Cuestionarios y programas de Enseñanza primaria», *Revista de Educación*, 184 (1966), p. 57.

16 *Idem.*

17 *Idem.*

18 *Idem.*

intencionadas, ofrecidas en un curso a los maestros que, en muchos casos, se limitaron luego a seguir las unidades didácticas ofrecidas por las editoriales en los libros de texto que se publicaron en los años siguientes.

Decroly también aparece citado para destacar la importancia de los juegos educativos, especialmente en los niños de tres a cinco años<sup>19</sup>, junto con Montessori, Jentzan y Dewey y relacionado con las escuelas “especiales”. En este punto, se afirma que son más conocidos los «instrumentos didácticos» ideados por Montessori y Decroly, para terminar afirmando el autor que «creemos que ofrece mayores posibilidades de aplicación y éxito el método de las hermanas Agazzi, nacido también en el ambiente italiano, tan sensible a la reeducación de sujetos inadaptados»<sup>20</sup>. Los motivos que este autor expone para preferir este método son que el método Agazzi «se apoya en las cosas de cada día y parte del mundo real que el niño ve y toca continuamente»<sup>21</sup>. De Decroly, como vemos, no dice nada y de hecho, el motivo para preferir a Agazzi también podría servir para preferir a Decroly puesto que éste defendía, en general, el uso de materiales de la vida diaria.

Otro tema que causó un gran interés en *Revista de Educación* fue la guerra escolar acaecida en Bélgica desde 1954 hasta 1958. Este tema reviste especial interés para nosotros dado que los sistemas educativos belga y español son dos de los que mantienen una mayor red de centros concertados (centros privados pagados con fondos públicos). Para entender cómo se ha llegado a esta situación, en cierto sentido anómala con lo que ocurre en otros países donde la mayoría de los alumnos de primaria la cursan en centros públicos, son claves las dos guerras escolares que se produjeron en Bélgica en el siglo XIX (1879 y 1884) y en el siglo XX (1954-1958), finalizando esta última con la firma del pacto escolar (1958) por los tres grandes partidos nacionales del momento -partido social-cristiano, partido liberal y partido socialista-. En *Revista de Educación* se publicaron una serie de artículos en las secciones de *Crónica*, *Información Extranjera* y *Actualidad Educativa* explicando los motivos que suscitaron esta guerra escolar entre el partido social-cristiano (PSC) y el nuevo gobierno de izquierdas formado por los partidos liberal y socialista.

El 11 de abril de 1954 finalizó el «periodo de homogeneidad gubernamental inaugurado el 5 de junio de 1950 con el triunfo absoluto [...] de la mayoría social-cristiana»<sup>22</sup>. El gabinete de izquierdas -partido liberal y partido socialista- se alzó con el poder y, desde ese momento, comenzaron a poner en práctica los puntos sobre los que se apoyó su campaña electoral, sobre todo los

19 OLLE RIBA, Florencio: «La iniciación escolar», *Revista de Educación*, 170 (1965), pp. 112-115.

20 RÍOS GONZÁLEZ, J. Antonio: «Escuelas especiales y clases diferenciales», *Revista de Educación*, 183 (1966), p. 9.

21 *Idem*.

22 VALENTE, José Ángel: «El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica», *Revista de Educación*, 32, (1955), p. 224.



relacionados con la enseñanza. Los proyectos escolares del nuevo ministro de Educación, Léo Collard, se fundamentaron en la reducción de las subvenciones concedidas a la enseñanza técnica agregada, la supresión de las comisiones mixtas, la derogación de la legislación sobre enseñanza media libre y la supresión de los títulos de las escuelas normales libres y de las Universidades católicas<sup>23</sup> lo que supuso la expulsión de la enseñanza oficial de 110 profesores católicos que habían cursado estudios y obtenido su título en centros católicos<sup>24</sup>. En 1955 se promulgó la Ley Collard que no hizo sino suscitar y aumentar las protestas, las huelgas y las declaraciones de principios del partido social-cristiano, de los Obispos y de los católicos afirmando que esta nueva ley violaba la Constitución al no permitir la libre elección de la educación a los ciudadanos y comparaba la situación de Bélgica con otros países que sí habían aceptado la función docente de la Iglesia<sup>25</sup>. «Esta lucha, que se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, ha adquirido en los últimos meses una gran virulencia, hasta repercutir con energía en la prensa diaria y en las revistas profesionales»<sup>26</sup>. *Revista de Educación* publicó la Ley Collard en español en el número 39 (1956) -sección sobre *Legislación Extranjera*- y en el número 41 (1956)<sup>27</sup> publicó un artículo de Manuel Utande en el que comentaba la nueva ley de educación belga.

La enseñanza libre en Bélgica estaba ligada a la Iglesia católica. José Ángel Valente explicó que la guerra escolar belga tenía una cuestión de fondo y que no se limitaba solo a las subvenciones y los nombramientos, ya que se trataba de una batalla librada por dos posturas radicalmente opuestas que volvían a abrir «el viejo problema de la relación entre el Estado y la Iglesia planteado en el terreno de la enseñanza en un país de estructura eminentemente católica»<sup>28</sup>. Sin embargo, hay que señalar que esas guerras<sup>29</sup> tuvieron en Bélgica resultados positivos para la escolarización y alfabetización de la población -enseñanza primaria obligatoria hasta los catorce años, elevada tasa de escolarización en los centros libres en comparación con los oficiales, subsidios a la enseñanza libre para que los alumnos de clases sociales bajas pudiesen estudiar gratis, etc.<sup>30</sup>-, mientras que en España resultaron inútiles ya que ni conservadores ni liberales, cuando

---

23 «La “guerre scolaire” en Bélgica», *Revista de Educación*, 26, (1954), p. 252.

24 Arbor: «Resumen de la actual situación de la política escolar belga», *Revista de Educación*, 33-34, (1955), pp. 108-109.

25 Diario Ya: «Escuelas libres y escuelas estatales», *Revista de Educación*, 30, (1955), p. 58.

26 «La “guerre scolaire” ...», *op. cit.*, p. 252.

27 UTANDE IGUALADA, Manuel: «Sobre la “Ley Collard” de reforma de la Enseñanza en Bélgica», *Revista de Educación*, 41, (1956), pp. 195-201.

28 VALENTE, José Ángel: «La “guerra escolar” en Bélgica: la cuestión escolar, cuestión de convivencia», *Revista de Educación*, 40, (1956), p. 132.

29 La guerra escolar belga no volvió a aparecer como tal en *Revista de Educación*. Sólo al plantear en 1965 la discusión entre considerar a la educación primaria como monopolio del estado o como servicio público se alude a la solución adoptada en Bélgica pocos años antes. ABAD ASENJO, Andrés: “Sociología de la educación fundamental”, *Revista de Educación*, 175 (1965), p. 69.

30 Arbor: *op. cit.*, p. 109.

estuvieron en el gobierno en el siglo XIX, tomaron medidas efectivas de cara a mejorar la educación. Con la dictadura franquista se perdió el paralelismo, aunque no podemos olvidar que el problema entre Estado e Iglesia ya lo había vivido España durante la II República y que el franquismo lo zanjó dando más poder a la Iglesia Católica y asumiendo él un papel subsidiario.

La rivalidad surgida durante la denominada como guerra escolar afectó, sobre todo, a la enseñanza media, técnica y profesional<sup>31</sup>. Consuelo de la Gándara expone que el pacto escolar de 1958 proporcionó ciertas ventajas a la enseñanza libre católica como la gratuidad de la enseñanza media, las subvenciones dadas a los colegios y las que afectaron al profesorado<sup>32</sup>, aunque estos últimos vieron como sus sueldos se reducían a un 50% en comparación con los profesores seculares oficiales<sup>33</sup>. Los artículos publicados en la *Revista de Educación* sobre estas enseñanzas se sucedieron a lo largo de diversos números. En los números 35-36 (1955) se explicaban las nuevas medidas que se habían adoptado en este ámbito según la Ley Collard. Destacaba José Luis León que estos estudios, anteriormente, dependían de las provincias, de los ayuntamientos y de la enseñanza libre, siendo ignorados por el Poder Central, aunque esta situación cambió cuando la Administración Central decidió unificarlos e invertir en ellos estableciendo que solo los centros reconocidos por el Estado podían expedir diplomas, certificados y títulos oficiales y válidos<sup>34</sup>. Estas enseñanzas también fueron mencionadas en diferentes artículos que trataban sobre la enseñanza media y profesional española como veremos en el siguiente apartado.

El cambio de la estructura del sistema educativo español ocupó una parte importante de la revista en estos años y, como es bien sabido, ese cambio implicaba, por una parte, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años (Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria)<sup>35</sup> y, por otra parte, hacer que esa escolaridad fuera igual para todos los niños terminando con la temprana separación a los diez años de los alumnos que iban a estudiar bachiller y los que seguían en la escuela primaria

31 ROGER, Juan: «La Inspección de la Enseñanza Media en Bélgica, Francia e Inglaterra», *Revista de Educación*, 14, (1953), pp. 231-234; M.A.G.: «Enseñanza Media», *Revista de Educación*, 40, (1956), pp. 141-142; UTAÑDE IGUALADA, Manuel: «La selección de profesores de Enseñanza Media en Bélgica», *Revista de Educación*, 50, (1956), pp. 86-90; «Bélgica: orientación profesional para la juventud», *Revista de Educación*, 109, (1960), p. 56; «La educación y la circulación en carretera», *Revista de Educación*, 83, (1958), p. 83; «Diez años de Enseñanza Técnica en Bélgica», *Revista de Educación*, 140, (1961), pp. 149-150; etc.

32 GÁNDARA, Consuelo: «Enseñanza Media», *Revista de Educación*, 91, (1959), p. 44.

33 «Conferencia sobre problemas económicos de la educación», *Revista de Educación*, 116, (1960), p. 77.

34 LEÓN FERNÁNDEZ, José Luis: «La Enseñanza Profesional y Técnica en Bélgica», *Revista de Educación*, 35-36, (1955), p. 136.

35 «Dos nuevas Leyes: Extensión de la escolaridad obligatoria y Reordenación de las enseñanzas Técnicas», *Revista de Educación*, 163 (1964), pp. 65-76. En este número se informa de la ampliación de la escolaridad obligatoria en España y, curiosamente, se daba la noticia de que en Gran Bretaña se iba a implantar la escuela obligatoria hasta los 16 años en 1968-69.

para, probablemente, terminar allí su formación. Esto implicaba que unos cursos del bachillerato pasarían a ser obligatorios, lo que obligó a pensar en cómo integrar en el sistema educativo las enseñanzas profesionales de forma que el sistema educativo permitiera varios recorridos y varias vías de acceso a las distintas enseñanzas y niveles. En ese contexto es lógico que se prestara especial atención a los sistemas establecidos en otros países y, en concreto, a Bélgica al ser considerado un país culturalmente cercano a nosotros.

El papel de Adolfo Maíllo como *pedagogo orgánico del Estado*, categoría que para Mainer y Mateos “se traduce en la prestación de relevantes servicios al Estado de por vida y en una identificación consciente con un proyecto de escuela nacional y estatal”<sup>36</sup> le llevó a publicar sus ideas acerca de diversos temas entre los que estará la reorganización de las enseñanzas medias, la necesidad de aumentar el período de escolarización obligatoria (temas que veremos a continuación) y los cambios metodológicos que tales reformas debían implicar. Sus artículos en torno a la enseñanza media fueron especialmente importantes en 1963<sup>37</sup> y 1964<sup>38</sup> ya que abordaban desde los fundamentos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, económicos, etc. para la reforma que consideraba ineludible (ampliar y unificar la enseñanza obligatoria hasta los 14 años) hasta cuestiones más prácticas como la formación y selección de los docentes, la orientación profesional, el currículum, etc. Es importante señalar que no todas las voces estaban a favor de tal reforma:

Recientemente el diario madrileño *Arriba* abrió una encuesta entre catedráticos de Universidad (...). La primera pregunta del cuestionario versaba sobre la necesidad de publicar una Ley general de educación que abarcara la problemática de los grados tradicionales de enseñanza, desbordados por las transformaciones económicas, sociales y culturales de los últimos tiempos. Con no poca sorpresa pudimos observar que la mayoría de las opiniones recogidas consideraban innecesaria la publicación de dicha Ley, alegando que bastaba con cumplir estrictamente las ya promulgadas. Contrariamente, nosotros creemos que son muchas las necesidades docentes y culturales “nuevas” no disciplinadas por la legislación vigente<sup>39</sup>.

Un artículo de Constantino Láscaris indicaba «El error que se ha dado en muchos países cuando han elementalizado todas las formas de enseñanza. Ello se ha hecho justificándolo con la palabra *democratización*. Pero estimo que honestamente hay que reconocer que en ello se ha dado un “fraude”»<sup>40</sup>.

---

36 MAINER BAQUÉ, Julio y MATEOS MONTERO, Julio: *op. cit.*, p. 18.

37 MAÍLLO, Adolfo: «La Escuela Media, necesidad nacional», *Revista de Educación*, 155, (1963), pp. 109-118.

38 MAÍLLO, Adolfo: «El problema de la Enseñanza Media, I, II y II», 165, 166 y 167 (1964), pp. 1-7, 64-70 y 108-116.

39 MAÍLLO, Adolfo: *op. cit.*, p. 109.

40 LÁSCARIS CONMENO, Constantino: «Educación general y profesionalismo», *Revista de Educación*, 151, (1963), pp. 48-53. Cita en pp. 49-50.

A pesar de esas opiniones, en *Revista de Educación* el proceso de reforma del sistema educativo es evidente y la reforma de las enseñanzas medias ocuparía un lugar clave ya que éstas ofrecían un panorama con «hondos problemas de estructuración y de contenido, así como una lamentable desconexión con la Enseñanza primaria»<sup>41</sup>. En 1964 se citaba un documento del Consejo de Europa que

da cuenta de la situación en que se encuentran las Enseñanzas primaria y media en los siguientes países europeos: Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Italia, Noruega, Suecia, Suiza y España. Respecto a nuestro país destaca la preocupación que hay por prolongar debidamente la Enseñanza primaria hasta los catorce años y conferir un mayor peso a la orientación vocacional y profesional en los estudios secundarios<sup>42</sup>.

Además de citarse Bélgica en general, entre otros países, también hay algún artículo o información referidos a este país. La orientación profesional en las escuelas belgas merece un artículo<sup>43</sup>, además de volver a ser citada en otro donde se destacaba el temprano comienzo de la orientación profesional en Bélgica y el papel jugado por este país en la creación de la Asociación Internacional de Formación Profesional:

En Bélgica es en los años 1936 y 1937 cuando unos Decretos-leyes empiezan a reglamentar la O. P. estatal y libre. También como en Francia, se crea el Certificado Obligatorio de O. P. para los chicos que dejan la escuela y quieren entrar en una industria. La O. P. en Bélgica depende del Ministerio de Educación. Los Centros de O. P. trabajan en conexión con las escuelas primarias principalmente, aunque también con las secundarias y técnicas. La O. P. de la JOC<sup>44</sup> es educativa. (...) . Bélgica encauza la O. P. después de la guerra con un concepto de orientación educativa tutelada a través de la escolaridad. Este concepto sustituye al de la orientación diagnóstica. Los centros de orientación tienen a su cargo las escuelas primarias de una determinada demarcación. Los centros médico-sociales se ocupan de la orientación de los bachilleres. Aparte existe la orientación en las escuelas técnicas de los diversos grados; se trata aquí más bien de una orientación- selección. Las universidades conceden la licenciatura y el doctorado en Orientación Profesional y Selección Profesional desde 1947<sup>45</sup>.

En general, la imagen que se da de la formación profesional, la orientación y el funcionamiento general de la educación en Bélgica es positiva. En el número 23 (1954) señalaban que los técnicos encargados de elaborar el plan de estudios de la Universidad Laboral de Sevilla se desplazaron a diversos países, entre ellos Bélgica, para conocer los centros de formación profesional, aunque destacaban los colegios belgas por ser «instituciones modelo en su género,

41 PÉREZ-RIOJA, José Antonio: «Educación y desarrollo económico», *Revista de Educación*, 158, (1963), p. 126.

42 «Actualidad educativa», *Revista de Educación*, 160, (1964), p. 92.

43 «Extranjero. Orientación profesional en las escuelas belgas», *Revista de Educación*, 171, (1965), p. 30.

44 Juventud Obrera Católica.

45 GARCÍA VILLEGAS, Pilar: «El movimiento internacional de orientación profesional», *Revista de Educación*, 175, (1965), pp. 75-78.

quizás las mejores del mundo»<sup>46</sup>. Se insistía en la revista en la necesidad de mejorar la formación profesional. Así, en la reseña de un libro se subrayaba que

La calificación de obrero especializado se aplica a la persona que recibe una formación práctica extensa para el ejercicio de un oficio. Los métodos difieren, y si en Bélgica la formación del trabajador transcurre en las escuelas equipadas para dispensar sobre bases realistas y prácticas una formación de este tipo, en el Reino Unido se da después de los quince años y bajo la responsabilidad principal de la industria<sup>47</sup>.

Quizá el principal cambio introducido en la LGE, como hemos dicho, fue el cambio estructural, terminando con la temprana separación de los alumnos a los diez años en función de si iban a estudiar el bachillerato o seguir en la escuela primaria y, quizá, estudiar formación profesional. Las diversas opciones tomadas en otros países fueron objeto de estudio de forma que la solución adoptada, EGB como tronco común incorporando los tres primeros años del anterior bachillerato y reduciendo luego la duración de éste, fue la que mayoritariamente se había ido adoptando en nuestro entorno. En un artículo se expuso que Bélgica se situó en un mismo modelo con Francia e Italia, ya que “Bélgica, a la edad de los doce años, término de la escuela primaria, ha decidido desde 1957 la organización de ese mismo período en los tres años iniciales de la enseñanza secundaria con un tronco común y escasas opciones (latín, enseñanzas modernas y enseñanzas técnicas)”<sup>48</sup>.

La estructura de las enseñanzas medias europeas se dividía en dos tipos: «el más común, que estructura en la forma indicada el ciclo secundario, con separación de las enseñanzas técnico-profesionales, y el de los que no admiten ese fraccionamiento en el ciclo secundario ni separan esas enseñanzas». España se acogerá a ese modelo en el que se situaban, entre otros, Bélgica, Italia y Francia:

En Bélgica, de doce a quince años, las enseñanzas de ciclo corto se imparten en las escuelas medias, escuelas técnicas secundarias de grado inferior y escuelas de cuarto grado de primaria (se ensaya la experiencia de un programa común); las enseñanzas de ciclo largo (de doce a dieciocho), en los establecimientos de enseñanza secundaria y en los de enseñanza técnica y profesional de segundo grado; en los tres primeros años la enseñanza tiene el mismo carácter que el grado inferior; sólo a partir del tercer año viene la elección en seis ramas de estudios diferenciados<sup>49</sup>.

Estamos en el momento (12 de febrero de 1969) en que se había presentado a la Comisión de Educación de las Cortes el libro *La educación en España: bases para una política educativa*, elaborado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia<sup>50</sup>, donde se hace un diagnóstico certero de

---

46 «La Universidad Laboral de Sevilla», *Revista de Educación*, 23, (1954), p. 223.

47 «Reseña de libros: HUGH WARREN: *La enseñanza técnica y profesional*», *Revista de Educación*, 198, (1968), p. 38.

48 MEDINA RUBIO, Rogelio: «Tendencias europeas en torno a la organización del bachillerato superior», *Revista de Educación*, 202, (1969), p. 24.

49 *Ibidem*, p. 28.

50 SEAGE, Julio: “EL «Libro Blanco» de la educación”, *Boletín de la Comisión Española de*

la situación de la educación en España y se señala como uno de los motivos acuciantes para la reforma el bajo rendimiento de nuestro sistema:

de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, 27 ingresaron en la enseñanza media, 18 aprobaron examen de Grado del Bachillerato Elemental, 10 el del Superior, cinco las pruebas de madurez del Curso Preuniversitario y sólo llegaron tres a terminar sus estudios en 1967. Estas cifras y el alto porcentaje de suspensos que viene siendo de un 44 por 100 en el Bachillerato elemental y de un 35 por 100 en el superior, expresan de una manera significativa y dramática la productividad real de nuestra enseñanza, y no sólo eso, sino las deficiencias internas del proceso educativo, atribuibles a defectos de planes de estudio y programas, de métodos de enseñanza o a un inadecuado sistema de evaluación del rendimiento escolar<sup>51</sup>.

En este número de 1969, además de plantear las bases de la reforma de las enseñanzas medias y profesionales, se aborda el uso de las tecnologías, la formación del profesorado, las medidas para paliar la falta de profesores, la orientación de los alumnos, etc., con una perspectiva internacional donde aparece Bélgica en varias ocasiones<sup>52</sup>.

En ese mismo año, 1969, Villar Palasí concedió una entrevista a la prensa belga que, aunque se centraba en aspectos de la reforma de las universidades, también aludía al cambio de la enseñanza obligatoria:

La ley Moyano —dice el ministro— ha sido objeto de reformas parciales. Yo he preferido una reforma global, de un espíritu nuevo. La enseñanza reflejaba demasiado un espíritu de clase, separando a la escuela privada y de pago y a la gratuita, asegurada por el Estado. He querido que desaparezcan estas disparidades y asegurar a todos una enseñanza gratuita hasta los catorce años<sup>53</sup>.

## DISCUSIÓN

Desde 1952 hasta 1970, Bélgica apareció en la mayoría de los números de *Revista de Educación*, aunque muchas de las referencias solían reducirse a una mera alusión, es decir, aparecía como uno de los países que había enviado representantes o estudiantes a diversos congresos o actividades y como ejemplo o referencia en comparación con la pedagogía o la política educativa de otros países, entre los que se incluía España. «El retraso español en materia educativa era considerable, y no sólo referido al nivel alcanzado en países de renombrada tradición pedagógica como Suiza, Francia, Alemania, Inglaterra, Bélgica, Italia o EE.UU.»<sup>54</sup>. Sin embargo, no todas las comparaciones catalogaban a España

la UNESCO, 5 (1969), pp. 29-35.

51 «Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en el acto de apertura de la Asamblea Nacional de Dirigentes del Servicio Español del Magisterio», *Revista de Educación*, 202, (1969), p. 55.

52 MEDINA RUBIO, Rogelio: *op. cit.*, pp. 23-33.

53 «Villar Palasí en la prensa belga», *Revista de Educación*, 205, (1969), pp. 78-79.

54 Secretaría General Técnica: «1951-1955: Balance de cuatro años de política educacional», *Revista de Educación*, 39, (1956), p. 1.

como un país atrasado en educación, pues en el número 24 (1954)<sup>55</sup> se compararon los porcentajes de alumnas universitarias de España y otros países concluyendo que las cifras de nuestro país (15%) y de Bélgica, entre otros, eran similares y se valoraban como bajas.

Bélgica aparecía, con otros países, en las secciones de *Actualidad educativa*, concretamente en el apartado *Extranjero*, *Información extranjera*, *Estudios*, *La educación en las revistas* y *Crónica*, siendo *Actualidad educativa* la que ostenta el mayor número.

A lo largo de los años se observa un cambio de perspectiva de forma que empiezan a aparecer en la revista críticas evidentes a la realidad educativa de nuestro país coincidiendo con el proceso de elaboración de la Ley General de Educación. Así, Adolfo Maíllo comparaba en 1968 los edificios construidos en las primeras décadas del siglo XX con algunos de los recién inaugurados: «Durante los veinte años comprendidos entre 1915 y 1935 se construyeron en Madrid y en Barcelona escuelas que admitían honrosamente la comparación con sus análogas de Francia, Bélgica y Suiza, países tomados como modelo entonces», mientras que en el presente «Hay campos de recreo de colegios nacionales que cuentan con docenas de clases que son eriales suburbanos, escombreras antiguas apenas terraplenadas»<sup>56</sup>. Son significativas las causas de esa situación pues señala, además de la carestía de los solares, la «disminución del interés público hacia la escuela que, de construcción cuyas características evidencian identificación de la sociedad con su misión, ha venido a parar en la mayor parte de los casos en modesto inmueble»<sup>57</sup>.

La presencia de Bélgica en *Revista de Educación* fue más significativa cuando se trataba de informar de algo tan relevante como la guerra escolar o cuando se abordaban temas metodológicos o de política educativa, aunque la presencia de Decroly no pasó de ser testimonial dado que no se llegó a reconocer abiertamente su influencia.

---

55 Diario Regional de Valladolid: «53.000 alumnos estudian en las Universidades españolas», *Revista de Educación*, 24, (1954), p. 55.

56 MAÍLLO, Adolfo: «Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar (I)», *Revista de Educación*, 198, (1968), p. 4.

57 *Idem.*





# REFLEXIONES DE UN INSPECTOR DE PRIMERA ENSEÑANZA EN BÉLGICA: ANTONIO BALLESTEROS USANO

**LUIS TORREGO EGIDO**  
luis.torrego@uva.es

**ROSA ORTIZ DE SANTOS**  
*Universidad de Valladolid*

## INTRODUCCIÓN

La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante, JAE) pensionó a 59 integrantes del cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza, entre 1907 y 1936, para realizar viajes pedagógicos por diferentes escuelas e instituciones educativas y culturales europeas. Si tenemos en cuenta que había 140 inspectores de primera enseñanza en España, constataremos el sobresaliente reconocimiento otorgado por la JAE al cuerpo de inspectores, tanto por el porcentaje pensionado (41%), como por el hecho de que la mayoría de los inspectores fueron pensionados en más de una ocasión y que ellos fueron quienes, en muchos de los casos, dirigieron las pensiones en grupo<sup>1</sup>.

La atención otorgada se debe, sin duda, al papel ejercido por los inspectores en la renovación pedagógica a través de la orientación y el perfeccionamiento del magisterio en el primer tercio del siglo XX. Entre los inspectores pensionados destacamos a Fernando Sáinz Ruiz, Agustín Nogués Sardá, Lorenzo Luzuriaga, Luis Álvarez Santullano, Vicente Valls Anglés o Matilde García del Real, entre muchos otros<sup>2</sup>. Asimismo, adquiere un importante papel el inspector Antonio Ballesteros Usano, el protagonista de esta aportación.

---

1 MARÍN ECED, Teresa: *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990.

2 *Ibidem*.

## 1. ANTONIO BALLESTEROS USANO

Antonio Ballesteros Usano (Córdoba, 1895<sup>3</sup> – México, 1974) estudió en la Escuela Superior de Magisterio y fue inspector de primera enseñanza de Madrid y de Segovia, llegando a adquirir el puesto de Inspector Central del Ministerio de Instrucción Pública durante la Segunda República<sup>4</sup>. Asimismo, se doctoró en Pedagogía por la Universidad de la Sorbona (París)<sup>5</sup>.

Ballesteros fue el principal inspirador de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia. Entre otras actividades, se encargó de difundir los Centros de Colaboración Pedagógica y creó e impulsó numerosas colonias escolares; asimismo, tuvo un papel importante en el desarrollo de la Asociación de Amigos de la escuela segoviana<sup>6</sup>. Su actividad en iniciativas educativas fue intensa y se complementó con su participación en la prensa pedagógica provincial -como es el caso de *Escuelas de España*- y nacional. Su labor era reconocida y elogiada por los maestros y las maestras de la provincia:

El inspector de Segovia, además de redactar informes, habla sencilla y familiarmente con los maestros. [...] Su conversación va dirigida por otros cauces. ¿Qué libros ha leído? ¿Cuáles serán los mejores métodos, la mejor organización de la escuela, las mejores relaciones con las familias [...]? [...] Con frecuencia su despacho está lleno de maestros, la oficina lo mismo; [...] Y sólo son excluidos los que no aman y sienten los problemas de la escuela; y se excluyen solos, por rubor, no por explícita repulsa. Este inspector de Segovia es D. Antonio Ballesteros, ya muy conocido en España por sus publicaciones y por su actuación pedagógica y cultural.

El Sr. Ballesteros es de una rectitud moral, de una sensibilidad para la justicia admirables. Y el tacto con que sabe tratar a los maestros le ha permitido en repetidas ocasiones salir airoso en trances muy peligrosos y difíciles. Así se ha ganado el respeto, el cariño y la admiración del Magisterio de Segovia. Todos los maestros acuden a él en consulta, no como jefe, no por su jerarquía oficial, sino por su jerarquía moral<sup>7</sup>.

Su actividad se complementó con su condición de pensionado por la JAE, gracias a la cual visitó numerosas escuelas de Francia, Bélgica y Suiza. Destaca, además, su colaboración con muchas otras instituciones escolares, como el Museo Pedagógico Nacional. Su producción científica también fue cuantiosa, llegando a producir libros, artículos y traducciones<sup>8</sup>, además de ser el fundador de

3 Fundación Pablo Iglesias: *Ballesteros Usano, Antonio*. Recuperado de <https://cutt.ly/NStRA5>; no obstante, según CANTÓN, Valentina: *Antonio Ballesteros Usano. El exilio español y la escuela popular mexicana*. Recuperado de <https://cutt.ly/zSr2gE>, el inspector nacería el 11 de abril de 1886.

4 MARÍN ECED, Teresa, *op. cit.*

5 IBARRA DÍAZ, María Luisa: *Antonio Ballesteros Usano. En el 25 Aniversario de la fundación de la Secundaria 106 "ANTONIO BALLESTEROS USANO"*. Recuperado de <https://cutt.ly/dSyJHX>.

6 DE DUEÑAS DÍEZ, Carlos y GRIMAU MARTÍNEZ, Lola: *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*, Madrid, Talasa Ediciones, 2009.

7 HERNANZ HERNANZ, Norberto: "Los Centros de Colaboración", *Escuelas de España*, abril de 1931, pp. 7-32, pp. 10-11.

8 MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*, Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.

la revista *Educación y Cultura*. Ballesteros, considerado un “HOMBRE SABIO, [...] fue discípulo de grandes pedagogos europeos, entre ellos del Dr. Ovidio Decroly en Bruselas y [...], habiendo colaborado también con Ortega y Gasset en la *Revista de Occidente*”<sup>9</sup>.

Entre sus actuaciones cobra especial relevancia su nombramiento, junto a Fernando Saiz Ruiz, como miembros del equipo de inspectores centrales, por parte de Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza. Una de sus tareas fundamentales fue la de redactar el tercer reglamento de la inspección en 1932<sup>10</sup>. Algunas de las novedades que incluía este Decreto consistían en la regulación de la Inspección Central y de las inspecciones provinciales, la reglamentación de la figura del inspector-maestro, la reforma del acceso a la Inspección y otros derechos administrativos<sup>11</sup>. En el fragmento que sigue, extraído del Decreto de 2 de diciembre de 1932, se percibe cómo concebían estos profesionales la inspección educativa:

La Inspección ha de ser cada día más técnica [...] y menos burocrática. Ha de perder definitivamente todo carácter fiscal para convertirse en consejera y colaboradora de la Escuela y del Maestro. El Inspector de Primera enseñanza no puede limitar su función al frío cumplimiento de las obligaciones que le señalan sus Reglamentos orgánicos<sup>12</sup>.

En México, donde se exilió, continuó desarrollando una importante labor educativa<sup>13</sup>.

## 2. LOS VIAJES PEDAGÓGICOS DE ANTONIO BALLESTEROS

Antonio Ballesteros estuvo pensionado por la JAE en numerosas ocasiones (tabla 1). Algunos de los temas educativos y pedagógicos en los que profundizó en estos viajes consistían en el estudio de las instituciones escolares, las escuelas urbanas, la formación profesional de los maestros y la pedagogía, además de la psicología de la infancia<sup>14</sup>.

9 IBARRA DÍAZ, María Luisa, *op. cit.*, párr. 1.

10 MAYORGA MANRIQUE, Alfredo: “La inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico”, *Revista de Educación*, núm. 320 (1999), pp. 11-38; LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa: *Historia de la Inspección de Primera Enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.

11 CASTÁN ESTEBAN, José Luis: “La organización de la Inspección de Educación en la II República española: el Decreto de 2 de diciembre de 1932”, *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, núm. 46 (2017), pp. 1-41.

12 *Ibidem*, p. 32.

13 CANTÓN, Valentina, *op. cit.*

14 MARÍN ECED, Teresa: *La renovación pedagógica...*, *op. cit.*

**Tabla 1.** Pensiones de Antonio Ballesteros Usano<sup>15</sup>.

| AÑO                | PAÍSES VISITADOS         | MATERIA  | TIEMPO     |
|--------------------|--------------------------|--|------------|
| 1921               | Francia                  | Educación  | Dos meses  |
| 1924-1925          | Francia, Bélgica y Suiza | Educación: formación profesional de los maestros |            |
| 1936 <sup>16</sup> | Francia y Bélgica        | Psicología                                       | Ocho meses |

En este pequeño estudio focalizamos nuestra atención en su visita a Bélgica. Ballesteros, como ya hemos avanzado, fue discípulo de Ovide Decroly, “quien le daría la autorización única para traducir sus obras al español”<sup>17</sup> y <sup>18</sup>. En el país belga visitó instituciones educativas de diferente naturaleza, algunas de las cuales recogemos en la tabla 2.

**Tabla 2.** Visitas de Antonio Ballesteros en Bélgica<sup>19</sup>

|  |  |
|--|--|
| <b>ACTIVIDADES FORMATIVAS: CURSOS Y CLASES</b>             | Cursos de la Sección de Pedagogía de Decroly y M. Jonhkeer<br>Clases en la Normal de Maestros: psicología (Decroly), pedagogía (M. Draps) y metodología<br>Cursos pedagógicos en la Normal de Maestras de la calle Baerkandael<br>Cursos pedagógicos de las normales froebelianas de Bruselas y Mons<br>Liga de educación moral  |
| <b>CONGRESOS</b>   | Liga pedagógica flamenca, donde participó Claparède  |
| <b>ALGUNAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN NUEVA VISITADAS</b>       | Instituto para anormales de Uccle (Decroly)<br>Escuela para niños normales de la calle de l'Ermitage (Decroly)<br>Instituto médico-pedagógico de Rixansart (Mlle. Monchand)<br>Orfelinato racionalista (Mlle. Deschamp)<br>La Granja – Escuela de anormales de Waterloo (Dr. Demoor)<br>Escuela de Experiencia de Savhenten  |
| <b>OTRAS ESCUELAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS VISITADAS</b> | Párvulos: 5, 6, 13 y 14<br>Un jardín de niños al aire libre<br>Primaria: 5, 6, 7, 9, 10 y 16<br>4º grado: calle Miroirydes Eburons (Bruselas), Morichard (Saint-Gilles)<br>Otros:<br>Plain air (Scharbeek)<br>Escuela-jardín, enseñanza especial (Anderleek)<br>Colonias escolares (Mariakerke, Knok y Dongelbelg)<br>Escuelas de sordomudos (Bruselas y Amberes)<br>Escuela de delincuentes (Moll)<br>Escuela de anormales profundos de Gheel |

La finalidad de esta aportación es explorar las reflexiones pedagógicas y educativas de Antonio Ballesteros en su estancia en Bélgica. Los documentos que

15 Elaboración propia a partir de Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Archivo de la JAE [CDREM]. Recuperado de [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)

16 Pensión dudosa, pues se desconoce qué es lo que ocurrió desde la publicación de la concesión (23 de junio) hasta el momento en que debían iniciar el viaje (septiembre), ya iniciada la Guerra Civil (Marín, 1990)

17 MONTER PERALES, Ricardo: “Antonio Ballesteros Usano y su presencia en la Escuela Nacional de Maestros”, *XI Congreso Internacional de Investigación Educativa*, México, 2011, p. 3.

18 Destaca BALLESTEROS USANO, Antonio: *El método Decroly*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928. No obstante, a juicio de ORTEGA CASTILLO, Fátima: La presencia de Ovide Decroly en el Boletín y en la Revista de Escuelas Normales (1922-1936), *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. LXVI, núm. 3 (2014), pp. 121-131, hubo otros traductores de Decroly en España como Sidonio Pintado, Rodolfo Llopis o Xandri Pich.

19 Elaboración propia a partir de CDREM.

vamos a utilizar se corresponden con: a) las memorias que realizó en 1924<sup>20</sup>. En particular, el capítulo II, “La enseñanza primaria en Bélgica”. Este documento ya ha sido analizado parcialmente por otros autores y autoras<sup>21</sup>, con diferentes finalidades. En esta aportación analizamos exhaustivamente las impresiones de Antonio Ballesteros en Bélgica, complementando la información con la obtenida de su obra b) “Las escuelas nuevas francesas y belgas” (1930), en la que atenderemos al capítulo II, titulado “La nueva educación en Bélgica”.

### 3. IMPRESIONES DE UN INSPECTOR DE REFERENCIA SOBRE LA EDUCACIÓN EN BÉLGICA

En la construcción de este apartado iremos haciendo un recorrido por el testimonio de Antonio Ballesteros, prestando atención a las cuestiones más significativas desde un punto de vista pedagógico y educativo.

#### 3.1. *Descentralización educativa y autonomía pedagógica de los centros escolares*

La descentralización de la enseñanza es una característica de la educación belga a la que dedica amplio espacio en sus memorias, señalando que “cada localidad, con absoluta autonomía de fines y de medios, [...] imprime carácter e impone soluciones de Gobierno y da la nota dominante a la enseñanza del país”<sup>22</sup>. Continúa explicando que

La labor escolar tiene un carácter personal, original, distinto en cada población; que aun dentro de ella, cada escuela ofrece a un tipo de construcción diferente y a una organización que, aunque en líneas generales sea idéntica a la de las demás escuelas, siempre tendrá detalles originales que le dan carácter propio y la individualizan; y todavía dentro de cada escuela nos encontraremos en las diferentes clases con que el maestro decora a su gusto la suya, emplea los procedimientos que cree mejores, fija, de acuerdo con el Director, el horario, e imprime a las enseñanzas el espíritu que cree más fecundo para lograr los altos fines de la educación de sus alumnos. No es posible, pues, al hablar de la enseñanza en Bélgica, pensar en una labor uniforme y con carácter fijo y exclusivo<sup>23</sup>.

En definitiva, las escuelas tienen un reconocido nivel de autonomía, siéndoles requerido, únicamente, adecuarse a las exigencias legislativas en cuestiones muy generales, relacionadas con la organización del centro. La única condición, por tanto, “para que las escuelas sean declaradas *agregadas*, o sea, oficiales [es que deben] someterse a las instrucciones mínimas, a los programas,

20 BALLESTEROS USANO, Antonio: *Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y Cantón suizo de Neuchâtel*, Madrid, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1924.

21 MARÍN ECED, Teresa: *La renovación pedagógica...*, *op. cit.*; GUIJARRO MORA, Víctor: “La maquinaria social y las ciencias humanas. Pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios en la Europa de la razón tecnocrática”, *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. LXVII, núm. 1 (2015), 1-14; VELLOSO DE SANTISTEBAN, Agustín: “Spanish Comparative Education in the Early Twentieth Century”, *Comparative Education*, vol. XXIII, núm. 3 (1987), pp. 355-364, entre otros.

22 BALLESTEROS USANO, Antonio, *op. cit.*, p. 227.

23 *Ibidem*, p. 227.

a las instrucciones didácticas que son dictadas por el Ministerio de Ciencias y Artes<sup>24</sup>. Este sistema difería del sistema educativo español, que tradicionalmente había tenido una organización muy centralizada, basada en el modelo francés<sup>25</sup>.

### 3.2. Las escuelas belgas: escuelas comunales, escuelas adoptadas y escuelas privadas

Antonio Ballesteros explica que hay tres tipos de escuelas en Bélgica, que recogemos en la tabla 3, junto con alguna de sus características:

**Tabla 3.** Tipos de escuelas belgas<sup>26</sup>

|                  | TITULARIDAD  | CARACTERÍSTICAS   |
|------------------|--|---|
| <b>COMUNALES</b> | Ayuntamientos                                      | Gratuitas<br>Mayor cantidad de escolares<br>Laicas  |
| <b>ADOPTADAS</b> | Particulares, sometidas a condiciones del Gobierno | Escuelas Nacionales<br>Confesionales: la enseñanza de la religión es materia obligatoria. |
| <b>PRIVADAS</b>  | Particulares                                       | Casi todas están dirigidas por religiosos.<br>Confesionales                               |

Ballesteros afirma que los centros educativos comunales “son los que dan el tono y el prestigio a la enseñanza pública belga”<sup>27</sup>. Este modelo se opone a los otros dos, especialmente, a consecuencia de la formación moral. Como también ocurrió en España con el advenimiento de la Segunda República, la defensa de la escuela laica, en detrimento de las escuelas confesionales, generó conflictos y discusiones entre diferentes colectivos y agrupaciones políticas. Generalmente, en el contexto belga, como explica el inspector, las escuelas laicas se concentraban en las grandes ciudades, mientras que las escuelas confesionales solían emplazarse en los pueblos. Esto nos recuerda a las palabras de Rodolfo Llopis, quien afirmaba que al proclamarse la Segunda República en España, en 1931, las grandes ciudades defendían, en general, los preceptos republicanos, pero no los pueblos, que continuaban aferrados a la tradición<sup>28</sup>. En la organización de los centros y, en particular, en lo relativo a la cuestión religiosa, encontramos semejanzas con la realidad educativa que vivió España unos años después.

### 3.3. El lenguaje y las escuelas-taller en la educación belga

La enseñanza del lenguaje también generó ciertas controversias, pues “... el pueblo belga está formado por dos grandes regiones naturales: la alta Bélgica o Bélgica valona, y la baja Bélgica o Flandes. En ésta [*sic*] se habla flamenco,

24 BALLESTEROS USANO, Antonio: *Las escuelas nuevas francesas y belgas*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1930, p. 63.

25 BOLÍVAR BOTÍA, Antonio: “La autonomía de los centros educativos en España”, *CEE Participación Educativa*, núm. 13 (2010), pp. 8-25.

26 Elaboración propia a partir de BALLESTEROS USANO, Antonio: *Características de la enseñanza...* *op. cit.*

27 *Ibidem*, p. 228.

28 LLOPIS FERRÁNDIZ, Rodolfo: *La revolución en la escuela*, Madrid, M. Aguilar, 1933.

lengua germánica; en aquella, francés”<sup>29</sup>. El tratamiento del lenguaje desde la escuela se basó en el respeto, trabajando en la enseñanza de ambas lenguas; Ballesteros lo explica de la siguiente manera:

... se señala como lengua para transmitir los conocimientos la maternal, pero obligando a enseñar la otra de las dos naciones. Y por este acuerdo, de igual manera que los documentos oficiales, el nombre de las calles, los anuncios públicos, etc., aparecen escritos en los dos idiomas nacionales, en todas las escuelas belgas, aunque el vehículo para enseñar sea la lengua del país en que la escuela radique, se enseñan las dos y se usan cuando la enseñanza lo requiere<sup>30</sup>.

Por otro lado, abordamos las escuelas-taller belgas, que indudablemente tuvieron una gran influencia en la educación española. Estas escuelas tenían como objetivo fundamental “la preparación del niño para una vida de trabajo, la formación de obreros aptos en todo género de actividad”<sup>31</sup>. En este sentido, y en lo relativo a otras cuestiones didácticas y metodológicas, las escuelas de Bruselas se convirtieron en el ideal o en el modelo que debía inspirar al resto de las escuelas de la nación, dado que

La enseñanza belga [...], la enseñanza bruselesa, sobre todo, se propone una labor esencialmente educadora para desarrollar fundamentalmente las habilidades manuales y despertar la originalidad, la personalidad de los escolares. [...] las enseñanzas preferentes, a las que se les destina mayor atención y más escrupuloso cuidado son el Dibujo y los Trabajos manuales...<sup>32</sup>.

Estas ideas ya las defendía en España la Institución Libre de Enseñanza mediante la organización de laboratorios y talleres, el desarrollo integral del alumnado y la educación estética, entre otros principios y actuaciones que conformaban su ideario pedagógico<sup>33</sup>.

#### 3.4. La organización de la enseñanza en Bélgica

Antonio Ballesteros realiza un análisis de los diferentes grados que componen la enseñanza en Bélgica. Resaltamos algunas de sus consideraciones en la tabla 4.

29 BALLESTEROS USANO, Antonio, *op. cit.*, p. 229.

30 *Ibidem*, p. 229.

31 *Ibidem*, p. 230.

32 *Ibidem*, p. 230.

33 MOLERO PINTADO, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; RUIZ BERRIO, Julio y NEGRÍN FAJARDO, Olegario: “Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza”, en GALINO, Ángeles (Dir): *Historia de la Educación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 1985, pp. 289-304.

**Tabla 4.** Grados de la enseñanza en Bélgica<sup>34</sup>

|                         |   |
|-------------------------|---|
| jardines de la infancia | Educación de los sentidos (Froebel y Montessori con carácter bruselés). Prima la libertad, el cariño y el juego. “Todo se funda en el hacer, adiestrándoles la vista, las manos y el gusto” <sup>35</sup> .   |
| PRIMARIA                | Libertad del docente en la enseñanza. Empleo de cuadernos.  |
| cuarto grado            | Actividades manuales y preparación científica sobre aspectos reales y experienciales. Finalidad: “educadora, formadora y [...] de orientación profesional, ya que se esfuerzan por descubrir las aptitudes y la vocación de los alumnos...” <sup>36</sup> .   |
| OBRA CIRCUNESCOLAR      |   |
| PLAIN AIR               | Cada <i>communa</i> tiene sus propias escuelas. Tienen varias funciones: 1) Sanatorios para niños y niñas débiles y enfermos. 2) Lugar de expansión cultural que visitan otras escuelas para aprender en contacto con la naturaleza. 3) Lugar de experiencias agrícolas. 4) Sitio al que los discentes pueden acudir en verano <sup>37</sup> .  |
| ESCUELAS NORMALES       | 15 escuelas normales (ocho de varones y siete de mujeres). En ellas nace “toda iniciativa reformadora de la enseñanza y [...] sus doctrinas educativas [inspiran] y [son] el modelo de todo movimiento pedagógico belga” <sup>38</sup> .<br>Preocupación por el bilingüismo, la formación física y la formación intelectual (cultura general y formación profesional). Se presta especial atención a las prácticas profesionales. |
| SECCIÓN DE PEDAGOGÍA    | Dos cursos. Finalidad: “fomentar la investigación y el estudio de los problemas educativos y [...] ampliar [la] formación [de] los profesores y los maestros” <sup>39</sup> .   |
| INSPECCIÓN              | Existe la inspección comunal y la del Estado. Dirigen la labor del maestro y controlan el cumplimiento de la normativa. Hay un especial cuidado en la selección de los inspectores, escogiendo a aquellos que tienen una mejor formación pedagógica.  |

### 3.5. La escuela nueva en Bélgica

Ballesteros explica que a la cabeza de toda esta labor transformadora estaba el ilustre Ovide Decroly. “Hemos de considerar al Dr. Decroly como el más alto y el más genuino representante en Bélgica del movimiento de educación nueva”<sup>40</sup>.

Las ideas de la educación nueva se daban a conocer, especialmente, desde a) la Sección de Pedagogía de la Universidad Libre de Bruselas, b) el Instituto Superior de Pedagogía, c) La Sociedad Belga de Paidotecnia, d) la Asociación flamenca de Pedagogía, e) otras asociaciones y centros de carácter pedagógico como la Normal de maestros y maestras de Bruselas<sup>41</sup>. Observado este panorama, no cabe duda de por qué “ir a Bélgica era encontrarse con lo mejor de la Pedagogía europea”<sup>42</sup>.

Ballesteros afirma que es inacabable el listado de centros que aplican procedimientos de nueva educación en Bélgica. En la tabla 5 recogemos los que

34 Elaboración propia a partir de BALLESTEROS USANO, Antonio, *op. cit.*

35 *Ibidem*, p. 231.

36 BALLESTEROS USANO, Antonio: *Las escuelas nuevas...*, *op. cit.*, p. 79.

37 BALLESTEROS USANO, Antonio: *Características de la enseñanza...* *op. cit.*

38 *Ibidem*, p. 236.

39 *Ibidem*, p. 238.

40 BALLESTEROS USANO, Antonio: *Las escuelas nuevas...*, *op. cit.*, p. 65.

41 *Ibidem*.

42 MARÍN ECED, Teresa: *La renovación pedagógica...*, *op. cit.*, p. 195.



analiza el inspector en sus escritos, con algunas de las características que suscitaron su reflexión.

**Tabla 5.** Escuelas de nueva educación<sup>43</sup>

|  |  |
|--|--|
| Instituto médico-pedagógico de Rixansart                               | Destinado a estudiantes con “un retraso en su instrucción y [...] a los huérfanos de la guerra” <sup>44</sup> . La directora, de reconocido prestigio, es Mlle. Monchamp. Escuela situada en el entorno natural. Método: centros de interés y procedimiento ideovisual de la lectura. La cooperación es un principio importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.  |
| La Granja – Escuela de Waterloo  | “Escuela de anormales educables” <sup>45</sup> . Magníficas instalaciones. Rodeada de cultivos y de animales de granja. Método Decroly.  |
| <b>CENTROS PÚBLICOS</b>  |  |
| <b>Jardín núm. 14</b><br>(Bruselas)                                    | Es el de mayor espíritu y mejor organización <sup>46</sup> . Su directora es Mlle. Neyrinck, con excelente formación pedagógica. Escuela con cuatro clases y cuatro maestras. Tiene patio con plantas y animales, aulas, una cocina y un comedor. Los escolares son agrupados según su desarrollo mental, siguiendo el test de “Binet y Simon, de Vermeulen y del Dr. Decroly” <sup>47</sup> .<br>Método: centros de interés basados en la vida cotidiana de los niños y niñas, por ejemplo: las fiestas del barrio, la primavera, etc. Enseñanza basada en la actividad del niño, en la observación. Realización de excursiones, trabajos manuales y dibujo. Juegos educativos y educación sensorial. Por artificial y abstracto, “se excluye deliberadamente el material montessoriano, dejándose influir más directamente por el de Froebel” <sup>48</sup> . El material deriva de la propia naturaleza.<br>La directora afirma que “igual que la suya, son las demás escuelas de párvulos de Bruselas y que su método es el que con orgullo llaman bruselés, creado por la inspectora maternal Mme. Destrèe y actualmente perfeccionado por Mlle. Duterme” <sup>49</sup> . |
| <b>Escuela Primaria núm. 10</b><br>(Bruselas)                          | El director es M. Smelten, director general de la ciudad de Bruselas. Escuela de ensayo: “allí se emprenden silenciosamente las experiencias, los tanteos y hasta que no se está seguro de los resultados, se hacen bajo la responsabilidad sola del director. . .” <sup>50</sup> . Método Decroly con excelentes resultados. Ensayo de métodos para la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales (gimnasia rítmica, juegos educativos y enseñanza individualizada), del método de proyectos y del trabajo por grupos.<br>Clase de <i>readaptación</i> : a ellas acuden los escolares que muestran signos de retraso en algún contenido fundamental. Se les realiza un examen psicológico y después se aplican métodos individuales de aceleración para que pueda superar sus dificultades <sup>51</sup> .  |
| <b>Escuela de Cuarto Grado de Morichard</b><br>(Saint Gille, Bruselas) | Adquirió el carácter de nueva con su primer director, M. Devogel. Propósito: realizar una educación intelectual, física y moral. Importante función de los tutores. Método: actividad del alumnado. Trabajo manual en talleres, dibujo. Trabajos de investigación, ejercicios en laboratorios, etc.  |

ESCUELAS NUEVAS PARTICULARES

43 Elaboración propia a partir de BALLESTEROS USANO, Antonio: *Las escuelas nuevas...*, *op. cit.*

44 BALLESTEROS USANO, Antonio: *Las escuelas nuevas...*, *op. cit.*, p. 69.

45 *Ibidem*, p. 70.

46 *Ibidem*.

47 *Ibidem*, p. 74.

48 *Ibidem*, p. 75.

49 *Ibidem*, p. 75.

50 *Ibidem*, p. 76.

51 *Ibidem*, p. 78.

|   |   |
|---|---|
| Escuela de L'Ermitage                       | <p>Creada y dirigida por el Dr. Decroly. Escuela situada en el medio del campo. Instalaciones variadas, adecuadas y suficientes para una escuela que “atiende más a la salud y a la comodidad de los niños que a las exigencias de un trabajo intelectual riguroso”<sup>52</sup>.</p> <p>Se reúne a niños y niñas, favoreciendo la coeducación. Decoración y mobiliario útil y práctico, más que estético. Limpieza en todos los rincones de la escuela, asumida por niños y niñas.</p> <p>Solo hay maestras. Según Decroly “la educación es una función maternal, es decir, natural y, por tanto, la mujer, y más aún la mujer joven está más cerca de la naturaleza inquieta y vivaz del niño que no el hombre”<sup>53</sup>. Cada clase tiene dos maestras.</p> <p>Contacto directo con la naturaleza. Observan, cuidan y trabajan con animales y plantas, con elementos reales. Proceso de trabajo: 1) Documentación. 2) Clasificación de los documentos. 3) Elaborar un trabajo colectivo.</p> <p>Desarrollo de la autonomía y de la libertad. Cada estudiante o grupo de estudiantes suelen estar trabajando en cosas diferentes, aunque “el trabajo responde a una unidad acordada entre los discípulos y sus maestras y responde a una finalidad perfectamente definida en el programa”<sup>54</sup>.</p> <p>Desarrollo de la responsabilidad. Existencia de un “jefe” o “capitán” en cada clase. Organización de asambleas (cantos, dramatizaciones, conferencias, cine, baile, etc.) por niños y niñas.</p> <p>Relación estrecha entre familia y escuela.</p>   |
| Orfelinato Racionalista de Forest-Bruxelles | <p>Espíritu de la escuela nueva iniciado por quien fue su directora entre 1920 y 1927, Mme. Jeanne Deschamps-Alexander. Influida por Decroly. Método: centros de interés. Programa de ideas asociadas. Método de lectura ideovisual.</p> <p>Está en contra de las clases colectivas y de la creación de grupos homogéneos; defiende la autoformación y la enseñanza individual. Promueve, además, la actividad del alumnado siguiendo preceptos de Claparède, fundamentada en el aprendizaje por descubrimiento, que exija la implicación y el esfuerzo personal de cada estudiante. “La enseñanza [...] es una verdadera investigación que el niño ha de emprender por sí mismo hasta obtener mediante su solo esfuerzo la conclusión que se había propuesto o que se le había señalado”<sup>55</sup>.</p> <p>Intercambio de impresiones con los compañeros. Ayuda mutua.</p> <p>Convivencia de niños y de niñas: coeducación. Aulas decoradas con materiales para los procesos de observación. Trabajos manuales.</p> <p>Papel del docente: adaptar la ficha de trabajo<sup>56</sup> y orientación de cada uno de los estudiantes y guiar y orientar a los discentes en el proceso de exploración.</p> <p>El maestro ha de prestar una atención más continua a su labor que en el de enseñanza colectiva por la variedad de asuntos a que ha de atender, por la necesaria renovación que tiene imprimir a su tarea para hacerla varia y atractiva a todos sus discípulos y, sobre todo, por la necesidad de atender al trabajo personal de cada uno de sus alumnos y a los resultados de este trabajo<sup>57</sup>.</p> |

52 *Ibidem*, p. 84.

53 *Ibidem*, p. 86.

54 *Ibidem*, p. 89.

55 *Ibidem*, p. 99.

56 Ballesteros recoge interesantes ejemplos en el documento que venimos referenciando. Reproducimos uno de ellos: *Ficha de observación*. – I. Escribe lo que observas mirando al tritón que está en el “acuarium”. II. ¿Cuáles son los movimientos del tritón?. III. ¿Qué partes del cuerpo mueve para subir? IV. ¿Cómo baja al fondo? Haz un dibujo. V. ¿Qué hace el tritón cuando ve un gusano en el “acuarium”? VI. ¿Qué hace el tritón si lo pones sobre la mesa? VII. Observa la piel del tritón y escribe lo que veas (p. 106).

57 En este mismo monográfico se presenta un pequeño estudio de esta naturaleza, presentado en las VIII Conversaciones pedagógicas “Influencias belgas en la educación española e iberoamericana”.

#### 4. CONCLUSIONES

En la segunda y en la tercera década del siglo XX existía un nutrido grupo de inspectores con una notable aptitud pedagógica y profesional que tuvieron la oportunidad de conocer los modos de actuar y de entender la educación de profesionales y de centros educativos de reconocido prestigio en el contexto europeo gracias a las pensiones que recibieron de la JAE, de ahí su relevancia en la renovación pedagógica y en la conformación de la identidad profesional de maestros y maestras.

En este estudio hemos analizado la experiencia del insigne inspector Antonio Ballesteros Usano en su estancia en Bélgica. Gracias a esta experiencia se pudo nutrir de las prácticas y métodos decrolyanos y aprendió aspectos de la nueva educación, muchos de los cuales están reflejados en sus escritos. Esto explica la difusión que pudo realizar posteriormente en su contexto de actuación de ese momento: la provincia de Segovia. Desde este estudio constatamos los aprendizajes y las reflexiones que descubrió en el país belga, al que también viajaron otros maestros segovianos<sup>58</sup>; la línea de investigación más inmediata que subyace de estos dos estudios consiste en analizar la influencia y la trascendencia real de la educación belga o el método de Decroly en el contexto segoviano. Aventuramos que es evidente, vista la cantidad de profesionales de la provincia castellana que tuvieron la oportunidad de aprender de la pedagogía belga.

---

58 *Ibidem*, p. 103.



**OTRAS EXPRESIONES DE LA EDUCACIÓN  
BELGA EN ESPAÑA**



# EL DESTIERRO EN TOURNAI (BÉLGICA) DE LOS JESUITAS DE LA PROVINCIA DE CASTILLA (1932-1938): UN CAPÍTULO EN LA GENEALOGÍA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL ESPAÑOLA

JON IGELMO ZALDÍVAR  
GONZALO JOVER OLMEDA  
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

El exilio de La Compañía de Jesús entre 1932 y 1938 y sus repercusiones en clave educativa resulta una temática poco estudiada por los historiadores de la educación. No hay mucho material dedicado al estudio del tiempo que toda una generación de jóvenes jesuitas, junto con sus maestros, pasaron instalados provisionalmente en los diferentes países de Europa que acogieron con generosidad a los miembros de la orden expulsada por las autoridades de la recién instaurada Segunda República española<sup>1</sup>. Con este texto nos proponemos no sólo contribuir a llenar este vacío histórico, sino también analizar el significado específico que tuvo la presencia en Bélgica de alguna de las casas de estudio más relevante de la estructura formativa de la que disponía la Compañía de Jesús hasta 1932 en territorio español.

Ante la dimensión, en buena medida inabarcable en una comunicación para un congreso, que tiene la indagación histórica de la influencia que esta experiencia tuvo, a nivel teológico y educativo, en muchos de los jesuitas exiliados durante 6 años en diferentes países europeos y más específicamente en Bélgica, nos centramos en este trabajo en dos cuestiones preferentemente. Por un lado, presentamos un primer acercamiento a la magnitud que alcanzó la obra educativa de

<sup>1</sup> Uno de los escasos estudios realizados hasta el momento se puede consultar en: IGELMO ZALDÍVAR, J.: «El exilio en Bélgica de los jesuitas españoles durante la II República y la Guerra Civil (1932-1939) y su posterior influencia en la pastoral social y educativa durante el franquismo», en VV. AA.: *Educación en tiempos de guerra*, Valencia, Institució Alfons el Magnanim, 2016, pp. 515-526.

la Compañía de Jesús en España al inicio de 1932, justo el tiempo que precede al Decreto de Disolución firmado el 23 de enero de 1932 por Alcalá Zamora como Presidente de la República. A continuación, el trabajo analiza el proceso de incautación de los tres principales centros de formación interna que disponían entonces los jesuitas: los Colegios Máximos de Granada, Barcelona y Oña (Burgos). Llegados a este punto, tomando como fuente histórica de referencia el relato del jesuita Lucio Basauri, se profundiza en la experiencia formativa que muchos jóvenes jesuitas de la provincia de Castilla, en concreto del noviciado de Loyola, tuvieron en la ciudad de Tournai. Una experiencia que les llevaría a conocer de primera mano corrientes teológicas como la *nouvelle théologie* y experiencias de apostolado social de vanguardia, como es el caso del incipiente la pastoral obrera que ya en los años 30 tenía un importante desarrollo en Tournai.

Lo que en última instancia planteamos con este trabajo es situar la influencia que el exilio en Bélgica de los jesuitas tuvo en importantes proyectos educativos de corte social que, a la postre, son eslabones fundamentales para la genealogía de la pedagogía social en España. Muchos de quienes desarrollaron, ya en los años 50 y 60, en España, proyectos educativos de corte social inspirados en la *nouvelle théologie* y en el apostolado obrero, fueron miembros de la Compañía de Jesús formados en Bélgica. Proyectos que llegaron a tener una dimensión notable, como es el caso de las escuelas SAFA que impulsó la formación profesional especialmente en el sur de España<sup>2</sup>, las escuelas de formación profesional que los jesuitas abren en los años cuarenta y cincuenta en diferentes enclaves industriales de España o el Servicio Universitario del Trabajo impulsado en sus inicios por el Padre Llanos en la Universidad de Madrid, actual Universidad Complutense<sup>3</sup>.

## 2. LA EXPULSIÓN DE LOS JESUITAS DE 1932 EN CLAVE EDUCATIVA Y EL DESMANTELAMIENTO DE LAS PRINCIPALES CASAS DE FORMACIÓN INTERNAS DE LOS JESUITAS

Al inicio de la Segunda República, en la primavera de 1931, la Compañía de Jesús contaba con más de 3.000 miembros en España<sup>4</sup>. De igual forma, el número de obras educativas que eran gestionadas por los jesuitas era destacado. Para esa fecha había dieciséis centros de formación de la Compañía de Jesús, de las cuales cinco eran escuelas apostólicas o seminarios menores, siete noviciados o juniorados, tres filso tafos y teologados y una casa de tercera probación. Se podían contar hasta dieciocho colegios de bachillerato y uno de comercio,

2 BERMUDO DE LA ROSA, M.: *SAFA, medio siglo de educación popular en Andalucía. Historia de las escuelas profesionales de la Sagrada Familia, 1940-1990*, Jaén, Universidad de Jaén, 1997.

3 Sobre el proyecto del SUT se puede encontrar información en RUIZ CARNICER, M. A.: *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996; y en FERNÁNDEZ-MONTESINOS GURRUCHAGA, A.: «Los primeros pasos del movimiento estudiantil», *Cuadernos del Instituto Antonio Nebrija*, 12, 1, 2009, pp. 13-31.

4 VERDOY, A.: *Los bienes de los jesuitas. Disolución e incautación de la Compañía de Jesús durante la Segunda República*, Madrid, Trotta, 1995.



tres centros universitarios, dos casas de ejercicios, una casa de escritores y el Observatorio del Ebro<sup>5</sup>. El número de alumnos matriculados en el curso 1929-30 en instituciones de segunda enseñanza era de 6.798 y el de profesores de 532 (116 seglares y 416 jesuitas)<sup>6</sup>.

La proclamación de la Segunda República no fue una buena noticia para los jesuitas. Como señala Enara García Martínez, «a los jesuitas no les faltaban razones para tener miedo: habiendo apoyado notablemente a la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), era lógico que la caída de este régimen (enero de 1930) les trajera nefastas consecuencias»<sup>7</sup>. El 9 de diciembre de 1931 las Cortes Constituyentes de la Segunda República aprobaron la nueva Constitución. En el texto final de la Constitución quedó redactado el artículo 26 en el que se confirmaban los peores augurios para los jesuitas: «Quedan disueltas aquellas órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otros de especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes»<sup>8</sup>. En el mes siguiente, el 23 de enero de 1932, Alcalá Zamora como Presidente de la República, firmó el Decreto de Disolución de la Compañía de Jesús. Mediante este decreto los religiosos y novicios de los jesuitas debían cesar la vida en común en el territorio español en un plazo de diez días y sus bienes pasaban a ser propiedad del Estado que los destinara a fines benéficos y docentes<sup>9</sup>.

En este contexto, los jesuitas se vieron obligados a dispersarse, intentando pasar desapercibidos en forma de pequeñas comunidades,<sup>10</sup> o a exiliarse. Al extranjero irían, sobre todo, los novicios y estudiantes, con el fin de dar continuidad a sus estudios. Según los documentos internos de la Compañía de Jesús en España, en 1931, las cifras de jesuitas en formación eran las siguientes: había 248 novicios, 125 novicios coadjutores, 285 juniors, 213 filósofos, 219 teólogos y 64 estudiantes de tercera probación. El total de novicios o escolares en casas de formación era de 1154, los escolares ocupados en la enseñanza eran 154, los sacerdotes ocupados en la enseñanza u otros ministerios 873, hermanos coadjutores 820, lo que sumaba en España un total de 3001 jesuitas. A estas cifras hay que añadir los jesuitas españoles que trabajaban fuera de España en misiones y

5 REVUELTA GONZÁLEZ, M.: «Los jesuitas durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)», EGIDO, T.; BURRIEZA, J. y REVUELTA GONZÁLEZ, M.: *Los jesuitas en España y en el mundo hispánico*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 343-364, cita de pág. 344.

6 COMPAÑÍA DE JESÚS EN ESPAÑA: *Los Jesuitas en España. Sus obras actuales*, Madrid (s.n.), 1931, (2ed), cita de p. 94.

7 GARCÍA MARTÍNEZ, E.: *Los Jesuitas en la Guerra Civil (1936-1939)*, Bizkaia, Universidad de Deusto-Instituto Ignacio de Loyola, 2007, cita de p. 99.

8 CONSTITUCIÓN DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA, título III «Derechos y deberes de los españoles», Cap. I «Garantías individuales y políticas», 1931, art. 26.

9 CONSEJO EDITORIAL DE RAZÓN Y FE. «Documentos sobre la disolución de la Compañía de Jesús», *Razón y Fe*, 423, enero-abril 1932, pp. 537-539.

10 CORTINA, J. L.: «Recuerdos de la Compañía de Jesús en Bilbao tras su disolución: 1932-1937», *Litterae Vasconicae. Euskeraren Iker Atalak*, 9, 2004, pp. 249-277.

los de las provincias de Colombia, México y Argentina, todos ellos dependientes de la asistencia de España. De tal forma, el número de jesuitas afectados por la decisión de las autoridades de la Segunda República asciende a 5269<sup>11</sup>.

De manera esquemática se presenta a continuación, ordenado por provincias, la relación de las casas de formación y su destino en el exilio<sup>12</sup>:

- Provincia de Aragón: Novicios en Gozzano, Italia; Juniores en Avigliana y en S. Croce, ambas en Italia; Teólogos y Filósofos, principalmente en Aalbeek (Alemania) unos pocos en la India y otros en Argentina; Tercerones en Tournai (Bélgica); el Padre Provincial en Perpignan (Francia).
- Provincia Bética: Novicios en Fayt (Bélgica); Juniores primero en Tronsiennes (Bélgica) y luego en Wittouck (Bélgica); Teólogos y Filósofos en Marneffe (Bélgica); el Padre Provincial en Gibraltar.
- Provincia de Castilla: Novicios y Juniores y Tercerones en Tournai (Bélgica); Filósofos y Teólogos en Marneffe (Bélgica); el Padre Provincial en Hendaya.
- Provincia de León: Tercerones en Portugal; Novicios en Tournai (Bélgica); Juniores en Arlon (Bélgica); Filósofos (de 2º y 3º) y Teólogos en Marneffe (Bélgica); Filósofos (1º) en La Barde (Francia) y luego en Meerbeek-lez-Ninove (Bélgica); el Padre Provincial en S. Jean de Luz (Francia).
- Provincia de Toledo: Novicios en Diglette (Bélgica); Juniores en Eegenhoven (Alemania) y después en Chevetogne (Bélgica); Filósofos y Teólogos en Marneffe (Bélgica); el Padre Provincial en S. Jean de Luz (Francia)

En el momento en que las autoridades de la Segunda República decretaron la disolución de la Compañía de Jesús en España, había tres Colegios Máximos para la formación interna de los jesuitas en Oña, Granada y Barcelona. Estas instituciones encontraban su razón de ser en albergar las Facultades de Filosofía y Teología en las que los futuros jesuitas realizaban sus estudios en función de lo expuesto en la *Ratio Studiorum*, manteniendo, al tiempo, una dinámica actividad pastoral que incluía la promoción de las congregaciones marianas, las misiones rurales o las academias nocturnas y las escuelas de gramática para jóvenes laicos. A continuación, se analiza, en base a fuentes primarias, el proceso de reemplazamiento que los tres Colegios Máximos experimentaron al ser sus instalaciones incautadas por las autoridades de la Segunda República en los primeros meses de 1932.

En el caso de Granada, según un documento anónimo encontrado en el Archivo Histórico de la Compañía de Jesús en el Vaticano, la institución comenzó a vivir una situación de amenaza ya en las fechas posteriores a la proclamación

11 ARCHIVUM ROMANUM SOCIETATIS IESU (ARSI) Nouva Compagnia, «ExAssistentia Hispanica», Carpeta: I Epistolae (Assistentiae), 1012 (3), 1931-1933.

12 ARCHIVUM ROMANUM SOCIETATIS IESU (ARSI) Nouva Compagnia, «ExAssistentia Hispanica», Carpeta: I Epistolae (Assistentiae), 1012 (5), 1931-1933.

de la Segunda República. Los acontecimientos iniciados 10 de mayo en Madrid, en los que se quemaron iglesias y conventos, tuvieron repercusión en Granada, donde fueron atacados el diario católico *La Gaceta del Sur* y el monárquico *El Noticiero Granadino*. Asimismo, hubo intentos de quemar el colegio de los Maristas, el convento de los Agustinos y el de las monjas de Realejo. La peor parte se la llevó el convento de los Capuchinos en Granada, que llegó a ser incendiado. En consecuencia, por la tarde del 12 de mayo «se dispersó casi toda la Comunidad distribuida en grupos de dos o tres por las casas de los amigos preparadas y avisadas de antemano»<sup>13</sup>. Esa misma noche del 12 de mayo, la Residencia y la Iglesia de los jesuitas en Granada fueron atacados. Tras estos sucesos, todos los estudiantes de Filosofía y Teología se fueron al Colegio Máximo de Oña, donde la situación política era más tranquila.

El domingo 24 de enero de 1932, apenas un día después de que se firmara el decreto de disolución de la Compañía de Jesús, el padre Antonio Upegui escribe desde el Colegio Máximo de Sarriá:

Anoche a las 10 comunicó el Ministro de Justicia el decreto a los periódicos y en seguida lo radiaron. A la madrugada no había quien no estuviese enterado del caso ¡Qué dudas! ¿Qué podremos sacar? Qué no podremos. El decreto dice que se apropia el Estado de todos los bienes de la Compañía, y que todas las sociedades, bancos y personas particulares que tengan en su poder alguna cosa de los jesuitas deben bajo severísimas penas declararlo. ¿Qué hacer? Todas las cosas que hay solo en este edificio, donde moran más de 800 personas, son tantas que no sería suficiente un mes para sacarlas<sup>14</sup>.

El 5 de febrero, el periódico ABC informaba sobre lo acontecido en el Colegio de Sarriá. Dentro del propio Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona la incautación de los bienes de los jesuitas generó importantes divisiones que derivaron en la dimisión de Sr. Pellicena, concejal del Ayuntamiento. La noticia aporta información de interés: «El gobernador civil, al recibir esta mañana a los periodistas les ha dado cuenta de que anoche se incautó de los cuatro edificios que regentaban los padres jesuitas. (...) Quedaron encargados de dichos edificios el rector de la Universidad y el Patronato escolar»<sup>15</sup>. Así, para finales de 1932, las autoridades republicanas, comenzaron a hacer uso de las instalaciones incautadas.

Gracias al testimonio del Padre Huidobro, es posible conocer el modo en que las autoridades republicanas se incautaron del edificio de la Compañía de

13 SIN AUTOR.: «Relación de las cosas ocurridas en el Colegio Máximo de Granada desde la proclamación de la República. Abril 1931», ARSI Inventario dei documenti inviati alla Curia Generalizia, Parte IIa, NUOVA COMPAGNIA (1814), 1009 Hipania 1932 «1. Dissolutio Societatis», Documento 11 (1932), cita de p. 1.

14 UPEGUI, A.: «Relación de los sucesos ocurridos en Sarriá en la disolución de la Compañía», ARSI Inventario dei documenti inviati alla Curia Generalizia, Parte IIa, NUOVA COMPAGNIA (1814), 1009 Hipania 1932 «1. Dissolutio Societatis», Documento 154, 1931, cita de p. 1.

15 ABC, 5 febrero de 1932, p. 28

Jesús en la localidad de Oña. La noticia llegó el 24 de enero de 1932 de manos del capitán de la Guardia Civil, que se desplazó de Burgos a Oña por la mañana para transmitir la orden de disolución. Eran diez los días que tenía oficialmente los jesuitas para evacuar sus instalaciones. Según relata el Padre Huidobro: «Largas horas pasaron aquella tarde los consultores reunidos con el P. Rector. Determinó éste que de los 338 que estábamos en casa partiesen 200 directamente para Marneffe (Bélgica) y los demás naturales de las Provincias Vascongadas casi todo se dispersasen por las casas de sus familias»<sup>16</sup>.

Al inicio de febrero, la hasta entonces poco invasiva acción del gobierno acabó. A partir de esa fecha, siguiendo el testimonio del Padre Huidobro, fue evidente para los jesuitas que «la vida de la villa de Oña giraba alrededor de nuestro caso»<sup>17</sup>. De hecho, entre los habitantes más próximos a la República, viendo que desde hacía días salían camiones cargados de objetos del Colegio Máximo, se extendió la idea que por ley «todo aquello les correspondía como despojos de la victoria» y que «el botín se les deslizaba entre las manos»<sup>18</sup>. Lo que llevó a que el 2 de febrero, a las tres y media de la tarde, los guardias civiles anunciaron la prohibición de seguir sacando materiales del centro. El propio Gobernador Solsola, escoltado por Guardias de Caballería de Briviesca, comunicó en persona al Padre Ministro del Colegio Máximo la orden. Al tiempo el Gobernador no dejó de expresar su profunda tristeza al respecto: «Padre ¡que me haya tocado a mí hacer esto!»<sup>19</sup>.

### 3. EL EXILIO EN TURNAI (BÉLGICA) A PARTIR DEL RELATO DE LUCIO BASAURI

En 1997 se publica en Bilbao un libro de gran importancia para el estudio del tiempo de exilio en Turnai de un número destacado de jóvenes jesuitas en formación de la provincia de Castilla. El libro, de carácter autobiográfico, está escrito por el entonces ya octogenario Lucio Basauri, con el título de *Guía para un destierro. Loyola 1932- Tournai 1938*. En el inicio del relato, el autor introduce una serie de claves contextuales tanto políticas como religiosas de principios del siglo XX en España. Asimismo, concreta las circunstancias bajo las cuales fue aprobado el decreto de disolución de la Compañía de Jesús por la Segunda República. Resulta de gran interés la visión que el propio Lucio Basauri tiene del mismo momento en que iniciaba el exilio y los jesuitas de la provincia de Castilla abandonaban sus casas de formación interna:

En el mismo valle de Loyola fue el mismo pueblo quien se sumó al esfuerzo de los jesuitas para el duro trabajo de la preparación al viaje con un afán y desinterés digno de la mejor causa. En Francia fueron los jesuitas de aquella nación y los nuestros de

---

16 HUIDOBRO, F: «Desde Oña a Marneffe», ARSI Inventario dei documenti inviati alla Curia Generalizia, Parte IIa, NUOVA COMPAGNIA (1814), 1009 Hispania 1932 «1. Dissolutio Societatis», documento 5, 1932, cita de p. 1.

17 *Ibíd.*, p. 6.

18 *Ibíd.*

19 *Ibíd.*

Loyola desplazados a Hendaya, Burdeos y París para controlar y ayudar el paso de tantos juniors y novicios a fin de que los enlaces ferroviarios se hiciesen con rapidez y exactitud. Trasladar como se hizo centenares de estudiantes a mil kilómetros de distancia en pocos días y sin serios contratiempos supone un gran espíritu de organización y habla muy alto a favor de la responsabilidad colectiva<sup>20</sup>.

Todo indica que el impacto que una ciudad como Tournai causó a los jesuitas españoles fue notable. Tournai es una ciudad francófona de Bélgica, en la provincia de Henao y sede del obispado. Su historia la sitúa como una de las ciudades más antiguas del país, cuyo esplendor se remonta a la Edad Media cuando jugó un papel económico y cultural de gran peso dentro del Condado de Flandes. Tournai, al igual que otras ciudades belgas, había experimentado un crecimiento industrial notable a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Si bien, la provincia de Henao, ya en la segunda década del siglo XX, presentaba altos índices de desempleo y un descenso en la producción industrial. No es casualidad que fuera precisamente en Tournai donde el sacerdote Joseph Cardijn fundó la organización Juventud Obrera Cristiana (JOC).

La amplia comunidad de jesuita españoles que llegó a Tournai en febrero de 1932 se instaló en el colegio de las Madres Ursulinas de la ciudad. El edificio estaba situado en la zona norte de la ciudad, en la calle Route du Crampón y se encontraba en muy buenas condiciones a pesar de llevar cinco años desocupado. En esta casa de estudios llegó a residir una comunidad de unos 100 jesuitas, lo que suponía el centro eclesiástico más numeroso de una población que apenas superaba los cincuenta mil habitantes. Al tiempo la buena comunicación de la Tournai en relación con otras casas de estudio de la Compañía de Jesús en Europa, así como su cercanía con la frontera francesa, hizo del antiguo colegio de las Ursulina un centro de referencia para muchos jesuitas españoles exiliados.

Un hecho de gran importancia para los jóvenes jesuitas españoles que se instalaron en Tournai, y así lo destaca Lucio Basauri en su relato autobiográfico, fue la proximidad de la escuela de teología de Le Souchoir, ubicada cerca a apenas 15 kilómetros de la casa de estudios en el exilio:

El Saulchoir, durante la década anterior a nuestra llegada y la siguiente, no solo llegó a un alto grado de observación religiosa, sino que además consiguió un muy notable florecimiento científico en las ramas de la filosofía católica, de la teología, de la Sagrada Escritura y ciencias sociales, influyendo notablemente en las nuevas corrientes de los estudios eclesiásticos de toda Europa. Padres destacados en sociología como Gilet, Sertillanes, A. Gardeil, Schwalm y Rutten formados en él, ayudaron extraordinariamente a José Cardijn en la orientación cristiana del movimiento jocista. El mismo fundador de la JOC vivió largos meses en Saulchoir asesorándose de los hombres que llevaban las directrices de la sociología católica. El desarrollo de la sociología cristiana que siguió a la segunda guerra mundial fue inspirado sobre ideas creadas

---

20 BASAURI, L.: *Guía para un destierro. Loyola 1932- Tournai 1938*, Bilbao: S.I. (s.n.), 1997, cita de p. 78.

aquí por hombres beneméritos como los PP. Chenu Mandonnnet, Sertillanges, etc. Maestros en este famoso centro<sup>21</sup>.

Y según lo relatado por Lucio Basauri, el contacto entre los jesuitas españoles y el convento de Saulchoir fue estrecho:

La proximidad y el trato mutuo de las dos comunidades fue muy provechosa en primer lugar para los jóvenes estudiantes de Loyola que, con sus continuas visitas a la iglesia del convento, al parque de la propiedad y a la librería pública de la Orden, pudieron conocer el gran fervor y el alto espíritu de aquellos. Padres invitados constantemente por el Prior del Saulchoir a las funciones religiosas de la iglesia pudieron conocer los jóvenes loyoleros las nuevas corrientes litúrgicas impuestas más tarde a toda la Iglesia.

Estos contactos múltiples con los hijos de Santo Domingo permitieron a nuestros jóvenes estudiantes admirar la gran apertura de miras de estos beneméritos religiosos, su extraordinaria capacidad de trabajo y primeramente lo que llaman los americanos cuando dicen 'the spirit of time'

El Saulchoir secundó todas las iniciativas marcadas en la década de nuestro destierro por la Santa Sede en los trabajos de la pastoral sacerdotal y en las bases doctrinales de la fe y comenzó a experimentarlas años antes de que las comenzara el Concilio de Vaticano Segundo<sup>22</sup>.

El relato muestra la tensión entre los superiores de la Compañía encargados de la formación, y los jóvenes novicios exiliados. Los primeros hicieron todo lo posible por preservar en Tournai el estilo tradicional de Loyola, pero no logaron sustraer a los jóvenes del nuevo ambiente que se empezaba a respirar en la Iglesia:

Doscientos jóvenes jesuitas comenzaban una marcha en el ciclo de sus vidas bautizado como el de la aventura. Esta fue la generación juvenil que había vivido en la Arcadía pastoril de la cuenca del Urola sobre maizales y praderas verdeantes, pueblos despertados hasta ese año por el sonido de las campanas de las iglesias y conventos. Pero desde un febrero cerrado por nieblas y brumas verían aparecer a sus ojos tumultuosas agrupaciones obreras en lugar de rebaños de ovejas, asociaciones eclesíásticas misioneras por grupos reducidos de personas devotas, programas enérgicos y universales de una Jerarquía eclesíástica por la voz de unos párrocos piadosos<sup>23</sup>.

El ambiente social de Tournai era muy diferente al vasco, menos religioso, con un sindicalismo social muy activo, y la acción de la JOC extendida por todas las parroquias. Bastaba con asomarse por la tapia del colegio para palpar las nuevas formas de convivencia que afloraban en esta parte del mundo, el pluralismo de la sociedad belga y su capacidad para resolver los problemas de manera dialogada. Allí se respiraba la transformación que se estaba operando sobre los valores de la vida, el trabajo y los pueblos. La Iglesia belga supo adaptarse a las nuevas exigencias a las que su Jerarquía y la Universidad de Lovaina dieron

---

21 Ibid., p. 112.

22 Ibid., p. 145.

23 Ibid., p. 74.

voz. En línea con el apostolado de Pío XI, adoptó diversas medidas de acción social y, en materia educativa, «aceptó y defendió la pluralidad de contenidos según el modelo educativo libre conforme a la Constitución Belga»<sup>24</sup>.

Basauri contrasta estos valores con las actitudes que seguían perviviendo en parte de la Iglesia española y en sus propios formadores, ciegos a los cambios que se estaban operando. En su reconstrucción, escrita sesenta años más tarde, hay toque de amargura sobre lo que habría de suceder en España, y la incapacidad para ver el significado profundo de las causas que les habían llevado al exilio:

Los hombres encargados en Camprón de la formación de los jóvenes fueron hombres formados con los parámetros tradicionales de la Provincia, y en Bélgica no olvidaron las perspectivas religiosas asimiladas por ellos en el tranquilo valle de Iraurgi o en la garanta del río Oca. Aunque los tristes sucesos de la II República Española significaron una terrible sacudida al sistema religioso y social del País, las personas llevadas de la pereza y la falta de perspectiva, no lograron ver lo que se les venía encima y luego ocurriría desgraciadamente a la Nación y la Iglesia de España.

Sujetos a una categoría de valores humanos todavía en vigor, se continuaba soñando desde lejanas tierras como si lo ocurrido en España hubiera sido un sueño, y no se perdió la esperanza de que en algún día próximo las cosas volvieran a su lugar y los valores históricos tradicionales regresaran victoriosos<sup>25</sup>.

Con todo, los jóvenes jesuitas de Tournai, pudieron experimentar «dispersamente»<sup>26</sup> los nuevos rumbos por los que transitaba la Iglesia, mediante el estudio privado, las conferencias de especialistas y el contacto con otras comunidades jesuitas y de otras órdenes. Para estos jóvenes, comenta Basauri, la expectativa de volver a España significaba la posibilidad de «utilización de los valores culturales y espirituales descubiertos en la nueva Iglesia de Europa»<sup>27</sup>.

El 18 de mayo de 1938 los jesuitas de Tournai iniciaron su regreso. Durante la Guerra Civil el General Franco promulgó el decreto de restauración de la Compañía el 3 de mayo de 1938. Mediante este decreto se derogaba la disolución e incautación de bienes del 23 de enero de 1932. No era un hecho extraño que la restauración de los jesuitas se aprobara antes incluso de terminar la Guerra si se atiende al apoyo que las autoridades dieron a la Iglesia y las congregaciones católicas durante una contienda que fue presentada estratégicamente como una «cruzada» o «guerra santa» por el bando nacional. Este gesto tenía un fuerte significado en la medida que desde el ejército sublevado se hacía alarde del inmediato interés por derogar la legislación anticatólica que había predominado durante la Segunda República. Además, el nuevo decreto abría las puertas a que algunos jesuitas participaran en el bando nacional como soldados voluntarios, capellanes del ejército, sanitarios o administradores en la retaguardia.

24 Ibid., p. 137.

25 Ibid., p. 134-136.

26 Ibid., p. 137.

27 Ibid., p. 139.

Para buena parte de los jesuitas que regresaron del exilio entre 1938 y 1940 el marco político que ofrecía el franquismo significaba no sólo la posibilidad de dar continuidad a los frentes de pastoral interrumpidos con la Segunda República, sino también la posibilidad de intensificar la presencia de las congregaciones, centros espirituales, obras benéficas e instituciones educativas en la sociedad española. El régimen impuesto por el General Franco era observado por un sector importante de la Compañía de Jesús como un escenario ideal consecuencia de la cruzada iniciada en julio de 1936. No obstante, en los primeros años de la dictadura franquista dentro de la Compañía de Jesús comenzó a hacerse visible la aparición de grupos contrarios a las políticas franquista. Ya en los años cuarenta se tiene constancia del malestar que los jesuitas vascos mostraron respecto a los agravios que sufrían dentro de la misma Compañía. La división de la provincia llevada a cabo el 16 de julio de 1948 fue una respuesta a esta situación. La nueva distribución de provincias en la que el territorio vasco quedaba dividido entre Castilla Orienta y Castilla Occidental fue una consecuencia directa de la organización de pequeños grupos de oposición al régimen dentro de los jesuitas muchos de los cuales habían sido formados en Bélgica entre 1932 y 1938.

Asimismo, en 1947, con ocasión de la celebración de la XV Semana de Educación Nacional organizada por la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) creada en 1930 por las principales instituciones religiosas de enseñanza, se hizo palpable la pugna en torno al modelo educativo que venía arrastrándose desde el final de la contienda civil entre los sectores más ortodoxos de Falange y los representantes de la Iglesia<sup>28</sup>. En esta reunión, el jesuita Eustaquio Gerrero, redactor de *Razón y Fe*, clamó por una más completa libertad de enseñanza, y el también jesuita y Presidente de la Comisión Ejecutiva de FAE, Enrique Herrera Oria, trazó la situación de la enseñanza religiosa en el panorama internacional, incidiendo en las amenazas que se cernían sobre ella.<sup>29</sup> También Lucio Basauri, a quien hemos visto relatar las vicisitudes de los jesuitas exiliados en Tournai, participó en la Semana como Director entonces de la Escuela Técnica Profesional de Miranda de Ebro, con una conferencia sobre este centro, en la que abogaba por la formación como medio de promoción de la clase obrera. Según un cronista de la Semana, las cifras presentadas por Basauri «expresaban con la elocuencia irrefutable de los números, el abandono religioso, cultural y social en que viven más de dos mil familias obreras de este importante nudo ferroviario»<sup>30</sup>. A la formación profesional de los jóvenes de estas familias, dedicó Basauri su actividad en las décadas siguientes al regreso del exilio, con la experiencia de Bélgica a la

28 ALARES, Gustavo: «La escuela de falange. La pugna por un sistema educativo nacional-sindicalista durante el primer franquismo», en VICENTE y GUERRERO, Guillermo (Ed.): *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 2011, pp. 617-634.

29 REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.: «XV Semana de Educación Nacional, organizada por la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE)», *Revista Española de Pedagogía*, 5 (18), 1947, pp. 303-307.

30 BOLETÍN DE LA FAE.: «Las escuelas medias», *Boletín de la FAE*, 10 (93), 1947, pp. 1-2.



espalda. Siendo Director Técnico de las Escuelas Profesionales Cristo Rey, de Valladolid, volvería a recordar las lecciones aprendidas en la pedagogía informal del exilio, responsabilizando de la apatía religiosa de la sociedad a la incapacidad de la Iglesia para conectar con ella:

Y gran culpa de la apostasía religiosa de las masas está en que la fe del templo no ha salido convenientemente preparada a la calle, a la casa y a la fábrica. En nuestro código de instrucción científica y en nuestras escuelas hace falta menos teoría y más práctica (Basauri, 1956, p. 138)<sup>31</sup>.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN: INFLUENCIAS BELGAS EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA TEOLOGÍA IMPULSADA POR LOS JESUITAS EN ESPAÑA

Un elemento que generó fricciones con el Régimen franquista por parte de un sector importante de los jesuitas fue el giro social que impregnó el apostolado educativo y social liderado por grupos de jóvenes de la Compañía de Jesús. Mención especial merece la cuestión del apostolado social de vanguardia que a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta fue desarrollado por la generación de jesuitas llegados del destierro belga. Los principales resultados fueron el inicio del movimiento de la HOAC (Hermandad de Obreros de Acción Católica) y la creación de la JOC (Juventud Obrera Cristiana). Ambas agrupaciones eran el testimonio de la influencia del tiempo que los jesuitas españoles pasaron en Bélgica entre 1932 y 1938. De nuevo las palabras de Manuel Revuelta resultan de interés:

La misma Compañía española, ya antes del Concilio, sin dejar los ministerios tradicionales ni las antiguas clientelas, se había hecho muy presente entre las clases populares, a las que ofrecían importantes servicios educativos y asistenciales de manera directa. Las escuelas profesionales superaron en número a los colegios clásicos, las escuelas SAFA extendieron la educación popular por toda Andalucía, se abrieron parroquias en muchos barrios y se fomentó la promoción de la justicia en la teoría y en la práctica. La presencia del Tío Raimundo desde 1955 expresaba muy claramente unas nuevas formas de ser y de actuar en buena parte de los jesuitas. Estos cambios ayudaron a deshacer los prejuicios de las izquierdas contra los jesuitas y a disolver muchos de los pretextos que se habían utilizado en las persecuciones antiguas<sup>32</sup>.

A nivel teológico sería especialmente la Facultad de Teología de Oña donde las nuevas generaciones de jesuitas, durante los años cincuenta, mostrarían signos de apertura en relación con la *nouvelle théologie* y la pastoral obrera de vanguardia<sup>33</sup>. La revista *ÁBSIDE* que inicia en 1956 como proyecto de los estudiantes de teología de Oña, es el principal espacio que refleja un claro

31 BASAURI, L.: *La personalidad del joven*, Valladolid, Imprenta Americana, 1956, cita de p. 138.

32 REVUELTA GONZÁLEZ, M.: *Once calas en la Historia de la Compañía de Jesús*, Madrid, Universidad de Comillas, 2006, cita de p. 231.

33 IGELMO ZALDÍVAR, J.: «La revista *ÁBSIDE*. Revista de Cruz y pensamiento (1956-1967) de los estudiantes S. J. De la Facultad de Teología de Colegio Máximo de Oña y la difusión del apostolado obrero de vanguardia», en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2015, pp. 465-476.

intento por avanzar en materia teológica y de pastoral social. En 1960, estudiantes de teología como José Luis Ruiz Olabuenaga reivindicaban desde Oña la necesidad de actualizar las referencias que fundamentaban el estado de la teología en España:

A pesar de toda la fe del pueblo español y de que la literatura «religión y teología» sea la más leída en España, nuestra teología, la escriturística por ejemplo, no conoce la altura de la «Escuela Bíblica de Jerusalén» de los Dominicos franceses o la de la «Escuela de Lovaina». No poseemos un Cerfaux, De Vaux, Tournay, De Lubac, Denielou. Ni viven entre nosotros Teólogos del Kerigna como Jungmann o Rahner. Una teología de las realidades terrestres, una teología del trabajo o una teología de la Iglesia, todas ellas vinculadas al catolicismo ajeno a nuestras fronteras como Teilhard de Chardin, P. Chenu, R. Guardini, Yves Congards y Mr. Journet<sup>34</sup>.

En este contexto de fricción que diferentes sectores de la Compañía de Jesús experimentaron con el Régimen franquista en los años posteriores a su destierro, la generación de jóvenes jesuitas formados en Bélgica tuvo un protagonismo destacado. Como ha señalado Lucio Basauri: «Para la generación del destierro belga, las formas y directrices de la Iglesia tradicional española aparecen simplemente como un mundo anquilosado que hay que soslayar a fin de no retardar la ejecución de los nuevos métodos apostólicos experimentados por la Iglesia belga»<sup>35</sup>. Resulta por ello imprescindible que para el análisis del conflicto regional de los jesuitas vascos en los años cuarenta, en la pastoral social de vanguardia de los años cincuenta y sesenta o en la recepción de las ideas de la *nouvelle théologie* en España durante las tres décadas posteriores al fin de la Guerra Civil, la mirada histórica deba detenerse en el tiempo del exilio belga.

---

34 RUIZ DE OLABUENAGA, J. I.: «Catolicismo Silvestre», *ÁBSIDE. Revista de Cruz y Pensamiento*, 26, julio-agosto 1960, p. 2.

35 BASAURI, L.: op. cit., p. 191.

# TINTIN AU CONGO: LA VISIÓN DE LA METRÓPOLI

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ CUESTA  
fjmartinez107@hotmail.com  
*Universidad de Salamanca*

## INTRODUCCIÓN

Georges Remi<sup>1</sup>, mundialmente conocido por el seudónimo artístico de Hergé, entró a trabajar en 1925 como dibujante semiprofesional en el periódico católico y nacionalista *Le Vingtième Siècle* dirigido por el sacerdote y periodista Norbert Wallez<sup>2</sup>. Allí, da sus primeros pasos Hergé y en 1928 recibe el encargo de dirigir el suplemento infantil y juvenil *Le Petit Vingtième*<sup>3</sup>. Un año después, el 10 de enero de 1929, aparece por primera vez *Tintín* en una aventura que lleva al joven reportero a la Unión Soviética donde se enfrenta a unos malvados bolcheviques. El éxito de esta aventura permite la continuidad del personaje,

---

1 Georges Remi (1907-1983), más conocido por Hergé (pronunciación en francés de sus iniciales invertidas R. G. Remi + Georges), se incorporó al movimiento *scout* de niño y solo tenía catorce años cuando se publicaron sus primeros dibujos. Unos siete años después creó a *Tintín* y a su inseparable perro *Milú*, y los embarcó en la primera de sus aventuras; hazañas que siguen vivas en nuestro siglo XXI. Hergé siguió trabajando hasta poco antes de su muerte dejándonos una extensa producción artística.

2 Norbert Wallez (1882-1952) Una de las personas con mayor influencia en la vida de Georges Remi y en la creación del personaje de *Tintín*. Así, en la elección de los dos primeros destinos del personaje (La Unión Soviética bolchevique y el Congo Belga) su opinión fue determinante. Después de pasar cuatro años en prisión por ser acusado de colaboracionista con los nazis fue liberado en 1950 y, enfermo de cáncer, acogido por el matrimonio Remi hasta su muerte.

3 En sus páginas se publicarán por entregas las primeras ocho aventuras de *Tintín*: *Tintín en el país de los Soviets*, *Tintín en el Congo*, *Tintín en América*, *Los cigarrillos del faraón*, *El Loto Azul*, *La oreja rota*, *La isla negra* y *El cetro de Ottokar*.

que en su segunda historieta viajará al **Congo belga** colonial. *Les aventures de Tintín, reporter du Petit Vingtième, au Congo* -aparecidas por entregas entre el 5 de junio de 1930 y el 11 de junio de 1931- son publicadas en formato álbum en blanco y negro por *Editions du Petit Vingtième*. La versión en color no aparecerá hasta 1946<sup>4</sup>.

En 1930 el nexo entre la colonia africana y la metrópoli europea estaba consolidado; habían pasado más de veinte años desde que en 1908, el Congo dejara de ser una propiedad exclusiva del rey Leopoldo II para pasar a ser gestionada directamente por la administración belga. El cruel exterminio de la población nativa, que fue reducida a la mitad entre 1885 y 1906<sup>5</sup>, provocó una serie de denuncias y protestas internacionales que presionaron al monarca a ceder sus derechos exclusivos y nacionalizar el territorio.

La nueva situación hizo que de 3000 europeos que vivían en el Congo cuando se produjo su nacionalización, se pasara a más de 25000 en 1930; ocupando el primer lugar económico dentro de las colonias del área francófona en los años en los que se produjo la visita de *Tintín*.

## 1. EL VIAJE DE TINTÍN AL CONGO



Después de su viaje a la Rusia soviética Hergé habría preferido que *Tintín* viajara al Nuevo Mundo para defender los derechos de los indios. El padre Wallez no era de la misma opinión por lo que el viaje a América se pospuso. El extenso territorio del Congo belga, ochenta veces más grande que Bélgica, necesitaba promoción y mano de obra europea y al mismo tiempo -como advierte Castillo Cáceres- Wallez “decidió aprovechar la historia para proceder a una exaltación de la labor civilizadora llevada a cabo por la metrópoli y por la Iglesia en la colonia belga, todo ello muy en la línea del periódico que dirigía”<sup>6</sup>.

4 Hergé rehizo totalmente el álbum para pasarlo a color reduciendo las 110 planchas de origen a 62 páginas. En esta revisión se eliminaron los elementos colonialistas más groseros.

5 Véase VV. AA.: *La tragedia del Congo*, La Coruña, Ediciones del Viento, 2010.

6 CASTILLO CÁCERES, Fernando: *Tintín-Hergé. Una vida del siglo XX*, Madrid, Fórcola Ediciones, 2019, p. 57.

La aventura de *Tintín en el Congo* comienza en la estación de Bruselas donde, acompañado de *Milú*, toma el tren para “ embarcarse a Amberes, a bordo del *Thysville*” acompañado de un grupo de *scouts*, reporteros y amigos entre los que se encuentran Quique y Flupi<sup>7</sup>. En la nueva edición de 1946 Hergé rehizo esta escena de la partida representándose, entre los personajes, con una libreta en la mano lo que demuestra -como afirma Farr- que “le gusta dibujarse a sí mismo”<sup>8</sup>. Tampoco se indicaba que hubiera embarcado en Amberes en el *Thysville*.

Quique y Flupi están presentes en las dos versiones, pero los dos maleteros que en la primera pronunciaban admirados: “Es el señor Tintín, el reportero del *Petit Vingtième* que se va al Congo”, son substituidos por dos personajes característicos, Dupont y Dupond<sup>9</sup>, en la que uno le explica al otro: “Al parecer, es un joven reportero que emprende viaje a África”.

A las pocas horas de embarcar *Milú* se encuentran con el que sería el gran problema en este viaje: *Tom* un polizón malencarado que encarna el papel oficial de malo. Pero el personaje no es un simple pasajero clandestino, esconde algo más, y al desembarcar jura vengarse de nuestros protagonistas.

Han pasado varios días de travesía y se van acercando al destino. En la primera versión *Tintín* señala a su amigo: “Ves, Milú, es Tenerife, la más grande de las islas Canarias. Como sin duda debes saber, las islas Canarias están situadas al noroeste del Sáhara. A lo lejos se ve el puerto. Es Santa Cruz.”. Y, una vez llegado al destino, la continuación de su itinerario: “Milú, esto es el Congo. Vamos a hacer otra escala en Boma antes de llegar a Matadi”. En la versión simplificada *Tintín* enseña el litoral a *Milú* y le dice escuetamente: “Ya estamos en África”.

A su llegada a Matadi son recibidos por una multitud de nativos al grito de: “¡Viva Tintín!” “¡Viva Milú!””, ante lo cual los protagonistas no se muestran sorprendidos pues son conscientes de su popularidad. De tal manera que representantes de diferentes periódicos extranjeros (*New York Evening Press*, *Daily Paper*, *Diario de Lisboa*) acuden al hotel para intentar comprarle el reportaje que va a realizar sobre el Congo. Objetivo que no lograrán ya que como *Tintín* les dice en la primera versión: “No puedo aceptar: sus ofertas siguen estando por debajo de lo que me ofrece *Le Petit Vingtième*, y además, aunque lo superaran, he dado mi palabra...”. En la versión de 1946 no se refiere explícitamente a su periódico: “Sus proposiciones son muy interesantes pero no puedo aceptarlas. Estoy comprometido con otros periódicos a los que he dado la exclusiva de mis reportajes”

A la mañana siguiente *Tintín* empieza a prepararse, alquila un viejo coche (Ford T) y contrata un guía, *Coco*. Un pequeño ayudante despistado y poco

---

7 Personajes que Hergé había creado meses antes y cuyas aventuras y travesuras también merecerían tener una colección de álbumes propia.

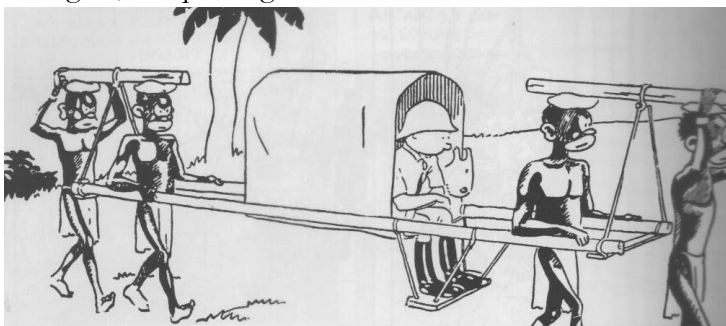
8 FARR, Michael: *Tintín el sueño y la realidad*, Barcelona, Zendera Zariquiey, 2002, p. 21.

9 Los personajes que en España se llamarán Hernández y Fernández hacen su verdadera aparición en 1934 con la publicación de *Los cigarros del faraón*.

valiente pero íntegro que se somete a su “messie”, refiriéndose a sí mismo como “pítit noir”. Aquí se inician los episodios de *Tintín en el Congo* que se suceden sin descanso: se enfrenta a un cocodrilo, al que *Milú* confunde con un tronco, poniéndole un fusil entre sus mandíbulas, mata -por accidente que más que por voluntad- una quincena de antílopes cuando solo necesitarían uno para la cena, se hace un disfraz con la piel de un mono, además de apresar a *Tom* quien antes, deshaciéndose de *Coco*, le había robado el coche. El prisionero se escapa en la noche, cosa que preocupa menos a *Tintín* que proseguir el camino.

La siguiente peripecia se produce cuando al atravesar una vía de tren el coche se queda parado en medio de los raíles. Mientras *Tintín* trata de mover el vehículo oye el característico sonido de un tren acercándose, no les da tiempo a huir, se esperan lo peor... pero ocurre algo increíble: al chocar la máquina contra el coche, vuelca descarrilando todos sus vagones.

El tren queda hecho pedazos, no teniendo otro remedio que remolcarlo con su viejo coche. Para agradecerle su acción el rey de la tribu *Babaorom* le invita a la caza del león, un ritual reservado solo para los más valientes. En esta ocasión el león es cazado vivo gracias a la intervención de *Milú* que vuelve a arriesgar su vida para salvar a su amo. Paradójicamente esta gesta perjudicará a *Tintín*, ya que se gana la enemistad de *Muganga*, el brujo de la tribu, temeroso de perder su influencia sobre los nativos deslumbrados por la actitud del reportero blanco. Aparece de nuevo *Tom* que convence al brujo de que *Tintín* es su enemigo común y de que juntos pueden acabar con su vida. Primero le acusan de robar el fetiche sagrado de los *Babaorom*, después provocan en su nombre un conflicto con los *Matuvu*, más tarde tratan de matarle con el método utilizado por la sociedad secreta de los *Aniota*, en otro intento le atan de pies y manos a la rama de un árbol cercano al río dejándolo a merced de los cocodrilos cuando suba el nivel de las aguas, aunque ninguno de estos intentos tiene éxito.



Como resultado de salir indemne de todas estas intrigas, *Tintín* se convierte en el jefe supremo de las dos tribus y tiene como amigo a un misionero que está al cargo de esa región. Sin embargo *Tom* no se rinde y en el último intento de eliminar al joven reportero es él quien fenece. Y es que *Tom* no estaba allí casualmente sino que era un sicario del mismísimo *Al Capone*, enviado por éste

al Congo para matar a *Tintín*, con el fin de impedir que el reportero lograra desmantelar una red de tráfico de diamantes dirigida por el gángster de Chicago.

Este argumento tan simple estaba claramente dirigido a una población juvenil y es que en palabras de Castillo Cáceres “ las andanzas de Tintín por la colonia belga prácticamente carecen de interés salvo para un sector del público, el más infantil, hacia el que entonces Hergé se dirigía de forma casi exclusiva.”<sup>10</sup>. Y la inverosímil trama, que se descubre al final del episodio, solo puede explicarse por la relación que tiene con el siguiente episodio americano (*Las aventuras de Tintín en América*) que ya estaba pergeñando Hergé.

## 2. VISIÓN COLONIALISTA

Este segundo álbum de *Tintín* plagado de tópicos literarios relativos a África: peligrosos animales salvajes, cazadores blancos, generosos misioneros, ríos infestados de cocodrilos, sociedades secretas, minas de diamantes..., también cae –como se denunció después de la Segunda Guerra Mundial– en racistas estereotipos colonialistas; ello le llevaría a Hergé a realizar la segunda revisión, ya a color, en 1946, suprimiendo referencias a Bélgica y al régimen colonial y suavizando el tratamiento de escenas relativas a la caza de animales.

La impronta racista puede ir desde la “inocente” contradicción en el lenguaje a los prejuicios y estereotipos aplicados a los indígenas congoleños. Ejemplo de ello se produce cuando el Thysville llega al puerto de Matadi y un nativo le comenta a su hijo “Boule di neige” (bola de nieve) que vienen a bordo *Tintín* y *Milú*– el pequeño sostiene en sus manos un ejemplar de *Le Petit Vingtième*–. En la versión de 1946 aunque se elimina el periódico se mantiene el nombre del niño. Otro rasgo es la utilización de un lenguaje paternalista: “negritos”, pequeño negro (“pítit noir”), etc.

El negro no tiene la tradición de trabajo que posee el blanco. El hombre blanco tiene indiscutiblemente un adelanto de veinte siglos de civilización que le pone por encima del negro. Por eso no es justo siempre querer comparar al trabajador indígena, apenas pulido, al trabajador belga, quien es uno de los mejores trabajadores del mundo<sup>11</sup>.

Este prejuicio del negro perezoso aparece nítidamente en el episodio del tren. Cuando *Tintín* pide ayuda para ponerlo en funcionamiento el representante de la autoridad vestido con un sombrero con pluma, una casaca con galones, un pantalón corto, unas botas altas y un sable roto dice: “Estoy cansado”. Y otro de los pasajeros que viste con sombrero de paja, corbata con rayas, cuello y puños de camisa y una falda larga se excusa diciendo que puede ensuciarse. Incluso *Milú* se enfada con ellos “diciéndoles”: ¡Vamos perezosos al trabajo!, antes de que *Tintín* se pusiera serio: ¿Va usted a trabajar, sí o no?. Según Memmi, nada puede legitimar mejor el desvalimiento del colonizado

10 CASTILLO CÁCERES, Fernando: *Tintín-Hergé. Una vida del siglo XX...* 2019, p. 67.

11 TRICHT, Víctor Van: Obras amenas del padre Víctor Van Tricht de la Compañía de Jesús: Las misiones belgas. Conferencia familiar, Bilbao, El Mensajero del Corazón de Jesús, 1919, p. 46.

que su ociosidad “El retrato mítico del colonizado incluirá, pues, una increíble pereza. El del colonizador, el gusto meritorio de la acción”<sup>12</sup>.

El proceso de aculturación de los nativos puede apreciarse en el intento de imitar los usos, costumbres y organización social europea. Un ejemplo de ello son los episodios en los que aparecen los soldados de las tribus con galones, sombreros peludos, trabucos en un improvisado ejército “entrenado y equipado a la europea” como presume su rey. Cuando en realidad se trata de una “parodia de los ejércitos europeos de antaño”<sup>13</sup> empleando “a modo de artillería unos ridículos cañones y vistiendo unos estrafalarios uniformes en los que proliferan las condecoraciones”<sup>14</sup>.

Otro divertido incidente se produce cuando dos aborígenes se pelean por un elegante sombrero de paja (de diseño europeo)<sup>15</sup> en el que *Tintín*, como jefe Babaorom, media con una solución salomónica partiendo el sombrero en dos mitades logrando complacer a ambos.

La utilización de la técnica europea por parte de *Tintín* le ayudará a resolver distintas situaciones confiriéndole un estatus de superioridad frente a los nativos. Alguna muestra de ello la tenemos en: la administración de una pastilla de quinina a un enfermo, siendo reconocido por este hecho como “Bula-Matari”<sup>16</sup>, la utilización de un gran imán que le permite derrotar a los Matuvu: incluso el propio rey le entrega su corona, o el empleo de la cámara y el fonógrafo para descubrir al hechicero *Maganga* y a *Tom* que le convierte en gran jefe de los Babaorom. Y como expresión máxima de la supremacía del colonizador aparece la última plancha que representa una vista de conjunto de un poblado en la que pueden verse dos tótems alzados en honor de *Tintín* y *Milú* siendo venerados recíprocamente por un congoleño y un perro. Acerca de ello Castrillo Cáceres escribe:

La representación del reportero como un ídolo africano, en una escultura de madera instalada en el lugar sobresaliente del poblado, recibe la adoración de unos nostálgicos y entregados fieles cuya existencia parece que solo cobra sentido en función del recuerdo dejado por *Tintín*<sup>17</sup>.

Memmi, en el ensayo sobre el colonizado, explica este intento de asimilación:

El primer intento del colonizado es cambiar de condición cambiando de piel. Encuentra un modelo tentador e inmediato: precisamente el del colonizador. Este no sufre ninguna de sus carencias, tiene todos los derechos, goza de todos los bienes y se

12 MEMMI, Albert: *Retrato del colonizado*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1971, p. 59.

13 GODDIN, Philippe: *El arte de Hergé: 1907-1937*, Barcelona, Zendera Zariquicy, 2008, p.75.

14 CASTILLO CÁCERES, Fernando: *Tintín-Hergé. Una vida del siglo XX*, p. 60.

15 “La moda europea encanta a los congoleños, a quienes les privan lo sombrero de señora, los bombines y los *canotiers*” en GODDIN, Philippe: *El arte de Hergé: 1907-1937*, Barcelona, Zendera Zariquicy, 2008, p.75.

16 “Los congoleños dieron a Stanley el sobrenombre de Bula Matari, que significa *el rompedor de rocas*, en recuerdo a la construcción de la vía férrea Matadi-Leopoldville” en RÉVILLON, Luc: *Diario de viaje de un reportero del «Petit Vingtième» Enero 1929-Agosto 1939*, Barcelona, Juventud, 2009, p. 27.

17 CASTILLO CÁCERES, Fernando: *o.c.* p. 60.



beneficia de todos los prestigios. Dispone de honores y riquezas, de la autoridad y la técnica. Es el otro término de la comparación, que aplasta al colonizado y le mantiene en la servidumbre. La primera ambición del colonizado será alcanzar ese modelo prestigioso y asemejarse hasta el punto de confundirse con él<sup>18</sup>.

Como justificación de la visión colonialista y con ciertos tintes racistas que presentaba el álbum, años después Hergé reconocería en una entrevista mantenida con Numa Sadoul:

Era en 1930 [Hergé tenía 23 años]. Yo no conocía de ese país más que lo que la gente contaba en aquella época: “Los negros son unos niños grandes... Tienen suerte de que nosotros estemos allá”, etc. Y yo dibujé a estos africanos según estos criterios, con el más puro paternalismo, que era el de la época en Bélgica. [...] Para el Congo, al igual como para *Tintín en el país de los soviets*, ocurrió que yo estaba imbuido de los prejuicios del ambiente burgués en el cual vivía.[...] No intento excusarme, confieso que mis libros de juventud eran típicos de la mentalidad burguesa belga de entonces: ¡eran unos libros «belgacanes»!<sup>19</sup>.

Hergé también se preguntaría:

¿Soy yo racista sin saberlo? El racismo es una noción fuertemente enraizada en el espíritu y muy difícil de extirpar. Es menester mucha inteligencia y conciencia para no quedarse replegado en sí mismo, sobre sus propias tradiciones, para comprender realmente<sup>20</sup>.

Y sobre el influjo social que la metrópoli ejerció sobre él en aquellos años afirmaría con posterioridad (1977) en una carta a un lector:

Era una época en la que todo el mundo consideraba natural que un país tuviera colonias. En Bélgica teníamos la lotería colonial; el dibujo animado de un negrito anunciaba la publicidad en las pantallas de cine; la calle de las Colonias; tabernas que se llamaban por ejemplo El Colonial; los botones de los hoteles eran principalmente gentes de color negro; un betún de zapatos llevaba la marca negra...<sup>21</sup>

Hoy algunos estudiosos ponen en duda el carácter racista del álbum alegando:

Resulta divertido comprobar que Hergé fue acusado de racista por esta historia sabiendo que la primera publicación que se ocupó de reeditar este libro después de una larga cuarentena fue una revista del Zaire<sup>22</sup>.

En efecto, paradójicamente la historia reapareció a principios de 1970 en una revista zaireña precedida de una introducción bastante clarificadora:

Hay una cosa que los blancos que pararon la circulación de *Tintín en el Congo* no comprendieron y es lo siguiente: si ciertas imágenes caricaturescas del pueblo congoleño que aparecen en *Tintín en el Congo* hacen sonreír a los blancos, ¡también hacen sonreír a los congoleños, pues en ellas encuentran motivos para burlarse del hombre blanco «que los veía así»!<sup>23</sup>

---

18 MEMMI, Albert: *Retrato del colonizado*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1971, pp. 186-187.

19 SADOUL, Numa: *Conversaciones con Hergé*, Barcelona, Juventud, 1986, pp. 49-50.

20 *Ibid.*, p. 50.

21 Citado por ASSOULINE, Pierre: *Hergé*, Barcelona, Destino, 1997, p. 50.

22 D'ORS, Juan: *Tintín, Hergé... y los demás*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1988, p. 41.

23 Citado por PEETERS, Benoît: *Hergé, hijo de Tintín*, Salamanca, Confluencias, 2013, p. 480.

Eso posibilitó –como refiere Castillo Cáceres– que el álbum volviera a reeditarse:

La publicación del álbum en la antigua colonia belga, sin duda por el protagonismo que tenía el nuevo país, fue un salvoconducto para la reedición de la historia por la editorial Casterman, al quedar acalladas las acusaciones de racismo que habían recaído sobre el libro desde su aparición<sup>24</sup>.

### 2.1. *Fe y Patria*

El personaje de *Tintín* nació del encargo del padre Wallez con el propósito de “crear la historia de un adolescente y de un perro, dentro de un espíritu misionero, virtuoso y católico”<sup>25</sup> de manera que cuando propuso a Hergé realizar el viaje al Congo buscaba un objetivo claramente proselitista: hacer patria y honrar las misiones. Y la función de las misiones consistió en *civilizar* a los infieles tanto desde el punto de vista religioso como patriótico:

Y al presente, bien lo sabéis, vamos a emprender una misión nueva. Llamados por el Rey al seno de esa región africana que él ha abierto a la civilización y al cristianismo, vamos a servir a las almas, y al mismo tiempo a servir a la patria<sup>26</sup>.

El episodio que mejor refleja esa tarea es el que se produce en la escuela de la misión cuando *Tintín* tiene que sustituir a un profesor enfermo y retoma la lección: “Queridos amigos hoy voy a hablaros de vuestra patria: ¡Bélgica!”<sup>27</sup>. En la revisión de 1946 desaparece la alusión a Bélgica para convertirse en una neutra lección de aritmética: “Empezaremos, si os parece, por algunas sumas. ¿Quién me puede decir cuánto hacen dos y dos?... ¿Nadie?... Veamos, dos y dos... Dos y dos son...”

Para atender esa educación el Estado destinó importantes ayudas económicas a las misiones delegando en ellas la educación primaria de los niños –al contrario de lo que harían otras potencias coloniales presentes en la zona como fue el caso de Francia–<sup>28</sup>.

El sencillo sistema educativo que se desplegó en la colonia se centraba primordialmente en el grado primario y en el técnico-práctico como señala Marc Depaepe:

24 CASTILLO CÁCERES, Fernando: *o.c.* p. 70.

25 *Ibid.*, p. 40.

26 TRICHT, Víctor Van: Obras amenas del padre Víctor Van Tricht de la Compañía de Jesús: Las misiones belgas. Conferencia familiar, Bilbao, El Mensajero del Corazón de Jesús, 1919, p. 46.

27 “La clase que el reportero del *Petit Vingtième* da a los niños congoleños sigue totalmente el espíritu de los manuales escolares que se utilizaban en el Congo de la época: «Tú que lees este libro, eres belga, y el administrador de tu Estado es belga. Tu rey es también rey de Bélgica, su nombre es Alberto. Él vive en Bélgica, y envía aquí a su gente para conservar este bello país y organizar los asuntos...» Extracto de un libro escolar de 1929 de J. y E. Carpenter usado en el Congo Belga” en RÉVILLON, Luc: *Diario de viaje de un reportero del «Petit Vingtième» Enero 1929-Agosto 1939*, Barcelona, Juventud, 2009, p. 29.

28 “Cuando Tintín llega al Congo Belga en 1930, la colonia cuenta con 2.750 escuelas donde son escolarizados 132.000 niños. La enseñanza está en manos de los misioneros: benedictinos, franciscanos, salesianos, padres del Espíritu Santo y padres blancos” en RÉVILLON, Luc: *o.c.*, p. 29.

La atención se había fijado principalmente en la enseñanza inferior elemental de masas en aldeas y ciudades. El plan de 1929 preveía como enseñanza de primer grado en el campo de dos años de estudios de enseñanza «elemental» con una duración diaria de cuatro o cinco horas dedicadas al trabajo escolar. Se ponía el acento sobre las aptitudes prácticas y el desarrollo del gusto por el trabajo<sup>29</sup>.

Teniendo en cuenta los prejuicios de la metrópoli sobre la falta de iniciativa de los autóctonos, la necesidad de una dirección y la dificultad para la abstracción que les impedía beneficiarse de una formación intelectual, se insistía en la necesidad de inculcar el respeto por el trabajo:

Ahí está verdaderamente el problema: el indígena congolés debe comprender la dignidad del trabajo. Debe tener el sentido del trabajo bien cumplido. Su buena voluntad no está en causa. Pero su rendimiento es muy pobre. [...] Todas las fuerzas vivas del Congo están atentas a este problema. Autoridades publicas, sociedades privadas están de acuerdo para que el rendimiento sea mejorado y para que sea dado a los trabajadores negros una formación profesional<sup>30</sup>.

### 3. UN SAFARI EN EL CONGO

La caza mayor estaba muy de moda en el periodo de entreguerras<sup>31</sup>, era un entretenimiento muy excitante para los colonos y los europeos ricos que visitaban África mucho antes de que existiera lo que hoy llamamos “conciencia ecológica”. *Tintín* no tiene una actuación distinta. Que abata a unos antílopes, mate a un mono para obtener su piel, hiera a un elefante, haga explotar a un rinoceronte, mate una serpiente o un búfalo, desde nuestra óptica conservacionista actual representa una actitud intolerable<sup>32</sup>.



29 DEPAEPE, Marc: «Ejes de la política educativa colonial en el Congo Belga», *Historia de la Educación*, n° 30 (2011) p. 39.

30 PATERNOSTRE, Marcelo: *La obra civilizadora de los belgas en el Congo*, Bruselas, Comité para la Civilización Cristiana en el Congo Belga, s.f. [1951], p. 79.

31 “En el Congo no era libre y estaba controlada por las autoridades coloniales. Por ejemplo, el comercio de marfil se reserva en exclusiva a los colonos” en RÉVILLON, Luc: *o.c.*, p. 34.

32 Años más tarde el mismo Hergé hace una exhaustiva relación de los animales damnificados: un cocodrilo (p.14); un mono (p.18); un león (p.23); una boa (pp. 34-35); dos leopardos (pp. 37 y 54); un elefante (pp. 38 a 41) y un búfalo (pp.57-58), todos martirizados; un mono (p.17); una serpiente (p. 31); un elefante (p. 42); un rinoceronte (p. 56) y otro búfalo (p.59), muertos; 5 cocodrilos abatidos (p.33) y 15 antílopes masacrados (pp. 15-16) en SADOUL, Numa: *Conversaciones con Hergé*, Barcelona, Juventud, 1986, p. 85.

Una de las escenas más representativa es la que narra la cacería de un rinoceronte: *Tintín* ve como sus balas rebotan sobre su dura piel; intrépido, pero poco ortodoxo, se sube a un árbol desde donde puede abrir un agujero en la espalda del animal, deslizar en él una carga de dinamita y hacerlo volar en mil pedazos, después de lo cual, dice escuetamente: “¡Creo que la carga era demasiado fuerte!”. En la revisión de 1946 se dibujó una secuencia más creíble en la que se ve un rinoceronte paciendo y acercándose a *Tintín*, que dormita bajo un árbol. El rinoceronte hace caer el fusil, éste se dispara y el animal se aleja asustado pero ileso.

Hergé se arrepintió del maltrato a los animales representado en el álbum confesando: “Y precisamente tengo el remordimiento de haber hecho matar o sufrir un número excesivo de ellos en *Tintín en el Congo*. ¿Cómo he podido mostrarme tan terriblemente cruel?”<sup>33</sup>.

Aunque algún estudioso critica esas prácticas cinegéticas:

Es desmedida, políticamente incorrecta desde la conciencia ecológica, la cantidad de piezas cobradas por el reportero a lo largo de la historia, alguna de ellas como en el caso del rinoceronte dinamitado, abatido con artes poco afines con las normas de los cazadores<sup>34</sup>.

Otros autores ven en ellas un recurso del cine cómico:

Sus ingeniosos *gags* nos demuestran a un autor elaborando, dentro de la improvisación, una construcción original, como lo haría un Buster Keaton. Así, recordemos [...] la dinamita en el cuerpo del rinoceronte, la lupa sobre el cuerpo del elefante, etc.<sup>35</sup>

O señalan que en realidad se trata de una ficción:

La confrontación con el reino animal constituye el material indispensable. Un loro, un pez-torpedo y un tiburón marcan la travesía. También encontramos cocodrilos, una manada de antílopes, un regimiento de monos, un león, boas, leopardos, un elefante, jirafas, un rinoceronte y una manada de búfalos. El gusto por la masacre nos espantaría si no fuera porque estas bestias no son más que meros postizos «disfraces» que el héroe se enfunda sin que corra ni una gota de sangre.<sup>36</sup>

#### 4. TINTÍN EN EL CONGO EN ESPAÑA

Una colección de libritos de aventuras que nos recuerda la figura de *Tintín* es *Aventuras de Machucho y Pilongo*. En el caso concreto de *Tintín en el Congo* en su cuaderno *Machucho y Pilongo, cazadores*. Las aventuras de *Machucho y Pilongo* de Jesús Sánchez Tena fueron publicadas por Sopena en la década de 1920<sup>37</sup>.

33 SADOUL, Numa: *o.c.*, pp. 81 y 85.

34 CASTILLO CÁCERES, Fernando: *o.c.* p. 69.

35 D'ORS, Juan: *Tintín, Hergé... y los demás*, p. 42.

36 PEETERS, Benoît: *Hergé, hijo de Tintín*, Salamanca, Confluencias, 2013, p. 97.

37 Los cuadernos esmeradamente ilustrados en todas sus páginas contenían un episodio completo de las arriesgadas aventuras realizadas por los valerosos jóvenes. La colección se compuso de ocho títulos: *Machucho y Pilongo; Machucho contra Kalceta; Machucho y Pilongo en Rugby; Machucho y Pilongo, aviadores; Machucho y Pilongo, jockeys; Machucho y Pilongo, automovilistas; Machucho y Pilongo, alpinistas; Machucho y Pilongo, cazadores*.

En la década de 1930 África se convirtió en una de las estrellas temáticas de varias publicaciones infantiles y juveniles. Desde 1936 y principalmente en los grises años 1940 de España, los de la penuria y la autarquía, la aventura africana se convirtió en vía de evasión y de construcción de imaginarios para niños y jóvenes. Así, van a ir apareciendo decenas de cabeceras de revistas infantiles y juveniles que cumplen esos objetivos<sup>38</sup>.

Entre 1932 y 1934 la emisora madrileña de Unión Radio emitía todos los jueves un programa para niños, que luego se reproducía los sábados como tiras de cómic en la revista *Ondas*. La serie estaba protagonizada por la niña Pili y su perro Lucero, que tenían dos amigos más, Polito e Isidrín. Estaba escrita por Carlos Caballero y la radiaban Carlos del Pozo, Conchita Bautista y Manolito Camacho.

Las aleluyas pasadas a papel fueron dibujadas por Augusto Fernández. En 1935 se recopilaron las tiras para realizar un original álbum titulado *Aleluyas de Aventuras. Pili, Polito y Lucero dan la vuelta al mundo entero*, publicado por la Sociedad Española de Librería. De manera que podríamos denominar a *Pili* como la “Tintina republicana” española. Como señala Luis Conde: “Este librito de sesenta y nueve fascinantes páginas, distribuidas en impares de texto y en dos tiras de viñetas en las pares, compone un modelo que entonces era poco habitual en España: el álbum de historietas que había impuesto en Europa Tintín y Milú”<sup>39</sup>. Estaba previsto un segundo volumen titulado *Pili y Lucero van solos a recorrer los dos Polos* que se vio frustrado como consecuencia de los sucesos bélicos de 1936.

Otro librito en el que aparecían un niño y una niña con su perro fue *Viajes de Pololo, Marisol y Bigotes en el País de los Rascacielos*. Sus aventuras, al igual que las de Pili, Polito y Lucero, fueron radiadas. Los cuentos fueron interpretados por Fernando Fernández de Córdoba “Tío Fernando” en Radio Nacional de España dentro del espacio *Ondas Animadas*<sup>40</sup>. El pequeño libro de 48 páginas y dibujos en texto de Kim fue publicado por Ediciones Rayfe (Burgos) en 1938.

---

38 Títulos como: *La patrulla de marfil* (1936), *La selva del terror* (1940), *El milagro de los leones* (1940), *Cazando fieras vivas* (1941), *El espíritu de la selva* (1943), *Una aventura en el Congo* (1944), *Safari* Ed. Ricart (1953), *Aventuras de dos muchachos y un automóvil* (1955), *Selva rebelde* (1956), *África* (1964), *África salvaje* (1974) Véase HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; MARTÍNEZ CUESTA, Francisco Javier; GONZÁLEZ MARTÍN, Carmen: *Revistas sobre África para niños del franquismo (1939-1975). Imaginarios y valores pedagógicos. Catálogo de la exposición*, Salamanca, Gráficas Lope, 2017.

39 CONDE MARTÍN, Luis: *Pili, Polito y Lucero dan la vuelta al mundo entero*, Madrid, Reino de Cordelia, 2018, p. 16.

40 Radio Nacional de España se fundó en enero de 1937 para hacer frente a las emisiones del bando republicano y presentar un frente radiofónico único. Con el objetivo de cultivar el espíritu de los niños en el sentido patriótico nació *Ondas Animadas*, un programa de unos 15 minutos de duración que comenzó a emitirse todos los domingos a mediodía, a partir del 18 de julio de 1938. Su principal conductor fue Fernando Fernández de Córdoba que interpretaba el personaje de “Tío Fernando”. Al terminar la Guerra Civil *Ondas Animadas* desapareció de las parrillas de Radio Nacional de España. Véase GÓMEZ GARCÍA, Salvador: «Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo» *Zer*, Vol. 16 nº 30 (2011) pp. 135-152.

*Safari* fue una colección de aventuras de raíces coloniales aparecida en 1962 de la mano de Ibero Mundial de Ediciones. Se trataba de episodios africanos con abundancia de fieras, negros salvajes y cacerías que contaban -en 74 ejemplares- los lances vividos por Jorge, Daniel y el nativo Malú.

En 1964 la editorial Maga publicó *Mi tío y yo*, que relataba las historias de Ricardín, un chico blanco, y su tío Carlos, cazador en la Guinea española. Colección compuesta de 49 ejemplares en los que, al igual que en las revistas de temática africana que le precedieron, aparecían viles hechiceros, fieras salvajes, minas de diamantes y heroicos misioneros que representaban la presencia europea. Así, podríamos decir que España poseyó su particular “Tintín” en Guinea.

En España *Tintín en el Congo* será publicado por primera vez en 1968 por la editorial Juventud

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El examen de *Tintín en el Congo* nos puede llevar a criticar la multitud de *dichés africanos* que contiene y su actitud apologética del colonialismo, pero quizá

estas mismas características censurables hagan que el álbum tenga el valor de ofrecernos claramente cual era la perspectiva con la que contemplaban al continente africano, a sus habitantes y al fenómeno colonial no solo los belgas, sino el conjunto de los europeos.

Asimismo nos permite ver el papel que desempeñaba la Iglesia en la colonia -encarnada en la figura de los misioneros- colaborando eficazmente con el Estado en la labor colonizadora. En el álbum se les concede tanta relevancia que incluso rivalizan en protagonismo con el propio *Tintín*, a quien llegan a salvar la vida en dos ocasiones. La imagen es clara el Estado necesita la ayuda de *Tintín* y la Iglesia es la que acude en auxilio del reportero. En esta presentación del *rol* eclesial se vislumbra la influencia del padre Wallez.

Un aspecto positivo destacable de *Tintín* es la *filosofía scouts* -heredada de su autor- que muestra en su fidelidad del compromiso, la disposición para afrontar imprevistos, el arrojo en situaciones de peligro, etc. No debemos olvidar que el álbum estaba dirigido básicamente a una población infantil por lo que el viaje por el Congo lejos de acercarse a la dura realidad colonial toma la forma de una intrascendente excursión de *boy scouts*. De manera que si esperábamos del protagonista reportero un comprometido material documental debemos conformarnos con un exiguo número de filmaciones de trofeos y animales.

Denunciado el inadecuado carácter colonialista de *Tintín en el Congo* seríamos injustos si le hurtáramos el mérito de haber posibilitado que millares de niños y jóvenes “acompañaran” a *Tintín* y *Milú* a vivir mil aventuras en la lejana y salvaje tierra de África haciéndoles sublimar sus particulares realidades cotidianas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASSOULINE, Pierre: *Hergé*, Barcelona, Destino, 1997.
- BARRAGÁN GÓMEZ, Rafael Alberto: «Representaciones de Latinoamérica en “Las aventuras de Tintín” de Hergé», *Comunicación*, n° 10 vol. 1 (2012) pp. 880-895.
- BOCQUET, FROMENTAL y STANISLAS: *Las aventuras de Hergé*, Barcelona, Norma, 2011.
- CASTILLO CÁCERES, Fernando: *El siglo de Tintín*, Madrid, Páginas de Espuma, 2004.
- *Tintín-Hergé. Una vida del siglo XX*, Madrid, Fórcola Ediciones, 2019.
- CABALLERO, Carlos y FERNÁNDEZ, Augusto: *Pili, Polito y Lucero dan la vuelta al mundo entero*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1935.
- CONDE MARTÍN, Luis: *Pili, Polito y Lucero dan la vuelta al mundo entero*, Madrid, Reino de Cordelia, 2018.
- D'ORS, Juan: *Tintín, Hergé... y los demás*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1988.
- DEPAEPE, Marc: «Ejes de la política educativa colonial en el Congo Belga», *Historia de la Educación*, n° 30 (2011) pp. 33-44.
- ECO, Umberto: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen, 1968.
- FARR, Michael: *Tintín el sueño y la realidad*, Barcelona, Zendera Zariquiey, 2002.
- *Las aventuras de Hergé, creador de Tintín*, Barcelona, Zendera Zariquiey, 2009.
- GASCA, Luis y GUBERN, Román: *El discurso del cómic*, Madrid, Cátedra, 2001.
- GODDIN, Philippe: *El arte de Hergé: 1907-1937*, Barcelona, Zendera Zariquiey, 2008.
- *Tintin au Congo 1940-1941 Version Inédite. Les tribulations de Tintin au Congo*, Bruselas, Moulinsart/Casterman, 2018.
- GÓMEZ GARCÍA, Salvador: «Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo» *Zer*, Vol. 16 n° 30 (2011) pp. 135-152.
- GRZIMEK, Bernhard: *El último paraíso de los animales salvajes*, Barcelona, Labor, 1965.
- GUAL BORONAT, Óscar: «El cómic como fuente histórica: el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga», *Espacio, tiempo y forma, Serie V, Historia Contemporánea*, t. 23 (2011) pp. 141-158.
- HERGÉ: *Archives Hergé*, Tomo I, Casterman, 1973. Comprende: *Les aventures de Totor* y las versiones originales de los álbumes *Tintin au pays des soviets*, *Tintin au Congo* y *Tintin en Amérique*.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; MARTÍNEZ CUESTA, Francisco Javier; GONZÁLEZ MARTÍN, Carmen: *Revistas sobre África para niños del franquismo (1939-1975). Imaginarios y valores pedagógicos. Catálogo de la exposición*, Salamanca, Gráficas Lope, 2017.
- Los 70 años de Tintín, *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y Juvenil*, n° 118, Julio-Agosto (1999).
- MEMMI, Albert: *Retrato del colonizado*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1971.
- MICHEL, Serge: *Uuru Lumumba*, Barcelona, Fontanella, 1963.
- ORTÍN, Pere y PEREIRÓ, Vic: *Mbini. Cazadores de imágenes en la Guinea colonial*, Barcelona, Altair, 2006.
- PATERNOSTRE, Marcelo: *La obra civilizadora de los belgas en el Congo*, Bruselas, Comité para la Civilización Cristiana en el Congo Belga, s.f. [1951]

HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M<sup>a</sup> (Ed.)

INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA

- PEETERS, Benoît: *Tintín y el mundo de Hergé*, Barcelona, Juventud, 1990.
- *Hergé, hijo de Tintín*, Salamanca, Confluencias, 2013.
- PORCEL, Pedro: *Tragados por el abismo. La historieta de aventuras en España*. Alicante, Edicions de Ponent, 2010.
- RÉVILLON, Luc: *Diario de viaje de un reportero del «Petit Vingtième» Enero 1929-Agosto 1939*, Barcelona, Juventud, 2009.
- SADOUL, Numa: *Conversaciones con Hergé*, Barcelona, Juventud, 1986.
- TICÁN, Michel: *El lago de los elefantes*, Barcelona, Lux, 1928.
- TRICHT, Víctor Van: *Obras amenas del padre Víctor Van Tricht de la Compañía de Jesús: Las misiones belgas. Conferencia familiar*, Bilbao, El Mensajero del Corazón de Jesús, 1919.
- VV. AA.: *El museo imaginario de Tintín*, Barcelona, Juventud, 1982.
- VV. AA.: *La tragedia del Congo*, La Coruña, Ediciones del Viento, 2010.



# DE KINDEREN VAN BALLINGSCHAP. HISTORIA SOCIAL DE LOS “NIÑOS DE LA GUERRA” EN BÉLGICA<sup>1</sup>

ANDRÉS PAYÀ RICO

andres.paya@uv.es

*Universitat de València* (España)

## 1. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA: DESASTRE BÉLICO Y DRAMA INFANTIL. EL EXILIO DE LOS “NIÑOS DE LA GUERRA” A BÉLGICA

Las consecuencias del conflicto bélico fratricida español no fueron solamente políticas (una larga dictadura de casi cuatro décadas) o económicas (una fuerte depresión monetaria basada en una economía autárquica de subsistencia), sino también sociales y pedagógicas. Como es bien conocido, el flujo migratorio y los desplazamientos internos de la población infantil a colonias escolares en zonas alejadas de los bombardeos, fue una de las primeras medidas del gobierno de la II República para la protección de la infancia. Paralelamente, con el avance de la guerra, otros menores tuvieron que marcharse al extranjero, un exilio que fue masivo en los últimos años de la misma. Varios fueron los países de destino de estos niños y niñas, ya fuera en colonias o en familias de acogida. Así fue como Inglaterra, Suiza (Farré, 2003; Alted y Fernández Martínez, 2014), Dinamarca, la Unión Soviética (Del Pozo y Sierra, 2009; Ibáñez, 2012), México (Simarro, 2015), Francia (Alonso, 1998a) y, como abordamos en esta comunicación, Bélgica (Eeckhout, 1987; Berguer, 1991; Labajos y Victoria, 1997; Alonso, 1998b; Alted, González y Millán, 2003; Eloy, 2005; Alted, 2005; Payà, 2013, 2015, 2018) se convirtieron en el nuevo hogar de esta población desplazada.

---

<sup>1</sup> La presente comunicación es una reelaboración y síntesis del trabajo Payà, A. (2018). Infancia y exilio: historias de vida de los niños de la guerra civil española en Bélgica, *História da Educação*, Vol. 22, nº 55, págs. 209-224.

Afortunadamente estos hechos están siendo fruto de numerosas investigaciones y publicaciones en la actualidad (Barrenetxea, 2012; Alonso, 2013; Aragües, 2015; Bel, 2017; Colomina, 2017), recuperando así muchas historias de vida de estos niños y niñas que tuvieron que abandonar su país.

El protagonismo de estos países y la influencia que en la infancia acogida tuvieron sus formas de vida, las concepciones políticas y los postulados pedagógicos, es innegable. Este es el motivo que justifica y argumenta esta comunicación, en nuestro caso, las influencias e impacto que recibieron los niños de la guerra española –en su mayoría vascos (Legarreta, 1987a, 1987b; Bell, 2011)- acogidos en Bélgica. Para ello, fijamos nuestra atención en aquellos que se desplazaron a Bélgica y decidieron no regresar.

El bombardeo de Guernica de 1937, aceleró las evacuaciones en grandes buques (como el “Habana”, “Goizeko-Izarra” y “Cabo Corona”), gracias a la escolta de la armada inglesa y el apoyo del gobierno francés en cuyos puertos atracaron. Paralelamente desde Cataluña, en tren, camiones y barcos, también partieron una gran cantidad de menores en el conocido como “éxodo final” entre enero y febrero de 1939. Al llegar a Francia, los menores pasaban un examen médico de reconocimiento y se les proporcionaban vacunas, alimento y ropas adecuadas. Algunos de estos niños pasaron un periodo de adaptación y mejora de salud en colonias francesas antes de ser trasladados en tren a Bélgica, entre las cuales destacaron por el alto número de niños acogidos la “Maison Heureuse” en la Ille d’Oléron, “Domaine de Magenta” en Moliets-et-Maa, “Le Hameau des Écureuils” en Capbreton y “Val d’Or”. Otros fueron trasladados directamente a las colonias ubicadas en la costa belga, como “Home Emile Vandervelde” en Oostduinkerke, “Home de Vacances” en Heyst-aan-Zee, “L’Age Heureux” en Nieuwport y “Maison de Repos” en Groenendijk, o bien fueron distribuidos en las mismas estaciones de tren belgas a las familias de acogida. El auténtico protagonista de esta acogida a los niños españoles en Bélgica, fue la ciudadanía, así, tanto familias particulares, como los sindicatos y las asociaciones nacionales e internacionales, se movilizaron para hacer realidad esta labor humanitaria. Entre estos colectivos, cabe destacar la labor del partido socialista belga Parti Ouvrier Belge- Belgische Werkliedenpartij (POB-BWP), organizando en abril de 1937 a través de las Femmes Prévoyantes Socialistes así como con otros partidos y sindicatos de izquierdas, el Comité National pour l’Hébergement des Enfants Espagnols en Belgique (CNHEEB). De otra parte, aunque no es el caso de las historias de vida que aquí analizamos, los sectores católicos belgas también realizaron una destacada iniciativa de acogida. Fruto del contacto de Mateo Múgica, Obispo de Vitoria con Van Roey, Cardenal Arzobispo de Malinas, se creó el Baskisch Kinderwerk-L’Oeuvre des enfants basques, contando asimismo con la colaboración de organizaciones católicas como la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC), Soeurs de la Charité, Filles de la Charité, Cáritas, la Sociedad Saint Vincent de Paul y, fundamentalmente, de las

familias católicas belgas que acogieron más de un millar de niños y niñas. Otras iniciativas, menos numerosas aunque igualmente importantes, fueron las que llevaron a cabo: el Departamento de Asistencia Social del Gobierno de Euskadi y el Comité Belga-Vasco de la embajada de España en Bruselas; la Cruz Roja de Bélgica por medio del Comité Belge d'Assistance aux Enfants d'Espagne; la solidaridad comunista mediante el Socorro Rojo Internacional; la sección belga de la Office Internationale pour l'Enfance (OIE); y el Grupo Español para la Defensa de la República, creado por la Casa de España de Bélgica junto al Gobierno de la II República española.

Al finalizar la Guerra Civil, la mayoría de los niños fueron repatriados a España. Sin embargo, por diferentes motivos (fallecimiento o prisión de los padres, la desastrosa situación económica y política española, el miedo a las posibles represalias franquistas, la petición de los propios padres biológicos, la voluntad de las familias de acogida de realizar una adopción permanente, etc.) unos 1.300 nunca volvieron a España o bien regresaron con posterioridad para establecer su residencia en Bélgica de manera permanente.

## **2. UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD PARA UNA NUEVA VIDA. VIAJE, ACOGIDA Y ADAPTACIÓN A LA SOCIEDAD BELGA.**

Fruto de un proceso de recuperación de la memoria histórica española en el exilio belga llevado a cabo en la ciudad de Gante y otras localidades de la región de Flandes, pudimos realizar una serie de entrevistas semiestructuradas a “niños/as” y sus familiares: dos “niñas” (Germana Contreras Miravalles y Elvira Fernández Alonso), tres “niños” (Néstor Folla, Carlos Pascual Madorran y Santiago Roldán Aragón), la esposa de un “niño” (Jacqueline Van Overbeke – mujer de Ángel Múgica -) y seis hijos de los “niños” exiliados (Patrick Fakkel y Carmen Fakkel – hijos de Carmen Mirantes -, Johnny Larrea Betolaza – hijo de Abundio Larrea -, Manuel Múgica González – hijo de Ángel Múgica -, Jenny Folla – hija de Néstor Folla - y Teresa Pérez Diego – hija de Francisco Pérez -). Del análisis de contenido de estas historias de vida, presentamos a continuación un pequeño resumen ilustrativo de las temáticas más frecuentes o relevantes sobre la trayectoria vital de esta infancia desplazada a Bélgica, pudiendo observar en el contenido de las mismas la influencia que dicho país y sus circunstancias tuvo sobre sus biografías.

### *2.1. El desplazamiento a Bélgica: un viaje de futuro incierto.*

Cuando el 26 de abril de 1937 la situación de la Guerra Civil tuvo un giro dramático afectando, aún más si cabe, a la población civil con el bombardeo del ejército nazi de Guernica (País Vasco), las autoridades y familias decidieron evacuar a la población infantil. Así ocurrió en el caso de Néstor Folla, quién recuerda que Bilbao era “bombardeada, por desgracia, los alemanes bombardearon todo varias veces. Felizmente para nosotros, vivíamos un poco fuera de la ciudad, en la montaña. Así que en esta zona estábamos relativamente seguros.

Pero debido a las circunstancias, se organizó la evacuación de los niños”. La misma experiencia traumática es recordada en primera persona por Santiago Roldán, quien manifiesta con total claridad la posición estratégica de Bilbao “una especie de hoyo, rodeado de montañas, de manera tal que no podían entrar, por lo que amenazaron con bombardear toda la ciudad como en Guernica”; por su parte, Manuel Múgica, relata también cómo su padre tuvo que vivir una situación dramática fruto de los horrores de la guerra:

Mientras mi padre estaba allí, los soldados invadieron la escuela y hubo un gran tiroteo. Hubo un disparo en la pierna... muchos niños fueron en realidad asesinados... y sus padres dijeron: “es demasiado peligroso estar aquí. Vamos a ir a Bilbao, con la familia”, una abuela y una tía que vivía en Bilbao. Se trasladaron a pie por las montañas hasta Bilbao. Aproximadamente a 120 km. Él no recordaba cuánto tiempo tardaron en el trayecto. Al llegar a la casa de su tía y abuela, donde iban a alojarse, estaba bombardeada. Estuvieron revisando entre los escombros. Así que era la segunda vez que se escapó de la muerte y luego del bombardeo de Guernica del 26 de abril... por lo que el gobierno decidió llevar a los niños en... a evacuar. Por eso se decidieron luego sus padres para llevarlo a un lugar seguro

Una vez tomada la decisión de evacuar a la infancia para su protección, las autoridades y la población civil movilizaron las instituciones anteriormente descritas y organizan el viaje de urgencia hacia Bélgica con parada en Francia. Los “niños” y sus familiares recuerdan que este traslado se realizó en grandes barcos. Aquellos que no residían en la ciudad de Bilbao, como era el caso de Francisco Pérez, tuvieron que realizar los preparativos pertinentes “ir a Bilbao e inscribirse para tener un pasaporte, una pequeña identidad y ser llevados allí en pequeñas corbetas”. Su hija Teresa, describe perfectamente la rapidez de la evacuación y las dramáticas despedidas de las familias: “necesitaban una salida, por lo que todo iba muy rápido. Fueron casi arrancados de la madre. Esto era para mi padre un momento muy difícil de contar, entonces le saltaban las lágrimas de los ojos. Y ver a mi padre llorar, era una cosa muy infrecuente...”, una situación realmente dramática y desgarradora. Los barcos, que no estaban concebidos para trasladar pasajeros sino con otros fines comerciales o bélicos, se encontraban absolutamente abarrotados como manifiesta Teresa Pérez, “estaban allí con una gran cantidad de niños, el agua era salvaje e iban de un lado a otro y estaban vomitando”. Este hacinamiento es fácilmente imaginable, si seguimos las declaraciones de Carmen Fakkkel, quien describe que los niños se encontraban “como ovejas... por la noche, con un poco de miedo. Un barco estaba esperando allí, por lo que te sientes como una oveja, que no sabe nada, te despiertas a la noche y estás en un espacio de carga. Te despierta el mar con gran pánico, los niños así fueron despertados por el ruido, y las olas de la alta mar”. Los niños y niñas evacuados no eran conscientes del motivo por el cual estaban allí ni en qué consistía el viaje. A la incomprensión y tristeza por despedirse de sus padres y familiares, se unía la falta de preparación material y psicológica para el traslado, como narra Néstor Folla al preguntarle sobre ¿cómo

vivió ese viaje?, su respuesta es desoladora: “me dieron un trozo de pan para el camino, eso era todo”. Al miedo, desconocimiento, tristeza e incertidumbre, se contrapuso la predisposición y el buen trato brindado por los soldados del buque y los adultos que les acompañaron. Valga el relato de Manuel Múgica sobre la experiencia de su padre Ángel para ilustrar lo señalado:

Los niños estaban asustados. En primer lugar, era un caos, porque en ese barco todo era un ir y venir. Mientras tanto les dispararon... así que era un completo caos. Estos niños no sabían lo que sucedía. A mi padre le había dado una cesta mi abuelo con algo de comida y ropa limpia. Pero él lo perdió en el barco mientras les atacaron, perdida la cesta, lo perdió todo... El mar estaba bastante movido, por lo que la mayoría de los niños estaban mareados. Los soldados trataron de animar a los niños pequeños proyectando películas de Popeye. Sí, sí, era un buque de guerra inglés, pero pusieron dibujos animados de Popeye para mantener a esos niños ocupados. Mi padre siempre recordaba cómo fueron atacados desde tierra, y que otros barcos alemanes también atacaban, aunque eran generalmente falsas alarmas. Pero esto provocaba un gran pánico

Una vez acabado el trayecto en barco, los niños españoles llegaron a las costas francesas, donde nada más llegar, Carlos Pascual tuvo una sensación muy positiva “me acuerdo de un pequeño episodio para mí. Cuando llegamos a tierra y puse los pies en la orilla estaba muy limpio de nuevo. Eso es algo que me quedó grabado”. Tras el pertinente reconocimiento médico, fueron trasladados de nuevo a las costas belgas, en donde fueron acogidos provisionalmente en colonias habilitadas al efecto para recuperarse física y mentalmente antes de ser recibidos por las familias. Su estancia en la colonia la recuerdan de una manera muy agradable, pues tuvieron oportunidad de jugar en la playa, recibir algunas lecciones y descansar de un viaje tan traumático. Así cuenta Teresa Pérez la experiencia de su padre, “estaban allí para tomar algunas clases, se les permitió jugar. Fue un poco para recuperar, pero fueron bien tratados. Había adultos que les acompañan en su viaje en la medida en que era necesario. Él recordaba la experiencia como divertida y, sobre todo debido a que aún se encontraba dentro del grupo de niños españoles y todavía podía comunicarse”. Por su parte, los recuerdos de Santiago Roldán son más difusos aunque también muy agradables, “fue justo detrás de la playa. Jugando allí en las dunas... en la colonia, fueron en realidad dos semanas divertidas y jugando en la playa”. Finalmente, tras este breve periodo de recuperación, los diferentes grupos de niños y niñas fueron trasladados en ferrocarril a las estaciones donde les esperaban las autoridades y familias para brindarles una calurosa acogida, poniendo así fin a este largo viaje

## 2.2. *Las familias de acogida y recepción de los “niños de la guerra”*

La recepción de los niños españoles es uno de los recuerdos más agradables en todas las historias de vida analizadas. Junto a los sentimientos de miedo e incertidumbre, se añadieron los de alegría y esperanza por reencontrarse con otras familias que les acogieron con los brazos abiertos. Johnny Betolaza, hijo

de Abundio, recuerda que su padre le contó en varias ocasiones su llegada al Vooruit, la sede del movimiento obrero de Gante, que contaba un salón de baile, un cine y un teatro: “donde hicieron el cine y dieron conferencias. Me contaba que había muchas personas que eran los padres adoptivos que iban detrás de ellos y que tenían un cartel que identificaba las familias para los que estaban destinados”. Del mismo modo, la esposa de Ángel Múgica, describe una escena parecida, en la que “cuando llegaron, los padres adoptivos estaban todos en la sala y los niños se sentaron en sillas en el escenario y tenían una tarjeta de este tipo... llamaban entonces a los padres de acogida y se encontraban con cada niño”. Sin duda, es Elvira Fernández, quien recuerda de primera mano con más detalle su llegada desde la estación central de Gante, el paseo por las calles de la ciudad con una rosa símbolo del partido socialista que había organizado la acogida, la llegada hasta el teatro Vooruit y el encuentro de las nuevas familias belgas con los niños y niñas venidos de España:

Y todos teníamos una flor, no sé por qué... Y desde Sint-Pieters al teatro del pueblo fuimos caminando... ¡toda la gente estaba allí en la calle! ¡Pero la gente en la calle! Para nosotros... era una auténtica agitación. Y estábamos allí en el escenario, sí. Y había una cortina que se levantó poco a poco. Y todos estábamos allí y con una tarjeta identificativa con nuestro nombre y nuestro lugar de nacimiento o fecha de nacimiento, no sé. Y mi padre estaba allí. Y en un momento se abrió el telón y se podía pasar, con un gran escándalo entre las personas que estaban allí. ¡Y sin embargo era genial!

En ese mismo momento, algunos vivieron un momento muy traumático y doloroso, pues todas las familias no pudieron hacerse cargo de varios hermanos aunque hubiesen venido juntos, teniendo que separarse entre sí, incumpliendo la promesa que les habían hecho a sus padres naturales o familias al despedirse en España. Así describe Jacqueline Van Overbeke la experiencia de su marido, “le dijo su padre que nunca se separaran el uno del otro. En cambio en Gante se separaron: uno fue con una familia, y su hermano con otra... y cada uno en una familia diferente y esto al parecer fue un drama”. Afortunadamente, aunque no residieran juntos bajo un mismo techo, los hermanos coincidían en otros momentos, no siendo tan dramáticas estas separaciones, por ser temporales y atenuadas por estos encuentros. Las familias de acogida, generalmente de clase obrera y con vinculación con el partido socialista belga, a pesar de sus estrecheces económicas brindaron un excelente trato a los niños y niñas españoles. Así lo recuerdan y valoran la mayoría, como sucede en el caso de Johnny Betolaza, “hubo gente que dijo, es sólo por tres meses, lo llevaremos... pero no fueron tres meses, esas personas no eran absolutamente ricas, eran pobres, pero lo hicieron muy bien, ayudaron”, o Teresa Pérez, que nos cuenta cómo “papá vio a los padres realmente como sus propios padres y no padres realmente adoptivos. Con plena confianza y si ellos mismos nunca habían tenido hijos, toda la atención se dirigió al niño que había venido de España. De hecho, afirmó que siempre se le ha tratado bien”. Declaraciones similares de todas las historias

de vida estudiadas, recuerdan con mucho cariño y valoran excepcionalmente la tarea de estas familias de acogida: “eran dos personas fantásticas, ambos, en realidad”, “siempre ha tenido maravillosos padres adoptivos”, “me dejaron estudiar, me han aceptado como su propio hijo. Fueron gente muy agradecida”, “tenía muy buenos padres adoptivos. Tuvieron un hijo y yo era como un hijo más. Mi padre adoptivo era en realidad... No sabía que era padre adoptivo. Y estaba en lo cierto que era su propio hijo”. Sin embargo, en algunos casos, pocos pero existieron, algunas familias aprovecharon la ocasión para intentar obtener “mano de obra barata” y acoger a niños españoles con la intención de encontrar en ellos una ayuda laboral en sus maltrechas economías, ayudando en trabajo en las granjas o la peluquería, por ejemplo.

### *2.3. Inclusión social y educativa*

Una vez los niños y niñas españoles se hallaban acomodados en los hogares de sus familias de acogida, a pesar de la buena voluntad y del afecto recibido por los “nuevos” padres belgas, se empezaron a encontrar con las primeras dificultades de adaptación a un nuevo país, nuevas costumbres y nueva lengua. Surgieron aquí algunos episodios de rechazo al diferente, al otro, al extranjero... Así, Elvira Fernández relata “la integración... fácil, fácil. Uno estaba allí. En un principio, por supuesto, te miran y yo tenía el pelo negro y debido a sus muchos rizos, la piel oscura más oscura que ahora...”, del mismo modo, Carmen Fakkkel describe que “los niños son siempre un poco crueles. Oye... que no se dan cuenta. Por supuesto, al principio no estaba tan bien” y Manuel Múgica nos cuenta cómo su padre Ángel “no fue muy bien recibido por todas las personas en el barrio que lo trataron como ‘sustancia viscosa’ y no tenían mucha simpatía por él”. Estas actitudes y comportamientos de algunos que minusvaloraban o no trataban con el respeto debido a los recién llegados, se agravaban por aspectos externos, como por ejemplo el pelo, pues a los niños se les rapó el cabello en las colonias de acogida anteriormente descritas para eliminar o prevenir los piojos, lo cual les hacía fácilmente identificables y les convirtió en objeto de burla: “Hubo también un problema, ya que me llevaron a la peluquería. Mi cabello estaba rapado y comenzó a crecer un poco, entonces tuve que ir a la peluquería. Esto fue una catástrofe. Fui corriendo por la calle. Y los niños me siguieron. Y todos los estudiantes caminaban detrás de mí. Y me dio vergüenza, toda la escuela estaba mirándome”. La imagen peyorativa sobre los españoles por parte de algunos, agravada por la crueldad infantil, se fundamentaba en la supuesta falta de higiene, la cual era motivo de insulto y burla, como cuenta Néstor Folla, “si estás con los niños jugando en la calle, y si accidentalmente fallabas o algo en el fútbol, otros niños te llamaban sucio español. Eso duele. ¿Por qué? Los otros niños daban pisotones en el fútbol y no decían nada, pero si lo hacía un español, era un sucio español. Esa palabra “sucio español” la oí docenas de veces, pero dolía. No discutí porque me producía dolor”. Un caso muy similar relata Teresa Pérez sobre su padre:

Aunque en realidad vivía aquí, era español de España, pero era belga. Estaba en realidad en el extranjero en todas partes. Sí, porque del español se tenía una imagen muy negativa. Mi padre no podía soportar cuando lo llamaban “el español”. Una vez había un chico de su edad iba en bicicleta y les dijo a la familia “sucio español”. De hecho, eran los únicos extranjeros y siempre que algo pasaba, decían que habrían sido los españoles. Como ahora con los turcos y los marroquíes, pasaba con nosotros, aunque en realidad nunca tuvo problemas, pero para todos los vecinos, eran los españoles. Y vinieron a menudo a interrogarnos y mi madre tenía un gran temor a la policía.

Afortunadamente eran episodios aislados y gracias a la escolarización y la educación recibida estos problemas fueron desapareciendo. Fue la formación y el aprendizaje de una nueva lengua, así como la convivencia con otros compañeros de clase belgas, la que permitió a estos niños y niñas españoles adaptarse e integrarse en la sociedad de acogida. En este sentido cabe destacar la figura de los maestros, profesores, adultos o padres que con paciencia y constancia facilitaron esta tarea de adaptación mediante la educación. Todo son palabras de elogio hacia estas figuras educadoras tan importantes: “fue también un maestro de esa escuela. Ese hombre tenía tal paciencia”, “era muy feliz, hacían todo lo posible en la escuela y los maestros... fueron los maestros lo que hicieron los esfuerzos adicionales para que pudiese aprender el holandés”, “mi padre era maestro y... tuvimos suerte y lo hizo bien. Mi padre llegó junto con los niños, con un profesor y dos profesores que teníamos”, “mi maestro, el esplendor de un maestro, muy conocido en Amberes... Paco Martínez, donostiarra. Felicitaciones a este caballero”. Gracias a la labor de los docentes, los niños pudieron adaptarse gradualmente a la escuela, pues el desconocimiento del idioma vehicular, hacía que al inicio con una incorporación progresiva estuviesen en niveles inferiores al que les habría de corresponder por su edad, aunque pronto pudieron seguir las clases con normalidad: “pero poco a poco, y allí estaba él, que podía ir a la escuela, pero no todos los días de la semana y fue sobre todo para los niños españoles”, “el primer año obviamente fue difícil, el primer año, pero su segundo año era ya muy buen estudiante ¿La primera clase? Sí, era especial porque era español”, “no tuve absolutamente ningún problema. Pero en realidad tenía que ir al sexto año, aunque fui al cuarto”, “fue a la escuela aquí... llegó un 11 de julio y al mes y medio más o menos comenzó la escuela. Fue una transición muy rápida... fue una suerte que le dejaran ir al primer año, ni siquiera se podía expresar”, “la maestra dio sus lecciones y no entendía nada y luego recogió su diccionario. Con el diccionario fue muy rápido. Pero cuando empezó a ir a la escuela la lección ya había comenzado... Había perdido demasiados días por lo que escuchaba y no entendía. Pero, en realidad, poco más se le podía pedir a un niño”.

#### *2.4. La lengua: el neerlandés un idioma absolutamente desconocido*

Sin lugar a dudas, la dificultad más grande a la que tuvieron que enfrentarse fue el idioma. Al tratarse de Flandes, la zona norte de Bélgica, la lengua utilizada era el neerlandés, muy diferente fonética y gramaticalmente al español,



“el flamenco no tiene nada que ver con nuestra lengua latina. Porque si dices francés... eso es casi igual, es similar a la italiana. Es como la lengua vasca y española. Conozco a un montón de personas que querían aprender el idioma y han abandonado”. La infancia exiliada pasó de no entender nada a “olvidar el español por completo”, aunque al principio reconocen que “el holandés era un idioma difícil. Yo podría tener un pensamiento especial, pero el español es más fácil hablar y leer. Todo lo que se habla se puede leer. El holandés ha sido muy difícil”. Para su aprendizaje se recurrió a diferentes estrategias, ya fuera la mímica “el principio fue muy difícil porque no podían comunicarse entre sí, lo hicieron con gestos” o bien el uso de diccionarios, vocabularios o manuales de conversación que se habían editado en las tres lenguas (español-vasco-holandés) y que fueron muy útiles en los primeros meses, fundamentalmente para la comunicación básica con las familias. En este sentido, fue la escuela una vez más, la mejor estrategia de enseñanza-aprendizaje de la lengua, realizando inicialmente clases en español, para pasar posteriormente a la inmersión lingüística en holandés:

Tenía que aprender flamenco. Y en la escuela lo pudo hacer sin problemas. Y cuando conoció a mi madre, le decía “ah, ¿tú eres español, y hablas flamenco?” “No, no, no hablo flamenco”. Esa fue la primera cosa que aprendió. “¿Hablas flamenco?” “no no”. Pero ese aprendizaje fue rápido. “Un poco, un poco, pero lo entiendo bien”. No se puede imaginar si tienes la obligación, lo rápido que va el aprendizaje. Eso es como decir, ‘No puedo hablar Inglés, voy a Inglaterra’.

### 2.5. *Tradiciones culturales y usos sociales belgas*

Otros elementos del día a día pertenecientes a la cultura belga, así como a sus usos y costumbres, supusieron también un “choque cultural”, como por ejemplo, la alimentación y la salud, fueron dos de las materias que más impactaron en la infancia exiliada marcada por las circunstancias excepcionales de una guerra:

Aquí nunca han pasado hambre. Pero en España existía el racionamiento. Teníamos un recibo y no se podía comprar de contrabando. Mucha juventud murió porque no tenían suficiente comida. Y aquí no había, pero con la II Guerra Mundial en 1947 hubo racionamiento. Lo único que no estaba racionado era el chocolate. No comió tanto chocolate en su vida. La madre adoptiva le dijo que tenía que comer porque estaba demasiado delgado, 47kg para un chico es demasiado delgado. Pero no engordaba. Aquí tampoco. Había muchas cosas que no le gusta comer. La comida era muy diferente: col roja, espárragos, achicoria...

La mayoría de las familias de acogida pertenecían a la clase trabajadora, con tener varios hijos y una economía doméstica muy ajustada. A pesar de ello, realizaron un esfuerzo extra para poder alimentar también a sus nuevos “hijos” adoptivos españoles, como manifiesta Teresa Pérez al afirmar que eran “una familia con varios hijos, y lo que hemos oído es que probablemente no tenían suficiente comida para alimentar a todas esas bocas”. Del mismo modo, también Néstor Folla, cuenta que “me dieron de comer, si tienes hambre comes de todo. Éramos siete en el hogar, y el pan se dividió en ocho. Tenía una pieza y era

para todo el día. Entonces eres un chico de siete-ocho años, y tienes hambre”. Sobre los alimentos, los niños y sus familiares recuerdan la achicoria, la mantequilla, el pescado, la pasta, las coles de Bruselas, la carne roja, las patatas fritas... los cuales no estaban acostumbrados a comer en España. Contentos por poder comer todos los días y con una gran variedad de productos, no solo se tuvieron que habituar a la nueva dieta alimenticia belga, sino también a sus horarios:

Una gran diferencia era que nosotros comíamos muy tarde en España, y aquí ya a las cinco o seis de la tarde estabas cenando. Para mí era demasiado pronto. -¿Era buena la comida aquí? Sí, sin duda. Era completamente diferente, pero yo me crié con gente muy pobre en España. Así que aprendí que todos comían, y comían de todo. No hay nada que no me vaya a comer, no hay nada, yo no puedo decir eso. Tienes hambre, y picas una o dos veces porque hay que aguantar todo el día. Cuando había patatas fritas, yo me ponía muy contento.

La abundante comida y una alimentación más variada contribuyeron, junto al ejercicio físico y el juego al aire libre, a una mejora sustancial en la salud de los niños y niñas que venían sufriendo la carestía, escasez y racionamiento propios de una guerra. Es fácil imaginar cuál era su estado de salud al llegar, si tenemos presente lo explícito de sus relatos al respecto: “hubo un reconocimiento médico, y también se ve que había gente que... los niños tenían pulgas”; “cuando llegaron allí, todos ellos fueron afeitados. Probablemente por los piojos y todo”. Por suerte, esta situación cambió e, independientemente del nivel socioeconómico de las familias de acogida, los niños y niñas españoles tuvieron la atención alimentaria y de salud adecuada. Otro de los aspectos que aparecen constantemente en los relatos sobre las costumbres culturales a las que se tuvieron que adaptar, son los relativos a la política y la religión. Como vimos al inicio de este estudio, la mayoría de niños y niñas procedían del País Vasco, donde el catolicismo estaba muy presente y arraigado. Una realidad religiosa que contrasta mucho con la vivida en Bélgica: “mi padre procedía de una familia socialista y mi madre de una familia muy católica. Los dos opuestos”; “comunistas, comunistas. Sin fe, sin duda”; “el grupo era de los socialistas. Así que estábamos en el lado de la República, que no quiere decir que no eran cristianos. Pero mi madre iba a misa [...] en Gante no, mis padres adoptivos eran socialistas. Y no creían. La fe y la política no eran compatibles”; “tuve padres adoptivos que fueron bautizados pero eran librepensadores, aunque ninguno iba a la iglesia, ellos también han sido enterrados en la iglesia”. El testimonio de Elvira Fernández, demuestra cómo las prácticas religiosas no eran tan habituales en su nuevo país de residencia, contrastando sobremanera con las vividas en la España del franquismo a su regreso tras más de una década viviendo en Bélgica con costumbres mucho más laicas:

Yo fui bautizada. Eh? Pero no voy a la iglesia. Yo sé que mi madre, cuando iba a la cama, ella tenía un reclinatorio. Pero eso fue en mi infancia. Sí, lo sé, mamá y papá tampoco iban a la iglesia [...] Sí, España es católica, pero ahora mucho ya no sé. La primera vez que volví allí, era en 1948. Fui allí para conocer a mi futura familia política.

Y estaba llena de iglesias, y los católicos... Eso fue terrible, eh. Eso fue demasiado. Ellos cuando alguien está muriendo llaman al pastor. Llegó con un sombrero y de blanco, con un palo y dos niños detrás y todos tenían que arrodillarse. Era terrible. Pero cada niño hace su comunión. Para ellos es una fiesta para ese niño. Católica o no, el niño debe hacer su comunión.

### 3. REFLEXIONES DE UNA VIDA EN BÉLGICA

Para finalizar queremos destacar algunas de las reflexiones y valoraciones retrospectivas que tras toda una vida, realizaron los niños entrevistados o sus familiares. Unas consideraciones marcadas, en ocasiones, por el brusco cambio o trauma que supuso este exilio, como nos explica el hijo de Ángel Múgica “el trauma nunca lo abandonó... era constante. Y cuando vio la oportunidad, habló de ello a todos los que querían escucharle. Él estaba constantemente haciéndolo”, un testimonio que coincide con el de su esposa: “un drama que nunca podía salir de su mente, jamás. Nunca. Y cuando al final él estaba senil le oía a veces en la noche que estaba llorando. Y luego decía ‘mi padre, mi padre’, diciendo las cosas que él pensaba”. Pero aunque la memoria les hiciese difícil recordar estos momentos, “no sé, eso fue hace mucho tiempo. Es decir, ¿qué voy a decir, de hace 75 años?”, algunos recuerdan esta experiencia como positiva dentro de las circunstancias excepcionales, al haber podido encontrar en Bélgica un hogar, “un nido seguro, y así de esa manera en realidad una infancia despreocupada”. Varios testimonios coinciden en dudar de si el exilio fue la mejor solución, por lo dramática y traumática que resultó. Si hubiesen podido elegir, hubieran preferido cualquier otra alternativa diferente a la de tener que separarse de sus padres, hermanos y familiares. Cualquier otra alternativa la habrían considerado mejor a la del exilio con tal de evitar esta negativa experiencia, “cuanto más viejo se convirtió, más decía a menudo, ‘debería haber hecho algo distinto, nunca enviar a su hijo lejos’. Morimos juntos si es necesario o vivimos”, una opinión muy dura y aterradora compartida por Santiago Roldán, que hubiese preferido no marchar al exilio: “hay quienes dicen que a veces hubiera sido mejor que los padres a sus hijos les hubiesen perdido en vez de simplemente darlos”. Aún más clara y directa si cabe es la reflexión final de Néstor Folla, “Es estúpido a todo esto, es que el mundo no aprende, oye. La Guerra Civil española fue una guerra muy sucia, y cuando ves lo que pasó después, incluso aquí en Europa... Cuando ves lo que sucedió en Yugoslavia, muchos años más tarde. La gente no aprende del sufrimiento y del dolor de los demás. Sólo cuando experimentan ellos mismos empiezan a pensar.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, JJ. (1998a). *1937. Los niños vascos evacuados a Francia y Bélgica. Historia y memoria de un éxodo infantil, 1936-1940*. Bilbao: Asociación de niños evacuados el 37.
- Alonso, JJ. (1998b). *Historia y memoria de un éxodo infantil. La memoria colectiva de los niños vascos refugiados en Francia y Bélgica, 1936-1940*. Tesis doctoral Universidad de Salamanca.

- Alonso, J.J. (2013). Los “niños de la guerra” o las huellas del exilio infantil en el espacio público, *Historia social*, 76, págs. 107-124.
- Alted, A. (2005). El ‘instante congelado’ del exilio de los niños de la guerra civil española. *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 3, págs. 263-281.
- Alted, A. y Fernández Martínez, D. (2014). *Tiempos de exilio y solidaridad: la Maternidad Suíza de Elna (1939-1944)*. Madrid: UNED.
- Alted, A.; González, R.; Millán, M.J. (2003). *El exilio de los niños*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero y Fundación Pablo Iglesias.
- Aragües, R.M. (2015). El éxodo de los niños republicanos en la guerra civil: Primitiva Francés Casanova, 1936-1939, *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 13, págs. 78-98.
- Barrenetxea, I. (2012). Los niños de la guerra: entre la historia oral, el cine y la memoria. *Historia contemporánea*, 45, págs. 741-768.
- Bel, J.C. (2017). La infancia durante la Guerra Civil, *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 88, págs. 71-73.
- Bell, A. (2011). *Sólo serán tres meses: los niños vascos refugiados en el exilio*. Barcelona: Plataforma.
- Berguer, G. (1991). *Les enfants de la Guerre Civile espagnole. Chronique du périple des enfants espagnols réfugiés en Belgique*. Mons: École d'Interprètes Internationaux, Université de Mons.
- Colomina, I. (2017). El exilio infantil provocado por la Guerra Civil: apuntes historiográficos. En González Calleja, E. y Ribagorda, A. (Coord.) *Luces y sombras del 14 de abril: la historiografía de la Segunda República española*, Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 377-388.
- Del Pozo, M. del M. y Sierra, V. (2009). Desde el paraíso soviético: cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil española, *História da Educação*, Vol. 13, 28, págs. 187-238.
- Eeckhout, T. (1987). De hulp aan republikeins Spanje uitgaande van de BWP, afdeling Gent-Eeklo, meer specifiek de opvang der Spaanse kinderen. *Revue Belge d'Histoire Contemporaine-Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, Bruxelles, v. XVIII, 1-2, págs. 240-246.
- Eloy, S. (2005). *De Spaanse migratie naar België gedurende de 19de en 20ste eeuw. “Los Niños de la Guerra”: Een casus*. Gent: Universiteit Gent.
- Farré, S. (2003) Política y propaganda: niños refugiados en Suiza durante la Guerra Civil. En Alted, A.; González, R.; Millán, M.J. (2003). *El exilio de los niños*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero y Fundación Pablo Iglesias, págs. 114-123.
- Ibáñez, N. (2012). El exilio infantil vasco en la URSS. De la Guerra Civil a la Segunda Guerra Mundial (1937-1945), *Vasconia: Cuadernos de historia-geografía*, 38, págs. 939-966.
- Labajos, E.; Vitoria, F. (1997). *Los niños españoles refugiados en Bélgica (1936-1939)*. Namur: Asociación de los niños de la guerra.
- Legaretta, D. (1987). Hospitality to the Basque refugee children in Belgium. *Belgisch tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, XVIII, págs. 275-288.
- Legaretta, D. (1987). *The Gernica Generation. Basque refugee children of the Spanish Civil War*. Reno: University of Nevada.
- Payà, A. (2013). Spaanse kinderen. Los niños españoles exiliados en Bélgica durante la guerra civil. Experiencia pedagógica e historias de vida, *El futuro del pasado: revista electrónica de historia*, nº 4, págs. 191-205.

ANDRÉS PAYÀ RICO

DE KINDEREN VAN BALLINGSCHAP. HISTORIA SOCIAL DE LOS “NIÑOS DE LA GUERRA” EN BÉLGICA

Payà, A. (2015). Reconstruyendo historias del exilio infantil en Bélgica, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 81, págs. 51-56.

Payà, A. (2018). Infancia y exilio: historias de vida de los niños de la guerra civil española en Bélgica, *História da Educação*, Vol. 22, nº 55, págs. 209-224.

Sosenski, S. (2015). *Diario de una niña en tiempos de guerra y exilio, 1938-1944: de Matadepera (España) a Ciudad de México*, México: UNAM y UNED.



**INFLUENCIAS DE BÉLGICA EN LA EDUCACIÓN  
IBEROAMERICANA**





## DECROLY EN MÉXICO Y SU IMPACTO EN EL TRABAJO DE LA DISCAPACIDAD

SUSANA DEL SAGRADO CORAZÓN AGUIRRE Y RIVERA

*Unam. México*



Remitirse a otros momentos de la historia de la educación y de autores clásicos, nos lleva a conocer, retomar y redefinir las bases con las que se fueron construyendo teorías, principios y metodologías por la riqueza de sus postulados. En este caso, recordar a Ovide Decroly (1871-1932), es involucrarse con las aportaciones ofrecidas por este pedagogo, médico, psiquiatra y músico, así como del pensamiento pedagógico de otros contemporáneos, como Juan Amós Comenio (1592-1670), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Enrique Pestalozzi (1746-1827), Federico Fröebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966), entre otros. Esta pléyade de visionarios fortalecieron muchas de las modalidades educativas que todavía permanecen vigentes, siendo que ellos iniciaron sus investigaciones con personas que presentaban problemáticas deficitarias.

Decroly a partir de lecturas pedagógicas empezó conociendo los trabajos desarrollados principalmente a finales del siglo XVI a favor de los niños anormales, se interesó por los estudios de Eduardo Seguin (1812-1880) sobre la

etiología y entrenamiento de los retardados, de Bourneville (1840-1909) sus estudios sobre el retraso mental y la epilepsia infantil, y por la descripción de Esclerosis tuberosa o Enfermedad de Bourneville; analizó los trabajos de Abbé de L'Épée (1712-1789) con niños sordomudos; los de Valentín Haüy (1745-1822) con niños ciegos; los de Philippe Pinel (1745-1826) sobre enfermedades mentales y de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), conocido por su tentativa de reeducar a Víctor, “el niño salvaje”, de L'Áveyron.

Este recorrido nos permite cotejar lo que implica el pensamiento de Decroly en relación con los estudios neurológicos y psicológicos que realizó con “niños irregulares”, quien adopta la definición dada por Demoor en 1902<sup>1</sup>, anormal es quien “por alguna razón se encuentra en un estado de inferioridad, y no puede adaptarse al medio social en que está destinado a vivir”. Posteriormente, Decroly ofrece su propia definición: “Es el niño que no puede, en las condiciones en que se encuentra, adaptarse a un régimen familiar o escolar al que lo sometemos, y que está destinado, por un lado, a no poder cumplir en la sociedad el papel adecuado a sus aptitudes, y por otro lado, a ser un peligro o una carga más o menos permanente”<sup>2</sup>.

La mayoría de las perturbaciones y disturbios que obstaculizan el progreso humano que provocan el mal y la vergüenza de las familias, se deben a los deficientes. Pero años después de llevar a cabo sus investigaciones, justifica la institucionalización de la educación para niños irregulares, apelando “razones de piedad y de justicia” para la consideración de los niños anormales y de sus familias; razones de prudencia y de responsabilidad para los niños normales en la escuela, en su casa o en la calle; razones de protección social, ya que los niños no vigilados y no educados pueden volverse peligrosos y onerosos; y razones de economía social, porque muchos de ellos pueden ser entrenados en ocupaciones regulares y útiles.<sup>3</sup>

Las palabras van encaminadas a una orientación vocacional, sabiendo que no todo sujeto podrá responder a estudios más avanzados, sin embargo, el conocimiento de un oficio implica de alguna manera una preparación que permita tener una vida diferente. Para Decroly, el objeto de la educación es favorecer la adaptación del individuo a la vida social, pero también a una formación laboral y de desarrollo personal. Este presagio hoy se encuentra fortalecido tomando en cuenta que la actual visión es insertarlos en una vida normal y productiva, donde el sujeto pueda tomar decisiones por sí mismo y encauzar sus metas para el logro personal, familiar, social y laboral.

El autor nos hace reflexionar sobre sus aportes al introducirnos a pesar de sus escritos esquemáticos, al trabajo que realizó con estos niños y que ahora se les denomina “personas con discapacidad”. La labor de Decroly es rica debido a la interdisciplinariedad de su hacer como pedagogo y pionero de la Pedagogía

1 Citado por Jean Marie Besse (2013). *Decroly. Una pedagogía racional*. México: Editorial Trillas. Biblioteca Grandes Educadores. P.34.

2 Op. Cit. P. 39.

3 Op. Cit. P. 32.

Experimental y de haber llevado a cabo propuestas didácticas que son propias de la Escuela Activa. La idea central de su labor es ofrecer una **Educación en, por y para la vida**, educación e instrucción para hacer al niño apto para bastarse a sí mismo, ser una persona útil y que pueda desempeñarse en su sociedad. Decroly apuesta a que la educación es futuro y progreso para la humanidad, por tal motivo, la educación debe adaptarse<sup>4</sup> según el nivel de discapacidad que presente el infante, razón por la cual la actividad educativa debe respetar los tiempos, los esfuerzos y observar el desarrollo del sujeto en el contexto en que se desenvuelve. Es decir, ubicar al niño en un medio adecuado que lo estimule, lo lleve a la reflexión, a la expresión motriz, al uso del lenguaje y le permita convivir y solidarizarse con los demás para el mejor y mayor desarrollo normal de sus funciones físicas y mentales.

No obstante, tanto Demoor como Decroly consideran que para llevar a cabo estudios más intensos sobre el comportamiento del “niño irregular” o “regular”, se deben realizar observaciones más concretas. La idea que prevalece es conocer al niño a través del diagnóstico, de la situación real que se deriva de conocer a la familia, los amigos, lo escolar, lo social, lo médico y el contexto en que se mueve el infante.

La observación deberá ir acompañada del diagnóstico<sup>5</sup>, que a nuestra consideración, debe ser la radiografía de lo que se pretende estudiar, se busca con ello hacer indagaciones, análisis críticos y sistematizados de la realidad familiar, escolar, social, médica, nutricional, etcétera. A través del diagnóstico se describen, explican y predicen las situaciones que se viven, revela los problemas y necesidades existentes, sus causas y orígenes. De aquí que se planifiquen las acciones de solución con futuros planes y proyectos de intervención psicopedagógica. Decroly habla de la anamnesis desde el punto de vista: subjetiva, objetiva, familiar y personal para recoger la información y dar cauce al estudio en cuestión. En este sentido fue un pionero al extraer las consecuencias del por qué los “niños irregulares” eran o no realmente un problema.

El mismo Decroly realizó estudios como prevención de los problemas mentales y morales de la infancia y de la edad adulta, en 1905, denuncia:

Hemos comprendido que la exploración de los procesos psíquicos en los niños irregulares es indispensable para la elaboración de un método de tratamiento racional, y resulta fundamental para el esclarecimiento de los mecanismos del pensamiento en el niño normal.

---

4 La adaptación opera para que el individuo responda de manera empírica y natural en cualquier contexto de forma espontánea y con resultados favorables a su persona. Analizar lo que se quiere lograr con las capacidades físicas y mentales del sujeto. Besse. Op. Cit. P. 39.

5 Alude, en general, al análisis que se realiza para determinar cualquier situación y cuáles son las tendencias. Esta determinación se realiza sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten juzgar mejor qué es lo que está pasando. Consultado el 2 de julio 2019. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Diagn%C3%B3stico>

El método de enseñanza ideado por Decroly, se sustenta en el descubrimiento de las necesidades del niño porque permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, será el propio niño quien busque el conocimiento.<sup>6</sup>

Por ello, Decroly retoma los resultados del diagnóstico para situar las exploraciones hechas al individuo a través del Cuestionario Médico-Pedagógico basándose en la anamnesis: examen físico de los sentidos, de las funciones motoras, del lenguaje, de la expresión psicológica, estudios del carácter, del estado moral y de las reacciones sociales, además de la expresión de conocimientos escolares. Lo anterior implica contar con especialistas e instrumentos para realizar los estudios respectivos, de esta manera tener una clasificación real de la persona y las medidas profilácticas y educativas a tomar en cuenta de su evolución y evaluación del desempeño. El progreso del infante depende de tres factores:

| INTRODUCIR MÉTODOS EDUCATIVOS INDIVIDUALES PARA  |  |  |
|--|--|--|
| La mejor comprensión del desarrollo psíquico del niño.<br>El avance de los métodos de examen.<br>La orientación de los métodos de enseñanza. | El conocimiento de la génesis y de las formas en que se manifiestan las aptitudes. | Favorecer la comprensión de por qué éstas se inhiben en los niños irregulares. |

**Fuente:** Jean Marie Besse, Op. Cit. P. 35.

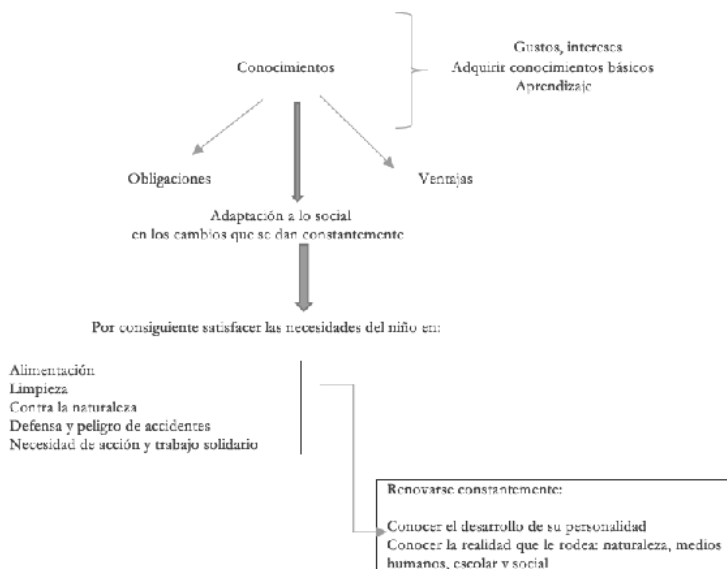
Decroly realizó un trabajo interdisciplinario para llevar a cabo más investigaciones sobre los niños irregulares, en 1905, crea la Sociedad belga de Pedotecnia, con el objetivo de seguir investigando al niño desde la fisiología, la psicología y la sociología.

En lo escolar no crítica al sistema educativo, más bien, se manifiesta por los métodos para perfeccionarlos, así como la acción de los educadores. La Pedotecnia aporta su parte a la evolución progresiva de la ciencia del niño y participa también en la mejoría gradual de la vida y de la felicidad humana.<sup>7</sup> El propósito de Decroly es resolver por la vía científica y experimental los problemas que muestra el infante ante una práctica real.

En Decroly se perciben dos cuestiones sobre la educación: a) Preparar al niño para la vida personal y social. b) La escuela debe responder a las necesidades del niño, pero ¿Cuáles son esas necesidades? Ofrecer conocimientos básicos que permitan comprender las exigencias de la vida en lo social. Para ello, se basa en el programa educativo que debe vincularse con:

6 Citado por Carlos Arteaga Basurto y Monserrat V. González Montaña. "Diagnóstico". Consultado el 2 de julio 2019. Disponible en: <https://trabajosocialmazatlan.com/multimedia/files/InvestigacionPosgrado/Diagnostico%20Carlos%20Arteaga.pdf>

7 Revue de Pédotechnic, (1913, 1-8). Citados en Besse, Op. Cit. P. 36.



En este sentido la crítica que hace Decroly a la escuela de su tiempo es en la enseñanza tradicional que no cumple con los propósitos reales para los que fue creada:

Desde mi punto de vista, la escuela no crea niños anormales ni tampoco normales, aunque favorece anomalías latentes. Si hay niños normales, es debido a que afortunada o desafortunadamente se forman sin su influencia.<sup>8</sup>

El concepto de globalización refiere a que el niño no es analítico, sino sintético y percibe un todo completo y no en partes. Como principio pedagógico el niño percibe la realidad, sus percepciones y siente curiosidad que lo llevan a indagar, a descubrir, incluso a manipular los objetos como parte de un todo para llegar al conocimiento, por ello es que aprende lo que realmente es importante para él.

La propuesta va en el sentido de que no puede cambiar todo el sistema educativo pues las tradiciones no admiten cambios, sobre todo en el dominio educativo, pero sí en la metodología y en el programa de estudios que deben introducir constantemente innovaciones y cambios trascendentales a pesar de lo complejo que esto pueda ser. La escuela debe transformar a los sujetos en personas con verdadero sentido humano y por ello debe desarrollar racionalmente la inteligencia, la voluntad y lo afectivo. El objeto de la educación es favorecer la adaptación del individuo a la vida social.

Decroly parte de estudios basados en la observación, Asociación y Expresión. Al autor le interesa destacar el aprendizaje de vocabulario, las nociones

8 Basse P. 23.

básicas, la doble meta en la asociación sobre el espacio geográfico y el tiempo histórico, y sobre todo la expresión a través de la ortografía, la memoria, el trabajo manual, el dibujo, las canciones y ejercicios gimnásticos.

Conocer el momento histórico es comprender los inicios de muchas investigaciones, elaboración de instrumentos “tests psicológicos” del cual surge el Test de Inteligencia de Wechsler que sirve para identificar: las diferencias individuales, atención, memoria, intuición, sensaciones, los sentidos, la esencia del aprendizaje, los estilos de pensamiento, etcétera, podemos comprender que había mucho desconocimiento de los síndromes, trastornos o alteraciones que vivían los pequeños y que no necesariamente eran personas con retraso mental, sino pobreza cultural y educativa. Sin embargo, Ferriere<sup>9</sup> señala: Los resultados obtenidos fueron tan sorprendentes que numerosas veces los niños limitados retardados se encuentran más aventajados que los niños de la escuela oficial vecina”.

No podemos negar que hoy, las instituciones y centros educativos llevan a cabo diagnósticos psicológicos, médicos, nutricionales, entrevistas con los padres de familia, con el infante para conocer su condición psicológica.

La labor decrolyana abrió caminos, pues a decir del autor los mecanismos psíquicos descubiertos en niños irregulares, en esencia no eran diferentes a los mecanismos de niños normales. El diagnóstico ofrece la oportunidad de conocer al alumno, tomando en cuenta la edad y la condición económica, social y educativa de la misma familia. Tenemos a María Montessori cuando prepara a los niños retardados para ejecutar un examen y su calificación final es superior a los niños que no sufren ningún trastorno. Actualmente, los alumnos tienen más oportunidades de acercarse al conocimiento a través de las TIC, audiolibros, deportes, experiencias y vivencias que les permite realizar actividades motoras, auditivas, visuales, manipulativas, etcétera, para que los jóvenes discapacitados, sobresalgan en actividades culturales, artísticas, deportivas, instruccionales, en fin.

En México, la realidad de la escuela se remite a pocos años de experiencia, sobre todo en educación básica (primaria-secundaria), cuyos grupos están conformados con más de 25 alumnos en los que encontramos varios escolares con alguna discapacidad. Saber cómo debemos reaccionar ante personas que requieren más tiempo para aprender, con qué estrategias y con qué preparación nos lleva a cuestionarnos ¿Cuál sería el costo de la formación docente? ¿Cuál sería la praxis didáctica? En ¿Qué consistiría ésta? ¿Qué experiencia aporta el trabajo con personas con discapacidad en edad de estudio?

Otra inquietud que requiere apremio es la preparación docente; es decir, una formación adecuada para atender a este tipo de población, pues los fracasos se muestran en que los maestros del aula regular se enfrentan con altos porcentajes de alumnos reprobados, ausentismo, mala nutrición, falta de espacios, y ahora, les toca afrontar situaciones con escasa preparación sobre el tema de la

---

9 Citado por V. Descordes, (1971, 10), En: Jean Marie Besse. (2013). *Decroly. Una pedagogía racional*. P. 33.

discapacidad en el trabajo áulico. Claro está que hay docentes que buscan rápidamente cursos para saber, conocer y comprender qué síndromes o trastornos se pueden encontrar en el acontecer áulico. Lo que importa es ser mejores profesores; sin embargo, no todos actúan así, ya sea por falta de tiempo, de horarios, de economía, de cursos y/o diplomados que se refieran a esta materia.

Para Decroly la ignorancia de los maestros consistía en seguir el mismo programa educativo sin visualizar las características propias de cada alumno, simplemente había que constatar que el trabajo con niños deficientes le permitían mejorar los sistemas aplicados al infante que cursa sus primeros años escolares.

No obstante, considero que la idea de “normalidad” ha sido rebasada, en el contexto escolar, con frecuencia se busca formar docentes que trabajen estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de muchos de nuestros alumnos normales, cómo motivarlos, cómo hacer para que su aprendizaje sea mejor en cuanto a las habilidades comunicativas y lingüísticas y sin embargo, esto ha generado una cantidad de diplomados, cursos, talleres para mejorar la labor del docente en el aula, pero se ha descuidado la forma en que los niños irregulares, deben aprender. La idea que sostiene Decroly en 1927 manifiesta: “hemos obtenido mejores resultados siguiendo el camino contrario, es decir, empleando en niños normales los métodos que resultan del estudio de los anormales”. Más que poner en evidencia el desarrollo normal del niño, se demuestra la inoperancia del trabajo docente en nuestro tiempo.

De esta manera, y como pedagogo, se basa en el programa, el método de los centros de interés; el énfasis en las actividades de observación, asociación y de expresión, una expresión que ha de ser concreta en los comienzos de la enseñanza y progresivamente abstracta en los niveles superiores. También está la atención y el valor didáctico que Decroly concede al juego educativo y la eficacia que atribuye a la globalización, es decir aprender de forma global analizando el todo para llegar a sus partes.<sup>10</sup>

El programa educativo que propone Decroly, se basa en la psicología del niño y en las necesidades sociales indicado por cuatro rubros:

- a) Tender a la unidad;
- b) Convenir al mayor número de mentalidades posibles;
- c) Permitir la adquisición de un número mínimo de conocimientos indispensables;
- d) Favorecer el desarrollo integral de todas las facultades, y la adaptación al medio natural y social en los que el niño debe pasar su existencia.

Actualmente, establecer el programa para niños con discapacidad implica elaborar un Plan de trabajo, derivado del diagnóstico médico que presente la persona, tomando en cuenta que este puede evolucionar o no. Debemos conocer además, las características de movimiento, lo afectivo y lo cognitivo, para

---

10 O. Decroly. (1993). *Estudios pedagógicos y psicológicos sobre el niño anormal*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Colección Clásicos CEPE. P. 16.

articular de manera adecuada una programación semanal que dé sentido a la tarea a emprender, que incluya actividades individuales, grupales, colectivas para integrarlo poco a poco a un ambiente social, de convivencia, de intercambio, de integración, de inclusión. De hecho, dentro de esa programación, debemos generar espacios para que estas personas intervengan, pues no podemos dejar de lado las muchas o pocas experiencias que tienen, además de lo que desean compartir.

Así, a pesar de contar con una planeación, no hacer de ella una receta; habrá pasos en los que será conveniente profundizar, y a veces será un retroceso que cambiará o modificará nuestra programación, según las particularidades que presente el niño con discapacidad. Tampoco digo que se deba trabajar con cambios constantes, pero sí estar preparados para establecer el plan con muchas y diversas rutinas pedagógicas y didácticas para enriquecer la planeación.

Podría pensarse en una planeación tentativa, sin embargo, el trabajo es de dos y en ese sentido debemos escuchar al otro y según sus necesidades elaborar conjuntamente el programa en que ambos se comprometan y se beneficien con la ejecución de los múltiples pasos que englobará el plan de desarrollo personal, familiar, social, educativo y laboral.

¿Cuál es la idea de aprendizaje? Meirieu en su idea de Educabilidad, menciona:

Toda persona, incluso las más accidentadas en su vida, aquellas cuyo cerebro ha dejado de funcionar en parte, puede aprender. La pedagogía ha progresado y cada vez que los pedagogos tratan a esos otros que son reputados como ineducables, es necesario inventar un método que termina beneficiando a todos, incluso a los fácilmente educables. Ésa es la razón por la cual la democracia debe apostar a la educación de los ineducables: los padres no deben creer que eso se hará en detrimento de sus hijos porque es exactamente al revés. Por eso una democracia que consagra recursos para el éxito de los menos favorecidos no lo hace en detrimento del otro. (Vázquez, L.).

Tomando en cuenta esta perspectiva, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Básica y de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y directamente del Programa Nacional de Educación 2001-2006 en México, declaró:

No ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potencialidades de aprendizaje.<sup>11</sup>

Para 2014, promueve que los alumnos con discapacidad sean atendidos en las escuelas regulares de su comunidad, tomando en cuenta que este contexto les ofrecerá mayores posibilidades de desarrollo, aprendizaje y participación. Ofrecerles formación para el trabajo a jóvenes con discapacidad con la finalidad de incluirlos laboralmente, lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual, así como trabajar

---

11 SEP. (2006). *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas en aptitudes sobresalientes*. México: SEP. P. 12.



colaborativamente con la familia en el logro y consolidación de competencias para la vida de sus hijos a fin de fortalecer la independencia y la inclusión en los contextos educativo, social y laboral. (Dirección General de Educación Especial).

La atención educativa que ofrece el Centro de Atención Múltiple (CAM), está dirigida a los alumnos que presentan discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo; alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, que requieren de recursos especializados temporales o permanentes: niños, niñas y jóvenes a los que las escuelas de educación regular no han podido incluir para proporcionarles una atención educativa pertinente para participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje.

De esta forma el currículo del CAM emplea los programas de educación regular, con adaptaciones curriculares. El área pedagógica está atendida por un equipo de apoyo psicopedagógico y otro de apoyo técnico. El primer equipo cuenta con maestro de grupo (de educación inicial o primaria), un instructor de taller escolar y un instructor de capacitación para el trabajo. El equipo de apoyo técnico lo integran: psicólogos, trabajadores sociales, maestros del lenguaje, maestra de apoyo, terapeuta físico y maestro de educación física para dar respuesta a esta población; no obstante, el reporte de:

La Secretaría de Educación Pública (SEP) indica que hay cerca de 500,000 alumnos en 5,500 escuelas que son atendidas por 36,000 docentes en este sector. (El Censo nacional).

Es decir, que por cada escuela hay 90 alumnos discapacitados, aunque la SEP no indica el grado de discapacidad. Éstos son atendidos por 13 maestros en cada centro escolar; la correlación es de 0.39 alumnos por docente, lo que refiere una atención poca satisfactoria.

Ahora bien, si retomamos los Indicadores INEGI-México presentados por la intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la nueva estructura de las Escuelas de Educación Básica, se tiene:

- En la Ciudad de México la población con discapacidad asciende a 483,045 personas, que representa el 5.46% del total de ciudadanos.
- A nivel nacional, el promedio de escolaridad corresponde a 4.5 grados, es decir que sólo llegan al cuarto grado de primaria.
- El Estado de México y la Ciudad de México concentran el 21.4% de población con discapacidad en el país. (UDEEI-INEGI).

La brecha para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en México aún es muy amplia: Apenas el 46.5 por ciento de los niños y jóvenes entre tres y 29 años de edad, es decir menos de la mitad de quienes presentan algún tipo de esta condición, sea discapacidad visual, motora, auditiva, de habla, intelectual u otra, acude a la escuela, revela la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (Enadid) 2014, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.<sup>12</sup>

---

12 INEGI. Disponible en: [https://www.milenio.com/estados/53-5-niños-jovenes-disca-](https://www.milenio.com/estados/53-5-niños-jovenes-disca)

La educación que el Estado proporciona ha de estar a la altura de los requerimientos que impone nuestro tiempo y que la justicia social demanda: una educación inclusiva que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. (Constitución Política Estados Unidos Mexicanos, 2012, 10 diciembre).

No obstante, las buenas intenciones que se ofrecen sobre la justicia social, la equidad, la calidad, y mayor igualdad, a la fecha la educación inclusiva no ha recibido el trato justo para llevar a cabo un trabajo pedagógico armónico de acuerdo con las necesidades personales, profesionales, laborales que permitan un desarrollo económico real para las personas con alguna discapacidad.

La educación especial (EE) en el mundo se ha ido transformando en las últimas décadas. Primero con el movimiento de la integración educativa y ahora, de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer; en cambio, en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo. (García I. Cedillo S., Romero Contreras, K. Motilla Negrete, C. I., Zapata Martínez).

La educación es un campo que se ha manifestado para dar respuesta a problemáticas diversas, que ha tenido retrocesos, fracasos, pero también ha ofrecido estrategias para enfrentarse a situaciones que requieren formulaciones teóricas y prácticas según la causa y el momento en que se viven. No obstante, la educación, la pedagogía experimental y la didáctica establecen día con día metodologías que refuerzan los principios y estrategias más innovadoras para estar presentes ante los desafíos de nuevos tratamientos, discapacidades y síndromes, que la actual sociedad juvenil sufre. Todo ello en atención a:

|   |  |
|---|--|
| DISCAPACIDAD  | <p>Elevar los resultados de los aprendizajes.<br/>         Emplear estrategias específicas de atención y recursos especializados.<br/>         Fortalecer el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas.<br/>         Garantizar la conclusión oportuna de la Educación Básica y la Formación Laboral.</p> |
| CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES Y/O TALENTOS ESPECÍFICOS | <p>Desarrollar los talentos en todos los estudiantes.<br/>         Apoyos extracurriculares a través de la vinculación Institucional.<br/>         Recursos didácticos para el enriquecimiento curricular.<br/>         Operar procesos de Aceleración y Promoción Anticipada.</p>                                 |

Para Decroly, el tratamiento de los niños irregulares no es únicamente pedagógico sino que debe ser una Pedagogía Médica “Ortofrenopedia”, que no obstaculice las actividades educativas, sino que las apoye y las dirija. La Pedagogía Médica debe proporcionar un régimen mental y corporal individualizado, basado en el conocimiento constante de su estado psicológico y fisiológico.<sup>13</sup>

Decroly insiste en que la educación y la instrucción tratan por todos los medios, hacer que los niños desfavorecidos sean aptos, se basten a sí mismos y puedan desempeñar un papel útil en la sociedad. La educación debe adaptarse

---

pacidad-escuela.

13 Basee, p. 38.

según el nivel de anormalidad, para ello distingue principios que guían la acción educativa:

|                       |   |                             |                       |
|-----------------------|---|-----------------------------|-----------------------|
| Principio de realidad | Principio de unidad globalización, o de concentración | Principio de individualidad | Principio de relación |
|-----------------------|---|-----------------------------|-----------------------|

En este sentido nos recuerda que el niño irregular no se adapta con facilidad, y si tiene problemas se rebela ante los momentos en que se siente intranquilo. Por tal motivo, Decroly hace algunas recomendaciones, como: planificar un ambiente propicio para trabajar; lograr en un tiempo establecido el mejor desempeño; tomar en cuenta la constitución del infante y el contexto que le rodea; reconocer sus necesidades e intereses; trabajar los métodos más propicios; estar en contacto con la naturaleza –aconseja las actividades agrícolas- e involucrarlo con sus deberes.

En cuanto a la educación social Decroly, involucra a la familia, a la naturaleza, a su acercamiento con los animales y abrir expectativas en su relación social. Lo importante es llevarlo a la reflexión, al uso del lenguaje, a la convivencia, a la actividad motriz, a la expresión corporal, en donde el infante pueda manifestarse totalmente, ello ayudará al desarrollo normal de funciones físicas y mentales, para integrarse a la vida cotidiana.

En 1929, escribe las bases de la Escuela Activa para el Débil Mental, en este documento describe los fracasos de los procedimientos tradicionales, que no cambian y hacen sufrir a los infantes que padecen algún problema. Para él, el aprendizaje debe ser por descubrimiento, cuestión que es muy rescatable en todos los niños, pues la curiosidad abre puertas a la imaginación, al trabajo personal y favorece su crecimiento. Gusta de abrir espacios de expresión por los infantes, parte de la idea que se forma el niño cuando está en contacto directo con la realidad. Decroly hace alusión al dibujo, al color, al papel, a los materiales que como -María Montessori- despierten la sensibilidad, manipulen los objetos, identifiquen y reconozcan tamaños, examinen los materiales con que están fabricados y que tienen por objeto primordial el seguir aprendiendo e involucrarlos en situaciones reales.

Jean Marie Basse, retoma de Decroly la idea de síntesis, precisa que los pequeños pueden trabajar en realizar periódicos murales o álbumes para conformar la realidad y el contexto en que vive, cómo son los objetos y fenómenos relacionados con el ejercicio previo.

La experiencia del juego educativo, término utilizado por Decroly, es la *adaptación* a diversas circunstancias:

Se preocupa de la noción de número y de la iniciación en los primeros mecanismos de las operaciones: el cálculo, esbozos de aritmética tomando en cuenta el razonamiento del infante. Introduce mediante sus juegos de relaciones espaciales las ideas pedagógicas relativas al esquema corporal, a la lateralización, a la orientación, a las situaciones recíprocas y al análisis del fenómeno temporal.<sup>14</sup>

14 Basse, Op. Cit. P. 20.

El juego como apropiación del universo infantil. El juego es vida para los niños es parte de la construcción de su identidad, construye su personalidad y es parte de su orientación vocacional y ocupacional.

Decroly fue un crítico del sistema educativo en momentos de transición, supo identificar a los infantes “irregulares” no valorados por la escuela, la familia y la sociedad, Su labor fue importante, diseñó instrumentos que favorecieron el trabajo del diagnóstico y de la anamnesis por ello, y derivado de ellos, ofreció propuestas pedagógicas y didácticas para involucrar a los “irregulares” en una educación para la vida.

Invito a reflexionar sobre el trabajo que nos lega Decroly en el trato con personas con discapacidad en todos los ámbitos para resolver los problemas que no se han podido solucionar en su totalidad en la escuela regular. Hoy, la educación enfrenta una encrucijada amplia porque la docencia para estos casos no se ha mirado integralmente, y es tiempo de completar esa transformación, con la creencia profunda de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa y de progreso personal para todos sus pobladores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albarrán, Agustín Antonio. (1980). *Diccionario Pedagógico*. México: Siglo Nuevo Editores, S. A.
- Besse, Jean Marie. (2013). *Decroly. Una pedagogía racional*. México: Editorial Trillas. Biblioteca Grandes Educadores. ISBN 978-968-24-2838-8.
- Cirulli de Impini, C. D. “Orientación y Discapacidad”. En: Rascován, S. (comp.). (1998). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas. Colección Psicología y Educación. P. 85
- Decroly, O. (1993). *Estudios pedagógicos y psicológicos sobre el niño anormal*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Colección Clásicos CEPE. ISBN 84-7869-126-X.
- Decroly, O. E. Monchamp. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. ISBN 84-7112-216-2.
- Decroly, G. Boon. (1968). *Iniciación General al Método Decroly. Y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A. Ley 11.723.
- SEP. (2006). *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas en aptitudes sobresalientes*. México: SEP. ISBN 970-57-0023-0.
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. (2015). México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. ISBN 978-607-7888-91-8.
- Vázquez, L. (2013, 10 noviembre). Entrevista a Philippe Meirieu “La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común”. La Nación. Entrevista completa en: [www.me.gov.ar/curriform](http://www.me.gov.ar/curriform) Recuperado en: <http://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com>
- Zambrano Leal, A. (2009). “Aprendizajes y Pedagogía en Philippe Meirieu”. (IPG, pp. 137-138). Itinéraire des pédagogies de groupe-Apprendre en groupe? 1 Siglas 1 Libros de Merieu. *Praxis Educativa* No. 13. Pp. 1024. Facultad de Ciencias Humanas UNL Pam. P. 13.

## **G. ROUMA E FARIA DE VASCONCELOS NAS ‘ MISSÕES BELGAS’ (1909 A 1920): DOS IDEAIS DA ESCOLA NOVA À REFORMA EDUCATIVA LIBERAL BOLIVIANA**

**ERNESTO CANDEIAS MARTINS**

*Instituto Politécnico de Castelo Branco – Portugal*

Os liberais bolivianos recorreram às missões pedagógicas estrangeiras para introduzir os ideais da Escola Nova na reforma educativa na Bolívia <sup>(1)</sup>. Todas estas missões introduziram medidas ao nível da criação de escolas (elementares, rurais, ambulantes) e de formação de professores (normalistas), higiene escolar, organização escolar e profissional, criação de bibliotecas escolares, publicando textos didáticos e artigos científicos de melhoria do ensino, etc. Muitos desses pedagogos deixaram experiências e conhecimentos inovadores, assumindo um compromisso de renovação educativa e de lealdade ao país. No período de 1909-20 sobressaem na ‘Missões belgas’ Georges Rouma e Faria de Vasconcelos <sup>(2)</sup>, o primeiro contratado, em 1904, para ser responsável dessa reforma educativa feita pelo Governo de Ismael Montes, mas desenvolvendo estudos psicológicos e orientações psicopedagógicas sobre criança boliviana, de modo a que os professores e a escola respondessem às exigências de modernização educativa. Em relação a Faria de Vasconcelos inicialmente vai para Cuba (1915-17) e, depois integra a missão belga para a Bolívia em 1917, ao estar casado com uma Sr.<sup>a</sup> belga e daí ter sido considerado um pedagogo belga.

---

1 Destacam a missão pedagógica chilena (1907); a missão belga (1909-1917); a missão francesa; a missão pedagógica americana (1947-48); as missões da Unesco’ (1953 a 1956 e 1963-65).

2 A contratação de professores belgas em 1909 = 21 professores, em 1914= 12 professores (Anuário, 1910, p. 513-539), destacando-se a contratação do pedagogo Georges Rouma, que sugeriu a contratação de Adhémor Gehain, Emile Jacobs, Faria de Vasconcelos, Constant Lurquin, Henri Degenst, Julián Ficher, Henri Mettwie y Raphael Segheers, etc.

Neste texto da educação boliviana recorremos a várias fontes primárias e secundárias (Achá, 1959; Bardina, 1917; Blanco Catacora, 1987; Finot, 1917; Kent, 1993; León, 2014; Martínez, 2010, Suárez, 1962), periódicos (*La Escuela Nueva*, *Estudios Bolivianos*, *Revista Pedagógica de la Escuela Normal de Sucre*), documentação e legislação boliviana (*Anuários de Administração*), publicações de G. Rouma (1911, 1912, 1913, 1914, 1916 e 1920), de Faria de Vasconcelos (1919), etc., as quais nos permitiram analisar hermenêuticamente este período de ação/intervenção de G. Rouma (1909-17) e Faria de Vasconcelos. A vida cultural e científica boliviana era escassa e, daí a propensão de aliciar emigrantes europeus (León, 2014). De facto, a situação da educação boliviana, as ideias e investigações em pedagogia, as análises psicopedagógicas da ‘Missão Belga’ foram expostas pelo pedagogo e filósofo boliviano Federico Blanco Catacora (1987: 3), que sustenta a tese que G. Rouma idealizou um modelo educativo na base dos ideais da escola Nova para a Bolívia e desde a Bolívia. Ou seja, a concepção básica da educação proposta parte do conhecimento do país, da sua geografia, da sua história, das suas culturas, da sua sociedade e dos seus povos. G. Rouma (1916) percorreu todo o país realizando estudos antropológicos (indígenas) e antropométricos aos escolares.

## 1. A REFORMA DO ENSINO BOLIVIANO E A INCIDÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O governo liberal boliviano (1899-1920) pôs em prática a modernização/regeneração da educação pública, proveniente de décadas anteriores, associando-a a acontecimentos económicos e sociais (Guerra Federal de 1898/9). Na época os modelos pedagógicos europeus foram uma atração para os governos liberais da América do Sul, especialmente os da Bélgica, centro ativo a nível mundial de investigação em pedotecnia, paidologia, pedagogia científica e educação especial. A finalidade desses pedagogos europeus era a de organizar o sistema educativo, num contexto cultural complexo, criando escolas normais de formação de professores (urbanas, rurais) <sup>(3)</sup> capazes de educar o povo, incluindo os indígenas e, ainda promover uma melhor mão-de-obra e desenvolvimento da cultura (Iño Daza, 2012). Uma das bandeiras liberais foi a educação obrigatória/gratuita (para setores maioritários da sociedade) nas áreas rurais (Kent, 1993). A Lei de 26/11/1900 cria escolas primárias preparatórias, anexas aos colégios nacionais de instrução secundária, seguindo o método intuitivo, baseado em Pestalozzi. A escola primária estava organizada: em escolas infantis (dos 4/5 aos 6 anos); em escolas completas (dos 7 aos 10 anos); em escolas superiores (dos 10 aos 13 anos). No período do Ministro Sánchez Bustamante,

3 Desde 1899 houve uma certa precipitação em fundar Escolas Normais no Equador, México, Honduras, Costa Rica, Bolívia e Salvador, com um discurso ideológico nacionalista, que insistia no modelo francês de *L'École Normal*, apesar de haver algumas influências do liberalismo anglo-saxónico, assente nas ideias de J. Dewey e do seu pensamento teórico, bem expresso no pedagogo Faustino Sarmiento na Argentina.

o Plano Geral de Educação contemplava Escolas Modelo em cada distrito, a experimentação de métodos e, ainda permitia o ingresso na escola primária a crianças com 6 anos e na secundária com 11 anos. Foi aquele ministro que definiu a fundação da Escola Normal de Sucre, em 1909.

Na verdade, os princípios educativos liberais ancoravam-se na escola única e no ensino laico (ensino básico) e permitiam o acesso à educação aos indígenas. Este processo de democratização escolar implicou mudanças nos planos de estudo e metodologias de ensino. Havia, em 1902, uma carência de escolas normais, com 1.123 alunos a frequentar todos os níveis de ensino (85% no nível primário) e, por isso, com a reforma de 1907 (Ministro Juan M. Saracho) contratou-se professores chilenos para essas escolas de formação <sup>(4)</sup>. Os primeiros regulamentos de formação docente na Bolívia começaram com o Ministro Samuel Oropeza ao intentar mudar a mentalidade da época e dar uma melhor formação aos professores, publicando-se várias circulares que exigiam que o trabalho dos professores tivesse determinados requisitos normativos (Lei de 17/12/1904), por exemplo: condições adequadas ao exercício docente; execução de um exame de competências (titulação) para ser professor normalista; documentação de creditação do exercício de funções de professor e créditos por 5 anos; etc. (Suárez, 1962).

De facto, o propósito da política liberal era o de organizar e reproduzir a educação como uma função essencial do Estado, incrementando a oferta de serviços educativos na primária e secundária e contar com profissionais bem preparados pedagógica e metodologicamente para exercer a sua profissão (Rodrigo, 1976). As Escolas Normais seriam instituições públicas gratuitas que formavam professores ('normalistas' que tinham alimentação, vestuário, textos e assistência médica gratuita) subordinados ao Ministério da Instrução, aplicando métodos científicos de ensino, de acordo com o plano curricular de formação, e realizando práticas na Escola de Aplicação Anexa, sob a orientação e avaliação dos professores de pedagogia (Iño Daza, 2012). Ou seja, estas escolas normalistas tinham a pretensão de formar professores e precetores como profissionais, que contribuíssem para desenvolver nas crianças/jovens o sentido de pertença nacional, valorização da cultura, da história e dos costumes, e ainda consolidar a estrutura de um Estado em progresso económico, político, cultural e social. Foi, assim que se divulgou a '*ideologia normalista*' com conteúdos que enobreciam a figura e as funções docentes, o seu espírito e vocação para o ensino e o orgulho de fazer parte da Escola Normal, respeitada pelo Estado (Bardina, 1917). Todo o futuro professor normalista representava o esforço do Estado em instruir a população, em criar o sentido de pertença e identidade nacional e o de (auto) realização pessoal académica para a reprodução cultural, alfabetização e compromisso com o País no seu progresso social (Achá, 1959).

---

4 Houve vários professores normalistas chilenos que assessoraram a direção das escolas primárias/secundárias e o ensino das línguas, por exemplo, Banderas Lebrún e Rodolfo Díaz (Achá, 1959).

A missão das escolas normais (urbanas) na Bolívia era integrar em grupos mais ou menos homogêneos, no contexto de multiplicação institucional caótica, os alunos e os docentes, principalmente na educação dos indígenas. Ora esta medida motivou o aparecimento de várias instituições de curta duração, primeiro como escolas ambulantes/móveis e depois escolas normais rurais. Esse intento de controlo e de regulação da expansão das escolas normais não foi eficaz, e daí o surgir uma política de centralização e de integração de entidades, que transformou as escolas normais.

Ao nível primário e secundário, a primeira escola normal boliviana a ser criada, em 1909 (Circular 29/março e Decreto Supremo de 5/junho do governo de Ismael Montes), foi a *Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República*, em Sucre, tendo como Ministro de Instrução Daniel Sánchez Bustamante, seguindo o objetivo regional latino-americano de formação das identidades nacionais, em que a educação era o motor central (Finot, 1917). Aquela *Escuela Normal* tinha por finalidade oferecer uma formação pedagógica integrada, com incidência científica e técnica para um sistema educativo urbano laico (5). Todos estes propósitos estavam inseridos no contrato entre o Governo e G. Rouma, em 1905, como responsável da reforma educativa. Este pedagogo belga cria a Escola Normal La Paz para o nível primário, a qual implementou inovações técnicas e renovou os programas curriculares. A partir de 1915, as escolas normais urbanas expandiram-se, assim como as escolas normais rurais, abrangendo preceptores normalistas destinados ao ensino da população indígena, com elementos básicos das escolas normais urbanas. As escolas normais rurais situavam-se nas proximidades das capitais de província, tendo a função de alfabetização da população indígena do país.

## 2. G. ROUMA E A 'MISSÃO DE PEDAGOGOS BELGAS' (1904-17) NA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Uma das realidades na História da Educação boliviana foi o de contratar, ao longo do séc. XX, professores, técnicos e profissionais, os quais elaboraram e executaram projetos, planos e programas de formação (Suárez, 1962). Um dos objetivos desta política liberal era o de esquecer o que foi realizado por governos/ministros anteriores e, por isso, as distintas missões custaram uma grande inversão económica, não tendo sido aproveitado muitos dos seus resultados (Kent, 1993). Os técnicos e professores bolivianos não eram muito apreciados, quer na gestão e administração escolar, quer na difusão da reforma educativa, quer nas instituições de formação e, esse foi um dos motivos de conflito que eles tiveram com os professores provenientes do estrangeiro. Com esta intenção de

5 Na Escola Normal de Sucre aplicou-se os programas vigentes em Bruxelas e Escolas Normais de Hainaut, de duração de 4 anos e com um currículo formativo de base: língua castelhana; francês; pedagogia teórica e prática; cálculo/matemáticas; geografia; história e instrução cívica; ciências físicas e naturais com noções de higiene; ginástica; trabalhos manuais; caligrafia; música, canto, violino e harmónica.



reformular o sistema educativo, o Governo contrata, em 1905, o belga Georges Rouma (1881-1976), de modo a implementar, segundo Iño Daza (2012: 426) “(...) *una educación, que tome en cuenta los elementos psicológicos, físicos y sociales del entorno sociocultural en el cual vive el niño y el ser humano*”. A presença destes pedagogos belgas deveu-se, para além do interesse científico-pedagógico, em conhecerem as culturas locais, a interculturalidade e a diversidade étnica, a riqueza dos recursos naturais, o património arquitetónico e cultural e a variada geografia <sup>6</sup>. O grupo de professores pedagogos/psicólogos proveniente da Bélgica (“*Missão belga*”) chegou em dois períodos: 1909-12 e 1914-17 <sup>7</sup>.

Quem era o pedagogo G. Rouma incumbido de organizar/estruturar o sistema educativo boliviano, sendo nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública de 1911-17, fundador/diretor das Escolas Normais de La Paz e Sucre e Instituto Normal Superior Simón Bolívar?

Ora bem, G. Rouma nasceu em Bruxelas, era licenciado em Ciências Antropológicas e Pedagógicas, tendo sido professor de pedagogia e psicologia de *L'École Normale et Provinciale de Charleroi*, colaborador durante 7 anos com O. Decroly, o qual escreveu o prólogo do seu livro *La Parole et les troubles de la Parole à la Polytechnique de Bruxelles* (Iño Daza, 2012). É contratado pelo Governo para Diretor da Instrução Primária e Secundária (em 1905) e nomeado Diretor da Escola Normal de Sucre, para o ensino primário, em 1909 (interinamente, esta escola foi dirigida por Leonidas Banderas Lebrún). Rouma (1912) percorre todo o País e realiza o diagnóstico educativo da República, propondo um novo e “moderno” sistema de ensino primário, secundário e a estrutura das escolas normais de professores, enquadradas nos princípios liberais e europeus (Finot, 1917). Seguiu-se um novo contrato governamental (1913-17), que lhe permitiu criar e dirigir a Escola Normal em La Paz para o ensino primário e o Instituto Normal Superior *Simón Bolívar*, em Sucre (Lei de 19/12/1916 e regulado pelo Decreto Supremo de 26/01/1917), destinado à formação de professores para

6 Cfr. *Annuarios de la Administración Escolar del Ministerio de la Instrucción Pública de Bolivia de 1909, 1915 e 1917*. Segundo esses Anuários Administrativos, em 1909, o governo liberal contratou 21 professores estrangeiros (*Anuario Administrativo Escolar* de 1910, pág. 513) e, em 1914, mais 12 professores (*Anuario Administrativo Escolar* de 1915, pág. 539). Antes tinha havido “*La Misión chilena*” (1907). Essas missões pedagógicas estrangeiras apoiaram e deram sugestões na organização escolar e profissional e na formação de professores, com docência, artigos e publicações sobre a melhoria da educação boliviana. Todos os professores contratados executaram experiências e difundiram saberes num compromisso e lealdade ao governo liberal.

7 Na primeira Missão destacou-se, para além de G. Rouma, os seguintes pedagogos belgas: Albert Thioux e, depois, Raymond Hoffmann (diretores do Instituto de Comércio em La Paz); Adhémar Gehain (H.<sup>a</sup> e Geografia e bibliotecário); Achille van Swae, professor de línguas na Escola Normal; Raymond Thirion, diretor do Colégio Junín e Marie Thirion, diretora do Liceu Feminino de Sucre; os professores para a Escola Normal Adhemar Gehain, Elie De Lulle, Emile Jacobs, Terese Réquile, Julia Degand, Emile Cambier, Henri de Genst, Adrien Hock, Henri Mettwie, Adolfo Lambert, Lea Leroy, Julian Fisher, A. Faria de Vasconcelos, Emile Siroux, Maurice Sluys, Henri Mettwil (fundador da Escola de Artes e Ofícios), Rafael Segheers (professor de francês), etc. Aliás o Governo liberal, na sua vigência, contratou professores de outras nacionalidades (Bardina, 1917).

o nível secundário, com um corpo docente de pedagogos bastante competente, entre eles Faria de Vasconcelos, a partir 1917.

Na verdade, G. Rouma (1913) executa um modelo educativo '*para Bolívia e desde Bolívia*', na base dos seus conhecimentos sobre este país, da sua geografia, história, culturas, etnografia e costumes e ao tomar posse como Diretor-Geral da Instrução, entre 1909-13, apresenta ao Governo várias propostas de reforma, baseadas em observações pedagógicas, fundamentadas nos seguintes aspectos: os alunos bolivianos demonstram inteligência, carecendo de espírito científico, dando largas à fantasia, mas pouco ao raciocínio e à capacidade de síntese; são suscetíveis de grandes entusiasmos, mas decaem ao primeiro obstáculo. A partir destes estudos sugere ações pedagógicas sobre a criança escolar boliviana propondo: desenvolver o seu estado físico e autorrealização como pessoa; uma boa formação (integral) educativa; fomentar sentimentos de pertença, valores morais e nobres para a formação da alma; exigências de pontualidade, disciplina e de sentido de responsabilidade no trabalho. Entre 1915-16, Rouma (1916) percorre todo o País realizando pesquisas antropométricos aos alunos escolares, para além de investigações antropológicas aos índios *aymaras* e *quéchuas*. Nestes estudos indicou as deficiências do sistema de ensino, a escassez de escolas primárias, muitas delas existentes em casas de famílias, administrativamente em mãos de pessoas incompetentes e com hábitos refratários, para além da falta de recursos didáticos e de professores jovens sem formação científico-pedagógica. O país naquele tempo tinha um grau elevado de analfabetismo, principalmente na população maioritária indígena, a qual era conduzida para o setor latifundiário, grêmios e artesões, sem nenhuma formação.

G. Rouma (1912) defendia a liberdade de consciência, o ensino laico e a autonomia dos conteúdos e, por isso, propôs reformar o nível primário e constituir pela primeira vez o sistema de formação docente na Bolívia. Na sua perspetiva sociopedagógica sugeriu planificar racionalmente objetivos factíveis com os estudos específicos da realidade da criança boliviana. Expressou um excessivo darwinismo social, prevalecente na Europa, de que a criança boliviana tinha uma inteligência limitada, que não lhe permitia raciocinar e fazer inferências lógicas, apesar de lhe reconhecer uma prolífera imaginação, mesmo perdendo por vezes o sentido da realidade. Perante estes argumentos (pedagogia sociológica) <sup>(8)</sup> os futuros professores formar-se-iam numa pedagogia ativa e disciplinaria, dominando conteúdos especializados e transmitidos com disciplina e ordem, na base da fundamentação das disposições e energias dos alunos, pois o pedagogo belga considerava os fatores psicológicos, sociais, biológicos e volitivos essenciais à sua formação, pela eficácia dos resultados de ação educação e produção/rendimento (Rouma, 1914). Assim, os professores desenvolviam

8 G. Rouma dava importância aos fatores sociológicos no processo educativo do educando. A pedagoga Glória Pérez Serrano considera Rouma um defensor da pedagogia sociológica dentro do movimento da Escola Nova, integrando-o a par de Paul Bergemann, Georges S. Counts, Fernando de Azevedo e E. Durkheim.

um espírito científico adequado para poderem ajuizar e inferir, na base da observação, análise, indagação, experimentação e comparação, erradicando a escolástica, o verbalismo e a teorização memorista existente que era contrária à experimentação, ao exercício do fazer prático, do esforço e perseverança. Ou seja, aquele pedagogo belga exigia que os professores aplicassem com metodologia (didática) os conteúdos da ciência e da arte de ensinar (pedagogia), para construir uma nova realidade educativa em Bolívia.

Todas as ações educativas de Rouma, acompanhadas pelos professores belgas, foram muito significativas apesar das dificuldades económicas e críticas de certos setores às suas propostas tendo conseguido: fundar escolas normais urbanas e rurais (Sucre, La Paz, Cochabamba e Potosí); planificar a educação boliviana na base de um Plano Nacional para o sistema educativo, segundo as necessidades do país e dos meios disponíveis; estudar as características da criança boliviana para uma educação de acordo com o contexto cultural e da política liberal; formar professores nas disciplinas didáticas; sugerir a criação de escolas de artes e ofícios em todos os departamentos, já que o contexto social exigia profissionais competentes, mas essa educação técnica foi posta de lado pelas autoridades e, daí a preferência na formação humanística (Rodrigo, 1976).

Todos aqueles pressupostos e medidas educativas implementadas trouxeram alguns problemas, por exemplo: dos primeiros 28 alunos da Escola Normal de Sucre só 6 terminaram o seu curso em 1911, o que obrigou a haver uma maior seleção nas escolas normais das capitais. Outro problema foi a incapacidade dos professores bolivianos darem aulas nas escolas normais (falta de cientificidade) e, por isso, com o apoio do governo, contratou-se professores europeus (belgas), para serem responsáveis das seções de formação e das áreas curriculares. Daí as críticas, em Sucre a Rouma, com alguns confrontos educativos com os cidadãos conservadores, principalmente sobre a coeducação (só em 1922 o governo republicano separa a formação de género nessa Escola Normal), assim como as críticas contra a liberdade religiosa dos alunos e da liberdade docente<sup>9</sup>). Muitas destas críticas tiveram argumentos aceitáveis e evidências objetivas, mas também serviram de ostensiva oposição à política liberal. Chegado ao final de contrato com o Governo liberal (1913-17) e sem intenção em renová-lo, Rouma parte para Cuba, em 1917. As razões da não renovação do contrato podem ter sido devidas: ao descontentamento do setor tradicional e dos professores bolivianos para com as suas medidas educativas; à não aplicação das suas recomendações de reforma, a maior parte por falta de recursos e outras pelas críticas do poeta Franz Tamayo e Vicente

---

9 G. Rouma regressará em 1928-29 como representante da Câmara de Comércio Belga e do Comité Central Industrial de Bruxelas, a convite do presidente Daniel Salamanca para fazer avaliação da política educativa, tendo viajado três meses pelo país acompanhado do professor Saturnino Rodrigo (1976). Os seus dados estatísticos, observações e resultados dos inquéritos por entrevista foram organizados num Relatório, onde faz um balanço dos aspetos positivos, deficiências e deformações, dando 50 medidas para melhorar o sistema de ensino em todos os níveis, que não foram aplicadas.

Donoso Torres<sup>(10)</sup>; às medidas de renovação e inovação pedagógica empreendidas pelo governo liberal foram pouco efetivas na prática e foram feitas poucas adequações na organização do sistema educativo; a atendeu pouco à exigência de uma renovação de métodos numa abertura à educação indígena, incentivada pelo Ministro Sánchez Bustamante; à situação política tensa entre partido liberal e o partido republicano, este a imergir na cena política boliviana com elevada adesão; etc. Não esqueçamos as críticas do setor privado da educação, principalmente o religioso, que possuía colégios com uma grande preponderância na formação das elites e classes prestigiadas, de tal modo que surgem, a partir de 1915, as Escolas de Cristo, fundadas por Frei José Zampa, que assistem e educam os filhos dos trabalhadores, mineiros e camponeses, assim como outras experiências, por exemplo a *Escuela Ayllu de Warisata*, proposta por Salazar Mostajo, com uns fundamentos filosóficos, sociológicos e (psico) pedagógicos de grande interesse para a formação da criança índia no seu próprio meio e para o desenvolvimento sociocultural da população indígena, numa tripla base ética «*ama sua, ama llulla y ama qhella*» (León, 2014).

### 3. FARIA DE VASCONCELOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SUCRE

A. S. Faria de Vasconcelos (1880-1939) integra-se num dos períodos mais ricos da pedagogia contemporânea, abordando a vertente psicopedagógica, iniciada aquando da sua formação e atividade na Universidade Nova de Bruxelas (1904-14)<sup>(11)</sup>. Todo este ambiente pedagógico une-se à divulgação da pedagogia científica nas práticas e nas experiências em escolas novas, que levou Faria de Vasconcelos a criar uma escola rural, em Bièrges-lez-Wavre (1912-14), que abrangia o ensino primário até ao pré-universitário, mas com a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial foge para Geneve vinculando-se, como professor, ao Instituto J. J. Rousseau e ao *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Na Páscoa de 1915, incentivado por Ferrière, abre uma escola, com coeducação, em *Les Pleiades sur Blonay*

10 F. Tamayo tenha uma conceção de Pedagogia Nacional boliviana diferente, pois valorizava aspetos positivos autóctones para a transformação da sociedade e cultura, mas sem indicar os meios de materialização dessa pedagogia (Achá, 1959). Promove uma crítica aos professores estrangeiros e à educação liberal e a não atenção à educação dos indígenas, assim como o escasso sentido educacional da atividade laboral, cultural e social. Em relação à conceção de Vicente Donoso Torres baseava-se na adaptação da educação aos ideais universais, modalidades de vida e às próprias peculiaridades de vida (Kent, 1993). Assim, a educação orientava-se no âmbito material, espiritual e cultural com esforço contínuo do educando, promovendo a liberdade solidária e ao sentido de responsabilidade, implicando benefícios da civilização para os índios.

11 Neste período belga coincide com difusão de 'novas ideias'; as experiências de Decroly na *L'École d'Hermitage*; da criação da Faculdade Internacional de Paidologia por I. Ioteyko, proveniente das ideias I Congresso Internacional de Paidologia, em 1911, ao estudar a infância e conhecer o espírito e o desenvolvimento da criança – a sua psicogénese (1908 houve o Seminário de Paidologia); das preocupações pelos aspetos eugénicos, pedotécnia, psicotécnia e antropometria; da pedagogia dos 'anormais' de Boulenger; da neurologia clínica e medicina mental proposto pelo Dr. Crocq; a importância da orientação profissional e pela organização e higiene escolar; as questões jurídicas de proteção da criança por Carton Wiart; etc.

(Cantão Vaud) e realiza conferências sobre as experiências na Escola Nova. Parte para Cuba (1915-17), por insistência de Ferrière e Claparède, tendo sido elogiado pelo pedagogo J. Ramón Xiqués e, posteriormente, integra a missão belga para a Bolívia em 1917 até 1920.

Em janeiro de 1919, assume o cargo de diretor da Escola Normal Mista de Precetores em Sucre, realizando um trabalho muito relevante, por exemplo: reorganiza o ensino introduzindo novos sistemas (ideias e métodos da Escola Nova e o *self-government*); cria a Secção de “*Jardineiras de Crianças*”, sendo professor de Pedagogia e Psicologia; introduz o 4.º grau primário com tendências profissionais, também nas escolas femininas, de modo a reforçar e aumentar a cultura recebida na escola, para além de alargar a sua adaptabilidade, despertando aptidões e vocações; implementa bibliotecas itinerantes às populações indígenas e no interior da Bolívia; reorganiza os espaços da Escola Normal, das salas de aula e laboratórios e dinamiza a Biblioteca da Escola Normal com material didático, obras pedagógicas e enciclopédias, já iniciada e instalada por Rouma, desde 1910; cria o gabinete de informações pedagógicas (espécie de orientação escolar); desenvolve, pela primeira vez, nas escolas o papel dos médicos (higiene escolar/social) e das enfermeiras (assistência); organiza e publica a obra o *Syllabus* do Curso de Direção e Organização das Escolas e Metodologia das Ciências Naturais; promove a coeducação nas escolas, a qual será proibida em 1922; etc. Ou seja, na esteira de G. Roma realiza a renovação educativa na Bolívia. Propõe desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino (didáticas específicas) que evitassem o cansaço dos alunos (fadiga) e a sua perda de interesse pelos conteúdos programáticos lecionados. A saturação dos alunos variava em função da sua idade, da área de conhecimento, da hora do dia em que eram lecionadas as disciplinas, da personalidade do professor e da duração do recreio. Assim, era apologista que a aula tivesse uma duração variada em função da idade e do ano de escolaridade que os alunos frequentavam, devendo ser de curta duração e concentradas. Nessa elaboração organizacional escolar um dos fatores era ter na parte da manhã disciplinas e áreas de estudo que fossem mais “cansativas” na aprendizagem dos alunos. Os horários escolares deviam também contemplar uma duração limitada para as aulas e a existência de pausas letivas e recreios. Na *Didáctica das Ciências Naturais*, publicada na Bolívia, quando dirigia a Escola Normal de Sucre, introduz o estudo didático das ciências naturais pois «permite compreender eficazmente as relações entre os fenómenos naturais e as condições particulares do meio local.

Cria, ainda, neste país andino o Instituto Normal Superior em Sucre para formar professores para o nível secundário, sendo uma instituição mista (coeducação) com 4 secções: Ciências Físicas e Matemáticas; Ciências Naturais e Químicas; História e Geografia; Filosofia e Letras. Incluía, também cursos de Pedagogia sob responsabilidade de Faria de Vasconcelos, para além de metodologia e de língua francesa e inglesa. Esta instituição concedia bolsas de

estudo aos alunos admitidos, sob uma rigorosa análise documental a esse mérito e prestava serviços externos com a organização de cursos especiais para o aperfeiçoar os professores do ensino secundário (Suárez, 1962). Eram vários os professores estrangeiros que no Instituto ministravam as disciplinas no ciclo de formação. Quando em 1919 se divulgou ‘*Estatuto para Educação da Raça Indígena*’ Faria de Vasconcelos deu-lhe rasgados elogios, aplicando-o às escolas elementares, às escolas de trabalho e escolas normais rurais, etc. Daí o seu papel intercultural importante junto da diversidade de culturas locais bolivianas<sup>(12)</sup>. Com o intuito de difundir a pedagogia científica entre os alunos Faria de Vasconcelos criou um Laboratório de Pedagogia, mas só pelo Decreto 31/08/1927 teve uma estrutura própria como Laboratório Pedagogia Experimental.

Por conseguinte, todo o trabalho (psico)pedagógico de Faria de Vasconcelos em Sucre tornou-o famoso, publicando diversos trabalhos, que influenciaram o pensamento pedagógico latino-americano, especialmente em métodos de ensino, divulgação das ideias da Escola Nova e do *self-government*.

## BIBLIOGRAFIA

- Achá, Samuel (1959). *Proceso histórico de la educación boliviana. Ensayo crítico*. Sucre: Comité Pró Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros
- Bardina, J. (1917). *Arcaísmos de la misión belga*. La Paz: Tipografía América
- Blanco Catacorra, F. (1987). *El pensamiento pedagógico boliviano en Bolivia*. La Paz: Federación Departamental de Trabajadores de Educación Urbana
- Faria de Vasconcelos A. (1919). *El Sistema de la Concentración*. Sucre: Tall. Tipográfico
- Finot, E. (1917). *La reforma educacional en Bolivia*. La Paz: Ed. Oficial
- Iño Daza, W. G. (2012). A más de cien años de la fundación de la Escuela Normal de Profesores y preceptores de la República en Sucre -1909. *Anales de la Reunión Anual de Etnología*, n.º 24, p. 421-438 (Disponível em <http://200.87119.77:8180/musef/handle>)
- Kent, M.<sup>a</sup> Luisa (1993). El segundo proyecto liberal de 1900-1930. In Alberto Crespo; J. Crespo & M<sup>a</sup> Luisa Kent (coord.s), *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Cuadernos de H.<sup>a</sup> – Univ. Andina Simón Bolívar/ Instituto de Estudios Andinos Amazónicos
- León, R. (2014). Psicólogos europeos en los países andinos (Bolivia, Ecuador y Perú) durante la primera mitad del siglo XX. *Universitas Psychologica*, 13 (5), p. 1869-1880
- Rodrigo, S. (1976). *George Rouma: el maestro, Presencia literaria*. La Paz: Juventud
- Rouma, Georges (1911). *Las bases científicas de la educación. Gira pedagógica en Bolivia*. Sucre: Imprenta Bolívar

---

12 Pra além de ser responsável pela Escola Normal de Sucre, realiza conferências sobre temáticas pedagógicas, de formação metodológica nos professores e sobre temas de moral, desenvolveu também algumas conferências sobre temáticas relacionadas com o patriotismo boliviano. Entre esses escritos mencionamos, para além dos referidos: ‘*Para la Sociedad de las Naciones*’ (1920), sobre a guerra de 1879, os Tratados de 1904 e 1919, ‘*Los derechos de Bolivia y del Perú ante la conciencia Moral y Jurídica americana*’ (1920) e ‘*Ilustres Veteranos del Pacífico*’ (1918); ‘*Para los obreros*’ (1919); ‘*La gloria de la raza*’ (1919); etc. Por exemplo, na sua apologia aos veteranos de Guerra do Pacífico enaltece a glória da raça boliviana.

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

G. ROUMA E FARIA DE VASCONCELOS NAS 'MISSÕES BELGAS' (1909 A 1920): DOS IDEAIS DA ESCOLA  
NOVA À REFORMA EDUCATIVA LIBERAL BOLIVIANA

Rouma, Georges (1912). De Buenos Ayres a Sucre. Bruxelles: Imp. Monnom

Rouma, Georges (1913). *L'École normale de Sucre*. Gand: Éd. I. Vanderpooorten

Rouma Georges (1914). *Pédagogie sociologique*. Paris: Éd. Neuchatel

Rouma, Georges (1916). Informe del Doctor Georges Rouma Director General de Instrucción primaria secundaria y normal presentado a la consideración del Señor Ministro de Instrucción pública 1915-1916. La Paz: Imp. Velarde

Rouma, Georges (1920). *Le développement physique de l'écolier bolivien* (extracto). Paris: Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris

Suárez, C. (1962). *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Editorial Juventud





# DAS PRÁTICAS ÀS REPRESENTAÇÕES: A EXPERIÊNCIA DOS «CENTROS DE INTERESSE» DE JEAN-OVIDE DECROLY EM SERGIPE (BRASIL – 1920 A 1960)

MARCIA TEREZINHA J. O. CRUZ<sup>1</sup>  
marciacruz.ufs.br@hotmail.com

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto*

## 1. INTRODUÇÃO: PARA MODERNIZAR E CIVILIZAR

No período posterior à Proclamação da República no Brasil, ocorrida em 1889, as unidades federadas, dentre elas Sergipe<sup>2</sup> foram marcadas por ações que se lastreavam em princípios como a racionalidade científica e a divisão do trabalho, assim como, na crença da necessidade de modernização e de civilização da sociedade. Era necessário conceder estrutura às cidades, ordenando o processo de urbanização, assim como, combater as endemias, dentre outras medidas. Nesse cenário, a Educação assumiu papel essencial e os debates relativos à escola ganharam destaque, impulsionados pela circulação de ideias vindas da Europa.

Os anos iniciais do século XX começaram a incorporar de modo mais enfático o projeto e o discurso republicano em Sergipe. No âmbito educacional, referida modernização se iniciou durante o governo de Rodrigues Dória (1908-

---

1 Investigadora pertencente à equipe do Projeto REduF “Raízes da Educação do Futuro”. Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIIE, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FCT-Ref.<sup>a</sup> PTDC/CED-EDG/ 30342/2017)

2 O Estado de Sergipe se situa de acordo a divisão regional adotada a partir da década de 1970, no Nordeste do Brasil e faz fronteira ao sul e a oeste com o estado da Bahia ao qual pertenceu territorialmente até 1820, quando obteve a independência política; ao norte faz divisa com o estado de Alagoas e a oeste com o Oceano Atlântico. Constitui-se no menor estado da Federação brasileira do ponto de vista territorial. Até o século XIX sua economia baseava-se na exportação de cana de açúcar, chegando a possuir até 600 pequenos engenhos produtores de açúcar.

1911) que, dentre outras medidas, realizou a construção de grupos escolares<sup>3</sup>. O imperativo da adoção desse modelo de instituição escolar pelos governantes, é assim descrito por Fontes<sup>4</sup>

[...] um local próprio para o ensino, a definição de uma metodologia diferenciada do que a que estava instituída, a exigência de novos recursos pedagógicos, a determinação de uma coordenação destinada a administrar o estabelecimento e o ensino, a exigência de uma formação docente, a fiscalização que esperava garantir que fosse cumprido o que estabelecia o regulamento, e a preocupação com a higiene e com a saúde das crianças, formava o modelo de escola republicana.<sup>5</sup>

Azevedo<sup>6</sup> reforça o entendimento anteriormente citado: «[...] projetados para terem uma organização administrativa e pedagógica complexa, [...] viriam a se tornar símbolos dos valores republicanos, sendo preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los»<sup>7</sup>. De fato, as escolas construídas a partir do modelo dos grupos escolares se diferenciavam dos demais edifícios da paisagem urbana de Aracaju e de outras cidades de Sergipe, a partir da suntuosidade e monumentalidade de seus prédios, como é possível visualizar na imagem a seguir



**Imagem I** - Prédio da Escola Normal «Ruy Barbosa», em Sergipe<sup>8</sup>

Santos<sup>9</sup> afirma que outra finalidade do modelo arquitetônico adotado para os Grupos Escolares relacionou-se ao aspecto higiênico, objetivando conter as

3 Segundo aponta FONTES, «A reforma realizada no Estado São Paulo, no ano de 1893, instituiu um tipo de escola graduada que se diferenciava da que até ali tinha sido estabelecido. Os chamados grupos escolares foi o modelo de escola que previu um novo tipo de organização do ensino, sendo seu conhecimento preparado de modo simultâneo e seriado, em oposição ao ensino mútuo e ao ensino individuais». FONTES, J. S. *Classes de Aperfeiçoamento: ensaio da Escola Ativa no ensino primário em Sergipe (1932-1933)*. São Cristóvão-Sergipe/ Brasil, 2018, p. 48.

4 *Idem Ibidem*.

5 FONTES, J. S. *Op. Cit.*, p. 49.

6 AZEVEDO, C. B. *Modernidade e Educação: a implantação dos Grupos Escolares em Sergipe*. «Anais do V Encontro Nordestino de História». UFPE, 2004. 2005, p. 2.

7 *Idem Ibidem*.

8 Fonte: *Brasiliiana Fotográfica*. Biblioteca Nacional, Brasil. Datação: década de 1920.

9 SANTOS, M. F. J. *Ecos da Modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipianos (1911-1926)*. São Cristóvão-Sergipe/Brasil, 2009, p. 12

diversas e constantes epidemias que assolavam Sergipe. O autor, assim descreve esse tipo de edifício: «Os grupos escolares deveriam ser um lugar agradável, sóbrio, limpo, com ar, luz [...]»<sup>10</sup> Para além, deveria ser acolhedor objetivando «elevantar a autoestima do aluno e o prestígio do professor»<sup>11</sup>

Além do espaço escolar, havia o interesse em se conhecer e adotar metódicas de ensino que fossem capazes de reverter o persistente e elevado número de analfabetos, por meio de uma renovação da educação. Essa não era uma preocupação apenas de Sergipe e o período contou reformas educacionais em diversos estados brasileiros, a exemplo de Minas Gerais. Segundo afirma Azevedo<sup>12</sup> nesse mesmo lapso de tempo um grupo de intelectuais de Sergipe, atuou na elaboração de propostas de reforma na Instrução Pública e, para tanto, realizaram viagens ao estado de São Paulo, com a finalidade de conhecerem as práticas da educação renovada e o funcionamento dos grupos escolares<sup>13</sup>. A partir dessas viagens os intelectuais sergipanos tomaram contato com as propostas da Escola Moderna e da Escola Nova<sup>14</sup>, com ideias de pensadores europeus e americanos, dentre eles, a concepção de «centros de interesse», de Jean-Ovide Decroly.

Considerando a problematização apresentada, indagamos: como ocorreu a recepção e a apropriação do pensamento de Decroly em Sergipe, no início do século XX? Em que cenário educacional suas ideias foram experienciadas? Nessa direção, na condução deste estudo utilizamos a abordagem da História Cultural<sup>15</sup>. O arco temporal adotado circunscreveu-se à primeira metade do século XX, como foco as décadas de 1920 e 1930, onde ocorreram viagens pedagógicas e reformas educacionais que regularam a introdução de novas ideias pedagógicas. De modo específico, a investigação tomou como foco as décadas de 1920 e 1930, quando houve a circulação das ideias relacionadas à Escola Nova junto à Instrução Pública de Sergipe e foram realizadas experiências base relativas às propostas dos «centros de interesses» de Decroly. As fontes privilegiadas foram as bibliográficas, com ênfase para as produzidas por pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, considerando a importante

---

10 *Idem Ibidem.*

11 SANTOS, M. F. J. Op. Cit. p 12-13.

12 AZEVEDO, C. b. Op. Cit, p. 2.

13 Esse tipo de viagem não foi um movimento isolado por parte dos intelectuais sergipanos, mas, uma prática de sociabilidade e de ampliação de capital social e cultural de intelectuais, especialmente, no campo educacional até o início do século XX. A respeito ver LIMA, A. S. *Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual* Rio de Janeiro-Brasil: UERJ, 2012

14 Neste texto não diferenciamos a Educação Moderna, da Escola Nova, bastando que sejam interpretadas como ideias e métodos surgidos a partir do século XIX que se contrapõem à educação tradicional.

15 A História Cultural neste trabalho está circunscrita aos postulados de Peter Burke, Roger Chartier e Jean-Francois Sirinelli, além das contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu. A partir desse referencial, entendemos ser possível verificar a atuação de intelectuais no espaço social na definição de reformas educacionais e, de professores e alunos, na utilização da proposta dos «centros de interesse».

produção relacionada à historiografia. Com base na fundamentação teórico-metodológica apresentada, buscamos respostas para as questões postas.

## 2. VIAGENS PEDAGÓGICAS, INTELECTUAIS E INSTRUÇÃO PÚBLICA EM SERGIPE

Segundo apontam Felgueiras e Rico<sup>16</sup>, «as viagens e os contactos que elas propiciam foram sempre um meio de enriquecimento cultural, pela troca de ideias, pelo confrontamento de culturas e suas formas de vida»<sup>17</sup>. Em se tratando de intelectuais<sup>18</sup>, viagens podem assumir um cariz qualificado, tanto na dimensão de legitimação como do ponto de vista da manutenção de sociabilidades.

Os intelectuais brasileiros do início do século XX e, portanto, os de Sergipe, ocupavam posição de destaque no espaço social, atuando simultaneamente como profissionais liberais, em instituições culturais, educacionais particulares e públicas, nos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Algumas dessas instituições além de servirem como *locus* de consagração, eram utilizados para mobilizar capital<sup>19</sup> em suas variadas formas, do cultural ao científico. Acerca da questão, Barroso<sup>20</sup> asseverou: «Nesses espaços os intelectuais da educação promoviam conferências, palestras, aulas, debates, produziam artigos sobre educação, sobre as atividades escolares, sobre as novas propostas metodológicas. Funcionavam não só como difusores de cultura, mas também como agências pedagógicas que engendravam os projetos das reformas educacionais»<sup>21</sup>.

No tocante à atuação dos intelectuais que contribuíram para a circulação das ideias da Escola Moderna e da Escola Nova em Sergipe, Nascimento<sup>22</sup> e

16 FELGUEIRAS, M. L.; RICO, A. C. (Org). Nota de Abertura In: *Exílios e Viagens: ideários de liberdade e discursos educativos*. Portugal-Espanha séc. XVIII-XX. Porto: SPHE/CHIE-FPCEP – SEHE, 2012.

17 FELGUEIRAS, M. L.; RICO, A. *Op. Cit.* (s.n.t.)

18 Relativamente ao termo intelectual, Sirinelli se expressa: «Esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções de intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra, mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário, como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura. Cf. SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org). *Por uma história política*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

19 O termo «capital» diz respeito à proposição de Pierre Bourdieu que, neste trabalho, toma a acepção de «fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum» Cf. BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (Org). *«Pierre Bourdieu: Sociologia»*. São Paulo: Ática, 1994, p. 132).

20 BARROSO, C. A. V. C. A ação dos intelectuais da educação na conformação das reformas educacionais sergipanas (1911-1931). *«Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH»*. São Paulo, julho 2011.

21 BARROSO, C. A. V. C. *Op. Cit.*, p. 7.

22 NASCIMENTO, J. C. As viagens pedagógicas. São Paulo difundindo a pedagogia moderna e a Escola Nova no Brasil. In: *Cadernos CERU*, série 2, n° 14, 2003.

Barroso<sup>23</sup>, destacaram a atuação de Abdias Bezerra, Franco Freire, Penélope Magalhães e José Augusto da Rocha Lima como técnicos da Instrução Pública que viajaram para outros estados com a finalidade de observar os sistemas educativos desses locais e implantá-los em reformas sergipanas. Freitas<sup>24</sup> destaca que esses contatos foram mantidos principalmente com: «aqueles que comandavam as reformas educacionais no Distrito Federal<sup>25</sup> e nos Estados de São Paulo e da Bahia»<sup>26</sup>.

Freitas<sup>27</sup> também afirma que uma das viagens cujo retorno trouxe maior repercussão ao campo educacional, foi a realizada por José Augusto Rocha Lima<sup>28</sup> a São Paulo, em 1931, onde « fez contatos com o professor Lourenço Filho e outros intelectuais da Educação que defendiam o novo projeto, [...] além de conhecer importantes instituições escolares»<sup>29</sup>.

Em São Paulo, adquiriu textos de importantes pedagogos europeus e norte-americanos como Ferrière, Claparède, Dewey, **Decroly** e Montessori. Mesmo demonstrando entusiasmo com as reformas que ocorriam em São Paulo, Rocha Lima defendia que o Estado de Sergipe deveria incorporar de modo parcimonioso alguns elementos do projeto paulista, uma vez que eram muitas as diferenças culturais e econômicas existentes entre os dois Estados. Dentre os elementos que o entusiasmaram e que defendeu como fundamentais para as reformas que ocorriam em Sergipe, Rocha Lima apontou a difusão das bibliotecas pedagógicas, principalmente a Biblioteca Pedagógica que funcionava em anexo a Diretoria de Instrução Pública. Na mesma direção, propôs adotar um programa de conferências pedagógicas destinadas aos professores, a fim de que se obtivesse a adesão destes ao projeto das reformas.<sup>30</sup>

Como é possível verificar, além conhecer as ideias em circulação em São Paulo, Rocha Lima pensou em estratégias para a recepção dessas ideias pelos professores sergipanos. Nessa direção é preciso pensar nas tensões existentes no campo educacional que nem sempre recepciona placidamente ideias novas. Nesse sentido é bem oportuna citação do sociólogo francês Pierre Bourdieu a respeito do processo de recepção de um autor, conforme citado pelos pesquisadores Catani, Catani e Pereira<sup>31</sup> «[...] para entender a “recepção” [de um

23 BARROSO, C. A. V. C. *Op. Cit.*, p. 4.

24 FREITAS, A. G. B. A Escola Nova em Sergipe na primeira metade do Século In: *Anais do VI Congresso Brasileiro e História da Educação*, 2011.

25 Capital do atual estado do Rio de Janeiro.

26 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.*, p. 1.

27 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.*

28 SILVA, M. N. S. Ecos de uma viagem: Rocha Lima e a Escola Nova em Sergipe. «*Anais do II CBHE...*», 2003.

29 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.*, p. 2.

30 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.*, p. 3.

31 CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. «*Anais...*» Caxambu, MG: ANPED (2000), p.1.

autor] deve-se entender as forças da não recepção, a recusa em saber»<sup>32</sup>. Foi nesse contexto que as propostas pedagógicas de pensadores ligados à Escola Moderna e a Escola Nova chegaram até Sergipe e foram introduzidas na Instrução Pública, a partir de diferentes meios e estratégias, dentre eles: reformas educacionais, programas de estudo e introdução de novas práticas, ainda que nem sempre encontrassem um ambiente propício para implantação.

### 3. DECROLY, OS CENTROS DE INTERESSE E A INSTRUÇÃO PÚBLICA DE SERGIPE

Segundo Freitas<sup>33</sup>, data de 1912 a obrigatoriedade do uso do Método Intuitivo nos grupos escolares em Sergipe, inserção realizada pelo professor Balthazar Góes que, desde 1905, mostrava «encantamento» com esse método, a partir do contato com a obra «A Primeira Lição de Coisas», de Norman Alisson Calkins. Essa tendência, de diferentes modos, foi seguida por outros intelectuais ligados à educação, esse o caso Augusto da Rocha Lima, já tratado neste trabalho e, de Helvécio de Andrade, José Acrísio Cruz e José Antonio Nunes Mendonça.

Segundo a autora<sup>34</sup>, «Este grupo de intelectuais incorporou o discurso da Escola Nova, sem descaracterizar os elementos legados pela chamada Pedagogia Moderna»<sup>35</sup>. De modo específico, Freitas<sup>36</sup> afirma que «a concepção assumida por Rocha Lima era a de que a instrução estava articulada à vida cotidiana, servindo para o aluno conhecer o meio no qual vivia. “A escola deve preparar para a vida, em vez de se limitar ao aprendizado de técnicas (leitura, escrita, ortografia, cálculo) e ao ensino verbal de geografia, história, e de outra ciência morta”»<sup>37</sup>. O entendimento esposado quanto à finalidade do processo educativo guarda estreita ligação com as ideias de Decroly.

Jean-Ovide Decroly nasceu em 1871, no meio rural da Bélgica e faleceu nesse país em 1932. Segundo Dubreucq<sup>38</sup>, Decroly teve muitas dificuldades na escola, derivadas das excessivas exigências dos pais quanto ao estudo e a problemas relacionados à disciplina. Na juventude estudou Medicina e passou a se interessar pela educação, fundando uma escola experimental em Bruxelas, em 1907, que se tornou um modelo para muitos países da Europa. Ainda segundo Dubreucq<sup>39</sup> Decroly realizou estudos que mesclaram pedagogia e psicologia e nessa direção «não cessa jamais de afirmar a correlação dos fenômenos biológicos e mentais, “bases biopsíquicas” de todos os comportamentos»<sup>40</sup> especialmente, de crianças.

32 BOURDIEU, Pierre. *Apud* CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M., p. 1.

33 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.* p. 2

34 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.* p. 1

35 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.* p. 3.

36 *Idem Ibidem.*

37 *Idem.* p. 4.

38 DUBREUCQ, F. *Jean-Ovide Decroly*. Tradução Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra Recife-Pernambuco/Brasil: MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010, p. 9.

39 DUBREUCQ, F. *Op. Cit.* p. 38

40 DUBREUCQ, F. *Op. Cit.* p. 39.

No plano pedagógico, dentre outras concepções, Decroly idealizou os «centros de interesse», compreendidos como a socialização dos interesses, das curiosidades do espírito da criança a medida do seu aparecimento: «[...] É do meio próximo que vêm os estímulos, e é sobre esse meio que se concentram as novas perguntas [...]. Elas são as próximas “suscitadas pelos fenômenos que acontecem e pelos objetos que se apresentam” (1921). A criança percebe dessa forma os laços de sua própria pessoa com os objetos que povoam seu meio natural (animais, plantas, minerais) e seu meio social (família, escola, cidade, sociedade)»<sup>41</sup>. O modo de realizar esse tipo de experimentação, pode ser visualizado na imagem a seguir, no qual uma ave parece ser o centro de interesse por meio ocorrerá o processo de descoberta de novos interesses.



**Imagem II** – Aplicação do método Decroly em escola francesa<sup>42</sup>

Em Sergipe, as «Classes de Aperfeiçoamento» foram o meio como os «centros de interesse» de Decroly integraram as atividades de escolas primárias, a partir da Reforma de 1931. Nesse sentido, é possível afirmar que todo o processo de implantação e, portanto, de experimentação dos «centros de interesse» na escola primária ocorreu sob constante regulamentação, por meio da edição de Portarias e fiscalização dos inspetores de Educação.

Por intermédio dos relatórios dos inspetores de Educação, Fontes<sup>43</sup> acompanhou o percurso do controle do Estado acerca dessa experiência. A análise dos documentos produzidos pelo Inspetor Florival de Oliveira em 1932 e 1933, permitiu conhecer características da implantação do método Decroly em Sergipe. Nesse sentido a autora verificou que na seleção de professoras que atuavam nas “Classes de Aperfeiçoamento” eram priorizadas aquelas que possuíam maior nível cultural e elevada disposição para utilizar o método, verificado a partir da observação direta dos inspetores da Instrução Pública. O «exemplo», resultante da dedicação à utilização do método era considerado um elemento fundamental para a construção de representações e a obtenção da adesão de mais professoras. Para tanto, as visitas dos inspetores eram constantes e, nessas

41 DUBREUCQ, F.

42 Fonte: Agência FAPESP Aplicação do Método Decroly em escola francesa no final dos anos 1940 / foto: Ecoles Nouvelles.

43 FONTES, *Op. Cit.* p. 87.

ocasiões, as professoras eram convocadas a comparecerem e observarem com regularidade aquelas que já trabalhavam com os «centros de interesse».

As escolas escolhidas para servirem de “Classe de Aperfeiçoamento” não apresentavam em sua estrutura nenhuma diferença das demais. Do mesmo modo, os recursos pedagógicos eram teoricamente iguais, ainda que muitos delas não tivessem condições materiais ou físicas. A prática em lidar com o método proposto por Decroly era o destaque dentre as diversas classes e escolas, fossem na capital, fossem no interior. Em termo de visita, o já citado inspetor Florival de Oliveira registrou que «Tratei do sistema Decroliano, sistema no qual as materias do curso primário não são ensinadas isoladamente, mas grupadas, concentradas, associadas, em torno de centros de interesse»<sup>44</sup>.

É importante ressaltar que no discurso de alguns dos intelectuais que viajaram a São Paulo, o pensamento de autores americanos e europeus aparecem mescladas, em um processo de hibridação, como no caso de Rocha Lima: «O seu entendimento se identificava principalmente com o projeto proposto por Ovídio Decroly matizado pelas observações de John Dewey: “Desde que se separe a atividade do interesse, adverte Dewey, cria-se uma luta entre dois pólos da atividade” (ROCHA Lima, 1931, p. 13).»<sup>45</sup> Como aponta Fontes: «Era o centro de interesse do sistema Decroly a base para o procedimento do ensino nas Classes indicadas como modelares. Era a base para a instauração de novos métodos de ensino, com lições globalizadas, voltados para temáticas locais e regionais que pretendiam responder aos interesses dos alunos e motivá-los para a aprendizagem»<sup>46</sup>.

Enfim, partir de diferentes modos de organização e temporalidades, cerca de 70 Classes de Aperfeiçoamento, na Capital e interior de Sergipe, experienciaram, em Sergipe, entre as décadas de 1940 e 1950, os «centros de interesse» propostos por Decroly.

#### 4. ALGUMAS REPRESENTAÇÕES RELATIVAS À ADOÇÃO DA PROPOSTA DE DECROLY EM ESCOLAS DE SERGIPE

A Escola Normal «Rui Barbosa»<sup>47</sup> se apresentava, na primeira metade do século XX, em Aracaju, como a melhor opção para a formação profissional de moças, considerada a instrução pública. Acerca da circulação das ideias da

---

44 SERGIPE. Termo de Inspeção de Florival de Oliveira, 1932, p. 1-2 Apud FONTES, J. S. *Op. Cit.*, p.

45 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.* p. 3.

46 FONTES, *Op. Cit.* p. 88.

47 O edifício foi construído na administração do Dr. José Rodrigues Dórea e inaugurado em agosto de 1911 para abrigar a Escola Normal, mantendo sua função original até o Governo do Dr. Leandro Maciel, quando foi inaugurado o Instituto de Educação Rui Barbosa. A construção do prédio fez parte de um programa de modernização do ensino na Escola Normal e em outras escolas públicas de Sergipe.



educação renovada na instituição, Freitas<sup>48</sup> afirma: «o mais importante contingente de entusiastas da Escola Nova em Sergipe foi o de professores da Escola Normal Rui Barbosa, influenciando sobremodo na formação dos jovens professores das décadas de 30, 40, 50 e 60 do século XX»<sup>49</sup>.

A importância social atribuída à Escola Normal é expressa por diversos autores que estudam a História da Educação em Sergipe nesse período, dentre eles Freitas<sup>50</sup>, que realizou a primeira investigação em profundidade acerca da Escola Normal, a partir de fontes diversas que foram conjugadas com as representações de ex-normalistas, o que possibilitou aquilatar o ideário educacional em circulação, o lugar social da instituição, as possibilidades de profissionalização feminina e, o cotidiano de uma escola de arquitetura monumental.

Um breve indicativo do lugar ocupado pela Escola Normal «Rui Barbosa» pode ser verificado no fato de que a jovem Ofenísia Soares Freire teve alterada sua idade nos documentos pessoais, com um acréscimo de três anos, para que pudesse ingressar na Escola Normal, que só admitia jovens a partir dos 14 anos de idade<sup>51</sup>. Desse modo, ainda muito jovem, mais precisamente aos 11 anos, Ofenísia passou a ter contato com o pensamento e metodologias pedagógicas de diversos pensadores ligados à Escola Nova cujas ideias se encontravam em circulação naquele momento em Sergipe, dentre eles Decroly. Tal aprendizado correu a partir das aulas nas disciplinas Pedagogia e Pedagogia, ministradas pela professora Quintina Diniz, respectivamente, no 4º e 5º anos, conforme menciona Souza<sup>52</sup>, no excerto a seguir:

[...] a professora Ofenísia Soares Freire relata que teve a oportunidade de conhecer o ensino “globalizado”, entre 1927 e 1930 (período cursado), e **pôde conferir os estudos do belga Ovide Decroly, com sua concepção sobre educação em “centros de interesse”**, bem como compreendeu as orientações da psicologia e inteligência do francês Binet. Pôde também citar a teoria do filósofo e pedagogo americano Dewey que acreditava ter o aluno a capacidade de desenvolver a crítica. Ela também conheceu também a teoria do americano Kilpatrick para compreender suas concepções sobre “método de projetos”, buscando realizar um trabalho pedagógico que estimulasse o aluno ao saber [...] teóricos, tanto americano, quanto europeu foram fundamentais para a compreensão do universo escolar e da importância de uma “escola ativa”<sup>53</sup>.

Ainda que dispusesse de conhecimento teórico, a jovem Ofenísia encontrou dificuldades para colocar em prática as ideias escolanovistas que fizeram parte de sua formação docente, devido à ausência de condições materiais na

48 FREITAS, A. G. B. *Op. Cit.* p. 2.

49 *Idem Ibidem.*

50 FREITAS, A. G. B. *Vestidas de Azul e Branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério, 1920-1950.* Campinas-São Paulo/Brasil: UNICAMP, 1995.

51 SOUZA, R. C. «*Mestra na essência da palavra*»: trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941 – 1966. São Cristóvão-Sergipe/Brasil: UFS, 2018, p. 39.

52 SOUZA, R. C. p. 40-41

53 *Idem Ibidem*

escola na qual trabalhou por alguns meses, antes de retornar à Escola Normal para realizar um curso de aperfeiçoamento.

Outro registro que indica a utilização da proposta de Decroly na escola primária sergipana na primeira metade do século XX é o relato apresentado por Silva e Cabral<sup>54</sup> ao estudarem o cotidiano do Colégio Manuel Luiz, fundado em Aracaju, em 1924. As autoras tomaram por base as reuniões pedagógicas registradas em Livros de Atas da escola.

Durante uma dessas reuniões, ocorridas no final da década de 1959<sup>55</sup>, a professora Raimunda Silva de Araújo, apresentou uma atividade que considerou relevante para o desenvolvimento dos alunos e que se baseava em momentos distintos de participação do estudante, como a seguir descrito: «Composição individual- desenvolvimento da aula. a) Fase de preparação 1º Palestra, com crianças sobre o tema escolhido (aniversário, presentes) palavras escolhidas para a formação de sentenças; 2º Organização do exercício - Devemos em seguida exigir da criança leia o trabalho depois de terminado»<sup>56</sup>.

Ao analisarem a atividade proposta pela professora, Silva e Cabral<sup>57</sup> vislumbraram a apropriação de elementos da proposta de Decroly, todavia, a atividade mesclava em sua concepção outros elementos que desviavam da proposta original de Decroly. De acordo com as autoras: [...] Nessa organização há um aspecto que é o momento dos alunos se expressarem, que está relacionado às ideias de Decroly. Porém, é importante destacar que para Decroly as crianças podem se expressar de diferentes maneiras; já para a professora Raimunda a maneira da criança se expressar ocorria por meio da leitura produzida por ela [...]<sup>58</sup>.

Nesse sentido, os estudos da pesquisadora Alessandra Har<sup>59</sup>, tem buscado evidenciar de que modo e em que medida as ideias de Jean-Ovide Decroly circularam e foram apropriadas, influenciando as reformas educacionais que ocorreram nos estados brasileiros, a partir da tradução e circulação de livros de Decroly no Brasil. Essa não é uma tarefa fácil vez que, assim como na prática explicitada no Colégio Manuel Luiz, muitas vezes a metodologia foi adaptada, simplificada ou transformada em seu contexto de utilização.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação objetivou identificar a presença das ideias de Jean-Ovide Decroly em Sergipe – Brasil. Permitiu trazer à discussão os processos de

54 LIMA, S. S.; CABRAL, A. E. S. Reuniões, atas e práticas pedagógicas: as concepções escolanovistas das professoras do Grupo Escolar Manuel Luís. In: *Educação*. Santa Maria, 2016 P. 231

55 A data do registro ora apresentado converge para a afirmação de Freitas, A.G.B. *Op. Cit.*, acerca da influência das ideias da Escola Nova em Sergipe até o final da década de 1960.

56 SERGIPE, Livro de Atas da Reunião Pedagógica “Manuel Luís”, 1959. *Apud* LIMA, S. S.; CABRAL, A. E. S., 2016, p. 231.

57 LIMA, S. S.; CABRAL, A. E. S., *Op. Cit.* p. 231

58 Idem *Ibidem*.

59 ARANTES, J. T. A influência de Jean-Ovide Decroly na Reforma Educacional no Brasil. «*Agência FAPESP*» (07 de maio de 2015)

circulação e de apropriação de ideias pedagógicas, em especial as relacionadas à da Escola Nova, na primeira metade do século XX. Nesse percurso, foram apresentados estudos diversos que trataram da temática em Sergipe e foram unidos a eles representações contidas em trabalhos esparsos que trataram incidentalmente da utilização das ideias de Decroly na escola primária, a partir da trajetória de intelectuais sergipanos.

A partir do entendimento, segundo os valores republicanos, de que à escola caberia a função social e política de formar o cidadão brasileiro, sendo o analfabetismo considerado um problema nacional; as ideias que tinham como finalidade trazer a renovação pedagógica chegaram a Sergipe como resultado de viagens pedagógicas realizadas por técnicos da Instrução Pública, a outros estados brasileiros, a exemplo de São Paulo, onde circulavam ideias de pensadores da Europa e América do Norte. A viagem que trouxe maior repercussão no sentido da efetiva implantação dessas ideias foi a realizada pelo técnico Rocha Lima, que efetuou uma série de sugestões para a introdução das ideias de Decroly. A reforma na Instrução Pública ocorrida em 1931, proposta pelo Inspektor Helvécio Andrade, regulamentou em detalhes a utilização dos «centros de interesse», no bojo das denominadas «Classes de Aperfeiçoamento».

As classes de Aperfeiçoamento foram implementadas em escolas da Capital e do interior do estado, que nem sempre possuíam estrutura física e material adequada para a prática e a operacionalização de «centros de interesse» sendo que, o Regulamento da Escola Primária, de 1932, explicitava que a capacitação do professor era essencial para o sucesso do desenvolvimento do método em comento. Nesse sentido, algumas representações trazidas a este trabalho possibilitam verificar que a influência das ideias do belga Jean-Ovide Decroly estiveram presentes na Instrução Pública de Sergipe – Brasil, até meados do século XX, ainda que a prática se consubstanciasse em um amálgama híbrido de suas ideias e de outros pensadores da Escola Nova, sendo adaptadas nos diferentes contextos onde eram vivenciadas.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, J. T. A influência de Jean-Ovide Decroly na Reforma Educacional no Brasil. *Agência FAPESP* (07 de maio de 2015). Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/a-influencia-de-jean-ovide-decroly-na-reforma-educacional-no-brasil/21113/>
- AZEVEDO, C. B. Modernidade e Educação: a implantação dos Grupos Escolares em Sergipe. *Anais do V Encontro Nordestino de História*. UFPE, 2004. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/pe/anais/encontro5/06-hist-cultural/Artigo%20de%20Crislane%20Barbosa%20de%20Azevedo.pdf>
- BARROSO, C. A. V. C. A ação dos intelectuais da educação na conformação das reformas educacionais sergipanas (1911-1931). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

- CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. «*Anais...*» Caxambu, MG: ANPED (2000) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf> Acesso em 10.08.2018.
- DUBREUCQ, F. *Jean-Orvide Decroly*. Tradução Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra Recife-Pernambuco/Brasil: MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC)
- FELGUEIRAS, M. L.; RICO, A. C (Org). Nota de Abertura *In: Exilios e Viagens: ideários de liberdade e discursos educativos*. Portugal-Espanha séc. XVIII-XX. Porto: SPHE/CIE-FPCEP – SEHE, 2012.
- FONTES, J. S. *Classes de Aperfeiçoamento: ensaio da Escola Ativa no ensino primário em Sergipe (1932-1933)*. São Cristóvão-Sergipe/ Brasil, 2018. (Dissertação de Mestrado)
- FREITAS, A. B. G. A Escola Nova em Sergipe na primeira metade do Século *In: Anais do VI Congresso Brasileiro e História da Educação*, 2011. Disponível em: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/932.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/932.doc) Acesso em 10.05.2019.
- FREITAS, A. B. G. Vestidas de Azul e Branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério, 1920-1950. Campinas-São Paulo/Brasil: UNICAMP, 1995. (Dissertação de Mestrado)
- LIMA, S. S.; CABRAL, A. E. S. Reuniões, atas e práticas pedagógicas: as concepções escolanovistas das professoras do Grupo Escolar Manuel Luís. *In: Educação*. Santa Maria. v. 41. n. 1. p. 223-236. jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117144234018.pdf> Acesso em 03.05.2019.
- NASCIMENTO, J. C. As viagens pedagógicas. São Paulo difundindo a pedagogia moderna e a Escola Nova no Brasil. *In: Cadernos CERU*, série 2, nº 14, 2003.
- SANTOS, M. F. J. *Ecos da Modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)*. São Cristóvão-Sergipe/Brasil, 2009. (Dissertação de Mestrado)
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.
- SOUZA, R. C. «*Mestra na essência da palavra*»: trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941 – 1966). São Cristóvão-Sergipe/Brasil: UFS, 2018 (Dissertação-Mestrado)

# BÉLGICA Y BRASIL: CONTRIBUCIONES TRANSNACIONALES DE EDUCADORES COMPROMETIDOS

NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA<sup>1</sup>

*“El niño tiene espíritu de observación; es suficiente no cortarlo de raíz.” Decroly*

*“El medio natural es el verdadero material intuitivo capaz de estimular las fuerzas escondidas del niño.” Decroly*

## 1. INTRODUCCIÓN

El tema *Influencias Belgas en la educación española e Iberoamericana* me motivó a investigar los estudios existentes en el área de la historia de la educación, de manera general, y de la historia de las ideas pedagógicas en particular en lo que se refiere a la influencia belga en Brasil. Al investigar y reflexionar sobre el tema, percibí que la influencia belga acompaña, implícitamente, el pensamiento, la organización y la acción educativa brasileña desde el primer cuarto del siglo XX. Eso ocurre, especialmente, con respecto al “método nuevo, ya que la educación se ha convertido, así, en una tarea delicada e interesante para el educador, y sumamente agradable, interesante y fácil para quienes aprenden”, según Saviani al referirse a los métodos de enseñanza (2007, p; 155-156).

---

1 Profesora/investigadora del Programa de Post grado en Educación—Maestría y Doctorado—de la Universidad Tuiuti de Paraná. Profesora/investigadora (jubilada) de la Universidad Federal de Paraná. Líder del GR de Investigación de Políticas Públicas y Gestión de Educación en CNPq; Coordinadora del GR de Investigación de Políticas Públicas y Gestión de la Educación. nauraf@uol.com.br

Asimismo, observé que las concepciones de los pedagogos belgas: Jean Ovide Decroly y Hélène Lubienska Lubienska<sup>2</sup> de Lenval, aunque poco conocidas fuera de círculos de especialistas en historia de la educación, han sido importantes, entre otros pensamientos.

Jean Ovide Decroly -nacido en un entorno rural hostil en el pueblo belga de Rennaix, sometido a las exigencias de sus padres obsesionados por su éxito escolar y sin ninguna motivación personal- no mostraba ningún interés por el estudio ante el clima autoritario de sus padres. Obtuvo provecho, muchos años después, cuando estudió medicina en la Universidad de Gand, donde fue asistente de investigación y descubrió la medicina mental. En sus investigaciones descubre la correlación entre los fenómenos biológicos y mentales, “bases biopsíquicas” de todos los comportamientos.<sup>3</sup>

Por otra parte, Hélène Lubienska de Lenval<sup>4</sup> -nacida en Bruselas, en Bélgica, en 1895, pedagoga adepta al Método Montessori- desarrolló teorías y prácticas para la educación y la enseñanza religiosa, más específicamente para la religión católica y catequesis. Por iniciativa de Celma Pinho, cuyo nombre religioso era María Ana de Sión, se creó un Curso de Especialización para Maestros, en Brasil, en 1960, que recibió el nombre de Especialización Montessori-Lubienska y pasó a funcionar de manera regular todos los años. La orientación de dicho curso se fundamentaba en teorías francesas ya que Celma Pinho había sido discípula de Lubienska y Pierre Faure. A partir de ese movimiento, se fundó, en 1969, la Sociedad Civil “Instituto Pedagógico Montessori-Lubienska”, que empezó a realizar Semanas Pedagógicas en varias ciudades de Brasil, y, a partir de 1975, se denomina “Instituto Pedagógico Maria Montessori”, y se vincula a la “Asociación Internacional Montessori”, con sede en Holanda.

Consecuentemente, se construye el eje analítico reflexivo del presente texto, por medio del cual se evidencia que la contribución teórica de Jean-Ovide Decroly y Lubienska de Lenval va más allá de la condición educativa belga a la educación brasileña mediante la mediación de la idea y la comprensión de la categoría *interés* como punto clave estructurador del currículo, lo que permite la

2 En la investigación realizada se observaron algunas divergencias con relación a la nacionalidad de Hélène Lubienska de Lenval. ¡Profundizamos esa investigación! Según algunos autores, nació en Francia, según otros, en Bruselas, en Bélgica. A través de las lecturas realizadas se concluye que nació en Bruselas, en Bélgica, aunque vivió en algún tiempo en Francia donde estudió con Maria Montessori y Pierre.

3 Ovide Decroly, laureado con éxito en el concurso universitario y en la fundación de las becas de viajes pasó el año de 1896-1897 en la Universidad de Berlín y en la Salpêtrière, en París. En 1898, Decroly se instala en Bruselas y regresa a la Universidad de Gand, dedicándose a sus investigaciones sobre las enfermedades mentales y sobre la anatomía patológica del cerebro.

4 En la investigación sobre el tema expuesto en este texto, encontramos algunas divergencias con relación a la nacionalidad de Hélène Lubienska de Lenval. Según algunos autores, nació en Francia, según otros, en Bruselas, en Bélgica. Por las lecturas realizadas se concluyó que nació de Bruselas, en Bélgica, aunque haya vivido, estudiado y trabajado, algún tiempo en Francia donde estudió con Maria Montessori.

expresión de la motivación espontánea del estudiante y, al mismo tiempo, abre el camino para la adquisición de nuevos conocimientos en el movimiento de la Escuela Activa.

Este texto forma parte de una investigación que se está en desarrollo: el proyecto de investigación titulado “La evolución de la cultura profesional del docente en Brasil – CULTPROF – 2ª etapa”, que permitió rastrear, en el ámbito de la historia de la educación, la cuestión relacionada con la influencia belga en la educación y en la cultura. Y, después, intentar exponer el propósito de aprender y comprender el dinámico movimiento transnacional de apropiación de las ideas y prácticas pedagógicas de Jean-Ovide Decroly, su absorción y desarrollo en Brasil. Esas ideas y prácticas penetraron, inicialmente, en el escenario brasileño, más específicamente, entre los años de 1926 y 1931.

## 2. EL DINÁMICO MOVIMIENTO TRANSNACIONAL.

A partir del eje anteriormente expuesto, destaqué la categoría<sup>5</sup> *interés* porque es el punto clave de la teoría que se constituyó como una significativa influencia belga en Brasil. Digo que fue notable, entre otras, principalmente a través de los dos pedagogos ya mencionados para tratar de este tema, destacando a Jean Olvide Decroly.

Veamos: *Interés* significa, en el sentido etimológico, importante, útil, ventajoso, moral, social o materialmente a un “estado de espíritu” que se tiene con relación a aquello que se considera digno de atención, es decir, la calidad de lo que llama la atención, que atrapa el espíritu”, relativo a lo que se destaca, lo que llama la atención, que es importante, algo que proporciona ventaja, que puede considerarse útil o importante. Cuando se habla de priorizar intereses es porque se debe poner en primer lugar aquello que más interesa y sea más ventajoso, dependiendo de la perspectiva elegida. Los intereses personales se refieren, por ejemplo, a aquellas cosas que afectan directamente a la persona en cuestión. Esto es fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, es importante aclarar que, en la política, los intereses personales, a diferencia de lo dicho anteriormente, no pueden prevalecer sobre los intereses de la población. Eso significa que las cosas que son ventajosas y útiles

---

5 El término *categoría* significa “conceptos explicativos”, FERREIRA. Se encuadra en el contexto de la praxis, que para Adolfo Sánchez Vázquez, consiste en una actividad práctica que hace y rehace las cosas, es decir, que transmuta una cuestión o una situación. La praxis constituye todos los campos o áreas culturales y obras pueden ser acomodadas, porque es el acto o conjunto de actos los que el sujeto actúa o (agente) modifica una determinada materia-prima “(Sánchez Vázquez, 1980:245). Su significado no es, por lo tanto, restringido, ni en lo material ni en lo espiritual, y eso solo implica un trabajo creativo. En este contexto, *categoría*: quieren ser consideradas tanto en el proceso de la realidad que las produce, en su utilización, como instrumentos de análisis en vista de una acción social transformadora, ya que el análisis también hace parte de esta acción. De modo especial ofrecen subsidios en los actos de investigar la naturaleza de la realidad social y las vinculaciones de las propiedades de la educación en esa misma realidad. Las categorías ayudan a entender el todo, cuyos elementos son los constituyentes de la realidad y, en él, los elementos de la educación. (Cury, 1985, pp 26-27)

para las personas involucradas en ese proyecto político, no pueden ser más importantes que aquello que es importante para los ciudadanos brasileños y no pueden entrar en conflicto con ellos. Aquí, en este otro ámbito, el interés está relacionado con lo social y no con lo individual, tiene otro significado, distinto del interés como “estado de espíritu” que se tiene hacia aquello que se considera digno de atención. Esta comprensión dirigida hacia lo individual caracteriza los intereses individuales que generan, en la concepción de los grandes pedagogos, los “centros de intereses”.

Para comprender mejor cómo se produjo esta influencia, utilizo la contribución realizada por el Prof. Dermeval Saviani con relación a las “Tendencias y corrientes de la educación brasileña”<sup>6</sup>, en la que se describe “un cuadro sistemático que mantiene una articulación con el proceso concreto, es decir, con la actividad educativa tal y como se viene presentando dentro de la organización social en la que se vive”, según Saviani, 1983, pp 23-24. Con la finalidad de situar el objeto del presente texto: la influencia belga en la educación brasileña.

En líneas generales, según Saviani, en Brasil, se pueden percibir las siguientes concepciones fundamentales de la Filosofía de la Educación:

1. Concepción “Humanista” tradicional;
2. Concepción “Humanista” Moderna;
3. Concepción Analítica;
4. Concepción Dialéctica.

Trataremos, solamente, dentro de los límites de este texto, de las dos primeras concepciones. La concepción “humanista”, sea en la versión tradicional o en la versión moderna, abarca un conjunto bastante amplio de corrientes que tienen en común el hecho de haber derivado la comprensión de educación desde una visión particular del hombre. Según esas dos tendencias, la Filosofía de la Educación siempre es tributaria de cierto “sistema filosófico” general.

La concepción “humanista tradicional” marcada por la visión esencialista del ser humano, es decir, la que considera que el ser humano está constituido por una esencia inmutable, debiendo la educación adaptarse a esa esencia humana. Esta concepción presenta dos vertientes: la religiosa, que tiene sus raíces en la Edad Media, cuya manifestación más significativa son el tomismo y el neotomismo. La otra vertiente es la laica, que se centra en la idea de “naturaleza humana”. Esa es la vertiente que inspiró la construcción de los “sistemas públicos de enseñanza” con las características de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Se destacó, en esa época, el intelectualismo del filósofo alemán Johann

---

6 Corrientes y tendencias de la educación brasileña es la denominación que el Prof. Dermeval Saviani utiliza para, a partir de la investigación rigurosa llevada a cabo en Brasil, mostrar las corrientes y tendencias de la educación brasileña entendidas como una tomada de posición explícita, por lo tanto, sistematizada, sobre el problema educacional. De esa manera, considera “tendencias” ciertas orientaciones generales a la luz y dentro de las cuales se desarrollan ciertas orientaciones específicas asumidas como concepciones de filosofía de la educación. (Saviani, 1983, p.19).



Friedrich Herbart, quien sistematizó la forma como se debería impartir la enseñanza en las escuelas convencionales, por medio de los cinco pasos formales del Método Herbartiano, los cuales sintetizan los procedimientos didácticos que se generalizaron<sup>7</sup>.

En aquel momento histórico, produjeron, en Brasil, varias reformas educativas, que buscaban la innovación pedagógica. La Reforma de la Escuela Normal se caracterizó por el período de duración que se extendió para 3 años y medio, dos años para la formación general y un año y medio para la formación especial. El currículo estuvo marcado por la implementación de la pedagogía de Herbart, cuyos pasos formales guiaron toda la reforma de la Escuela Normal. Sin embargo, esta reforma Herbartiana fue criticada por profesores e intelectuales que habían tenido contacto con obras ya producidas en Europa. Y, en ese fervor de las reformas, se lanza, en 1932, el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva.<sup>8</sup>

El “Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva”, con fecha de 1932, fue escrito durante el gobierno de Getulio Vargas y consolidaba la visión de un segmento de la élite intelectual que, aunque tenía diferentes posiciones ideológicas, vislumbraba la posibilidad de interferir en la organización de la sociedad brasileña desde el punto de vista de la educación. Ese manifiesto redactado por el profesor, educador, crítico, ensayista y sociólogo brasileño, Fernando de Azevedo, y otros 26 intelectuales -entre los que se encuentran Roldão Lopes de Barros, Anísio Spinola Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima y Cecília Meireles. Al ser lanzado, durante el proceso de reorganización política resultante de la Revolución de los 30, el documento se convirtió en el marco inaugural del proyecto de renovación educativa del país.

La educación nueva, según el texto del manifiesto, proponía “no servir a los intereses de clases, sino a los intereses del individuo, y se fundamenta en el principio de vincular la escuela con el entorno social”. O sea, el objetivo era tener

---

7 Como Johann Friedrich Herbart no es el objeto de este estudio, no vamos a desarrollar su método aquí.

8 El Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación se trata de un documento escrito por 26 educadores en 1932, entre ellos, titulado *La reconstrucción educacional en Brasil: al pueblo y al gobierno*. Ha circulado en el ámbito nacional con el objetivo de ofrecer directrices para una política de Educación. Decía que “si, después de 43 años de gobierno republicano, se toma en cuenta el estado actual de la educación pública, en Brasil, se verificará que siempre por estar siempre disociadas las reformas económicas y educativas, que eran indispensables para entretejer y encadenar, dirigiéndolas en la misma dirección, todos nuestros esfuerzos, sin unidad de plan y sin espíritu de continuidad, aún no han logrado crear un sistema de organización escolar a la altura de las necesidades modernas del país.” Según el documento, la causa principal de los problemas en la educación es “la ausencia, en casi todos los planes e iniciativas, de la determinación de los fines de educación (aspecto filosófico y social) y de la aplicación (aspecto técnico) de los métodos científicos a los problemas de educación”. Los 26 educadores entendían que “nunca llegamos a poseer una *cultura propia*, ni siquiera una *cultura general* que nos convenciera de la *existencia de un problema sobre los objetivos y fines de la educación*”(1932)

un “ideal condicionado por la vida social actual, pero profundamente humano, de solidaridad, de servicio social y cooperación”.

Por lo tanto, se delinea, en el país, la llamada Concepción de la Educación “¡Humanista!” Moderna, cuya visión del ser humano se centra en la existencia, en la vida, en la actividad. Ahora, la existencia precede a la esencia que prevalecía en la Concepción Humanista Tradicional. La educación pasa a centrarse en el niño (en el alumno), en la vida, en la actividad. La naturaleza humana concebida en la Concepción Tradicional, ahora es mutable. Esta concepción “Humanista” moderna abarca corrientes como el Pragmatismo, el Vitalismo, el Historicismo, el Existencialismo y Fenomenología, -se admiten formas discontinuas en la educación. Se considera que la educación sigue el ritmo vital que es variado, determinado por las diferencias existenciales a nivel del individuo.

En este contexto, el suelo brasileño se convierte en terreno fértil para la teoría de Jean-Ovide Decroly. Hijo de un industrial de origen francés y de una profesora de música, pasó los primeros años de su vida en medio de un gran jardín donde el padre lo inició en los trabajos manuales y, como estudiante, no tuvo dificultades de aprendizaje, porque estaba muy interesado en esas actividades. Sin embargo, debido a la indisciplina, fue expulsado de varias escuelas, lo que, por inferencia, denota su falta de interés en el desarrollo de la enseñanza que se impartía en aquel momento.

Decroly sostiene que, sin desintegrar la apreciación de las cosas, la mente del niño se está globalizando, tiende las representaciones del todo, o sea, percibe las cosas como un todo. La globalización o los centros de interés deben configurarse de acuerdo con las necesidades primarias del niño: alimentación, respiración, higiene, protección, juegos, etc. Según Decroly, esos centros de interés, sustitutos de los temas científicos de los planes que rechaza, son aquellos que relacionan al niño con la familia, la escuela, el mundo animal, el mundo vegetal, el mundo geográfico y el universo. Para que se produzca el aprendizaje de acuerdo con esos centros de interés, el autor aconseja seguir con las siguientes etapas: observación directa de las cosas, asociación de lo observado y expresión de lo que se observa por medio del lenguaje, del dibujo y del modelado.

Podemos observar la influencia de la tendencia que las ideas de Decroly, interrelacionadas en distintos niveles, se están articulando e interactúan con el entorno cultural y educacional brasileño. La intención es acercarse al aula y echar un vistazo sobre las prácticas.

Las concepciones decrolianas se fundamentan en Rousseau en sus ideas sobre la personalidad del niño. La descripción de ese autor de los intereses del niño, su ritmo natural y formas peculiares de ver el mundo se acercan mucho a las de John Dewey, Kilpatrick y Claparède y de otros seguidores de la Escuela Nueva.

Si Decroly atribuye a la escuela una misión prioritaria de prevención, lo hace primeramente para intermediar la acción educativa de los padres, ya que enten-

día que, en la vida social actual, el compromiso de la escuela aumenta debido a la complejidad de la vida y la supervivencia. A partir de esa comprensión, abraza la lucha por la obligatoriedad escolar<sup>9</sup>, junto al papel de la escuela de preparar eficientemente a cada niño para su vida como hombre, trabajador y ciudadano.

Asimismo, consideró fundamental reemplazar los propios fundamentos de la escuela clásica: métodos, programas, clasificaciones y sustituirlos por procedimientos totalmente distintos. Es sobre el terreno de los hechos de la nueva realidad que Decroly realizará prácticas radicalmente nuevas.

No obstante, las ideas de Decroly fueron apropiadas, difundidas y transformadas en Brasil. Las traducciones de sus libros se realizaron entre 1928 y 1930, aún durante la vida de Decroly, en una época en la que se estaban llevando a cabo varias reformas educacionales en el país, en la búsqueda de innovación pedagógica. Para ese proceso, denominado “Movimiento de Escuelas Nuevas”, la metodología de los “centros de interés”, adaptada y simplificada según las condiciones de la sociedad brasileña, proporcionó una importante contribución teórica y orientación práctica.

El principal laboratorio de esa experimentación pedagógica lo proporcionó la reforma educativa de Río de Janeiro en 1928, con un importante apoyo de Fernando de Azevedo, que en aquella época era el director del Departamento de Instrucción Pública del entonces Distrito Federal.

En este contexto de transformaciones de la sociedad brasileña, las ideas y prácticas de este médico y educador belga fueron muy importantes y, en particular, la idea de “centros de interés” que se difundió ampliamente y fue aplicada en programas de enseñanza en Río de Janeiro y también en Minas Gerais, lo que dio como resultado publicaciones de innumerables artículos, libros y manuales para profesores. Además, se ofrecieron conferencias, seminarios y cursos. “El público al que se destinaban eran maestros de escuela primaria y los responsables por lo que hoy llamamos de Educación Infantil”.

## BIBLIOGRAFÍA

- AZEVEDO, F. (1932.) A reconstrução educacional no Brasil. *Educação*, Directoria Geral do Ensino de São Paulo, vol. VI, n. 1-3, jan./mar.
- AZEVEDO, F. (1932) Manifesto da nova educação ao governo e ao povo. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 19 de março.
- CUNHA, A. G. (2008) *Dicionário Etimológico Nova Fronteira, da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Ed Cortez, 1985
- DECROLY, J. O. & DUBREUCQ, (2010) *Jean Onide Decroly*. trad: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; org: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

---

9 Esta obligatoriedad en Bélgica ha sido conquistada em 1914 y efectivada, sólo en 1920.

- FERREIRA, N. S. C. (2007) A Gestão do Conhecimento: da “produção” à humanização da formação. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Curitiba/PR: Editora da Universidade Tuiuti do Paraná, pp 129-191.
- LOURENÇO FILHO, M. B. (1931). Prefácio. In: MOURA, A. de. *Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada*. São Paulo: Melhoramentos.
- MOURA, A. de. (1931). *Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada*. São Paulo: Melhoramentos.
- SAVIANI, D. (1983.) “Tendências e correntes da Educação Brasileira”. MENDES, D. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- NEYRE, M. (1994) *Hélène Lubjenska de Lenzval 1895-1972: Pour une pédagogie de la personne*. Paris: Buchet-Chastel.
- SAVIANI, D. (2007) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2005) *As concepções pedagógicas na Educação Brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.
- SOLANA, O. G. (2003) *Breve história da Escola Activa*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- VÁZQUEZ, A. S. (1985) *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra.

# UM ESTUDO COMPARADO DA ESTRATÉGIA UTILIZADA PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup> NO BRASIL COM A PEDAGOGIA DE DECROLY<sup>2</sup>

SILVANA MARIA DA SILVA GUILHERME<sup>3</sup>  
sylvanagui@hotmail.com

RACQUEL VALÉRIO MARTINS<sup>4</sup>  
racquelvm@gmail.com

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No contexto de constatação, em estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgado no dia 30 de agosto de 2018 pelo site IG, de que os alunos do ensino fundamental, da escola pública brasileira, concluem o ciclo com um desempenho pior do que quando iniciaram<sup>5</sup>, avaliação que revela que estudantes do 5º ano apresentaram, em média, nível 4 de proficiência em matemática – em uma escala que vai de 0 a 10.

---

1 Estudo de caso da Escola de Ensino Fundamental Luis Pacheco do Amaral, situada na cidade de Cascavel, Ceará Brasil, a qual ao longo desse artigo, pode ser referida com a abreviatura LUPAM.

2 Este artigo contém parte do conteúdo do TFM de Silvana Maria da Silva Guilherme, defendido no *Máster Interuniversitário en Antropología de iberoamérica de la Universidad de Salamanca* no curso 2018-2019 sob a direção dos professores Ángel Baldomero Espina Barrio e Daniel Valério Martins.

3 Mestre em Antropologia de Ibero América pela Universidad de Salamanca - ES e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, com experiência de 26 anos como bancária no Banco do Brasil S.A.

4 Pós Doutora em Direitos Humanos pela Universidade Portucalense - PT, Doutora em educação pela Universidad de Salamanca - ES, Mestre em Antropologia de Ibero América pela Universidad de Salamanca - ES, Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR – BR, Investigadora do GEFOHPE/UFC e Presidente da ABS -Associação dos Alunos Brasileiros da Universidad de Salamanca.

5 Último segundo - iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-08-30/ensino-fundamental-avaliacao-media-alunos.html>

Além disso, é fato que no Brasil mais da metade da população não tem uma cultura financeira, pois a dificuldade com as matemáticas impossibilita que possam gerir uma poupança e em consequência não tomam as decisões adequadas para garantir um equilíbrio financeiro individual e/ou familiar.

Observa-se, portanto, a falta de metodologias e didáticas que envolvam conhecimentos práticos aplicáveis no dia a dia. Nesse contexto analisamos a utilização de jogos na escola LUPAM para implementação da Educação Financeira<sup>6</sup> nas turmas formadas por crianças da faixa etária de 6 a 10 anos. Trataremos especificamente do jogo “Piquenique”, o qual pudemos perceber que possibilita uma compreensão da realidade a partir da socialização entre os alunos de suas práticas cotidianas.

Tal percepção nos remeteu aos ensinamentos de Paulo Freire sobre se poder transformar a realidade. Na mesma linha Célestin Freinet defendia a criação de um sistema educacional mais centrado na vida, mais bem adaptado às condições econômicas por exemplo (Freinet, 1998). “Uma boa relação teoria x prática, é o que permite sucesso na pedagogia de Freinet, além de facilitar o avanço de alunos e professores, pois parte-se da realidade concreta (...)” (Martins, 2017).

Somado a tudo isso, evidenciamos a obra de Decroly, educador belga que exerceu influência na pedagogia de Célestin Freinet e até na de Paulo Freire, com a defesa de que o aprendizado deve ser prazeroso e responder aos interesses do aluno. Se destaca o educador Decroly, sobretudo por ser ele o responsável pela introdução do jogo na educação, que respeitando o seu caráter lúdico, confere a esse instrumento uma nova dimensão, o considerando como o meio fundamental da autoeducação da criança, além da ideia dos centros de interesse<sup>7</sup>.

Antes de adentrar no estudo de caso propriamente dito, julgamos pertinente apresentar de forma abreviada os dois educadores (Ovide Decroly e Célestin Freinet) que fundamentaram nossa interpretação.

Jean Ovide Decroly: Nascido em 23 de julho de 1871, em Renaix, na Bélgica, era filho de um industrial e de uma professora de música. O referido educador, como estudante, não teve dificuldade de aprendizado, mas, por causa de indisciplina, foi expulso de várias escolas. Com o passar dos anos, formou-se em medicina e estudou neurologia no seu país e na Alemanha. Sua transposição da medicina para a educação, se deveu ao fato de desde o início sua atenção está voltada para as crianças deficientes mentais. Contraiu matrimônio do qual resultou três filhos. Em 1907, fundou a *École de L’Hermitage*, em Bruxelas, escola, que se tornou célebre em toda a Europa, servindo, para ele, de espaço de experimentação, época em que viajou pela Europa e pela América, fazendo

---

6 Ressaltamos a EF como um tema atual e que foi sugerido pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC para compor a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

7 Unidade de Centro de Interesse, era o nome que pelo qual era conhecido o método Decroly que destinava-se especialmente às crianças das classes primárias e tinha como objetivo preparar o educando para a vida, com a promoção do trabalho em equipe, no entanto, se mantendo a individualidade de cada um.

contatos com diversos educadores. É dos jogos aritméticos de Decroly que se derivam os livros atuais nos quais a noção dos números e das operações é dada por imagens variadas e nos quais por vezes até os problemas são assim concretizados e se transformam em jogos. Ele escreveu mais de 400 livros, mas nunca sistematizou seu método por escrito, por julgá-lo em construção permanente. Morreu em 12 de setembro de 1932, em Uccle, na região de Bruxelas.

Célestin Freinet: Nascido em Gras, região dos Alpes Marítimos de França, a 15 de outubro de 1896, Freinet era filho de camponeses e pastores, que também trabalhavam como tecelões. Depois da escola primária, realiza interno o curso complementar em Grasse, e em 1913 supera o exame de admissão à Escola Normal de Magistério de Niza, e recebe o título de professor do ensino básico em 1915, o qual lhe foi outorgado antecipadamente por causa da primeira guerra mundial, na qual foi ferido gravemente no pulmão direito, passando por anos difíceis pelas sequelas físicas. Quando voltou da guerra, em 1920, recebeu seu primeiro destino como professor em Bar-Sur-Loup, período que iniciou investigar e discutir sobre uma nova pedagogia, assumidamente popular, baseada no trabalho, quando pondera acerca da defesa da autonomia e da livre expressão e compreende o fracasso do ensino tradicional. Em 1923 fundou a Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) que iniciou com um pequeno grupo de professores rurais, pobres, que intercambiando materiais ultrapassaram as fronteiras de França e transformou-se num grande movimento de professores que se ajudavam mutuamente. Em 1926 casa com a também professora Elise que foi sua esposa e colaboradora durante quarenta anos. Foi vítima do conservadorismo durante os anos 30 e início dos anos 40, só voltando a abrir a escola em 1947, voltando a ser referência internacional, com um rápido crescimento outra vez da CEL, o que só parou com sua morte em 08 de outubro de 1966.

Qual a importância dos jogos para o aprendizado da Educação Financeira na infância na visão dos professores? Foi essa a pergunta problema que buscamos responder, a partir de parte dos resultados obtidos com o estudo que realizamos na escola pública municipal LUPAM, a qual atende 76 alunos somente nas turmas do Ensino Fundamental I e que utiliza a Educação Financeira como uma ferramenta capaz de promover uma cultura financeira, estando localizada na cidade de Cascavel, um dos três municípios que compunham o projeto com jogos de educação financeira desde o ano de 2017, tendo sido uma das sedes do plano piloto do projeto feito em parceria com o *Bank of America Merrill Lynch* e com o Instituto Brasil Solidário, o qual tem passado por etapas de planejamento a fim de ser expandido para fora do Brasil. Foi levado para escolas em São Paulo, no ano de 2018, tendo uma expectativa de alcançar 1 milhão de alunos em diversos estados do país, e serviu como modelo para exportação da mesma metodologia para o Chile.

Visamos saber qual a valoração dos jogos para a referida educação, na visão dos cinco professores que atendem a fase de estudo considerada, o

que nos foi possibilitado com a autorização da direção da escola para o trabalho de campo.

## 1. A ETNOGRAFIA NA ESCOLA LUPAM

Na realização de nosso trabalho de campo, abordamos elementos como entrevistas semiestruturadas, a aplicação de questionários para os professores, e observações *in loco* em momentos distintos, dos quais interpretamos, nesse artigo, os pontos mais relevantes no que se refere à utilização de jogos nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

### 1.1 As Entrevistas

Nas entrevistas semiestruturadas, identificamos um clima de satisfação dos professores com os resultados alcançados com os atuais projetos que vêm sendo desenvolvidos, uma continuidade daquele iniciado em 2017, com destaque para o JEPP (Jovem Empreendedores Primeiros Passos) do SEBRAE, em parceria com o Instituto Brasil Solidário – IBS, que foi lançado na escola no início desse ano de 2019, contemplando os dois turnos (manhã e tarde), com a expectativa de contemplar cerca de 150 alunos no decorrer desse primeiro ano.

Mostra-se, portanto, conveniente a forma como vem sendo explorada a abrangência do tema Matemática Financeira, desde uma visão multidisciplinar como propõe Schilling (2007).

Ademais, de acordo com os professores, a metodologia com jogos estimula os alunos a pensar, raciocinar, mexer com moedas, e como planejar seu dinheiro seja com a opção de lazer ou com a decisão do que se pode ou não comprar, o que identificamos uma relação estreita com a pedagogia de Decroly (1986), ou seja, fundada no princípio de favorecimento da representação mental por intuição constante e uma boa compreensão das lições objetivas e concretas. Uma pedagogia que faz a criança brincar com jogos bem estudados e graduados, como por exemplo, os jogos de iniciação aritmética, no qual substituíam as formas geométricas abstratas, por formas vivas que, além da noção sensorial, lembrem à criança objetos que lhes são comuns.

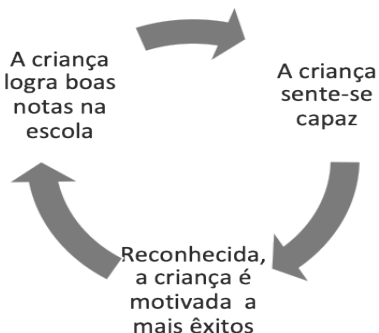
Na escola, embora os jogos sejam mais usados na disciplina de matemática, assumem um caráter interdisciplinar, principalmente nas séries sob a responsabilidade de um professor polivalente. Os alunos se interessam muito, por essa coisa de aprender brincando o que segundo Decroly (1986), embora evidenciando as crianças com deficiências intelectuais, corresponde ao fato de que toda criança opera, de maneira quase inconsciente, comparações, associações e o jogo é para quaisquer delas motivo, oportunidade de lembrança de abstrações e de juízos.

Pudemos verificar que é através do jogo que a criança descobre aspectos importantes de si mesmo e dos outros, contribuindo na construção de sua identidade, um processo em que os significados vão ter um grande peso para a criança, sendo importante por exemplo experimentar situações de êxito o que



manterá sua autoestima em alta, formando um ciclo com uma grande probabilidade de ser positivo como mostrado na Figura 1.

**Figura 1.** Processo de significados – ciclo positivo



**Fonte:** Elaboração própria

Apesar de havermos constatado, a partir da visão dos professores da escola LUPAM, uma contrariedade à educação defendida por Decroly, no que concerne sua ideia de que essa não se firma em preparar a criança para a vida adulta, coincidem com o educador que a criança deve aproveitar sua infância e resolver as dificuldades compatíveis com o seu momento de vida, e com essa ideia trabalham o jogo Piquenique que vem contribuindo positivamente para a promoção de uma cultura financeira.

As crianças gostam. Elas já têm uma noção de como gastar. Fazemos aulas de campo nos mercadinhos da cidade e eles pesquisam sobre preço e lucro de cada produto. Uma aluna do JEPP, a mãe abriu um comércio por incentivo da filha. Existe um incentivo ao empreendedorismo (Transcrição da fala de Raúl Morais, coordenador pedagógico da EEF LUPAM).

### 1.2 Observações relevantes

Acompanhamos por diversas vezes, a aplicação do jogo Piquenique, observando e registrando com fotografias a desenvoltura e alegria das crianças em jogar e ensinar como se jogava, como pode ser visto na Figura 2. No dia 01 de maio, os alunos participaram de um torneio feito pela escola do jogo Piquenique. Percebemos mais claramente que com esse jogo se estimula o espírito empreendedor, a aplicar estratégias e trabalhar em equipe, e contribui para manter alta a autoestima das crianças.

**Figura 2.** Fotografia aplicando e aprendendo jogar Piquenique em sala de aula



Fonte: Arquivo próprio.

Um mês depois, no dia 01 de junho, foi realizada a II Feira de Matemática (divulgada amplamente pela escola com cartazes e no perfil da escola nas redes sociais), na qual os alunos se dedicaram e participaram apresentando trabalhos que mostrava diferentes maneiras e significados do uso da Matemática no nosso dia a dia. Os alunos do 5º ano realizaram atividades em que puderam descobrir que a matemática é possível aprender de forma lúdica e divertida. Por meio da brincadeira, como afirmam os professores, a criança se envolve na atividade e passa a sentir a necessidade de partilhar com o outro, de dividir com o companheiro e a multiplicar seus sonhos e conquistas.

Comprovamos, na prática, que a EF já vem sendo trabalhada em todas as turmas do ensino fundamental, através de distintos projetos, nos quais tanto se fala em interdisciplinaridade. “Isso nada mais é do que os centros de interesse”, como afirma a professora Marisa del Cioppo Elias, ela que, de acordo com Márcio Ferrari<sup>8</sup>, defende que os planos de estudo dos centros de interesse podem surgir, entre as crianças menores, das questões mais corriqueiras.

Vale ressaltar que de acordo com Hai, Simon e Depaepe (2015) no Brasil, as idéias de Decroly foram separadas em “pedaços de conhecimento” ganhando vida e autonomia ao longo da jornada, e se transformando em fatos. Defendem que suas idéias foram apropriadas como “estrangeiras indígenas” ali. Para os autores, a metodologia dos centros de interesse foi adaptada no Brasil de forma bastante simplificada, como a possibilidade de o professor trabalhar com os alunos não por disciplinas, mas por temáticas. Consideramos, portanto, que a partir de uma temática, como a Educação Financeira, por exemplo, o professor pode conduzir os alunos por várias áreas do conhecimento.

### 1.3 O Questionário

Dividimos as perguntas do questionário elaborado em três diferentes blocos, visando atender as categorias e subcategorias que foram sendo definidas

---

8 Informação constante no link: <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-de-forma-unica> Acessado em 23 de julho de 2019.

no decorrer do desenvolvimento do trabalho. Cada bloco é composto por 9 perguntas objetivas e 2 questões abertas, nas quais os professores puderam expressar mais livremente suas opiniões a respeito do que estava sendo avaliado.

O ponto de vista dos professores quanto a articulação teoria e prática com o ensino de EF, quando perguntados, por exemplo, sobre como abordavam a disciplina fazendo relação com a vida dos alunos, qual a participação dos pais na interação com a escola e se consideravam que o aprendizado dos alunos apresentava alguma melhoria, percebemos que 100% dos professores julgam estar desenvolvendo um bom trabalho com seus alunos, 80% deles elogiam o envolvimento e interesse dos pais pelas atividades do filho na escola, no entanto somente 40% consideram que as crianças estão de fato absorvendo todo o conteúdo e relacionando-o com as situações do dia a dia. Os demais defendem que esse aprendizado ainda está em processo.

Quando perguntados sobre a motivação para as aulas de EF, consideraram que mesmo havendo um grande empenho da escola em proporcionar um ambiente mais próximo do ideal para o trabalho da disciplina, ainda é bastante limitado, a verdadeira motivação é sentida por eles dos próprios alunos que participam dos desafios que lhes são propostos e trazem casos práticos, de vivências de casa, para compartilhar com o professor e com os demais companheiros. Mesmo assim, 100% dos professores afirma que os alunos apresentam, em geral, dificuldade de assimilar o conteúdo trabalhado.

Todos os professores acreditam está desenvolvendo um trabalho satisfatório para o cumprimento das propostas da escola com a Educação Financeira, porém a didática utilizada é insuficiente quando falamos de novas tecnologias, tema que levou 80% dos professores a responder que nunca essas são utilizadas, e justificam na não existência de um laboratório de Informática para uso dos alunos. Todos os professores (100%), consideram que a EF, nos moldes hoje trabalhado na escola LUPAM é muito mais teórica, e 20% desses afirmam, que mesmo de uma maneira insuficiente, fazem uso de novas tecnologias.

Relacionado com a motivação que os professores afirmam não sentir suficientemente por parte da escola, estão os escassos recursos para maior investimento na área de tecnologias da informação, hoje imprescindível para proporcionar maiores estímulos ao alunado. Porém vale ressaltar que a participação da escola no projeto piloto de implementação da EF no estado do Ceará, bem como com outros desenvolvidos em conjunto com o SEBRAE tem sido muito importante para significativas mudanças nos últimos anos, o que na visão dos professores tem renovado a esperança de que os alunos, hoje crianças, transformem-se em adultos financeiramente equilibrados.

Quando perguntamos sobre o impacto considerado por eles com a didática aplicada à EF na vida dos alunos e como se sentiam em fazer parte disso, 60% respondem sobre um abrir de consciência, uma nova visão, um despertar para a responsabilidade mais cedo. Os demais professores (40%) acrescentam ainda

que a EF na escola LUPAM tem desenvolvido habilidades socioemocionais, e tem causado grande satisfação aos alunos pelo fato de trabalhar o tema financeiro de forma lúdica e descontraída e levam em conta que eles podem aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano familiar. Todos os professores foram unânimes externando o sentimento de satisfação por contribuírem para o desenvolvimento de toda comunidade educativa.

Quando indagados, sobre a visão deles quanto a existência de desvantagens e ou vantagens de se trabalhar com crianças, assim como com a participação da comunidade educativa, dando-lhes oportunidade de expressarem-se de maneira livre, atendendo à categoria que faz relação com a motivação, todos os professores (100%) afirmaram não ver nenhuma desvantagem. Para eles as crianças os motivam bastante e o mesmo também ocorre com a participação das famílias, que trazem para compartilhar suas experiências de satisfação de haver elevado a renda familiar, por exemplo, como resultado das interações com a escola dos filhos.

Em sua maioria (60%), os professores afirmam que trabalham a disciplina EF sempre dividindo-a em duas partes, uma financeira e outra matemática que são abordadas com a tentativa de relacioná-las, para uma melhor compreensão de ambas. Um dos professores faz uma relação dessas duas abordagens numa proporção de 80% matemática e 20% financeira, outro não respondeu ao questionamento. Assim, consideramos que de acordo com as respostas dos professores, predomina no ensino fundamental I da escola, a relação teoria e prática, que coincide com a proposta educativa de Paulo Freire, uma sistemática inter-relação que o autor apresenta como práxis pedagógica. Tal relação sendo boa, é o que permite sucesso na pedagogia de Freinet que tem como fundamento das chamadas técnicas Freinet a prática, o experimento, ou seja, é fazer algo concreto com um fim. Uma afirmação de Elise Freinet, usando palavras do próprio educador que resume essa fundamentação é: “Sólo la práctica enseña y educa” (Freinet E, 1978:34 apud Martins, 2017) “É a prática que transforma a realidade. É da prática que nascem os conhecimentos autênticos que se convertem em teoria experimental” (p.226). Essa dinâmica teoria e prática, nas respostas dos professores, é muito positiva, pois esse continua sendo um dos grandes desafios de nossos dias, enfrentados pelos educadores/as em sala, podendo ser entendido isso como aquilo que direciona à emancipação dos cidadãos do futuro.

Quando questionados sobre as didáticas abordadas (tipo e periodicidade...) para se trabalhar a EF com as crianças, todos os professores afirmam não sentirem dificuldade em trabalhar com os alunos e a maioria deles (60%) destacam buscar sempre equilibrar as abordagens de todos os conteúdos programados para a referida disciplina, de maneira a possibilitar uma maior interação da família. Como exemplo, os professores comentam sobre a observação deles, a partir das simulações de compra e venda no jogo Piquenique, quanto a mudança de

hábitos de consumo, bem como a responsabilidade demonstrada pelos alunos de administrar o próprio dinheiro, evitando gastos desnecessários.

Vale ressaltar que os professores se referem aos jogos, assim como às novas tecnologias como instrumentos imprescindíveis na luta pela causa da humanização e libertação do homem, no caso referindo de forma mais específica àqueles que formam a comunidade educativa da escola LUPAM.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verificamos na nossa investigação que as crianças tendo contato mais cedo com a cultura financeira, participando de atividades lúdicas, onde “aprendem brincando”, são motivadas para o estudo da matemática e consequentemente à uma vida adulta equilibrada financeiramente. Assim, a aplicação de jogos é uma didática que tenta desprezar a função tradicional da escola, e conseguir que os professores conheçam os interesses e capacidades dos alunos para então poder relacionar plenamente teoria e prática.

### **REFERÊNCIAS**

- Decroly, O. (1986). *El juego educativo: iniciacion a La actividad intelectual y matriz/* Ovídio Decroly, e Monchamp; (Trad.) M Olasagasti Madrid: Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freinet, C. (1979). *La Enseñanza del Cálculo*. Barcelona: Laia.
- Hai, A. A., Simon, F. e Depaepe, M. (2015). Traduzindo ideias de Ovide Decroly para professores brasileiros. *Paedagogica Historica Revista Internacional de História da Educação*, Volume 51, Edição 6, pp. 744-767, *Historiografia Educacional: (Re) Apresentações, Realidades, Materialidades*.
- Martins, R. V. (2017). *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos. Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil*. Salamanca: Ediciones de Salamanca, Colección Vitor.
- Shilling, F. (2007). A dívida com os brasileiros. *Revista Carta na Escola*. São Paulo, n 16, p.34 – 37, mai.
- Silva, S. M. G. da. (2019). *A importância da educação financeira infantil nas perspectivas pedagógica e antropológica. O Caso da Escola de Ensino Fundamental Luis Pacheco do Amaral em Cascavel-Ceará-BR*. Universidad de Salamanca. Dissertação de Mestrado.



# DECROLY Y LA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA

CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN<sup>1</sup>  
*Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia*

## 1. ESCUELA NUEVA EL EUROPA Y NORTEAMÉRICA

Para que una escuela fuese considerada Escuela Nueva, debía tener unos rasgos o condiciones particulares, treinta en total, determinados en 1915 por la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas que dirigió Ferriere. Sin embargo, su número bajó a dos tercios de esos treinta enunciados o a la mitad, para ser así considerada.<sup>2</sup> Se estipuló que fuese como un laboratorio de pedagogía práctica sirviendo de orientación a las escuelas oficiales, a modo de un internado que favoreciese a los alumnos con una atmósfera cálida preferiblemente en el campo. Allí se organizarían grupos de hasta 15 integrantes donde fuera posible la coeducación y los trabajos manuales como la carpintería y la jardinería, etc,

---

1 Profesora de la Maestría en Educación, Depto de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación Universidad de Burgos. Magister en Historia de la Educación y la Pedagogía y Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

2 Cfr. Planchard, Emile: *La Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Rialp, pp. 253-255. Citado en: Del Pozo Andres, María del Mar: *El Movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas Educativos*. En: Tiana Ferrer, Alejandro; Ossensbach Sauter, Gabriela; Sanz Fernández, Florentino: *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, UNED, 2002, p. 196. Esta autora dice que fueron 15 los rasgos o condiciones mínimas exigidas para que una institución fuera considerada Escuela Nueva; ver también Hubert, R.: *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires, Ateneo, 1952, citado en Carreño, M.: *El Movimiento de la escuela nueva*. En: Carreño, M. (ed.): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Síntesis. 2000, pp. 29-30, en cambio este autor, señala que fueron dos tercios de treinta las condiciones mínimas para ser reconocida una institución escolar como Escuela Nueva.

tuvieran un tiempo para realizarse eso si de modo libre. En relación con la educación física,<sup>3</sup> serían la gimnasia natural, los juegos, los deportes, las excursiones y los viajes al campo las más recomendadas.

En cuanto a la formación intelectual, se debía considerar el desarrollo del juicio más que el de la memoria, orientado tanto hacia la especialización espontánea como hacia la cultura general. La enseñanza debería basarse en los hechos y experiencias, de allí que se apoyara en la actividad personal y espontánea de los niños. El trabajo, además de individual, sería colectivo y su enseñanza propiamente dicha se limitaría al horario de mañana, tratándose una o dos materias máximo por día, preceptuándose que fueran pocas por mes y por semestre. La variedad de estas materias surgirá del modo de enseñarlas.

En cuanto a la formación moral, ésta se realizaría por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad. El sistema representativo democrático se aplicaría para la organización administrativa y disciplinaria, de modo que los jefes resultasen elegidos por los alumnos. No se concebían las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa. Los castigos y sanciones negativas consistirían en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno, y se preferirían las recompensas tendientes a desarrollar el espíritu de iniciativa y a favorecer la autoemulación. Así mismo, se rechazarían los castigos corporales. En cuanto al ambiente, se recomendaba una atmósfera estética y acogedora, con música colectiva, cantos a coro y orquesta, desde donde se aprendieran, también, principios morales a manera de recitaciones. Allí debía observarse una actitud religiosa sin sectarismos, practicando la neutralidad confesional y preparando al futuro ciudadano no solamente con vistas a mejorar a la nación, sino también a la humanidad.

Las reformas propuestas desde este movimiento de la Nueva Educación se encontraron en las transformaciones implementadas en la arquitectura escolar, en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza. Así mismo, su afianzamiento nacional e internacional pasó por la creación de la Liga Internacional de Educación Nueva en 1920, que celebró varios congresos, empezando el año 1921 en Calais, y la Liga de la Progressive Education Association fundada en Norteamérica en 1919, vinculando a más de tres millones de educadores en el mundo. Sin embargo, dichas ligas, a lo largo de los años, vivieron tensiones, divergencias y cambios en su orientación, de la mano de ideas sociales y políticas que hicieron su aparición y permearon los fines educativos de esta época.<sup>4</sup>

Me centraré a continuación en en el pensamiento de Ovide Decroly<sup>5</sup>, y finalizaré este escrito en las propuestas de la Escuela Nueva que tuvieron acogida

3 La concepción de Educación Física para la Escuela Nueva esta en relación con las facultades y características humanas no hace referencia a la disciplina escolar propiamente dicha.

4 Cfr. Del Pozo Andrés, María del Mar: *El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos*. Op. cit., pp. 204-208

5 Cfr. Sáenz Obregón, Javier: *Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía*. en Ossensbach Sauter, Gabriela. (2003): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, UNED, pp. 35-36.



en Colombia. Pertinencia e importancia en el contexto mundial, que llegó al país y fue apropiada por los pedagogos colombianos, nombrándola y poniéndola a circular en sus discursos.

## 2. LA APROPIACIÓN DE DECROLY EN COLOMBIA

Decroly<sup>6</sup> centró su preocupación en torno al niño y se dedicó a pensar especialmente en la renovación de la enseñanza, utilizando el método científico y sus diversos pasos: la experimentación, la observación sistemática y las medidas psicopedagógicas de los fenómenos. Frente a los componentes educativos que todo niño trae consigo, como son la herencia y el medio, la escuela debía encontrar un medio adecuado a sus posibilidades físico-psíquicas y sociales. Lo anterior lo concretó Decroly en las necesidades sobre las que debía centrarse la educación y las puso en la base de los Centros de Interés<sup>7</sup>.

La observación -afirmaba Decroly-, era el principal punto de partida de todas las actividades físicas e intelectuales del niño, pues a través de ella entraba en contacto con el mundo desde sus intereses particulares. Creó el método global en educación que iba del todo a las partes, pues era la manera como el niño aprendía. Este método se desarrollaba mediante el juego, para terminar en el análisis pormenorizado de dichos aprendizajes<sup>8</sup>.

### 2.1. Emergencia de los Centros de Interés

Decroly, desde sus “Centros de Interés”, se preocupó por mantener al niño en contacto permanente con su ambiente. El interés ponía al propio niño frente al mundo en relación con el conocimiento de una manera, primero global y después, fragmentada. Estos intereses distribuidos en las asignaturas del programa escolar surgían de las necesidades del hombre, identificadas así: alimentación, defensa contra la intemperie, lucha contra los peligros y enemigos varios, y necesidad de trabajar en sociedad, descansar y divertirse<sup>9</sup>.

De otro lado, se ocupó de la educación de los niños anormales, su clasificación, la causa de sus irregularidades mentales, los principios generales del

---

6 Decroly Ovide fue un pedagogo belga nacido en Renaix en 1871 y fallecido en Uccle en 1932. Estudió medicina en Gante y se especializó en neurología, de la que más tarde siguió cursos en Berlín y París (1896-97). De vuelta a Bruselas, abrió en su propia casa una escuela para niños anormales. Los alentadores resultados conseguidos con sus métodos pedagógicos le llevaron a ampliar su labor docente a los niños de inteligencia normal, para lo cual abrió en Ixelles, su famosa «École pour la vie par la vie» (Escuela para la vida mediante la vida). Su método estaba basado esencialmente en el fenómeno de la «globalización», es decir, en el hecho de que la atención del niño se fija en el conjunto de las cosas antes que en las cosas parcialmente consideradas. Entre sus numerosas obras pedagógicas pueden citarse: *La mesure de l'intelligence chez l'enfant* (1907), *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers* (1915), *La liberté et l'éducation* (1925), *L'évolution de l'affectivité* (1927) y *La pratique des tests mentaux* (1928).

7 Cfr. Gutiérrez Zuluaga, Isabel. *Historia de la educación*, Madrid, Ediciones Narcea S.A., 1972. p. 376.

8 Cfr. *Ibid.*, pp. 321-394.

9 Cfr. *Ibid.*, p. 391.

tratamiento de estos niños y la organización de las escuelas para retrasados pedagógicos y médicos<sup>10</sup>; todo esto dentro de un marco educativo amplio que tenía como propósito renovar la escuela, una propuesta que permitía alcanzar los ideales surgidos desde la experiencia de la primera guerra mundial y del hombre nuevo que se esperaba formar.

Sus reflexiones y estudios anteriores le permitieron pensar una educación para todos. Esto incluyó a los niños sensiblemente adelantados o atrasados, proponiendo para ello una evaluación intelectual, física y psíquica, una homogeneización de los grupos por aptitudes y clases especiales para los niños anormales, reduciendo la cantidad de niños en el aula para facilitar su educación, y proponiendo un examen serio y objetivo. En cuanto a los contenidos de la enseñanza, planteó la importancia de enseñar uno o dos idiomas atendiendo a las edades más adecuadas, elaborando los programas, teniendo en cuenta la evolución del interés, del mecanismo del pensamiento infantil, de las condiciones locales y de la disposición de los escolares a la adopción de un programa que él llamó de las ideas asociadas. Aplicó también, desde el primer grado, los Centros de Interés, dando preferencia a los ejercicios prácticos y a la disciplina que fortaleciera la individualidad y la actividad personal.<sup>11</sup>

El niño fue para Decroly el centro de la educación, de allí la urgencia de conocer a fondo sus características, la manera como se desarrollaba, sus intereses, sus relaciones con el medio, con la idea de fortalecerlas desde las clases en grupos pequeños y homogéneos. Esta homogeneización recorrerá toda su obra como una pieza fundamental en el adelanto educativo de la nación, señalando como ventajas:

“1- Una mayor aproximación entre los dos extremos de un mismo grupo. 2- Una mejor adaptación del programa a la mentalidad más igual de la clase. 3- Mejoramiento de las condiciones de trabajo en la enseñanza ordinaria. 4- Disminución del número de niños que sufren un retraso más o menos considerable en sus estudios y aumento de los que puedan progresar regularmente en la escuela y por consiguiente, estos niños recibirán una educación más completa que antes. 5- Noción más exacta de la situación real de la enseñanza primaria y de la labor a realizar en lo que concierne a la enseñanza especial dedicada a los niños adelantados, atrasados y anormales”.<sup>12</sup>

Estas preocupaciones le obligaron a dedicar mucho tiempo e investigación a proponer exámenes para establecer la edad mental de los niños, y detectar posibles diferencias que logran su pronta reubicación escolar: “Este examen podrá llevarse a cabo dos veces al año y las clases seleccionadas serían: 1- Los retrasados, 2- Los supernormales o adelantados, 3- Los verdaderamente anormales”.<sup>13</sup>

10 Cfr. Decroly, Ovide; Monchamp, Mlle.: *La iniciación a la actividad intelectual y matriz por los juegos educativos*. Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, 1919, 282 pp.

11 Cfr. Decroly, Ovide; Boon, Gerard: *Hacia la escuela renovada*. Ciudad lineal, Ediciones de la lectura, 1925, pp. 23-36.

12 *Ibíd.*, p. 23.

13 *Ibíd.*, p. 26.

## 2.2. *Los Centros de interés una nueva estrategia educativa*

Frente a la nada o casi nada de cohesión entre las diferentes actividades del niño, recomendaba la aplicación de un programa de ideas asociadas<sup>14</sup>, estudio del niño y del ambiente en que vivía. En cuanto al poco contenido de la enseñanza en relación con los intereses fundamentales del niño, y su transformación y las excesivas lecciones con temas y finalidades totalmente diferentes, ofreció el empleo del método de los Centros de Interés. De cara a la división de las asignaturas, sin tener en cuenta el progreso del pensamiento en el niño, sobrepasando su capacidad de asimilación y memorización, opuso una división de las materias de enseñanza teniendo en cuenta las grandes funciones psicológicas: observación, asociación y expresión, al igual que una cantidad de materias adecuadas a la capacidad de asimilación infantil. Frente al predominio de las asignaturas que se enseñaban por el procedimiento verbal, estableció la preferencia por los métodos intuitivos, activos y constructivos. Y, en cuanto a la falta de ejercicios que daban motivo a la actividad personal y espontánea del niño, propuso una actividad personal favorecida por la práctica de las ocupaciones manuales (diversos ejercicios en relación con los Centros de Interés), y por el empleo de los juegos educativos<sup>15</sup>.

Señaló como importante la individualización de los ejercicios, favoreciendo las repeticiones numerosas de los juegos educativos e instructivos; y la organización de una disciplina de confianza que favoreciera la iniciativa y ayudara al desenvolvimiento de la responsabilidad, acostumbrando a la actitud solidaria a los niños y alejando las indisciplinas crónicas que traían consigo un régimen duro y de terror<sup>16</sup>.

Sus preocupaciones, como se ve, se extendieron también al campo de la investigación psicológica y pedagógica; entre ellas estuvieron la evolución afectiva del niño, la afectividad en la elección y en el ejercicio de las profesiones, la selección de los superdotados, los métodos no verbales de examen mental, la función del médico en la orientación profesional y las aplicaciones americanas de la psicología a la organización humana, entre otras<sup>17</sup>, así como el estudio del desarrollo psíquico del niño a través de la evolución de los nociones<sup>18</sup>.

---

14 Decroly presenta en el Programa de ideas asociadas, las necesidades del niño que deben conocerse y hacerse conocer: "Conocimiento por el niño de sus necesidades: 1. Necesidad de alimentarse, 2. Necesidad de luchar contra las intemperies, 3. Necesidad de defenderse contra los peligros y accidentes diversos, 4. Necesidad de la acción, de trabajar, de la renovación constante y de la alegría solidariamente, 5. Conocimiento del medio ambiente (examinar los factores favorables o desfavorables sobre el individuo, y de este su reacción sobre el ambiente: 1. El niño y la familia, 2. El niño y la escuela, 3. El niño y la sociedad, 4. El niño y los animales, 5. El niño y las plantas, 6. El niño y la tierra: agua, aire, piedras, 7. El niño y el sol, la luna y las estrellas". *Ibíd.*, pp.32-36.

15 Cfr. *Ibíd.*, pp. 28-29

16 Cfr. *Ibíd.*, pp. 51-52.

17 Cfr. Decroly, Ovide: *Problemas de psicología y de pedagogía*, Madrid, Francisco Beltrán. Librería española y extranjera, 1929, p. 336.

18 Cfr. Decroly, Ovide: *Estudios de Psicogénesis: Observaciones experiencias e informaciones sobre el*

Se mostró complacido al conocer que las experiencias recogidas durante la guerra se habían probado prontamente en la educación, aplicando y adaptando los tests del ejército de los EE. UU., a las necesidades escolares. Entre estos tests, estaban los de inteligencia, usados para clasificar a los niños desde su poder mental independiente del saber escolar; los tests de instrucción de donde resultaron grados y ramas escolares; los tests de entrenamiento en áreas específicas; y los tests de pronóstico que buscaban descubrir las aptitudes potenciales.<sup>19</sup>

La profundización en los aspectos psicológicos y fisiológicos del aprendizaje del niño le llevó, entre otras cosas, a indagar todo lo concerniente a la gestación y a la época del nacimiento, al estudio del niño en etapas posteriores desde la observación y la experiencia, al estudio del desarrollo del lenguaje hablado, a la aplicación de su principio de globalización, al desarrollo de la aptitud gráfica infantil, la demencia y la idiotez, y la clasificación de la pereza como síntoma de afección cerebral.<sup>20</sup>

Fue de especial relevancia en su teoría pedagógica el interés por establecer la diferencia entre la educación del pueblo y la educación de las clases favorecidas, mediante la creación de una pedagogía especial. Los niños con menos posibilidades conformaban uno de los grupos que más le preocupaban.

Decroly mostró cómo la ausencia de guía con que era lanzado el niño del pueblo a la calle, al final de sus estudios, le hacía presa fácil del caos de la vida práctica, pues la carencia de formación en un oficio determinado les ponía de aquí para allá ensayándolo todo, con las consecuentes pérdidas económicas para el patrono, en tiempo, materiales, elaboración, etc., y para la clase obrera en general, frente a la especialización de los obreros de otros países.

La poca especialización en los oficios -afirmaba-, trajo consigo salarios bajos, haciéndolos proclives a caer en el alcoholismo, la desnutrición, la enfermedad por falta de higiene y la degeneración, que les imposibilitaría para los trabajos profesionales especializados y bien remunerados; un círculo vicioso que tenía que romperse en la escuela mediante la creación de un nivel escolar de transición llamado cuarto grado, cuyo fin no podía ser otro que el de descubrir las tendencias latentes en la infancia para encaminarlas hacia lo productivo, así como la formación educativa general que estaría entre la escuela primaria y la escuela profesional.<sup>21</sup>

De lo anterior podemos afirmar que, para este pedagogo, la educación adecuada de la clase obrera y su correcta formación serían de gran ayuda para la economía de la sociedad. La escuela para el trabajo se mostraba como la única opción para educar al pueblo, posibilitando su

---

*desarrollo de las aptitudes del niño*. Madrid, Librería Beltrán, 1936.

19 Cfr. Decroly, Ovide: *Problemas de psicología y de pedagogía*. Óp. cit., p. 253.

20 Cfr. Decroly, Ovide: *Psicología aplicada a la educación*. Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, 1934. pp. 20-23

21 Cfr. Decroly, Ovide: *Problemas de Psicología y de pedagogía*. Op. cit., pp. 200-201.

futuro como individuos y favoreciendo el adelanto social y económico de la comunidad.<sup>22</sup>

En el Movimiento de la Nueva Educación todo estaba científicamente estudiado. El niño, sin pena alguna, iba ejercitando su inteligencia, adquiriendo muchos conocimientos y ordenándolos, siempre en contacto con la vida y la naturaleza. De ahí la propuesta de muchos ejercicios prácticos, en tanto formaba su espíritu en el trato con otros niños. Este modelo nuevo le hacía amar a toda la infancia, mientras se disfrutaba de la vida al aire libre.<sup>23</sup>

Decroly, en vez del habitual plan de materias escolares, sugiere concentrar toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que él llama de Ideas Asociadas, y que se desarrolla por medio de Centros de Interés. La iniciativa de esta nueva orientación surgió en el ambiente familiar de su propia casa. Así observar, asociar y expresar fueron los fenómenos del pensamiento en las que cifró las tres etapas de un programa. Lo importante -afirmaba- era indagar cuáles eran las necesidades primordiales del niño para que de acuerdo con ellas se elaborara el plan a seguir. Hecho este examen tomó cuatro grandes temas -alimentación, lucha contra las intemperies, defensa de los peligros, y trabajo solidario- y con ellos se trazó el programa de todos conocido<sup>24</sup>:

“Para el Dr. Decroly, la educación se reduce a darle al niño, por medio de ejercicios de observación y asociación, que incluyen los de expresión, el conocimiento de sí propio y del medio en que se vive, y toda ella ha de girar alrededor de dos ideas asociadas: 1) El niño y sus necesidades y 2) El niño y el medio. Como corolarios de cada una de estas dos ideas genéricas, nacen los centros de interés que el maestro hábil va ideando y clasificando lógicamente, dividiéndolos inteligente e indefinidamente, según la calidad de los alumnos con quienes trabaje, y según el medio ambiente en que se halle. Conviene observar, sin embargo, que el método será tanto más acorde con el ideal de Decroly, cuantos menos centros de interés se presenten a los niños. La primera de las dos ideas asociadas de Decroly, es decir, la que él llama El niño y sus necesidades, nos la reduce a cuatro Centros de Interés, así: a) Necesidad de alimentarse. (A esta se le agrega la de respirar y mantenerse aseado), b) Necesidad de luchar contra la intemperie, c) Necesidad de defenderse contra los peligros y los diversos enemigos, d) Necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de educarse, de recrearse. (A esta se agrega la de alumbrarse, la de reposar).

En cuanto a lo que se relaciona con El niño y el medio, hay que tener en cuenta la diversidad de dicho medio en el cual le toca actuar al niño y del cual depende en cierto modo.

“Los centros de interés, a este respecto podrán ser los siguientes: a) El niño y la familia, b) El niño y la escuela, c) El niño y la sociedad, d) El niño y los animales, e) El niño y las plantas, f) El niño y la tierra, el sol, la luna, las estrellas, etc.<sup>25</sup>.”

---

22 Cfr. *Ibid.*, p. 202.

23 Cfr. Jack: “La educación del niño: El primer “Montessori” colombiano”. *Periódico El Gráfico*, No. 351-383, Bogotá, (1917), pp. 121-122-123.

24 Nieto Caballero, Agustín. “Los centros de interés en la enseñanza primaria”. En: *Revista Educación*. Año 1. No. 5. 1933. (Tomado del libro de Nieto Caballero sobre el Gimnasio Moderno de Bogotá). P. 266

25 Celis, Jorge Aurelio. “Apuntes sobre la pedagogía de Decroly”. En: *Revista Acción Es-*

Respecto de la Técnica de la Lectura, el procedimiento Ideo-Visual, ideado por Oliver en el siglo XVIII, usado por Itard y Bourneville, practicado por Yacotot y modificado por Vogel, Decroly lo presenta especialmente perfeccionado. El procedimiento ideo-visual parte de la frase completa para pasar a la palabra y llegar a la letra. Técnica, que puede suplir la carencia del material didáctico, y, sobre todo, el crecido número de alumnos de cada aula<sup>26</sup>.

### 3. ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA

La penetración de las ideas del Movimiento de la Nueva Educación en América, y en particular en Colombia, encuentra tres vías de consolidación: el conocimiento de su ideario por la visita a Europa y Norteamérica de algunos intelectuales, pedagogos y políticos colombianos; la lectura de libros, periódicos y revistas que llegan del extranjero; y también la invitación a venir al país que aceptan algunos pedagogos, imbuidos en estas nuevas maneras de pensar lo educativo y lo pedagógico: “En algunos departamentos como Antioquia y Boyacá, han surgido de tiempo atrás muy vigorosas iniciativas en pro de la educación primaria. En Medellín y sus cercanías tuve ocasión de ver, en 1928, escuelas del tipo activo, inspiradas en los procedimientos de Kerschensteiner, Montessori y Decroly, son resultados muy halagadores sobre el desarrollo mental y moral de los niños”<sup>27</sup>.

El afán por ingresar en el grupo de Estados Nacionales, la situación económica mundial y los discursos sobre lo moderno<sup>28</sup> como el progreso, jalarán a finales del siglo XIX y comienzos del XX, cambios sociales múltiples de donde la educación sale transformada. Si bien estos discursos permearon la educación y la pedagogía, el juego en que se pusieron las tendencias pedagógicas existentes frente a estas nuevas propuestas, muestran la manera en que ciertas fuerzas provocaron modificaciones, así como todo el proceso de apropiación y puesta en funcionamiento de tales discursos en la educación colombiana.

Los pedagogos colombianos que impulsaron el ideario del Movimiento de la Nueva Educación fueron, entre otros, Agustín Nieto Caballero, Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez, Gabriel Anzola, Tomás Rueda Vargas o Felipe Lleras Camargo. Junto a ellos, también se posicionó un grupo de médicos

---

colar No. 7. Bogotá, 1930. p. 292

26 Ibíd

27 Jiménez López, Miguel. “Las bases de la Reforma Educacional en Colombia” *Revista Colombiana*. Vol 1. No 3. Bogotá. Mayo 1 de 1933. p. 67.

28 La noción de lo moderno ampliamente trabajada por Sáenz, Saldarriaga y Ospina, como el discurso que pretendió “legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, fisiológicas, médicas y eugenésicas... se concebía lo moderno como símbolo de una nueva era que, más que construir sobre el pasado, pretendía romper con lo viejo, con lo tradicional y con lo clásico. Para los profetas de esta nueva era –joven, vigorosa, confiada-, solo parecía existir un presente y un futuro llenos de las inmensas posibilidades que lo moderno permitiría alcanzar”. Sáenz; Saldarriaga; Ospina: *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. 2 Vol. Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia, pp. 7-8.

que abogaron por la regeneración de la raza colombiana mediante las prácticas higiénicas y médicas en las escuelas, entre ellos Jorge Ignacio Vernaza, Jorge Bejarano, Montoya y Flórez, entre otros. Sus discursos fueron difundidos ampliamente en conferencias, libros, periódicos y revistas de la época, publicaciones que actuaron como órganos de difusión del pensamiento oficial y que fueron recibidas por los maestros hasta en las zonas más apartadas del país.

La idea de que esta iniciativa educativa, propuesta por el Movimiento de la Nueva Educación, resonó clara y fuertemente en toda la sociedad colombiana en voces como las de Agustín Nieto Caballero, pedagogo impulsor y defensor del ideario de este movimiento quien afirmaba que “Las voces Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Viva, podrán ser reemplazadas por otras, pero esto en nada afectará lo que de ellas quedará viviente: la idea redentora, el impulso vital, que transformó un régimen escolar caduco”.<sup>29</sup>

El impacto de tal iniciativa, aparece también en esta crónica de Jiménez López, mostrando la honda renovación que se dio en Boyacá a partir de 1924, en diferentes reorganización de la Escuela Normal con un Director traído de Alemania; creación de la higiene y la medicina escolares, debidamente atendidas por médicos de zonas; el sueldo mínimo y notablemente mejorado en sus condiciones anteriores para maestros urbanos y rurales; los cursos de vacaciones para la debida preparación de maestros rurales, que antes carecían de toda formación pedagógica; las asambleas anuales para inspectores escolares, como medida de perfeccionamiento para estos funcionarios; creación de bibliotecas escolares y la publicación de una revista del ramo, en que se difunden todos los adelantos y todos los hechos interesantes para la escuela, nacionales o extranjeros; el despertar y la estimulación de la acción social en favor de la escuela primaria y, como resultado de ella, los restaurantes y roperos escolares, celosamente atendidos en casi todas las poblaciones por señoras y señoritas constituidas en patronatos; excursionismo y deportes fomentados con un espíritu de noble emulación entre provincias o municipios; y como una emanación del impulso inicial surgido de la enseñanza normalista, la Escuela Activa en que figuran como factores primordiales del método la iniciativa personal y el esfuerzo propio por parte del escolar y, como auxiliares del maestro los trabajos manuales, los “tests” de aptitudes y los centros de interés<sup>30</sup>.

Si bien en 1914 se fundó el Gimnasio Moderno de la mano de Nieto Caballero, junto con Pablo Vila<sup>31</sup> quien regentó la dirección, también tuvo lugar la creación de la primera “casa para niños” en el espíritu montessoriano, institución en la que se observaría un cambio completo del concepto que hemos

---

29 Nieto Caballero, Agustín: “Los centros de interés en la enseñanza primaria”, *Revista Educación*. Año 1, No. 5, Bogotá, (1933) p. 264. (Tomado del libro de Nieto Caballero sobre “*El Gimnasio Moderno de Bogotá*”).

30 Jiménez López, Miguel: “Las bases de la Reforma Educacional en Colombia”, *Revista Colombiana*. Vol. 1, No 3, Bogotá, (Mayo de 1933) p. 67.

31 Profesor español del país vasco.

tenido del niño, de su desarrollo y de sus necesidades, esta casa de niños estuvo regentada en sus primeros años por la directora Flora González, discípula de Vila en España y también de María Montessori, y poseedora -se afirma- de altas cualidades como la inteligencia, el alma sublime y una formación en la más rigurosa disciplina científica, favoreciendo nuevos horizontes a la infancia y su educación en el país.<sup>32</sup>

Lo anterior supuso considerar los principios del movimiento de la Nueva Educación o Escuela Activa o Nueva en lo relativo a la adaptación técnica de la escuela primaria. Estos principios contenían en especial la preocupación por el niño, su cuidado médico, dental y alimenticio<sup>33</sup>. Si bien se creía que, tal y como estaban las sociedades, era difícil aspirar a tener esta educación que se ocupase de cada individuo en especial, y que conociera a fondo las capacidades propias de cada niño a fin de intensificarlas para obtener de ellas el mayor rendimiento posible, sí se podía, mientras se daban las transformaciones necesarias en todos los aspectos, comenzar por dos posicionamientos: primero, que el maestro -antes que un instructor- fuese un observador capaz de reconocer en un grupo cualquiera de niños siquiera los principales tipos mentales, o sea, las más ordinarias variantes de la personalidad infantil; y segunda que, aun dentro de la uniformidad de los métodos escolares de la época, se dejase margen suficiente para que la personalidad del educando se ejercitase y, especialmente, que su carácter y su poder voluntario fuesen acentuándose desde el principio al fin de la educación.<sup>34</sup>

La escuela -insistían-, debía educar, “dando a este concepto todo lo que tiene de comprensivo y de extenso y en ella debe palpitar un alma que le de vida propia, calor de hogar y fisonomía inconfundible. El edificio higiénico y pedagógico, la idoneidad del profesorado, museos y laboratorios, todo eso que constituye el corazón de la Escuela Nueva no vale nada, mientras no se forme el espíritu de la institución, aquel lazo común entre maestros y discípulos que hace de los primeros forjadores de almas, que atrae irremisiblemente a los últimos y que los une a todos en el deseo de perfeccionar la obra con cada nueva mañana”<sup>35</sup>. Había que empezar por formar el espíritu escolar y, luego, como cosa secundaria, buscar el método como un organismo vivo y dinámico, cuya vida se agitate y palpitase a través de la letra muerta de los programas<sup>36</sup>.

Se reflexionaba en torno a la transformación del espacio escolar, como del mobiliario y también del material de enseñanza, señalando que, hasta tanto ellos no se adaptasen a las necesidades del niño y al trabajo del maestro, muy poco

---

32 Jack: “La educación del niño: El primer Montessori colombiano”, Op. Cit., pp. 121-122-123.

33 Cfr. Anzola Gómez, Gabriel: “Sobre el problema de la escuela primaria”, *Revista Acción Liberal*, Bogotá, (1932), p. 732.

34 Cfr. Jiménez López, Miguel: “La formación de la personalidad base de la educación”, *Revista Cultura*. Vol. 4-5, No. 19, Bogotá, (1917), p. 305.

35 Lleras Camargo, F.: “La Nueva Escuela”, *El Gráfico*. Bogotá, (1922), p. 107.

36 *Ibíd.*



podría hacerse para que la Escuela Nueva, en Colombia, fuese posible<sup>37</sup>. La Escuela Nueva -decían- venía mostrando con su ejemplo que, en donde mejor podían entenderse los hombres de buena voluntad, era precisamente en el dominio de la educación. Este género de escuela estaba surgiendo con igual fuerza y con muy semejantes características en Europa, en América y en Asia<sup>38</sup>. Pero, ¿por qué concederle a este Movimiento de la Nueva Educación tanta importancia?

Frente al modelo de tiranía de la escuela tradicional, -señalaban-, afortunadamente para la sociedad, emergía este nuevo modelo de escuela, que en su aurora modelaba las almas sin torturarlas, formando los corazones dentro del amor y la libertad, preparando al hombre para el trabajo libre, inteligente y fecundo en las luchas de la vida diaria<sup>39</sup>; modelo que necesitaba la iniciativa del maestro, quien estudiaría las condiciones psicológicas de los niños, y tendría la comprensión exacta de la reacción que ellos experimentaban ante lo bueno y ante lo bello. Se podía esperar que de las escuelas en donde esta propuesta había prosperado salieran niños con excelentes inclinaciones, aptos para formar de ellos los profesionales llenos de sentido moral y de honradez cívica, que sacaran a la República de la grave crisis que padecía<sup>40</sup>.

La difusión de las ideas de la Escuela Nueva se produjo mediante la importación de libros puestos a la venta en librerías colombianas, las cuales, incluso en algunos casos, imprimieron los títulos considerados más importantes. La fuerza de este discurso a favor del Movimiento de la Nueva Educación, dinamizó a toda la sociedad en la transformación de la educación, ello se aprecia en las siguientes reflexiones: "...acaso sin darnos cuenta estamos asistiendo a la más interesante transformación en la vida nacional: la renovación del alma colombiana"<sup>41</sup> y "...emprendamos, llenos de amor por el niño y nuestra misión, una verdadera renovación de los sistemas educativos imperantes. ¡Aspiremos a ser los factores genésicos de la nueva escuela colombiana!"<sup>42</sup>.

Pero ahondemos en destacar las fuerzas que hicieron posible en el país que el Movimiento de la Nueva Educación se pusiese a funcionar.

### 3.1. *El progreso se alcanza mediante la educación*

Imbuidos en la idea del progreso de la nación y del adelanto, y empeñados en construir una nación moderna,<sup>43</sup> este grupo de pedagogos y médicos se

---

37 Cfr. Castro C., Luis A.: "Sección de Higiene y Cultura Física", *Revista de Educación de Cundinamarca*, No. 24, Bogotá, (1932), pp. 39-40.

38 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: "El problema de la educación de las nuevas generaciones desde el punto de vista internacional", *Revista de Educación de Cundinamarca*, No. 22, Bogotá, (1930), pp. 99-100.

39 Cfr. Espinel, A.: "Enseñanza Obligatoria", *Revista Acción Escolar*, No. 7, Bogotá (1930) p. 197.

40 Cfr. Osorio, Emma: "Despertemos en los niños el amor a lo bello", *Revista Acción Escolar*, No. 7, Bogotá, (1930), p. 201.

41 Jack: "La educación del niño: El primer "Montessori" colombiano". Op. Cit., pp. 121-122-123.

42 Téllez, M. R.: «Breves reflexiones sobre educación», *Revista Acción Escolar*, No. 3, Bogotá, (1930), p. 70.

43 Cfr. Sáenz; Saldarriaga; Ospina: *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia*

propuso formar a los ciudadanos del futuro. Los problemas que se presentaron en ese afán por ingresar en el grupo de Estados Nacionales –afirmaban Jiménez López y Bernal Jiménez especialmente– no se debía tanto a las condiciones de la naturaleza geográfica y climática del trópico, que ya eran suficientemente complejas, como al hombre en sí. El elemento humano era la pieza fundamental del progreso; así como la preparación del elemento humano<sup>44</sup> mientras se supervizaba el desarrollo biológico y psicológico en la edad escolar<sup>45</sup>. Los maestros sin formación de la vieja escuela tradicional<sup>46</sup> contribuían a enfermar y condenar a la raza colombiana a su desaparición. Había por ello que transformar la vieja escuela en una nueva. Por ello, para evitar que el hombre le fallará al progreso y a la sociedad, debía formársele adecuadamente, incesantemente, con un fuerte sentido de la responsabilidad y del deber, con una imaginación rica en recursos creadores, gran sentido de solidaridad, fe en el propio esfuerzo, y una fuerte devoción a la tierra<sup>47</sup>.

### 3.2. *Era necesaria una Nueva Educación*

Desde la noción de lo moderno<sup>48</sup>, fue urgente promover una Nueva Educación que liberara a la sociedad de las prácticas tradicionales inconvenientes que no favorecían su avance y mejora. Sin embargo, bajo el nombre de Movimiento de la Nueva Educación tuvieron cabida posturas distintas emanadas desde el ámbito de las ciencias humanas, tales como la psicología y la biología. Una, la de Agustín Nieto Caballero y en menor medida Bernal Jiménez –quien implementó esa nueva propuesta en la Reforma de Boyacá–, denominada experiencial;<sup>49</sup> y otra, en donde se encuentran Jiménez López y Anzola Gómez, llamada experimental.<sup>50</sup>

1903-1946. Óp. Cit., Tomo 2, pp. 7-8.

44 Bernal Jiménez, Rafael: *La Educación: He ahí el problema*, Bogotá, Prensa del Ministerio de Educación Nacional, 1949, p. 35.

45 Bernal Jiménez, Alejandro: “El Papel del Médico Escolar”, *Revista Educación*, Vol. III, Bogotá, (1935), p. 49.

46 Al decir de Sáenz Saldarriaga y Ospina en *Mirar la Infancia*, la crítica a lo viejo se redujo y encerró en el término tradicional, cuyo uso anunciaba el advenimiento de lo nuevo de lo moderno que debía transformar lo educativo.

47 Cfr. Bernal Jiménez, Rafael: *La Educación: He ahí el problema*. Óp. Cit., p. 32.

48 Ver nota 27.

49 “La vertiente experiencial concebía la pedagogía como arte más que como ciencia y, aunque se apropió de los principales descubrimientos científicos de su época, no pretendía convertirse en una nueva ciencia experimental, su principal diferencia con la vertiente experimental de la pedagogía activa residió en su concepción de maestro”. El éxito de la pedagogía experiencial “estaba en la calidad afectiva, moral y social del medio escolar y del maestro, en la creación de un ambiente de confianza, amor y alegría y en la humanización de la relación entre el maestro y los alumnos, así como entre estos últimos”. Sáenz, Saldarriaga y Ospina: *Mirar la Infancia*. Op. Cit., Vol. 2, p. 37.

50 “Esta pedagogía fue un desarrollo de las ciencias empíricas sobre la investigación pedagógica e introdujo en la escuela, de manera sistemática, el conjunto de prácticas de la psicología experimental, la psicopatología, la antropometría, la medicina e higiene escolares y el examen científico del trabajo escolar. Se fundamentó en un proceso de examinación y experimentación

Estas dos tendencias se inscribieron también en dos tipos de escuela que, para Sáenz, Saldarriaga y Ospina, serán la escuela del examen y la escuela defensiva. La primera estaba “centrada en la observación, la medición, la clasificación y la separación de los individuos, la cual individualizaba la mirada del maestro y del médico y buscaba normalizar a la infancia pobre mediante un régimen institucional del aislamiento, clasificación, y disciplina adecuada”. La segunda “dirigía su mirada no al individuo, sino a la vida de la población; buscaba, a partir de la escuela, masificar las estrategias de regulación de los procesos biológicos de la raza en su conjunto: nacimiento, procreación, alimentación, enfermedad colectiva y muerte”<sup>51</sup>. De allí que fue importante desarrollar su máxima capacidad física, su máxima capacidad intelectual y su máxima capacidad moral.<sup>52</sup>

Al decir de Jiménez López, la institución escolar -llámese escuela, liceo, colegio o universidad-, era una de aquellas creaciones a la que la sociedad había llegado como la solución más fácil para la formación de las generaciones nuevas, pero que, de ninguna manera, en el estado en que estaba, resultaba ser la más adecuada. Por ello, y dada la dificultad que tenía la educación de ocuparse de cada individuo en especial, se hacía necesario que se trabajara desde ese momento y pensando en el futuro en dos aspectos: uno, que el maestro fuese más que un instructor, que fuese un observador, capaz de reconocerle a cada niño los rasgos propios de su personalidad; y dos, que, aún dentro de la uniformidad de los métodos escolares actuales, aprendiera a dejar un margen para que esos rasgos individuales de la personalidad se ejercitasen hasta el fin de la educación<sup>53</sup>. La educación así entendida abarcaba dos partes: una general y otra especial; la que se dirigía a las facultades y aptitudes comunes -cultivadas en su totalidad- y la que tenía por objeto las capacidades propias de cada ser humano<sup>54</sup>.

### 3.3. *Un nuevo maestro para una nueva pedagogía*

El rumor de una vida nueva, que para Colombia había traído la obra de los pedagogos europeos y norteamericanos, era la promesa de la redención escolar, una redención que necesitaba cuanto antes un maestro que cambiara el

---

que abarcaba una multiplicidad de elementos de la práctica pedagógica como el análisis pedagógico de las etapas del desarrollo del niño para determinar la normalidad del alumno o su desviación de la norma, la investigación de las diferencias individuales de la inteligencia, las aptitudes, los sentimientos y la voluntad; el análisis psicológico y psicofísico del trabajo intelectual del niño, el examen médico de la infancia, el análisis de la técnica y economía del trabajo escolar, la higiene intelectual y las condiciones del trabajo escolar”. *Ibid.*, Vol. 2, pp. 37-38.

51 *Ibid.*, Vol. 2, p. 77.

52 “Es indispensable prepararlo técnicamente para hacer eficaz su rendimiento... Formar un hombre recto y útil será siempre algo más que dotar a ese ser de un determinado acervo de conocimientos”. Nieto Caballero, Agustín: *Una escuela*. Bogotá, Antares Tercer Mundo, 1966, p. 68.

53 Cfr. Jiménez López, Miguel: *La escuela y la vida*, Lausanne, Imprimeries Reunies, S. A. 1928, p. 202.

54 Cfr. *Ibid.*, p. 196.

método dogmático por uno intuitivo, experimental y experiencial, e hiciese de la educación algo más práctico y más idealista, liberando el cerebro y el corazón del niño<sup>55</sup>. Por ello, cuando se pensaba en el futuro de una patria fuerte, digna y culta, necesariamente tenía que pensarse en la educación de los maestros: pues lo que ellos fuesen, eso sería la nación<sup>56</sup>.

Esta mirada distinta sobre el maestro adquirió su significación, resultando quizás, este aspecto, el punto en donde se muestran las diferencias más acentuadas entre la pedagogía experimental y la experiencial. Esta última lo consideraba no “el frío experimentador y cuantificador científico, sino el amigo el modelo por imitar, el individuo virtuoso, lleno de amor, simpatía e intuición”.<sup>57</sup> Lo veía artista antes que “administrador, medidor, psicólogo y médico de la infancia desde la primera pedagogía, o por lo menos, un complemento eficaz del médico y del psicólogo”.<sup>58</sup>

En suma, el maestro educaría<sup>59</sup> sin perder de vista la formación integral del individuo -desarrollo físico, sentimientos, carácter, voluntad y espíritu-.<sup>60</sup> Su única preocupación habría de ser la de estar siempre al día, formado en la pedagogía moderna, ser una conciencia en permanente examen, impartiendo una clase distinta, como un hombre distinto con un capital espiritual, riqueza que se acrecentaba de día en día.<sup>61</sup> Por ello, fue de vital importancia la labor de las escuelas normales a la hora de impulsar el conocimiento de las virtudes y defectos infantiles primordiales en todas las actividades realizadas, lo que permitiría que la acción del maestro llegase hasta la raíz profundamente y la modificara<sup>62</sup>. Mediante los más modernos métodos encaminaría a los niños hacia una educación integral, a la vez física, moral e intelectual, eliminando aquellos sedimentos raciales perjudiciales, al tiempo que exaltaba los elementos nobles y limpios que componían la herencia psicológica del pueblo. Se trataba de sacar provecho del mestizaje racial desde la educación.

### 3.4. *Las infancias consideradas*

Esas ideas imperantes desde el catolicismo o las pedagogías lancasteriana y pestalozziana acerca de la infancia, como débil moralmente, ingenua, incompleta, necesitada e incapaz, traía aparejada una única educación tradicional que debía ser superada. En cambio, la propuesta del Movimiento de la Nueva Educación, partía de la idea de una infancia exuberante lo que permitía considerar al

55 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá, Editorial Minerva, S.A. 1936, p. 49.

56 *Ibíd.*, p. 90.

57 Sáenz; Saldarriaga; Ospina: *Mirar la Infancia*. Óp., cit. Vol. 2, p. 36.

58 *Ibíd.*, p. 37.

59 Cfr. Saldarriaga, Oscar: *El oficio del maestra*. Bogotá, Editorial Magisterio. 2003, pp. 253-305

60 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: *Una escuela*. Óp., cit. p. 37.

61 *Ibíd.*, p. 87.

62 Cfr. López de Mesa, Luis: “Reforma de la educación nacional”, *Revista Cultura*. Vol. I, No. 5, Bogotá. (1915), p. 289.

niño con un potencial físico intelectual y moral susceptible de ser direccionado, un niño que desde entonces se constituyó en el centro de la educación y el futuro de la nación.

La idea de una infancia asimilada a la de un animalito, creciendo y necesitado de aire, de sol, de alegría, de libertad y donde el movimiento le era imperativo,<sup>63</sup> circuló también desde los discursos médicos propiciando el interés por proveerlo de una adecuada cultura física con la que se favoreciese el desarrollo de los órganos, soporte de la inteligencia y la voluntad, e impidiendo que la obra educativa se viera perjudicada por una cultura corporal descuidada.<sup>64</sup>

### 3.5. *Y aparece la escuela taller*

En esa vieja escuela<sup>65</sup> se imponía el trabajo aislado y silencioso de cada alumno, con torpes repeticiones en coro, con brazos cruzados, posiciones fijas del cuerpo, labios sellados por orden superior, y ausencia de expresiones; los bancos de la clase deformaban el cuerpo y, el ambiente de aquellos claustros les deformaba el alma<sup>66</sup>, a la vez que la salud era atacada por múltiples factores: locales estrechos, poca luz, aire viciado, deficiente nutrición del organismo infantil, carencia absoluta o defecto grave de higiene personal, dolencias endémicas, ignorancia o descuido en el hogar y de parte de las autoridades<sup>67</sup>, y en donde imperaba el grito, la voz de mando; la férula y el calabozo<sup>68</sup>.

Frente a todo lo anterior, se impuso la necesidad de transformar estas tecnologías, adoptando las de la Escuela Activa: una escuela que pretendía la aplicación objetiva, la Educación Física, los trabajos manuales, las llamadas lecciones de cosas y el dibujo.<sup>69</sup> Una escuela con un nuevo concepto de disciplina que buscaba antes que todo, un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social, en medio de la gran animación propia de un taller.

Esta escuela-taller recibió en Colombia el nombre de Escuela Activa antes que el de Escuela Nueva, ya que remitía más a una actividad constructiva del mundo espiritual que a una actividad puramente exterior.<sup>70</sup> Ella fue admitiendo en su sistema, no sin luchas valerosamente libradas, algunas iniciativas dirigidas a la exaltación de la personalidad, tanto desde la pedagogía experiencial como desde la pedagogía experimental: los deportes colectivos, las excursiones escolares, o los certámenes olímpicos a los que tenían acceso las diferentes formas

63 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: *Una escuela*. Óp., cit. p. 91.

64 Cfr. Jiménez López, Miguel: *La escuela y la vida*. Óp., cit. p. 223.

65 Cfr. Sáenz, O. Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando: *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. 1 Vol. Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1997, pp. XI-XXVIII.

66 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: *Una escuela*. Óp. Cit., p. 175.

67 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: *Sobre el problema de la educación nacional*. Óp. Cit., p. 153.

68 Cfr. *Ibíd.*, p. 50.

69 Cfr. Jiménez López, Miguel: "La enseñanza teórica y la enseñanza práctica", *Revista Cultura*, Vol. III, Bogotá, (1916), p. 9.

70 Cfr. Nieto Caballero, Agustín: *Una escuela*. Óp., cit. p. 75.

de cultura física; avances que debían registrarse con satisfacción. El buen desarrollo corporal, el vigor físico y la armonía funcional que se adquirían por estos diversos medios se traducían, al fin y al cabo, en poderes del espíritu.<sup>71</sup>

## CONCLUSIÓN

Este acercamiento a los principios sobre los cuales se mueven los pedagogos del Movimiento de la Nueva Educación y especialmente la apropiación de Decroly en Colombia permite restrear y verificar una concepción distinta sobre el infante, sobre su cuerpo y sobre las prácticas pedagógicas que estaba requiriendo la escuela, como la formación de maestros, para una nación que se deseaba moderna en la primera mitad del siglo XX.

## BIBLIOGRAFÍA

### *Fuente primaria*

- Bernal Jiménez, Alejandro (1935): “El Papel del Médico Escolar”. *Revista Educación*, Vol. III, Bogotá, p. 49.
- Bernal Jiménez, Rafael (1949): *La Educación: He ahí el problema*, Bogotá, Prensa del Ministerio de Educación Nacional.
- Castro C., Luis A. (1932): “Sección de Higiene y Cultura Física”. *Revista de Educación de Cundinamarca*, No. 24, Bogotá, pp. 39-40.
- Celis, Jorge Aurelio (1930): “Apuntes sobre la pedagogía de Decroly”. *Revista Acción Escolar* No. 7. Bogotá, p. 292, 293.
- Decroly, Ovide; Boon, Gerard (1925): *Hacia la escuela renovada*. Ciudad lineal, Ediciones de la lectura.
- Decroly, Ovide; Monchamp, Mlle. (1919): *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- Decroly, Ovide (1936): *Estudios de Psicogénesis: Observaciones experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*. Madrid, Librería Beltrán.
- Decroly, Ovide (1929): *Problemas de Psicología y de pedagogía*. Madrid, Francisco Beltrán. Librería española y extranjera.
- Decroly, Ovide (1934): *Psicología aplicada a la educación*. Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- Espinel, A. (1930): “Enseñanza Obligatoria”, *Revista Acción Escolar*, No. 7, Bogotá, p. 197.
- Jack (1917): “La educación del niño: El primer “Montessori” colombiano”. *Periódico El Gráfico*, No. 351-383, Bogotá, pp. 121-122-123.
- Jiménez López, Miguel (1933): “Las bases de la Reforma Educacional en Colombia” *Revista Colombiana*. Vol. 1. No 3. Bogotá. Mayo 1, pp. 65, 67.
- Jiménez López, Miguel (1917): “La formación de la personalidad base de la educación”. *Revista Cultura*. Vol. 4-5, No. 19, Bogotá, p. 305.
- Jiménez López, Miguel (1916): “La enseñanza teórica y la enseñanza práctica”. *Revista Cultura*, Vol. III, Bogotá, p. 9.

---

71 Cfr. Jiménez López, Miguel: *La escuela y la vida*. Óp., cit. p. 223

- Jiménez López, Miguel (1928): *La escuela y la vida*, Lausanne, Imprimeries Reunies, S. A.
- Lleras Camargo, F. (1922): “La Nueva Escuela”, *El Gráfico*. Bogotá, p. 107.
- López de Mesa, Luis (1915): “Reforma de la educación nacional”. *Revista Cultura*. Vol. I, No. 5, Bogotá, p. 289.
- Nieto Caballero, Agustín (1930): “El problema de la educación de las nuevas generaciones desde el punto de vista internacional”, *Revista de Educación de Cundinamarca*, N0. 22, Bogotá, pp. 99-100.
- Nieto Caballero, Agustín (1933): “Los centros de interés en la enseñanza primaria”. *Revista Educación*. Año 1, No. 5, Bogotá, p. 264, 266. (Tomado del libro de Nieto Caballero sobre “*El Gimnasio Moderno de Bogotá*”).
- Nieto Caballero, Agustín (1936): *Sobre el problema de la educación nacional*, Bogotá, Editorial Minerva, S.A.
- Nieto Caballero, Agustín (1966): *Una escuela*. Bogotá, Antares Tercer Mundo.
- Nieto Caballero, Agustín (1923): “Carta al presidente de la República sobre el problema de la Educación Nacional”. *Revista Santafé y Bogotá*. No. 10. Bogotá, p. 43
- Nieto Caballero, Agustín (1915): “Educación del espíritu”. *Revista Cultura*. Vol I. Bogotá. p. 91.
- Osorio, Emma (1930): “Despertemos en los niños el amor a lo bello”. *Revista Acción Escolar*, No. 7, Bogotá, p. 201.
- Téllez, M. R. (1930): “Breves reflexiones sobre educación”. *Revista Acción Escolar*, N0. 3. Bogotá, p. 70.

### *Fuente secundaria*

- Carreño, M. (2000): *El Movimiento de la escuela nueva*, en Carreño, M. (Ed.): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Síntesis.
- Del Pozo Andrés, María Del Mar (2002): *El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos*, en Tiana Ferrer, Alejandro; Ossenbach Sauter, Gabriela; Sanz Fernández, Florentino: *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED.
- Gutiérrez Zuluaga, Isabel (1972): *Historia de la educación*, Madrid, Ediciones Narcea S.A.
- Hubert, R. (1952): *Tratado de pedagogía general*, Buenos Aires, Ateneo.
- Sáenz Obregón Javier; Zuluaga Garcés, Olga Lucía (2004): “Las relaciones entre psicología y pedagogía: Infancia y prácticas de examen”, *Revista Memoria y Sociedad*, Vol. 8 No. 17, Bogotá.
- Sáenz Obregón, Javier: *Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía*, en Ossenbach Sauter, Gabriela. (2003): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, UNED.
- Sáenz, O. Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. (1997): *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. 2 Vol. Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Sáenz, O. Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. (1997): *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. 1 Vol. Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Saldarriaga, Oscar (2003): *El oficio del maestro*, Bogotá, Editorial Magisterio.





# RELAÇÕES EDUCATIVAS BELGO-BRASILEIRAS: ECONOMIA DOMÉSTICA AGRÍCOLA SOB A ÓTICA DE BERTHA LUTZ E PAUL DE VUYST NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1923-1924)

ANDRÉ LUIZ VENÂNCIO JUNIOR<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O educador belga Paul De Vuyst chega ao Brasil, em 1924, no curso de circulação de conhecimentos que o levam, também, a outros países sul-americanos, Uruguai e Argentina. Interrogo-me como o fizeram Mignot e Silva (2011, p.438) “o que uma viagem pode revelar sobre aquele que viaja? É possível falar de si no encontro com o outro? Como a distância pode, ao mesmo tempo, aproximar?” O viajante era Doutor em Direito e Engenheiro Agrônomo e ingressara no Ministério da Agricultura da Bélgica, em 1888. (GUBLIN, JACQUES, PIETTE, PUISSANT, 2006). Interessado em Economia Doméstica, organizara um curso sobre o tema em 1894 em Borsbeke e, em 1899, fundou a Liga da Educação Familiar e uma revista de mesmo nome. Em viagem de estudos a América do Norte, em 1904, ele descobriu o Instituto da Mulher, em Ontário, que serviu de exemplo para que se empenhasse em reorganizar as condições de trabalho das mulheres agricultoras, conforme ressaltam Gublin, Jacques, Piette, Puissant:

Convaincu du rôle fondamental des femmes dans la préservation de la vie rurale et dans la modernisation de l' exploitation agricole, il met tout en ceuvre pour encadrer les paysannes au sein des Cercles de Fermières. Son ouvrage, Le rôle social de

---

1 Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orientado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Chrystina Venancio Mignot.

la fermière, paru en 1911, connaît plusieurs éditions et une traduction anglaise. Il y développe ses idées, exposés.<sup>2</sup> (2006. p.201)

Paul de Vuyst fez parte de um movimento agrário denominado “retorno à terra”, que nos anos entre guerras, buscou se manter atento a melhorar a vida do trabalho doméstico de todos os agricultores. Defendeu, nesse período, a inserção do eletrodoméstico, para ajudar o trabalho doméstico e uso da mecanização para facilitar no serviço com laticínios e aves (Ibidem.p.201). Em 1931, fundou juntamente com a ajuda de alguns professores Universitários, um Centro Nacional, referência de Estudos de Economia Doméstica, que viria a presidir, ligado à Escola de Ergologia do Institut des Hautes Études da Bélgica, mostrando uma trajetória comprometida de estudo sobre essa temática.

Em 1924, um ano após receber Bertha Lutz em território belga, Paul De Vuyst realizou um traslado pela América Latina, para tratar de temáticas sobre as mulheres e suas funções na agricultura. A viagem contou com passagem por Uruguai, Argentina e Brasil. Em nosso país, visitou e ministrou palestras primeiramente em São Paulo e depois no Rio de Janeiro. O primeiro ponto de passagem do itinerário de viagem do educador foi Montevideo. Lá de acordo com reportagem de *Jornal do Brasil* de 14 de Novembro de 1924 (p.13), ministrou na Universidade da cidade, sobre “A educação familiar e o papel social da mulher na economia doméstica”. Depois, se dirigiu a Buenos Aires, quando foi delegado da Bélgica no Congresso Internacional de Economia Social e, segundo jornal *O País* de 25 de outubro de 1924, concentrou-se em dissertar sobre a mulher e a economia doméstica.

Após a Argentina, deslocou-se para o Brasil, passando primeiramente por São Paulo. Nesse estado, ministrou em Santos, no Salão do Club do Comércio, com o apoio da Sociedade Paulista de Agricultura, Sociedade Rural Brasileira, e da Liga Agrícola sobre educação social e possibilidades econômicas para o país. Nessa palestra, de acordo com reportagem do jornal “*A Noite*”, de 20 de novembro de 1924 (p.9), defendeu reformas nos Institutos Educacionais de Nível Médio e Superior no Brasil, e também a apropriação e uso de métodos pedagógicos modernos na Europa, para melhorar a educação no Brasil. Nesta reportagem, é mencionada visita realizada por Paul de Vuyst a Escola Agrícola de Piracicaba, chamada “Luís de Queiroz”.

Acompanhado pelo Dr. Feliciano Longré, Consul da Bélgica em São Paulo, visitou o instituto Butantã, onde foi recepcionado pelo Dr. Vital Brazil. Nesse mesmo dia, conforme reportagem de *Correio Paulistano*, de 19 de novembro de 1924, encontrou-se com o Presidente do Estado, Secretários de Governo, Prefeito e Arcebispo da cidade, e juntos visitaram a Sociedade Paulista de Agricultura. Por fim, foi relatado que Paul De Vuyst realizou palestra na Escola Normal da capital.

2 Livre tradução: “Convencido do papel fundamental das mulheres na preservação da vida rural e na modernização da agricultura, ele se esforça para supervisionar as mulheres camponesas em Cercles de Fermiêres. Seu livro, O papel social do agricultor, publicado em 1911, tem várias edições e uma tradução em inglês.”

No Rio de Janeiro, a pedido da Embaixada da Bélgica, foi recepcionado pela cientista, feminista e educadora Bertha Lutz que, trabalhando no Museu Nacional, instituição na qual, conforme Lopes (2008), em sua ficha funcional no Museu Nacional, Bertha Lutz se definia como botânica, zoóloga, organizadora de museus e atividades educacionais, além de falante fluente de quatro idiomas; português, inglês, francês e alemão, habilidades que facilitaram sua inserção nesse circuito de ideias e debates dentro e fora do Brasil, além de lhe dar legitimidade para ser personagem relevante na organização de estratégias para a abertura de espaços para que as mulheres neles pudessem atuar.

Ao educador belga é dada, em sua visita, a possibilidade de conferências sobre a educação familiar e o papel social da mulher na economia doméstica e apresentações sobre a educação brasileira.

### 1. UMA RECEPÇÃO MUITO ESPECIAL

A escolha de Bertha Lutz para recepcioná-lo se devia, certamente, ao fato de que fora Paul de Vuyst que a recebera no ano anterior quando esteve na Bélgica, em viagem na qual passara anteriormente por Roma para participar de um congresso feminista.<sup>3</sup> Ao se deslocar para a Bélgica, ela pode conhecer instituições de Ensino Agrônomo como o Instituto Superior de Laeken, com ênfase em Economia Doméstica e indústrias femininas, para pensar a situação do trabalho das mulheres:

Muito interessante também foi a minha visita à Bélgica onde estive em missão do governo, estudando as indústrias femininas, as organizações que se ocupam com o

---

3 Em reportagem do Jornal *O Paiz* de 19 de Julho de 1923, intitulada “A representação feminina do Brasil no estrangeiro”, foi realizada uma entrevista que buscou trazer as impressões de Bertha Lutz sobre a sua viagem à Europa, especificamente a passagem por Roma e depois pela Bélgica. No que tange a Roma, em que participou de um congresso Feminista, comentou Bertha Lutz, na dita entrevista: “Foi muito interessante a viagem à Europa, fornecendo-me idéias novas das quaes como espero tirar para o nosso paiz resultados uteis. Temos em primeiro logar o Congresso de Roma. Foi muito concorrido, pois compareceram duzentas delegadas officiaes e duas mil mulheres. Foi prestigiado pelo governo italiano e na Italia dele já está resultando a inclusão das mulheres na reforma eleitoral agora em votação. Também foi muito benéfico pela aproximação das mulheres de todos os paizes e continentes, o que de um bom augúrio para um futuro de progresso e de paz”. (LUTZ, apud *O PAÍZ*, 1923, p.2). Esse Congresso possibilitou a Bertha Lutz a criação de redes de sociabilidade, que a ajudaram a socializar pautas sobre militância de direitos para mulheres e se apropriar de medidas que puderam facilitar a sua atuação como intelectual. Isso fica claro em outro momento da entrevista: “Foram tomadas resoluções praticas sobre questões econômicas, de Saude Publica, de protecção às mães, à infância, etc. Essas resoluções servirão de directrizes ao trabalho das associações femininas nos diferentes países. No Brasil, vamos tratar agora de um serio estudo da situação econômica da mulher e em seguida havemos de propor medidas destinadas a estabelecer uma base adequada para essa questão de tão grande alcance”. (LUTZ, apud, *O PAÍZ*, 1923, p.2). Aqui vemos a preocupação que Bertha Lutz designava importância, quando o assunto era a questão econômica das mulheres, que envolviam acesso a saúde, que pudesse proteger a elas mesmas e seus filhos. Já que ainda que nesse período já houve uma organização de associações feministas em diversos países, a inserção feminina ao trabalho e também a uma educação qualificada, ainda era algo difícil para ser alcançado, e balizada a luta de muitas associações feministas, como a de Lutz e de outras intelectuais da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.

trabalho feminino, bem como as Escolas de Economia Domestica e suas aplicações á agricultura. Vinte e quatro horas após a minha chegada tive a honra de ser recebida pela rainha Elizabeth, que, quando soube da minha chegada, mui amavelmente me convidou a visitá-la, logo no dia seguinte, no Palacio Laaken. Recebeu-me com encantadora simplicidade, demorando-se mais de uma hora em palestra commigo no seu grande salão cheio de flores. (LUTZ, apud o *PAÍZ*, 1923, p.2).

A relação de Bertha Lutz com a Bélgica se iniciou um pouco antes, por intermédio de seu pai, uma vez que o microbiologista Adolpho Lutz construíra uma relação amistosa com a Rainha Elizabeth, visto ter sido um dos cientistas que integrou a comissão de recepção à família real belga no Brasil, em 1920, tendo inclusive, feito um passeio de canoa no Rio Mogi-Guaçu, onde pescaram e caçaram borboletas, conforme reportagem de *O Paíç* de 11 de outubro de 1920.



**Imagem 1:** A Família Real Belga em visita ao Brasil. <http://jvcpereira.blogspot.com/2011/09/brasil-visita-do-rei-alberto-da-belgica.html> (disponível em 17/07/2019).

Dois anos após a visita da família real belga ao nosso país, foi enviada “A Missão Botânica Belga no Brasil”, em 1922 e 1923, composta por diversos cientistas, dentre os quais Jean Massart, professor e diretor do Instituto Botânico Léo Errera da Universidade de Bruxelas, que vieram ao país estudar botânica, fauna e flora brasileiras, missão esta que, segundo Heizer (2008), apontou a relevância dos estudos sobre a Amazônia, ainda pouco pesquisada naquele período. No Rio de Janeiro passaram por Jacarepaguá, Barra da Tijuca; ilhas da Baía de Guanabara, Floresta da Tijuca e Piratininga. Em mesma entrevista realizada ao jornal *O paíç*, em 19 de julho de 1923, Bertha Lutz, comenta sobre essa missão:

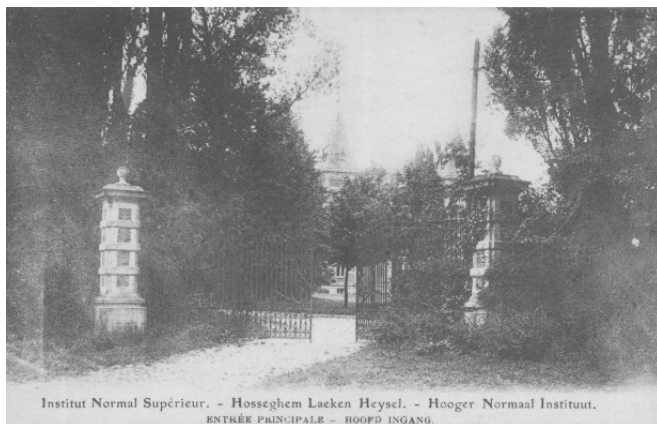
A missão botânica belga no Brasil recebeu-me com muita bondade. A Sra. Massart, esposa do professor Massart, que chefiou a missão referida, ofereceu-me um chá no Instituto de Botanica e em seguida o professor mostrou no auditório uma serie de projecções bellissimas incluindo os grandes traços da flora brasileira e acompanhado as

projeções de uma conferencia muito interessante, no correr da qual fez elogios muito calorosos aos cientistas brasileiros e às autoridades que, em seu dizer, tornaram possíveis os grandes resultados científicos da excursão. (LUTZ, apud, *O PAÍZ*, 1923, p.2).

É possível perceber que parte dos objetivos que os cientistas belgas tiveram em sua missão no Brasil, foi o de aprender e contribuir cientificamente, o que permitiu a construção de um campo de diálogo com Adolpho Lutz, que pode ter facilitado o intercâmbio, que Bertha Lutz viria a fazer ao fim de 1923. Durante a viagem, ela seria acompanhada pelo diretor Geral de Ensino Agrônômico Paul de Vuyst e uma das suas filhas. Nessas visitas, pode conhecer escolas de Economia Doméstica e metodologias educacionais diversas que lhe inspirariam a escrita de um relatório:

Em companhia do director geral do Ensino Agronomico Belga, Sr Vuyst e de uma das suas filhas, formada em agronomia, percorri grandes trechos da Belgica, estudando os typos de escolas de economia domestica com aplicação agricola por ele organizadas. A mais interessante é a escola ambulante organizada com quatro carros da Estrada de Ferro transformadas em sala de aulas, cozinha lavadeira, escola de lacticínios e aposentos para as professoras. Estaciona esta escola três mezes em cada aldeia, dando aulas de costura, chimica alimentar, hygiene infantil, cozinha, lacticínios, serviço de lavadeira etc. a um determinado numero de alunmas. Fomos enconral-a na visinhaça de Ypres, em plena região devastada, chefiada por uma professora bem mocinha, que nos serviu com algumas, das suas almnas um delicioso almoço preparado por ellas e com um orçamento extraordinariamente modico. “Na mesma ocasião, visitamos Ypres e as regiões devastadas. E’ tristíssimo ver as longas filas de cemitérios, todos bem tratados, tanto os alemães como os aliados. Ao ver as ruinas de aldeias e cidades inteiras não se pôde senão sentir o sacrilégio que representa a guerra e a necessidade de estabelecer a pacificação do mundo como primeiro passo para a verdadeira civilização. E’ admirável ver a reconstrução que tem sido feita, casa por casa, aldeia por aldeia, cidade por cidade, por um povo forte que não se queixa mas trabalha affeciosamente para se restabelecer. (LUTZ, apud, *O PAÍZ*, 1923, p.2).

Sua entrevista permite mapear os aspectos que baseavam uma escola de Economia Doméstica Agrícola. Todas as instituições, com uma metodologia, pautadas em ensino científico, como Química, mas também ensino voltado para o bom funcionamento do lar.



**Imagem 2:** de Instituto Normal Superior de Laeken, tirada por Bertha Lutz em 1923.

Fonte: Arquivo Nacional- Federação Brasileira pelo Progresso feminino, localizada em: BR\_RJANRIO\_Q0\_ADM\_CPA\_EDU\_ILU\_0002\_d0001de0003.

De acordo com Rodrigues (2007), muitas dessas metodologias de ensinar Higiene Infantil, Química Alimentar, Serviços de Lavanderia, Português, Aritmética, Francês, Inglês, Cultura Física, Anatomia, Música, Criação, Jardinagem, Educação Social, Cozinha Artística, Puericultura e Medicina Prática, seriam inseridas na Escola Doméstica do Rio Grande do Norte, enxergada por Bertha Lutz como modelo dessa educação, e em outras instituições de ensino que ela estaria buscando implementar, como a Escola Baronesa de Rezende e o Fundação Osório no Rio Comprido. Em sua despedida, a Rainha da Bélgica mandou uma carta à ilustre visitante, revelando, assim, uma relação construída com a família de Bertha Lutz e o desejo de um maior intercâmbio entre os dois países através dessa aproximação:

Je n' ai pas besoin de vous dire combien je suis désolé de vous avoir manqué de si peu de minutes l au revoir chère Mademoiselle je suis charmés de savoir que vous emportez un bon souvenir de Belgique veuillez dire mes souvenirs a votre pere et a votre frere, et croyez je vous prie a mes sentiments les meilleurs<sup>4</sup> (Fonte: AN/FBPF, 1923).

Ao fato de ter visitado a Bélgica no ano anterior, de seu pai ter recepcionado a família real belga bem como a missão de cientistas daquele país, se somava outro: Bertha Lutz pertencia aos quadros técnico-científicos do Museu Nacional, desde 1919,<sup>5</sup> onde, segundo Souza (2009), ela começou a construir

4 Livre Tradução: Eu não preciso lhe dizer o quanto sinto ter sentido sua falta por tão poucos minutos Adeus, querida senhorita, estou feliz em saber que você tem uma boa memória da Bélgica, por favor, conte minha memória para seu pai e sua irmão, e acredite, peço-lhe os meus melhores sentimentos.

5 Em 1919, Bertha Lutz chegou ao Museu Nacional do Rio de Janeiro, por meio de concurso público no cargo de “Secretário”. Esse concurso gerou ampla discussão na sociedade, em torno de haver possibilidade de mulheres ocuparem cargos no serviço público. Bertha Lutz foi, nesse momento, a segunda mulher a tomar posse numa instituição

uma trajetória, que articulava ciência e militância feminista envolta em uma prática intelectual comprometida com o objetivo de abrir espaços de discussão para questões relativas aos direitos educacionais, políticos e sociais das mulheres, sempre balizadas por uma perspectiva emancipadora. Conforme Sombrio (2008), o Museu Nacional, no qual Bertha Lutz era vinculada, estava nesse período, subordinado ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, e muitas das pesquisas ali realizadas contribuíam para o desenvolvimento dessa área. Participando dos quadros funcionais do Museu Nacional, na década de 1920 – quando as noções de ciência e educação, estiveram próximas, intermediadas por lógica formadora, que definiu-se, por meio de diversas possibilidades, que pudessem garantir o objetivo da instituição, que era a divulgação científica, como acentua Rangel (2014) – nos quais também podiam ser vistos intelectuais que circulavam e criavam diversas instituições, angariavam esforços diversos, para fomentar ações e práticas, que criassem diálogo científico com outras instituições no país e no mundo, criando assim, uma vertente social, estava a jovem cientista Bertha Lutz.

Por isto, viajara em 1922 para os Estados Unidos, onde, de acordo com Pereira (2010) Bertha Lutz visitou diversas instituições museais. No documento “Itinerários da visita de Bertha Lutz a museus americanos, incluindo horários dos trens; ficha técnica da American Association of Museums”<sup>6</sup>, a autora destaca que dos diversos locais visitados por Bertha Lutz, estavam o Museu da Pensilvânia de Arte, a Academia de Ciências Naturais; o Museu de Columbus e Pittsburg, o Museu Peabody de História Natural em New Haven e o Museu de Ciência de Buffalo. Nesses espaços científicos, como aponta Silly (2012), buscou observar a função educativa dos mesmos, e articulá-las a questões, ao pensar o Brasil, que envolvessem a educação de analfabetos, a formação de professores, e toda uma pauta, que fosse voltada também para a educação de crianças em museus.

Ainda nessa viagem, a pedido do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, Bertha Lutz investigou instituições de Economia Doméstica, buscando mapear os aspectos do sistema de ensino dessa área de conhecimento e as concepções pedagógicas, gerando, de acordo com Souza (2009), o Relatório

---

pública. O concurso seria disputado com outros dez homens, e um deles de acordo com (Lobo,2010) chegou a desistir, por se recusar a concorrer com uma mulher. Além disso, o segundo colocado no resultado final, Austríaco do Amaral Mourão dos Santos, chegou a recorrer da decisão ao Presidente da República, por se sentir injustiçado com o resultado final. De acordo com a própria Bertha Lutz, a atuação do Ministro Simões Lopes e do Dr. Raul Penido, Consultor Jurídico do ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foram importantes e determinantes para garantir a participação dela neste concurso. “Mezes depois renovou-se o facto com o concurso para a Secretaria do Museu Nacional, em que tive a felicidade de repetir a victoria do nosso sexo e para o qual obtive o direito de concorrer graças á orientação liberal nunca desmentida do consultor jurídico do ministério da agricultura, Dr. Raul Penido, bem como do Ministro Simões Lopes” (FBPF/AN,1924).

6 Sem autoria definida em cx 44, pac 3/cx1, pac 1, vol 2.

“Sistemas de ensino e divulgação de Economia Doméstica e as aplicações à Agricultura (1922)”. Conforme aponta reportagem de *O País* de 14 de agosto de 1922, analisando os motivos de Bertha Lutz realizar essas investigações, é possível encontrar pistas que ajudam a ampliar o entendimento sobre quais aspectos dos estudos de Economia Doméstica Agrícola, mostram relevância neste período.

#### Ensino Doméstico Agrícola

O Sr. ministro da agricultura incumbira D. Bertha Lutz, secretaria do Museu Nacional, de partir para os Estados Unidos com o fim de tomar parte no Congresso Feminino de visitar alguns estabelecimentos de ensino domestico-agrícola e os cursos de economia domestica anexos a diversos institutos superiores daquela Republica. De volta de sua missão, procurou dona Bertha Lutz dar conta ao Dr. Pires do Rio, ministro interino da agricultura, da missão de que fora investida por seu antecessor, o Dr. Simões Lopes, e o fez, referindo-se minuciosamente a tudo que vira, e revelando as vantagens que o Departamento da Agricultura daquela Republica vai auferindo da instrução que dissemina pela população feminina dos campos. O Dr. Pires do Rio, ouvindo-a atentamente, incumbiu-a de promover, após a elaboração do relatório referente á sua missão, activa propaganda sobre o assumpto que já se achava incluído em regulamentos do seu ministério, e que conta no Brasil alguns estabelecimentos dignos de nota, entre os quaes salienta-se a Escola de Economia Domestica, no Rio Grande do Norte. D. Bertha Lutz, ficará para esse fim a serviço do ministério, na parte referente ao ensino agrônômico, durante o tempo necessário á execução do seu mandato. Sabido que o o ensino doméstico-agrícola e de economia domestica está difundido em paizes mais adiantados, é de esperar que produza no Brasil os melhores resultados, como paiz agrícola que é, podendo até colaborar na tarefa patriótica de reduzir o êxodo rural, induzindo a população feminina dos campos a instruir-se nas praticas agrícolas e de industria rural, condizentes com o seo e naquelas que devem concorrer para tornar mais confortável e feliz o lar do cultivador. (*O País*, 14 de agosto de 1922)

O Museu Nacional, dessa forma, investia em seus quadros e em seus projetos particulares, quando estes se articulavam com o objetivo da instituição. O projeto de Bertha Lutz era pensar uma educação de viés científico, que ao incluir as mulheres, se tornava democrática. A partir de então, a possível escolha desta intelectual, para a concretização de estudos científicos, que pudessem viabilizar esse modelo de educação no país, pode ter sido uma escolha estratégica, pela a projeção internacional em circuitos científicos e também do feminismo, que ela tinha alcançado.

A sua identidade intelectual, portanto, me parece ter-se construído no âmbito de um movimento que envolveu o fazer científico e o agir político. A prática destes permitiu a a formação de um circuito intelectual nacional e internacional, visibilizado, por intermédio de viagens para congressos feministas, instituições museais, escolas e departamentos de Economia Doméstica Agrícola, na Europa e nos Estados Unidos. Estes locais, podemos entender, se transformaram em espaços de aprendizagens, mas também para empunhar a luta por direitos emancipacionistas para as mulheres. De acordo com Souza (2009, p.3), Bertha



Lutz encontrou no Museu Nacional do Rio de Janeiro sustentação institucional e ideológica para sua militância em prol da educação e profissionalização de mulheres. A instituição entendia que para alcançar o objetivo de modernizar o país por meio da ciência e educação, uma de suas bandeiras, a contribuição para a emancipação e autonomia feminina eram essenciais.

Como os demais integrantes do Museu Nacional, ela fazia parte de um movimento intelectual que enxergava, na ciência, a mais elevada manifestação da inteligência humana. Tal noção trouxe para a entidade a missão suprema de “informar a origem e o futuro dos homens e do universo, tendo ainda a responsabilidade de ditar regras de bom comportamento para toda a sociedade” (SÁ, 2006, p.91). A partir dessa perspectiva, é possível notar o que provavelmente pode interessar a intelectuais empenharem esforços para estudar Economia Doméstica Agrícola, ou recepcionar Paul De Vuyst no Brasil. A necessidade, de ditar projetos de intervenção, sobre a ação e organização da mulher no Brasil, através de um viés científico.

De acordo com Mignot (2007, p.250), viagens de estudos ao exterior não eram comuns, mas começavam a atrair mulheres que conviviam com o movimento feminista e no ambiente educacional desde meados da década de 1920. As participações desta em eventos políticos e científicos davam margem para observar experiências educacionais e conquistas femininas. Em nosso entender, as viagens de Bertha Lutz para observar experiências educacionais, seguem essa perspectiva, pois ocorrem após concomitantemente participar do Congresso Feminista de Baltimore em 1922, nos Estados Unidos, e em 1923 no Congresso Feminista em Roma, e ter a possibilidade de se apropriar de modelos pedagógicos sobre a temática do Ensino de Economia Doméstica Agrícola.

## 2. PAUL DE VUYST NO RIO DE JANEIRO

Paul de Vuyst, sob auspícios da embaixada da Bélgica, seguiu para o último local de sua viagem: o Rio de Janeiro. Lá ministraria uma série de palestras em diversos espaços. Sua chegada à cidade era aguardada por profissionais das diversas áreas, e pode-se pensar através dos vestígios e sinais, que Bertha Lutz foi uma das suas principais interlocutoras, como sinalizado em cartas enviadas para a mesma pelo Presidente da Sociedade Nacional de Agricultura, onde realizou uma palestra em 27 de novembro, datada de 14 de novembro de 1924:

Exma. Senhorinha Bertha Lutz,

Com prazer, levamos ao conhecimento de V. Exa, que nesta data, recebemos do Sr.P.D.Veupt, Ministro da Agricultura da Belgica, carta em que nos communica a sua chegada, pelo “Arianza”, no próximo dia 25. Pede-nos S. Exa., depois de demonstrar os desejos que nutre em relação de nossas cousas, que, a respeito, nos entendamos com V. Exa., pelo que vimos solicitar suas ordens. Queira aceitar a expressão de nossa cordial e estima e distinta consideração. (Fonte AN/FBPF,1924).

Aqui podemos perceber as relações construídas entre Bertha Lutz e as questões tangentes a Agricultura no Brasil. Em nosso entender essa relação se

dá pela sua vinculação ao Museu Nacional do Rio de Janeiro, que de acordo com Lopes (1997), desenvolvia desde o século XIX, entre tantas, também pesquisas que pudessem servir a agricultura, flora e fauna do país. Isso se explica pelo fato, dessa entidade ser vinculada por um longo período a esse Ministério e as suas questões, e se tratando dessa intelectual especificamente, outra questão surge. A sua militância em prol da causa feminina, que esse Ministério e o Museu, abraçavam, por enxergar a mulher, como peça essencial para a difusão econômica no trabalho de prática agrícola, que contribuiriam para o desenvolvimento do país.

Ainda nessa carta, é possível perceber um erro. A referência que é feita pela Sociedade, mas também em outros jornais, que é chamar Paul de Vuyst de Ministro da Agricultura. Nessa carta de 24 de novembro de 1924, ainda há um erro de grafia do seu nome que é novamente erroneamente grafada em carta seguinte, como observaremos então:

Exma. Senhorinha Bertha Lutz

Confirmando nossa carta anterior, com prazer communicamos a V. Exma. que o Sr. Paulo Vuyst, Director do Ministerio de Agricultura da Belgica, que a breve trecho estará entre nós, manifestou vivo interesse em encontrar V. Exa. entre as pessoas presentes á conferencia que pretende realizar em nossa sede social, a 27 corrente. Desejariamos, a nosso turno, antes da chegada de S. Exa, assentar idéas com V. Exa. relativamente á recepção do ilustre hospede, pelo que muito nos obrigaria se nos distinguisse com a sua visita, das 11 ás 12 e das 16 ás 17, diariamente, em nossa sede, onde nos encontrará á sua disposição. Queira V. Exa. aceitar a expressão de nossa cordial estima e distincta consideração (Fonte: AN/FBPF,1924).

É possível através das pistas deixadas por esta carta, ampliar entendimento sobre a importância de Bertha Lutz, para a articulação da organização das palestras ministradas por Paul de Vuyst no Brasil. Aqui, além de carta da Sociedade de Agricultura, sinalizar o pedido do mesmo para encontro com a intelectual, podemos ver, movimento da própria instituição, reforçando essa significância da mesma, para a recepção desse “ilustre” viajante.

Em carta, ao secretário da Sociedade Nacional de Agricultura, Heitor Beltrão, Bertha Lutz, responde às solicitações a ela feitas e comenta sobre como será a sua ação na organização da recepção e da realização das palestras e conferências:

Sr, Secretario,

Accusando recebimento da carta de V. Ex, de 20 do corrente, relativa á visita do Ex. Sr. Director Geral do Ministério da Agricultura da Belgica, Dr. Paul de Vuyst, tenho a honra de comunicar que estou ao inteiro dispor da Sociedade Nacional de Agricultura no que se refere á recepção do ilustre propulsor do ensino domestico e agrônomo no seu paiz, que tive ensejo de conhecer por ocasião de minha visita recente áquelle paiz. Levando ao conhecimento de V, Ex, que de acordo com a solicitação da carta acima, compareci á Sociedade Nacional de Agricultura entre 16 e 17 horas, em 22 do corrente, encontrando a sede fechada, mantenho-me a disposição

da Sociedade, podendo ser encontrada pelo telephone villa, 3552 ou diretamente á rua do Mattoso, 161. Outrosim cumpre-me comunicar a V. Ex, que de acordo com combinação feita com o Exmo, Sr. E. de Streel, Encarregado de Negocios da Belgica, está marcada para o dia 27 do corrente á tarde, uma recepção offerecida ao Sr. de Vuyst pela Sra. Jeronyma Mesquita, Vice Presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, na sua residência, durante a qual o sr. de Vuyst terá a oportunidade de realizar uma palestra perante os elementos femininos representativos desta capital. O Sr. de Streel marcou para o dia 28 a Conferencia publica do Sr. de Vuyst, conforme levou ao conhecimento do sr. Presidente da Sociedade de Agricultura e desta Federação. Valendo-me do ensejo, apresento protestos de elevado apreço e distincta consideração. (Fonte: AN/FBPF,1924).

Está carta juntamente das que temos analisado, mostram a centralidade de Bertha Lutz, criando e articulando instituições em torno das palestras que iriam ser realizadas. Para além da Sociedade Nacional de Agricultura, temos a Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino, a Associação Brasileira de Educação e a Embaixada da Bélgica.

Em última correspondência, de 4 de Dezembro de 1924, sobre essa articulação organizada em torno da presença de Paul de Vuyst no Rio de Janeiro, a Sociedade Nacional de Agricultura, por intermédio de seu secretário, responde a Bertha Lutz, agradecendo a organização empenhada pela mesma, e também lamentando e esclarecendo a não recepção feita a ela, quando está esteve presente na entidade;

Exma. S. D. Bertha Lutz

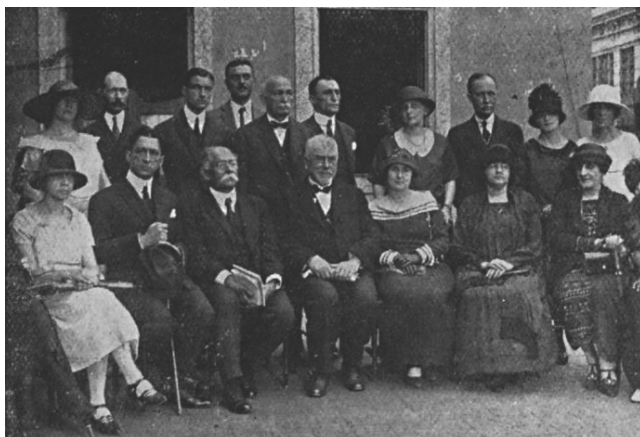
Afastado, por oito dias, da direcção desta Secretaria, por motivo de moléstia, só agora deparo, no expediente em pasta, a carta de V. Exa. que respondo immediatamente, pedindo, desde logo, escusas para minha ausência no dia 22, ás horas justamente em que V. Exa. me procurara. É que, como acontece com as demais instituições economicas desta capital, a Sociedade Nacional de Agricultura adoptou a semana Inglesa, e, encerrando-se aos sabbados muito mais cedo o expediente, não era possível estar aqui presente, tanto mais que V. Exa, se dignará de desculpar-me a falta involuntária, que, afinal, felizmente, não trouxe peiores consequências, visto que, ainda assim, muito aproveitou a esta Sociedade e valioso concurso que lhe prestou na recepção do illustre belga. Agradecendo cordialmente, em nome desta Directoria, esse bom serviço, peço-lhe que aceite as expressões de minha mui subida consideração (Fonte: AN/FBPF,1924).

Outra palestra que lá ministraria, estava marcada para 28 de novembro de 1924, na Associação dos Empregados do Comércio. O tema da palestra seria “O ensino doméstico agrícola e o papel do lar na educação”.

### 3. PAUL DE VUYST E A PALESTRA NA ABE.

Outras palestras realizadas por Paul de Vuyst repercutiram em diversos jornais daquele período, como o jornal “*O País*” de 24 e 25 de novembro de 1924, como a que seria realizada no Salão da Escola Politécnica do Rio, apoiada pela diretoria, realizada no mesmo dia em que visitou Manguinhos acompanhado

por Bertha Lutz, onde conheceu as pesquisas ali realizadas. Esta palestra chama atenção realizada, pela articulação de Bertha Lutz com a recém-fundada Associação Brasileira de Educação, inaugurada em 16 de outubro de 1924, de que foi uma de suas idealizadoras. Esse foi um espaço, em que circularam na década de 1920 e 1930 os principais debates da educação nacional (SANTOS, 2014). Com sede na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a ABE, em 1924, quando foi fundada, a entidade reuniu intelectuais, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento de um projeto educacional para o país, como Heitor Lyra da Silva, Mario Paulo de Brito, Vicente Licínio Cardoso, Levy Fernandes Carneiro, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto e Edgard Roquette-Pinto, companheiro de Bertha Lutz de Museu Nacional e Rádio Sociedade.



**Imagem 3:** Foto da palestra realizada por Paul de Vuyst na Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1924. Sentada ao seu lado a esquerda do mesmo, encontra-se Bertha Lutz. In: Revista Fon-Fon, de novembro de 1924.

Em ata da reunião da 2<sup>a</sup> sessão, que foi realizada em 2 de dezembro de 1924, na então Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro. Consta que Bertha Lutz comunicou ao Conselho Diretor, do qual fazia parte, que a Embaixada da Bélgica teria lhe solicitado para cooperar, com o apoio de seus membros, na ajuda da organização da Conferência a ser realizada por Paul de Vuyst no Rio de Janeiro. De acordo com aquela ata, a conferência do professor belga abordou várias questões:

Durante a conferência o professor Wuyst comunicou existir em Bruxellas uma comissão central para o desenvolvimento da educação doméstica e rural. Fez um apelo para que se organize entre nós uma comissão em cooperação com aquela. O Conselho Diretor resolveu por meios ao seu alcance a satisfação do desejo manifestado (Acervo ABE).

Essa conferência específica revela que a presença de Paul de Vuyst no Rio de Janeiro, parece ter influenciado a criação das sessões de debate que seriam

propostas para que os membros da ABE, pudessem discutir ideias e programar medidas em prol da educação. Considerando ser esta a terceira seção da entidade, criada para tratar do ensino profissional e doméstico, percebemos que Bertha Lutz a partir desse intercâmbio criado com a Bélgica e Paul de Vuyst, trouxe suas ideias para que circulassem dentro da Associação Brasileira de Educação. De acordo com jornal *O País*, de 27 de novembro de 1924, nessa palestra, se encontravam também representadas a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, a Federação de Bandeirantes do Brasil, a Sociedade Nacional de Agricultura e a Liga de Professores.

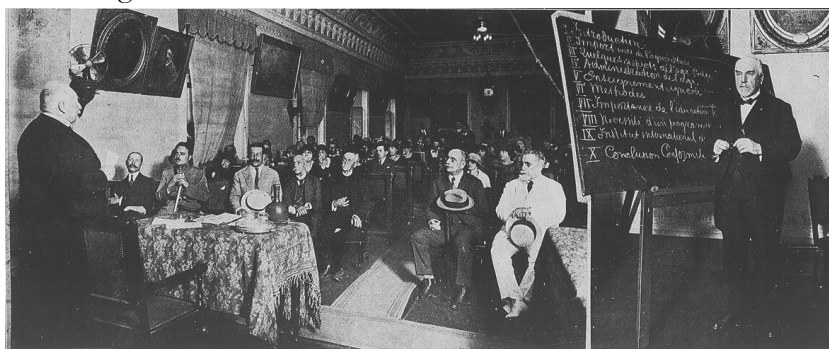


Figura 4: Palestra de Paul De Vuyst na Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro sobre Economia Doméstica Agrícola. Fonte: Revista Fon-Fon de 6 de Dezembro de 1924, nº 49, p.38.

O jornal *O País* de 24 e 25 de novembro de 1924 realizou uma análise elucidativa sobre a palestra de Paul de Vuyst ao explicitar que ele se limitou a falar sobre Ensino Doméstico Agrícola. De acordo com o periódico, na primeira parte dessa conferência, dedicou-se a tratar da importância da agricultura, para a consolidação das sociedades em todo mundo. Se estiverem articuladas a família, ao lar que considerava como base da civilização. Elogiou a relevância da imprensa e sua preocupação, vista por ele como importante para pensar a educação no país. Ainda nessa palestra, destacou a participação da família agrícola na construção do que chamou de progresso nacional:

Passou, em seguida, a falar na família agrícola e na sua importância, dizendo que na fazenda não existe apenas culturas e o gado, mas antes de mais nada o fazendeiro, sua mulher e os filhos que qualquer programa agrícola ou de progresso nacional deles deve cogitar frisando que não só interessa ao fazendeiro, mas principalmente à fazendeira, pois a mulher é indispensável ao progresso. (*O PAÍZ*, 29 de novembro de 1924, p.5).

O pioneirismo que dava a mulher na construção do progresso nacional reflete toda uma trajetória que foi empenhada por ele em suas palestras, mas também por feministas como Bertha Lutz, nas instituições pelas quais tinha circulação. Outra parte de sua conferência foi tratar sobre o funcionamento da modalidade de ensino de Economia Doméstica da Bélgica, revelando uma

metodologia das escolas de Economia Doméstica, pensadas por Paul de Vuyst, que objetivavam desenvolver nas mulheres o trabalho prático, com o qual fortalece os cuidados do lar, o espírito de iniciativa, ou seja, liderança e, por fim, o estudo teórico:

Tratando da educação feminina referiu-se às escolas de economia doméstica, que também existem em todos os graus. Indo da escola ambulante até a Escola Normal de Economia Doméstica de Lacken. Falou na vida das Alunas para as quaes a escola representa um excellent preparativo á vida rural futura, incluindo, além de todos os affazeres da casa, o tratamento de crianças péqueninas e maiores, tendo possibilidade de estudal-as nas clinicas infantis crèches e orphãs, que vivem na escola, sendo criadas pelas meninas como por jovens maes. Para tornar mais interessante os estudos é incutido nos mesmos o espirito de sport aprendendo as meninas a trabalhar com o relógio, a procurar a propria documentação do que necessitam para o estudo, sendo dados premios de velocidade, de aperfeiçoamento na execução dos trabalhos domesticos e na conservação da casa. As notas são dadas em attenção 50° ao trabalho práctico 25° ao espirito de inciaitiva demonstrado e ao bom senso revelado e 25° apenas ao estudo theorico. (*O País*, 29 de Novembro de 1924, p.5).

Do público presente, percebe-se grande presença da intelectualidade brasileira, para recebê-lo e prestigiá-lo, o que nos fornece pistas sobre a rede de sociabilidade construída pelo mesmo. O mesmo jornal destaca que estavam presentes:

A conferencia foi muito concorrida, estando presentes entre outros o professor Agostinho Reis, director da Escola Polytechnica, que presidiu a sessão, o Dr. Lyra Castro, presidente da Sociedade Nacional de Agricultura; a Sra. Stella Duval, presidente da Pró Matre: a Sra. Jeronima Mesquita, chefe da Federação de Bandeirantes; a Sra. Bertha Lutz, da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino; a Sra. Weinschenk, presidente do Centro Social Feminino; a Sra. Stella Faro, presidente da Associação de Senhoras Brasileiras; a Sra. Floripes Anglada, presidente da Liga de Professores; a senhorita Armanda Alvaro Alberto, directora da Escola Rural de Merity; a senhora Lacombe, directora do Curso Jacobina; a Sra. Branca Osorio de Almeida, Filho... Compareceram também o Dr. Carneiro Leão, director da instrucção publica; os deputados Bento Miranda, Juvenal Lamartine, Fidelis Reis, o professor Heitor Lyra, presidente da Associação Brasileira de Educação; o professor Hasselmann e Revalut, da Escola Superior de Agriculturas; os Drs. Delgado de Carvalho, Teixeira Soares, Henrique Castriciano (**Fundador da Escola Doméstica de Natal de 1914**), o senhor Conti, embaixador da França; o senhor Streel, encarregado de negocios da Belgica; o Sr. Chancellor, o embaixador americano, e muitas outras personagens illustres. (*O PAÍZ*, 29 de novembro de 1924, p.5). (Grifos nossos).

É possível mapear através desses intelectuais, uma rede de sociabilidade que estava preocupada, com a educação e a situação profissional das mulheres. Paul de Vuyst dessa forma, em sua passagem pelo Brasil, ajudou como veremos a seguir a circular ideias, em torno de um projeto educativo, que articulou Economia Doméstica, com um desejo de construir um país progressista e que incluiu-se as mulheres na posição de atuantes nesse processo. Em carta endereçada

a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, para os cuidados de Bertha Lutz, Paul De Vuyst comenta sobre algumas impressões de sua viagem:

J'ai le plaisir de vous faire savoir que je suis bien arrivé à la maison (22, avenue de l'Yser) et que je me suis empressé de faire rapport à M. le Ministre de l'Agriculture au sujet de mes excellentes impressions de voyage. M. le Ministre demandera sous peu à son collègue des Affaires Étrangères de faire adresser de chaleureux remerciements à tous ceux qui ont facilité ma mission. Je vous remercie encore personnellement et je vous adresse des livres et des brochures pour les personnes qui vous aideront à constituer le Comité d'initiative et de propagande d'éducation familiale et pour réunir des fonds importants pour l'Institut international d'éducation familiale. Veuillez agréer, Mademoiselle, l'expression de ma considération très distinguée<sup>7</sup> (DE VUYST, 1924. Fonte: AN/FBPF)

A partir dessa carta é possível supor, que a partir da viagem do mesmo, houve uma tentativa de manter a rede de sociabilidade construída e inferir novos projetos em torno da educação, no caso a educação familiar. A Seção de Ensino Profissional e Doméstico da Associação Brasileira de Educação, seria inaugurada já a partir da 2ª reunião do Conselho Diretor entidade, em 2 de dezembro de 1924, trazendo como proposta, pensar, discutir e implementar meios em torno da Educação Doméstica, englobando, Economia Agrícola visando poder viabilizar projetos de lei, que pudessem garantir a criação de escolas dessa modalidade.

Alguns documentos preservados pela entidade ajudam a refletir como funcionou essa seção e de que maneira a experiência belga pode ter contribuído para pensar essa temática educativa como projeto de nação. Em relatório de 1926 sobre a Seção de Educação Doméstica da A.B.E, fica clara a preocupação dos educadores em defender a urgência de criação de escolas especiais para a educação feminina. Considerava-se importante que as mulheres conseguissem ter acesso a uma educação que pudesse cultivar o espírito, elevando o nível mental e intelectual, sem deixar as ocupações domésticas de lado. Assim, a ajuda da mulher, era importante para desenvolver a indústria e a lavoura brasileiras. O referido relatório cita duas escolas modelos: a Escola Doméstica de Natal no Rio Grande do Norte e a Fundação Osório no Rio de Janeiro. O programa educativo dessas escolas tinha como objetivo, de acordo com o relatório:

Com programa moldado pela de Natal, de idênticas finalidades, poderiam ambas servir de tipo básico da moderna escola, onde a mulher não desdenha os trabalhos caseiros e mesmo rurais, e se prepara para ser educadora, administradora, orientadora, tornando-se assim a colaboradora do homem na grande obra de engrandecimento da Pátria. (ABE, p.3,1926)

---

7 Livre Tradução: Tenho a paz de espírito em avisar que cheguei em casa (na Avenida 22) e que me apressei em informar ao Ministro da Agricultura sobre minhas excelentes impressões de viagem. O ministro em breve pedirá ao seu colega dos Negócios Estrangeiros que envie agradecimentos calorosos a todos aqueles que facilitaram a minha missão. Agradeço-lhe novamente pessoalmente e estou enviando livros e panfletos para as pessoas que o ajudarão a estabelecer a Iniciativa de Educação Familiar e o Comitê de Propaganda e para arrecadar fundos substanciais para o Instituto Internacional de Educação Familiar. Aceite, senhorita, a expressão da minha mais distinta consideração.

Parte do objetivo dos programas dessas escolas e que a Associação Brasileira de Educação estava buscando alcançar se assemelha em muito aos trabalhos e relatórios de Bertha Lutz durante sua viagem aos Estados Unidos, mas principalmente da experiência com a Bélgica e dos ensinamentos de Paul de Vuyst, ainda que alguns anos depois, em 13 de novembro de 1929, reportagem de *O Jornal*, demonstrasse algumas dificuldades dessa modalidade de educação no Brasil:

Infelizmente não temos escolas especiaes para esses estudos. Para esse fim, a Associação Brasileira de Educação organizou um programma de cursos e conferenciais de que se encarregaram os mais illustres professores das nossas Faculdades. (*O Jornal*, 13 de novembro de 1929 s/p)

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que visão tinha o educador belga do Brasil antes de chegar? A correspondência trocada entre Lutz e Vuyst durante um ano preparou-o para a realidade brasileira? Que apropriações teria feito Vuyst? Impossível responder a estas e a muitas outras questões no momento, tendo em vista a dispersão documental em diversas instituições de guarda da memora nacional e da memória da educação brasileira. Além disso, temos documentos que foram consumidos pelo fogo que devastou o Museu Nacional, além de documentos interditados no Arquivo Nacional, no momento, em função de processo de digitalização do Fundo da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.

Dos documentos interditados no Arquivo Nacional, alguns nos possibilitarão em momento oportuno, ampliar entendimento sobre o intercâmbio construído, entre Brasil e Bélgica, a partir das viagens de Bertha Lutz e Paul de Vuyst. Com localização na Seção Administração, Subseção Correspondência, anos de 1923 e 1924, pontuamos - cartas de e para École Centrale de Service Social instruindo sobre local de encontro; comunicando sobre reunião com mulheres, dentre as quais, [Jane] Brigode e [Louise] Van den Plas, e sobre envio do resumo de idéias e trabalhos das mulheres envolvidas com o movimento feminista na Bélgica<sup>8</sup>, cartão da [Fédération des Femmes Catholiques Belges] enviando estatutos da entidade e se colocando à disposição de [Bertha] Lutz para maiores informações<sup>9</sup>, carta da Fédération des Foyers Belges com detalhes dos objetivos e resultados obtidos pela Young Women's Christian Association (Y.M.C.A) na Bélgica<sup>10</sup> sobre a aproximação de Bertha Lutz com movimentos feministas naquele País.

Correspondência com membros da família real belga: cartas e cartão de visita de Ghislaine Marie Anatole Pauline Henriette de Caraman-Chimay com endereços para contato em Bruxelas e em Paris; lamentando desencontro em razão de jantar a ser promovido pela rainha da Bélgica e expressando o desejo

8 Dossiê BR RJANRIO Q0.ADM, COR.A923.21

9 Dossiê BR RJANRIO Q0.ADM, COR.A923.32

10 Dossiê BR RJANRIO Q0.ADM, COR.A923.36



da soberana em ver Berta Lutz no referido jantar e de que leve boa lembrança da Bélgica<sup>11</sup>.

Em relação as visitas de Paul de Vuyst e a repercussão da sua viagem encontramos, ainda, cartas de Berta Maria Júlia Lutz tratando de reunião do Conselho Paulista de Senhoras para deliberar sobre a fusão com a Liga [Paulista de Senhoras], o projeto de ensino de higiene infantil e organização do ensino agrícola ambulante em São Paulo; sobre o estado de saúde do pai; agradecendo pela recepção de Paul de Vuyst; <sup>12</sup>Cartas de [Paul] de [Vuyst] informando sobre a população e vida rural e sobre formas de instrução/ensino de “jovens filhas”; comunicando que entregou um relatório à ministra da Agricultura enfatizando a boa impressão da viagem [ao Brasil] e remetendo publicações para as pessoas que auxiliaram na constituição do “Comité” de iniciativa e propaganda sobre educação familiar; cartas da Sociedade Nacional de Agricultura tratando da recepção no Rio de Janeiro ao diretor geral do Ministério da Agricultura da Bélgica, Paul de Vuyst, incentivador do ensino doméstico e agrônomo naquele país.

Concluimos, que as visitas de Bertha Lutz a Bélgica e a recepção de Paul de Vuyst ao Brasil, assim como a escrita do Relatório de 1923, sobre o “O Ensino Doméstico e Rural na Europa” (1923), justificam o recebimento da “Medalha por Serviços Especiais à Agricultura”<sup>13</sup>, concedida pelo Rei Alberto I à cientista, feminista e educadora brasileira, quando voltou para uma “tourne de estudos”, sobre o Ensino Doméstico Rural na Bélgica em 1929.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- GUBLIN, Eliane; JACQUES, Catherine, PIETTE, Valérie, PUISSANT Jean: “Dictionnaire des femmes belges: XIXe et XXe siècles” - Lanno Uitgeverij, Éditions Racine. Belgique, 2006.
- HEIZER, Alda. Notícias sobre uma expedição: Jean Massart e a missão biológica belga ao Brasil, 1922-1923. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.3, p.849-864, jul.-set. 2008.
- LOBO, Yolanda. “Bertha Lutz” Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Massangana, 2010.
- LOPES, Maria Margaret. “O Brasil descobre a Pesquisa Científica: Os Museus e as Ciências Naturais no Século XIX” São Paulo, HUCITEC, 1997.
- \_\_\_\_\_, Maria Margaret. “Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. “, MUSAS- Revista Brasileira de Museus e Museologia, n2, Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2006.
- \_\_\_\_\_, Maria Margaret. “Proeminência na mídia, reputação em ciências: a construção de uma feminista paradigmática e cientista normal no Museu Nacional do Rio de Janeiro.” História, Ciências, Saúde- Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl. p.73- 95. Jun. 2008.

11 Dossiê BR RJANRIO Q0.ADM, COR.A924.10

12 Dossiê BR.RJANRIO Q0.ADM, COR.A924.61 e Dossiê BR RJANRIO Q0.ADM, COR.A924.68

13 Dossiê BR MN MN.DR Classe 121; e BL.DP – Currículum Vitae

- LUTZ, Bertha. In: “*O País*” Rio de Janeiro. 1923.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. “Entre Cartas e Cartões Postais: uma inspiradora travessia” In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, GONDRA, José Gonçalves. “Viagens pedagógicas”. Cortez, São Paulo: 2007.
- \_\_\_\_\_, e SILVA, Alexandra Lima da. TÃO LONGE, TÃO PERTO: escrita de si em relatórios de viagem. Educação em Revista. v.27, n.01. Belo Horizonte: abr.2011. p.435-458
- RANGEL, Jorge Antônio. “A invenção do Museu Social Republicano nas experiências de geração de Edgard Roquette-Pinto e Afonso E. Taunay (1905-1945)” In: CAMARA, Sônia. “Pesquisa(s) em história da educação e da infância: Conexões entre ciência e história” Rio de Janeiro. Quartet: Faperj, 2014.
- RODRIGUES, André Gabriel F. “Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, Rio Grande do Norte. 2007.
- SÁ, Dominichi Miranda de. “A ciência como Profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)” Rio de Janeiro. FIOCRUZ. 2006.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos Santos. “Cândido de Mello Leitão Júnior e o ensino secundário: ideais e contribuições de um homem da ciência e da educação nos anos 1920-1930” In: CAMARA, Sônia. “Pesquisa(s) em história da educação e da infância: Conexões entre ciência e história. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2014.
- SILY, Paulo Rogério Marques. “Casa de Ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)” Rio de Janeiro- UERJ, 2012.
- SOMBRIO, Mariana Moraes de Oliveira. “Traços da participação feminina na institucionalização das práticas científicas no Brasil: Bertha Lutz e o Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas do Brasil, 1939-1951.” –Dissertação, UNICAMP Campinas, SP. 2007.
- SOUSA, Lia Gomes Pinto de. “Educação e profissionalização de mulheres: trajetória científica e feminista de Bertha Lutz no Museu Nacional do Rio de Janeiro (1919-1937)” Rio de Janeiro- Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2009.

# INFLUÊNCIA DO ENSINO DOMÉSTICO AGRÍCOLA BELGA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL (BRASIL)

MARIA MARONI LOPES<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Os intercâmbios internacionais firmados no Brasil, início do século XX, eram disponibilizados, embora numa escala muito pequena, tendo como perspectiva as inovações pedagógicas e experiências bem-sucedidas que contribuísssem com a melhoria da educação. Cumpre lembrar que, essa busca por formação especializada era também vivenciada por outros países da América Latina, bem como, de países europeus, como por exemplo, a Espanha. Nessa ótica, ao analisarmos o cenário de saída das discentes e docentes da Escola Doméstica de Natal, a intercâmbios na Europa, no final da década de 20 e meados da década de 30, do século passado, tentamos compreender de que maneira se dava o diálogo destas nos institutos agrícolas da Bélgica, instituições que as recebiam, bem como, de que modo os conhecimentos construídos nestas vivências influenciavam nas práticas educativas da Escola Doméstica de Natal.

As repostas as nossas inquietações nos foi possível ao analisarmos parte dos documentos que fundamentam o nosso estudo, tais como, periódicos específicos da Escola, sendo estes: *Jornal o Lar*<sup>2</sup>; *A Escola Doméstica*<sup>3</sup>; editorial dos

---

1 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Campus Caicó e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. marolopes@gmail.com

2 Órgão do Grêmio Litero-Musical Auta de Souza ano I, Natal – Rio Grande do Norte, 1929 – maio.

3 Órgão do Grêmio Litero-Musical Auta de Souza ano I, Natal – Rio Grande do Norte –

64 anos da Liga de Ensino; o jornal local *A Ordem*<sup>4</sup>. Na imprensa nacional, *O Paiz* e *Diário Carioca*, encontramos resquícios da saída de moças da referida escola a Bélgica. A publicação do jornal *o Lar* de 1929 faz referência a ida de duas professoras da Escola Doméstica a Bélgica para realização de um curso de aperfeiçoamento. A matéria traz no título o nome das duas professoras, como ressaltado a seguir.

Deverão embarcar, por esses dias, destino à Bélgica, as distintas senhorinhas Santa Guerra e Alix Ramalho, competentes professoras da Escola Domestica de Natal. Vão as dignas conterrâneas ao velho mundo, àquelle civilizado e culto paiz, no elevado proposito de fazer um curso de aperfeiçoamento que será, com certeza, conhecido os seus méritos, de real proveito para a finalidade do nosso educandário. (*O Lar*, abril de 1929).

As professoras, Alix Ramalho e Santa Guerra, - pseudônimo de Caetana de Brito Guerra-, ingressaram no quadro da escola após conclusão do curso. Assumiram a direção da instituição por cinco anos, de 1930 a 1940. Nessa mesma direção, pontuamos em seguida o trecho de um artigo publicado no jornal carioca, *O Paiz*, em sua coluna sobre os estados brasileiros, o qual traz as informações administrativas do governo do Rio Grande do Norte, por meio de carta enviada ao periódico, o então governador descreve os avanços na instrução feminina do estado, entre estes um prêmio destinado as alunas da Escola Doméstica.

Tenho mais uma notícia interessante a dar-lhe, e que concerne à instrução e ao feminismo. No meu governo, institui um prêmio de viagem na Escola Doméstica do Natal, premio, este destinado à alumna que obtivesse classificação mais distinta. Acabam de regressar da Europa as duas primeiras premiadas, sendo que a senhorita Santa Guerra vai assumir agora a direção da escola. Depois de se ter especializado em Laeken, na Belgica (*O Paiz*, 1930, p.2).

Outras leituras nos afirmam que as alunas concluintes com melhor rendimento ganhavam um prêmio<sup>5</sup>, sendo este, uma viagem de estudos, por um ano, na Bélgica. Como nos conta a professora e ex-aluna Francisca Nolasco Fernandes em seu livro, *menina feia e amarelinha*, 1973.

Renunciei ao prêmio de viagem à Europa no que fiz muito bem, pois neste ano rebentou a revolução. Embarquei para Recife com uma boa dose de presunção, mas também sérios e bem fundados receios, que não foram desmedidos. (FERNANDES, 1973, p.72).

A autora ao pontuar suas vivências na escola destaca que foi agraciada com o referido prêmio ao concluir o curso em 1930, contudo, renuncia para assumir um cargo administrativo na educação pública do Recife.

Como posto, a aproximação com maior interesse, das educadoras nortério-grandense, pelo ensino doméstico agrícola na Bélgica, acontece nos últimos anos da década de 20 e meados dos anos 30 do século XX. Período que coinci-

---

outubro – 1925. Num 1. 1926 – agosto a dezembro.

4 Fundado no Rio Grande do Norte a 14 de julho de 1935, pela Congregação Mariana de Moças.

5 Prêmio concedido pelo Governo do Estado.

de com a consolidação da escola, em âmbito local e nacional, com a conclusão das primeiras alunas, as quais ingressam no ensino público e privado, tendo estas papel ativo na cultura escolar do estado e região. Época que se pregava a necessidade de reformas educacionais que correspondessem aos anseios da sociedade, que reclamavam por uma educação mais voltada a família.

### ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL

Modelada segundo o sistema da *Ecole Managère de Friburgo* (Suíça), a Escola Doméstica de Natal, pioneira no Brasil e América Latina no que diz respeito à organização curricular. Diferenciava-se das demais instituições existentes no país no que se refere a sua proposta de ensino doméstico (RODRIGUES, 2007, p. 14). Foi idealizada por Henrique Castriciano de Souza<sup>7</sup> e inaugurada em 1914, funcionando até os dias atuais. Considerada um marco importante para a educação do estado e região, haja vista se tratar de uma instituição destinada, nomeadamente, à educação feminina, periódico em que a educação da mulher no Rio Grande do Norte, e, de modo geral no Brasil, era precária.

Não obstante, modelada segundo concepções da educação suíça, a Liga de Ensino juntamente com as gestoras da instituição procurou adaptar as práticas curriculares à realidade norte-rio-grandense. Autores como Barros (2000), Lima (2007), Rodrigues (2007), Cosme Neto (2011) afirmam que a intenção de Castriciano não era reproduzir a Escola da Suíça em Natal, mas, trazer aspecto de modernidade a educação do estado, com prédios imponentes, programas escolares e práticas educativas que valorizavam a cultura europeia. Por outro lado, Castriciano e os demais membros da LERN, ligados ao movimento regionalista<sup>8</sup> divulgado pelo Sociólogo Gilberto Freyre, defendiam uma integração não apenas de elementos europeus a cultura brasileira, valorizavam os saberes local. Assim, preservavam nos programas de ensino a confecção de rendas, bordados, arte com o barro, a leitura de autores locais, regionais e nacionais. Desse modo, as primeiras dirigentes da instituição foram de origem romena com formação na *Ecole Managère de Friburgo*. Durante os 105 anos de funcionamento, a Escola Doméstica de Natal teve 17 (dezessete) diretoras. Para fins do presente dividimos a administração da instituição em dois momentos, o qual destacamos na tabela a seguir.

---

6 O termo foi traduzido para o português como Escola Doméstica.

7 Foi um intelectual, poeta, literato, educador, advogado, que nasceu no século XIX e acompanhou várias mudanças que marcaram o início do século XX.

8 Movimento iniciado na região nordeste em meados dos anos 20 no Primeiro Congresso Brasileiro de Regionalismo que se reuniu na cidade do Recife – PE.

**Tabela 1:** diretoras da Escola Doméstica de Natal

| Momento                           | Diretoras                     | Período     | Origem          |
|-----------------------------------|-------------------------------|-------------|-----------------|
| Primeiro momento<br>(1914 – 1926) | Hélène Bondoc                 | 1914 – 1918 | Romena          |
|                                   | Leora James                   | 1919 – 1922 | Norte-americana |
|                                   | Allexandra Von Schimnielpfeig | 1923        | Alemã           |
|                                   | Edwirges Schuller             | 1924        | Alemã           |
|                                   | Isabel Bayrd                  | 1925        | Dinamarquesa    |
|                                   | Júlia Serivé                  | 1926        | Francesa        |
|                                   | Maria Emília Silva            | 1927 – 1930 | Brasileira      |
| Segundo momento<br>(1927 – 2019)  | Cactana de Brito Guerra       | 1930 – 1935 | Brasileira      |
|                                   | Alix Ramalho Pessoa           | 1935 – 1940 | Brasileira      |
|                                   | Amélia Bezerra Filha          | 1941 – 1945 | Brasileira      |
|                                   | Noilde Pessoa Ramalho         | 1945 – 2010 | Brasileira      |
|                                   | Lucila Ramalho                | 2011 – 2019 | Brasileira      |

Fonte: dados organizados pela autora com base nos documentos consultados

O primeiro momento, 1914-1926, constitui-se nas direções exercidas por estrangeiras que tiveram o papel de consolidar o projeto idealizado por Henrique Castriciano, com experiências advindas da Europa e Estados Unidos. O segundo momento, 1927-2019, marcado pelas primeiras diretoras nacionais, que foram ex-alunas da instituição. Apresenta mudanças significativas em relação ao momento anterior, especialmente no que diz respeito a aproximação a cultura local.

## ENSINO DOMÉSTICO RURAL NA BÉLGICA

As escolas de ensino doméstico na Europa já era uma realidade no final do século XIX e início do século XX. Países como Suíça, Holanda, França e Bélgica implementaram o ensino doméstico e profissional, tanto por meio das escolas normais, quanto em cursos ambulantes. As associações femininas desempenharam papel significativo na reinvidicação de práticas educativas, que de forma imediata, preparasse as moças na luta contra o alcoolismo e que as orientasse nos cuidados do lar com viés científico. De acordo com Tovar (2015), buscava-se, reforçar o papel do lar e da família para se adequar as exigências de novos tempos, formar a mulher, mãe e esposa, moderna foram ideias que se difundiram e generalizaram.

Nesse contexto, a Bélgica aparece como referência em relação ao ensino doméstico rural, tanto na Europa, quanto em países da América Latina. Agustín Nogués Sardá (1924) afirma, em seu estudo sobre a instrução pública na França, Bélgica e Suíça, que o papel da mulher na agricultura belga teve tanta relevância quanto o do homem. Foi por meio de investimentos na educação feminina que o êxito na produção agropecuária cresceu consideravelmente, devendo, em grande parte, ao papel ativo da mulher.

As instituições de ensino agrícola dedicadas a formação das mulheres, na Bélgica, eram organizadas em escolas de grau superior, grau médio e grau inferior. Sendo as de grau superior, as Escolas Normais agrícolas de Hérvelè e Wavre – Notre-Dame e Instituto Normal Superior de Economia doméstica agrícola de Laeken. Este grau de ensino doméstico agrícola estava representado, desde

1912, pela instituição de um quinto ano de especialização agrícola nas Escolas Normais.

As Escolas Normais agrícolas de Hérvelè e Wavre – Notre-Dame objetivavam formar as futuras professoras para atuarem nas escolas rurais de ensino primário, mas também as preparar a exercer a função de professoras das escolas domésticas agrícolas profissionais. O programa de ensino, das referidas instituições, era composto por disciplinas que compreendiam a formação da mulher do campo, dando ênfase em especial as disciplinas de agricultura, botânica, floricultura, economia, higiene infantil, pedagogia, leiteria, queijaria e contabilidade agrícola.

O Instituto Normal Superior de Economia Doméstica Agrícola, foi construído em Laeken, nas proximidades de Bruxelas, com uma estrutura física que contava com uma área de 10 hectares de terreno de cultivo e 15 hectares, com parques e quadras de esportes. Dispunha, para o ensino prático, de uma casa de campo, de jardim para o plantio de hortaliças, árvores frutíferas e terrenos destinados a vários cultivos, demonstrações e experiências. Ademais, cada aluna, do regime de internato, tinha um quarto, que elas mesmas cuidavam, espaço onde era possível receber a família.

O instituto tinha como missão preparar, por meio de uma educação social e profissional de qualidade, uma seleta juventude feminina, capaz de elevar a condição social da população rural. O instituto se dirigia a futuras professoras do ensino doméstico – sendo estas, diretoras de ações femininas na zona rural, professoras de escolas ménagères agrícolas do grau médio, ou de cursos isolados. Se dedicava também a formação das filhas dos agricultores e proprietários desejosos de promover a estas uma educação completa em relação a gestão de um lar rural. Sardá (1924) destaca que,

la observación y experimentación personales de las alumnas constituyen la base de la enseñaza. Se persigue desarrollar el espíritu de iniciativa, el bon sens, el gobierno de si mismo e el habito de la vida familiar própria de las poblaciones campesinas. (SARDÁ, 1924, p. 191).

De acordo com o autor os fundamentos que norteavam o ensino doméstico rural belga, advinham dos princípios educacionais adotados no país, adaptar sempre o ensino as necessidades de cada região. Assim, as alunas recebiam estudos, fixados previamente, resultado do diálogo entre a família e os dirigentes do instituto. Desse modo, todas as alunas, que frequentavam os estudos, participavam diretamente da administração do instituto. O curso durava em média cinco semestres, um dos quais se destinava a atividades pedagógicas e práticas. O tempo destinado as atividades práticas eram o dobro do tempo destinado as atividades de ensino teórico. Contudo, era deixado um horário para que as mesmas tivessem tempo para se dedicar aos estudos e trabalho.

Em relação a parte administrativa e o corpo docente, sabe-se, por meio dos documentos analisados, que em 1929 o instituto estava sob a direção de Jean Lindemans, Doutor em Filosofia e Letras. Tendo como assistentes de direção

as professoras: Margarita Jamart e María Van Gyseghen, entre outros cargos, contava ainda com uma conselheira mènagèrs. O corpo docente à época era composto por 20 professores, distribuídos nos cursos teóricos e práticos. O Instituto mantinha parceria com outros centros similares do estrangeiro para fazer intercambio de alunas e professores. Semanalmente, recebiam palestrantes belga e de outro país da Europa para conferências.

As discentes eram admitidas com idade de 17 anos completos, sendo o ingresso realizado por meio de exame, o qual versava sobre questões de: língua materna, segunda língua nacional, Aritmética, Ciências Naturais, Economia, História, Geografia, Comércio e Pedagogia. O ingresso das estrangeiras que estavam em regime de intercambio se dava por meio de carta de recomendação.

Nos institutos de Grau Médio encontravam-se as escolas domésticas agrícolas, nestas os estudos duravam em média três anos, e seu regime habitual era o internato. O programa compreende noções de Ciências Naturais e Agronomia, cultivo de horta, floricultura, elementos de zootecnia, leiteria e queijaria, Economia Doméstica, Pedagogia Maternal, Higiene, Comércio, Contabilidade e Direito Usual. O professorado era composto, em regras gerais, por professoras primárias, que possuíam título de ensino doméstico agrícola. A carga horária destas escolas era determinada pela instrução pública, o qual tinha uma carga obrigatória de 30 horas semanais, sendo 10 horas dedicadas a teoria e 20 horas as atividades práticas. Todas as escolas nesta modalidade recebiam subvenções do estado.

A escola funcionava em tempo integral, os horários eram organizados com base em alguns princípios, sendo estes, habituar as alunas a ocupações uteis, preparando-as para a prática; fazer preceder o trabalho manual com lições técnicas; variar as lições e os exercícios práticos; fazer o ensino fácil e atrativo; o número de lições deviam ser adequadas a relevância da disciplina as necessidades locais. Desse modo, o domingo se dedicavam a compor menus, canto, ginástica, passeios, correspondências e leitura.

No tocante as instituições de grau inferior, encontravam-se as Escolas Agrícolas Ambulantes, que objetivavam ensinar as jovens campesinas as noções necessárias ao exercício da profissão de lavradora. Eram escolas temporárias, com duração de quatro a seis meses, dirigidas as moças que já tinham concluído o ensino primário. Mantidas por organizações agrícolas, recebiam subvenções dos municípios.

#### **A INFLUÊNCIA BELGA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL**

Ao buscarmos entender como se dava os cursos das escolas Domésticas Belgas e como se implementou a educação voltada ao campo, acabamos descobrindo algumas pesquisas em que o referido país aparece como modelo de formação e mobilização das mulheres campesinas. Gubin (2002) afirma que, o



agrônomo belga, Paul de Vuys<sup>9</sup> foi um ativo organizador das escolas domésticas e impulsionador das associações femininas, dedicou parte dos seus esforços a implantação do ensino doméstico agrícola. Nessa mesma direção a ex-aluna, professora e Diretora, nos anos 30, da Escola Doméstica de Natal, Caetana de Brito Guerra, publicou um livro que descreve, de forma detalhada, como se dava o ensino doméstico agrícola na Bélgica. Ressalta a importância do trabalho de Paul de Vuyst na educação feminina em todo o mundo. “Apóstolo da educação familiar, como já tem sido chamado na Europa, Paul Vuyst, a quem tivemos a honra, minha companheira de viagem Alix Pessoa e eu, de conhecer em Bruxelas. (GUERRA, 1930, p.30).

As alunas da Escola Doméstica de Natal, como posto anteriormente, obtinham recursos para estudar a organização do ensino doméstico agrícola no Institut Supérieur Ménager Agricole de Laeken (Bruxelas). De acordo com Guerra (1935) o contato entre as alunas e a instituição na Bélgica se dava por meio do governador do estado, Juvenal Lamartine e Ernesto Pereira Carneiro<sup>10</sup>, amigo de Paul de Vuyst. “Acesso providencial fizera-nos levar-lhe cartas de recomendação, por parte do conde Pereira Carneiro, seu amigo e do dr. Juvenal Lamartine, então presidente do Estado” (GUERRA, 1935, p. 3). Paul Vuyst recebeu as brasileiras em sua residência, tratou de indicar um plano de ação que fizessem tirar o máximo proveito na estada delas na Bélgica. Apresentou algumas alunas da Escola Doméstica de Laeken, delegando a estas mostrar a cidade e ajudar na acolhida das brasileiras. Recebiam, frequentemente cartões de Vuyst, convidando-as para reuniões, conferências instrutivas, excursões de alunas ou professoras do ensino doméstico, aconselhando-as falar com inspetores, ir a ministérios.

A Escola Doméstica de Laeken, onde se encontravam estudantes de diversas nações e que as brasileiras foram aconselhadas a frequentar – Institut Supérieur d'économie ménagère de L'tat – nos arredores de Bruxelas. Participavam das classes práticas de economia doméstica, cozinha, teoria da alimentação, leiteria, queijaria, horticultura, pedagogia familiar, arte decorativa e pequenos ofícios.

Desse modo, a análise documental, arquivos da escola e publicações em periódicos nos trouxe indícios de mudanças na estrutura curricular da Escola Doméstica de Natal, a partir dos anos trinta, com ênfase a conteúdos que iriam contribuir na orientação das mulheres que residiam na zona rural. Na perspectiva de Guerra (1930) e Pessoa (1935) a escola precisava orientar as alunas, para que pudessem conhecer e vivenciar de modo prático algumas atividades voltadas ao campo, assim, entender a relevância de conter no currículo noções de agricultura, pecuária, leiteria, avicultura.

---

9 Ingressou no Instituto de Louvain, em 1885. Ao sair da Universidade, em 1888, foi nomeado para o Departamento de Agricultura, como agrônomo do estado.

10 Conde Pereira Carneiro, filho de um comerciante do Recife, estudou em Lisboa, Paris e Londres, onde concluiu os estudos no Saint George College. Fundador e Presidente da Sociedade Brasileira de Puericultura.

Assim, com preocupações semelhantes aos princípios que norteavam as escolas domésticas rurais na Bélgica, a escola de Natal passou a primar pelos estudos de medicina do lar, higiene, puericultura, lavagem, engomado, cozinha, costura, confecção, economia doméstica, contabilidade. Sendo estas voltadas a aprimorar os saberes teóricos e práticos indispensáveis às mulheres que residiam no campo e em cidades do interior. Para promover diretamente o ensino doméstico rural a escola incluiu orientações as alunas sobre a vida campesina. “Lugar onde ella tem grande missão a cumprir junto às populações com justiça considerada as melhores fontes de reservas do paiz” (ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL, 1930, p.5). Nesse raciocínio, proporcionar a mulher residentes nas sítios, fazendas e cidades do interior, competência para atuarem junto a população na falta de médicos ou auxiliar na atuação dos mesmos.

Outro ponto marcante em relação a influência da educação belga na formação das docentes da Escola Doméstica se refere ao reforço do discurso em defesa do desenvolvimento da Pedagogia Familiar. Como por exemplo, os artigos publicados por Caetana de Brito Guerra no periódico *A Ordem*<sup>11</sup>, coluna Vida Feminina, entre eles: *Pedagogia familiar*<sup>12</sup>, a autora chama atenção para a difusão das ciências do lar, argumentando que é no seio das famílias, no mais íntimo recesso dos lares, que virão a constituir a sociedade futura; *Um apóstolo entre nós*<sup>13</sup>, neste texto ressalta os trabalhos de Paul de Vuyst junto as escolas de ensino doméstico agrícola na Bélgica, o qual exalta a vida no campo e a idealização da sociedade rural. Descreve o educador como um dos maiores animadores do ensino doméstico e da pedagogia familiar, pondera que, o belga, fez notar nos últimos congressos internacionais de ensino doméstico, a magnitude das noções de Pedagogia Familiar a formação doméstica das jovens dona de casa; *Pedagogia familiar*<sup>14</sup>. O artigo apresenta os temas discutidos no primeiro congresso de educação familiar, em Liège, Bélgica, 1905, foi durante o evento que se criou a comissão internacional de educação familiar. Acentua que do mencionado congresso e de outros que se seguiram em 1906 em Milão, 1910 e 1935, Bruxelas, 1930, Liège resultou o considerável movimento em prol da família, em diferentes países, criação de associações de pais e mestres, sociedade para o estudo da criança, cursos de pedagogia familiar e muitas outras instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos questionamentos e análises desse estudo surgem novas ideias a respeito do cenário de saída das discentes e docentes da Escola Doméstica de Natal, a intercâmbios na Europa, na final da década de 20 e início da década de 30 do século passado. Segundo Guerra (1930) e Pessoa (1935) a opção por fazer o intercambio nas instituições belga foi devido a aproximação das concepções

11 Período, 1935 a 1952.

12 Ano: I – Jornal nº 23 de 10 de agosto 1935. p. 3, 4

13 Ano: I – Jornal nº 28 de 17 de agosto de 1935. p. 3, 4

14 Ano: I – Jornal nº 28 de 17 de agosto de 1935. p. 3, 4

educacionais de Paul de Vuyst com as diretrizes que norteavam as práticas educativas na escola de Natal.

Dentre os princípios pedagógicos defendidos pelas educadoras da escola, tendo em vista as influências dos programas de ensino doméstico agrícolas belga, um deles era que o programa curricular fosse trabalhado de modo a habituar as discentes em ocupações úteis, preparando-as para a prática; fazer preceder o trabalho manual com lições técnicas; variar as lições e os exercícios práticos; fazer o ensino fácil e atrativo; o número de lições deviam ser adequadas a relevância da disciplina as necessidades locais. Em específico, no que tange aos conhecimentos agrícolas, dava-se ênfase a pedagogia familiar, tendo em vista que a verdadeira educação social deveria começar pela família, célula da sociedade.

## REFERENCIAS

*Documentos: boletins, revistas e jornais*

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. **Boletim comemorativo do cinquentenário da Escola Doméstica de Natal (1914 - 1964)**. Natal – RN: URN, Imprensa Universitária.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. **Regimento Interno da Escola Doméstica de Natal**. Natal: Typ. d'A Republica, 1915.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. **Prospecto da Escola Doméstica de Natal**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1919.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. **Livro de impressões da Escola Doméstica de Natal**. Acervo da Escola. Natal, RN, 1920.

ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL. **Plano Geral de Ensino**. Natal: Typ. MVictorino &C. 1922.

COLUNA: **professoras Santa Guerra e Alix Ramalho**. O Lar, 1929, p. 2

COLUNA: Vida Feminina: **pedagogia familiar**. A Ordem. Natal, 1935. p. 3, 4.

COLUNA: Vida Feminina: **um apóstolo do bem comum**. A Ordem. Natal, 1935. p. 3, 4

BARROS, E. D. **Uma escola suíça nos trópicos**. Offset Gráfica e Editora Ltda. Natal: RN, 2000

FERNANDES, F. N. **Menina Feia e Amarelinha**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande, 1973

GUBIN, E. Femmes rurales en Belgique. Aspects sociaux et discours idéologiques XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. In: **Clio. Femmes, genre, histoire**, 16, p. 221-244. 2002.

LIMA, D. da C. Noilde Ramalho: **uma história de amor a educação**. Natal: Liga de Ensino RN, 2004.

COSME NETO; F. M. Henrique Castriciano de Souza: **uma contribuição à educação da mulher potiguar**. In: Revista da FARN, Natal, v. 10, n. 1/2, p. 225-261, jan./dez. 2011

TOVAR; Pérez – Villanueva, I. (2015) La Escuela del Hogar de Segovia (1928-1936). Educación, feminismo y acción social. **Estudios Segovianos**, 57 (114), 387-421

PINHEIRO, R. A. **Educação e modernização em Henrique Castriciano**. Natal: EDUFRN, 2005.

HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M<sup>a</sup> (Ed.)

INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA

RODRIGUES; A. G. F. Educar para o lar, educar para a vida: **cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Educação), 2007

SARDÁ; A. N. La Enseñaza Doméstica Agrícola na Belgica. In: **Anales da Junta para Ampliación de Estudios é Invetigaciones Científicas**. Memora 4<sup>a</sup>, 1924. Madrid, ES.

# INFLUENCIA BELGA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA RURAL<sup>1</sup>

**Mg. ÁNGEL ANDRÉS LÓPEZ TRUJILLO<sup>2</sup>**  
angelandresprofe@gmail.com - angelandreslopez@usal.es  
*U.C.Manizales y Universidad de Salamanca, España*

## PRESENTACIÓN

El Catálogo de Pasajeros a Indias de 1528 y el Índice geobiográfico de cuarenta mil pobladores españoles de América en el siglo XVI registran el posible ingreso de súbditos “belgas” al Nuevo Reino de Granada<sup>3</sup>.

Entre los años 1520 – 1528 las migraciones de los primeros flamencos se dieron cuando llegaban en la flota española denominada “*carreras de Indias*” a Cartagena, que cada año registraba la entrada de estos migrantes *súbditos belgas*, en muchos casos para quedarse a vivir en los territorios hispanoamericanos. Una de sus principales causas de migración fue el comercio “*No cabe duda de que*

---

1 Producto resultado de revisión histórica en estudio denominado “*Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la Subregión Centro - Sur de Caldas*”. Para obtener el título de Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca-España. Director de Tesis. Dr. José María Hernández Díaz Director Doctorado en Educación USAL. Línea de Investigación: Historia de la Educación y Pensamiento Pedagógico. GIR académica helmantica paideia.

2 Candidato a Doctor en Educación en la Universidad de Salamanca-España, Magíster en Educación, profesor investigador de la Universidad Católica de Manizales, asesor de prácticas educativas y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas. Integrante de grupos de investigación Educación y Formación de Educadores -EFE (categoría A Colciencias), de la Universidad Católica de Manizales UCM, y Maestros y Contextos (categoría A Colciencias); estudios en Educación y formación docente de la Universidad de Caldas. ORCID: orcid.org/0000-0002-6421-2032. Correo electrónico: angelandreslopez@usal.es angelandresprofe@gmail.com

3 VAN BROEK, Anne-Marie y LONDOÑO, Luis: «Presencia belga en Colombia: ciencia, cultura, tecnología y educación», *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34(1997), pp. 47-61. p.49.

*el factor multiplicador de la economía neogranadina fue la minería del oro*<sup>4</sup>. En Colombia, particularmente el oro, el tabaco, la quina, el añil y, desde luego, el café.

Desde la colonia los primeros contactos reseñados entre Bélgica y Colombia datan de la época de la colonización, siglo XVI cuando el imperio español se encontraba bajo Carlos V de Alemania o Carlos I de España. En esa época, los actuales territorios de Bélgica y de Colombia formaban parte de la corona española. Carlos V, quien nació en Gante se sentía muy próximo a los flamencos y gracias a esta relación varios de ellos viajaron a las nuevas colonias<sup>5</sup>.

Las migraciones europeas, en este caso las belgas, eran discretas respecto al número de visitantes temporales o permanentes, sin embargo, se puede decir que cualificadas gracias al contexto en el que se realizaron, asunto que se amplía más adelante.

América se convirtió desde esa época en un gran mercado para los productos agrícolas e industriales de los territorios europeos del imperio de Carlos I, que acaparaban, a su turno, casi todo el oro y la plata del Nuevo Mundo. Linos, paños y encajes de Gante y de Brujas fueron manufacturas flamencas de una selecta y costosa lista de productos que podía comprar abundantemente el oro de América<sup>6</sup>.

La llegada de campesinos errantes (flamencos) al nuevo mundo hizo parte de todo un proceso de transferencias económicas culturales y educativas, uno de los descendientes más relevantes de esta migración es la figura de Anton Flamenco, uno de los fundadores de Santa Fe de Bogotá hoy Bogotá D.C. Las primeras ciudades visitadas y habitadas por belgas fueron Cartagena, Santa Fe de Bogotá, Cali y Medellín respectivamente. En este sentido, en el proyecto colonial “*«imperialista supremacista blanco capitalista y patriarcal»*”, los flamencos tuvieron una participación de menor notoriedad a diferencia de lo ocurrido en México y otras migraciones europeas, pero significativas y trascendentales en la historia de Colombia.

Es de anotar cómo los aportes en materia educativa se dan en el marco de las misiones franciscanas, en la religión y no diferente a la transición cultural, social y educativa impuesta por la colonización española en ese entonces a la Nueva Granada. En la historia de la educación en Colombia uno de sus orígenes principalmente son los fines o intereses políticos y la iglesia católica en aquel tiempo protagonista de las directrices para la educación de los colombianos tanto en las ciudades como en el territorio rural, demarcan un rumbo y un adoctrinamiento enfocado a la verdad, la fe, pero además siempre, en perspectiva de la instrucción y la conducción del pueblo, indígenas y campesinos

4 TORRAJANO, Rodrigo: *Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762-1870)*, Bogotá, Temis, 2012, p.4.

5 PERIÓDICO EL TIEMPO: «Presencia belga en Colombia», 2004. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1579926>

6 VAN BROEK, Anne-Marie y LONDOÑO, Luis, *op cit.*, p.48.

7 GARCÉS, Helios: «El racismo antirom/antigitano y la opción decolonial», *Tabula Rasa* 25(2016), pp. 225-251. p.227.

en función de los intereses coloniales orientados por los flamencos que hacían parte de las ordenes franciscanas y jesuitas.

### LÍNEA DE TIEMPO EDUCATIVA EN COLOMBIA HACIA EL ORIGEN DE LA MENOSPRECIADA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA

La colonización trajo consigo la evangelización y el conocimiento de los anclajes sociales que permitieron la construcción de una sociedad civilizada; entonces, para que abandonar los referentes doctrinarios y culturales que condujeron a la obtención del orden o a la domesticación de la libertad<sup>8</sup>.

La historia educativa colombiana se inicia en la época colonial entre los **siglos XVI y XIX**, nacen las primeras escuelas indígenas rudimentarias donde se genera la aprehensión de las primeras letras y de la religión católica **en 1565** encargada de la educación dirigida por curas desarrollando métodos de enseñanza tradicionales, la instrucción siendo esta para el momento sociohistórico utilizada. Se crean las escuelas oficiales sostenidas por cabildos **en 1777**, se promulgan instrucciones para gremios, técnicas artesanales y empresariales; **en 1821** la creación de colegios en ciudades e inicio de la inspección educativa, asunto que a lo largo de la evolución educativa denota un centralismo exacerbado en perspectiva de la realidad educativa en la ruralidad; **entre 1826 y 1842** se aplica el “*modelo lancasteriano*”<sup>9</sup>, este como uno de los primeros aportes europeos (inglés) en modelos educativos donde la relación docente y el alumno que era tradicional pasa a tener en el aula a alguien que puede enseñar y está, y de forma paralela, en proceso de aprendizaje siendo alumno aún, este modelo fue criticado en la época.

La escuela primaria, hoy, educación inicial, básica primaria, es resaltada y tiene en cuenta la infraestructura. En la “*época de Santander*”<sup>10</sup> existen villas y ciudades con rentas propias, época se promueve el currículo y el impulso a la educación privada. Para este tiempo se crea la Dirección general de instrucción pública, en 1844, y con la apertura de los primeros colegios privados se implementa la reforma al sistema educativo en Colombia<sup>11</sup>.

### PRIMEROS ACERCAMIENTOS FLAMENCOS A LA ESCUELA RURAL

Con el aporte de los franciscanos a través de sus misiones evangelizadores en América, sus acercamientos a las comunidades indígenas de las latitudes del

8 TORREJANO, Rodrigo, *op cit.*, pp. 84-85.

9 UNIVERSIDAD DEL TOLIMA: *Modelo Lancasteriano*, 2012. Recuperado de: <https://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-ped-lancasteriano/>

10 Santander fue vicepresidente de la Gran Colombia en el período de 1819 a 1827 (Encargado del poder ejecutivo) y presidente de la República de la Nueva Granada entre 1832 y 1837. Santander construyó el primer sistema de educación pública de Colombia al impulsar la creación de escuelas y universidades.

11 REVISTA SEMANA: «Francisco de Paula Santander», 2010. Recuperado de: <https://www.semana.com/especiales/articulo/francisco-de-paula-santander/119260-3>

territorio colombiano y las “*misiones alemanas*”<sup>12</sup> **entre los años 1867 y 1885**, el asunto de la centralización inicia un fenómeno de exclusión en el escenario educativo colombiano, pues a partir de esto la educación se centraliza en la burguesía. Por recortes de subsidios a la educación en 1886 se define la gratuidad de la educación pública y con ello la organización por niveles primaria, secundaria y profesional o superior y 2 años después surge la ley 33 de febrero de 1888, por la cual se establece la educación religiosa como obligatoria, se diferencian cargas administrativas y docentes. Entre **los años 1900 y 1970** se tiene una reforma educativa y con ello la división de la enseñanza primaria urbana y rural (Secundaria, Técnica y Clásica); en 1930 se reglamenta que todo niño y niña debe tener educación obligatoria, asunto que podría considerarse como un “*comportamiento paternalista, con mayor razón si retomamos el principio de la obligatoriedad*”<sup>13</sup>, configuración del Estado para manipular al pueblo en perspectiva de adoctrinamiento por medio de la educación, asunto político que más adelante es revocado eliminando la obligatoriedad educativa, y producto de esta inconsistencia estatal, se evidencia mayor vulnerabilidad y pobreza<sup>14</sup> en Colombia, cuyo territorio ha predominado en más del 80% rural para aquel entonces y como en la actualidad el territorio sigue siendo aproximadamente en un 70% agrícola, el Ministerio de Educación Nacional, citando a MTC (2015)<sup>15</sup>, afirma que: “[...] la correlación pobreza, bajo logro educativo y calidad del empleo, en la mitad de los hogares rurales dedicados exclusivamente a la agricultura familiar. 24% de jóvenes entre 17 y 24 años de áreas rurales no estudian, ni trabajan, ni están buscando empleo”<sup>16</sup>.

Desde 1994, la educación preescolar es obligatoria para los niños de 5 años de edad, de modo que la expectativa del inicio de la educación formal a esta edad debería estar firmemente establecida. Sin embargo, la evidencia indica que el nivel de conocimientos sobre este requisito —así como sobre la importancia de matricular a los niños en el grado de transición— es bajo entre los padres de familia, especialmente en las zonas rurales<sup>17</sup>.

Retomando la línea de tiempo educativa en Colombia, **entre 1941 y 1950** se fundan algunas escuelas vocacionales agrícolas; a mediados del siglo XX se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se establece número de años de estudio docente, se crea el consejo superior de educación; como

12 RAMÍREZ, Alejandro: «De algunas influencias alemanas en Colombia y su exhortación actual al psicólogo», *Pensando Psicología* 10(2014), pp. 149-154.

13 TORREJANO, Rodrigo, *op cit.*, p.170.

14 Léase La Educación en América Latina Enfoque desde la Institucionalidad del Orden Mundial Capitalista por (Ramos, 2012)

15 Misión para la Transformación del Campo. MTC

16 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN): *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, Bogotá, MEN, 2015a, p.5.

17 ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE): *La educación en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 114.



dato relevante, en este medio siglo se da un incremento del 63% en la matrícula universitaria concentrado en una tercera parte del sector oficial (UN) y con participación femenina del 16%. Con relación a todo lo anterior, en el marco de la investigación sobre la Escuela Rural denominada “*Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la Subregión Centro - Sur de Caldas*”, se logra develar cómo **desde los años 1950 a 1960** se aumenta la cobertura a nivel primaria y universitario, asunto importante en materia de desarrollo e infraestructura para la educación principalmente en las ciudades y departamentos más influyentes, con base en esto, en la reflexión emergente de los rastreos hechos hasta el momento en la indagación, se define que: esto también se configura en una forma de solapar, dilatar, prorrogar incluso en la actualidad un discurso político mal llamado a nuestro parecer de mejoramiento de la educación (cobertura) en el marco de ser un derecho que todo ciudadano tiene, pero que, desafortunadamente, no logra garantizar la dignidad y la calidad de la cual esta carente la educación en zonas rurales. Es así como en el discurso educativo proclama a la luz de la ley el impulso a la infraestructura de las instituciones educativas, la erradicación del analfabetismo teniendo en cuenta que la educación tradicional no contaba con espacios educativos, para 1955 se incrementa la población infantil y con ello el ausentismo y repetición escolar.

**En 1957** se desarrolla el plan quinquenal de educación para la estructuración del sistema educativo y 1958 el informe “*Lebrel*”<sup>18</sup> hace una dura crítica al currículo calcado de educación superior y la concentración de profesionales en algunas áreas. **En los años 60’s y 70’s** se implementan los INEM<sup>19</sup> y se crean las casas de la cultura; **en 1980** se hace la reforma a la educación superior, la educación privada gana importancia con la creación de educación técnica y tecnológica (que no cumple con requisitos de calidad).

Figura 1. Colombia - Tasa neta de escolarización

Fuente: Education Statistics<sup>20</sup>



18 GÓMEZ, Julián: *El trabajo de la Misión de Economía y Humanismo en Colombia 1954-1958*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2015, p. 40.

19 [...] en las principales Ciudades de Colombia, los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada o más conocidos como INEM, tienen su aparición tardía en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo como fórmula a las necesidades educativas, laborales y económicas de las ciudades y zonas aledañas. Según datos estadísticos (DANE, 1975), los INEM aportaron en 1970 un total de 13.614 nuevos matriculados en 8 establecimientos, cifra que aumentaría en el gobierno de Misael Pastrana Borrero. (pág. 127). Citado en (Sierra, 2015)

20 KNOEMA, *ibidem*.

En la **década de los 80's** en adelante se diversifica la secundaria y aumentan las instituciones de educación superior, apoyando así el estado, representado en la Universidad Nacional, para aquella década se encuentra un sistema educativo más estructurado y se habla de “*una tasa neta de escolarización del 65.4% total es la proporción de niños en edad escolar oficial que están matriculados en la escuela primaria con respecto a la población total en edad escolar oficial.*”<sup>21</sup>, desaparece la discriminación por sexos y se invierte el 0.7% del gasto público en ciencia y tecnología.

**A finales de los 80's** aumenta la participación estatal en educación en zonas urbanas y con carencia en zonas rurales, esto fue y sigue siendo un pendiente del sistema educativo aunado al discurso hegemónico de cobertura, el cual no logró abarcar zonas distantes fuera de la ciudad, se establece la ley general de educación 115 de 1994, la cual aporta lineamientos y directrices del tema.

**En el año 2000** en adelante se crearon el “*decreto 230*”<sup>22</sup>, de promoción y evaluación, y el “*decreto 1290*”<sup>23</sup>, en reemplazo del anterior sobre la evaluación de los aprendizajes. **En el año de 2010** se da a conocer el sistema de evaluación y la promoción de los estudiantes en básica y media, tres años más adelante se crea el sistema escolar de convivencia y de derechos humanos, educación para la sexualidad, prevención y mitigación de la violencia escolar “*ley 1620 de 2013*”<sup>24</sup>; en **el año 2015** el “*día E*”<sup>25</sup>, evaluación e implementación de proyectos para el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas.

A la época, la educación superior se concentra en los departamentos más ricos, evidenciando una falta de articulación entre el crecimiento de la matrícula, las áreas académicas y las necesidades de las regiones en un país en su gran mayoría rural y agrícola.

### CREACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS POR PARTE DE LOS FRANCISCANOS

Los franciscanos llegaron al virreinato de Nueva Granada en 1519, al de Nueva España en 1524 y al del Perú en 1532, en cabeza del flamenco y franciscano Von Rijcke.

Se unió a la comunidad franciscana de su ciudad natal, donde hizo un año de noviciado. En 1516 se trasladó a Gante para hacer el sacerdocio, mismo que concluyó en 1525 para continuar con sus estudios en derecho civil y canónico, matemáticas, arquitectura y anatomía. En 1536 viajó a la ciudad francesa de Toulouse para asistir a la Congregación General de la Orden, en donde fue escogido con otros once clérigos para una labor evangelizadora en América<sup>26</sup>.

21 KNOEMA: *Colombia -Tasa neta de escolarización*, 2019. Recuperado de: <https://knoema.es/atlas/Colombia/topics/Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n-Primaria/Tasa-neta-de-escolarizaci%C3%B3n>

22 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN): *Decreto 230 de 2002*, Bogotá, MEN, 2002.

23 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN): *Decreto 1290 de 2009. Sistema Nacional de Evaluación y Promoción*, Bogotá, MEN, 2009.

24 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN): *Decreto 1965 de 2013*, Bogotá, MEN, 2013.

25 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEN): *Decreto 0325 de 2015*, Bogotá, MEN, 2015b.

26 GRUPO EDITORIAL OCEANO: *Enciclopedia del Ecuador*, Madrid, España, 1999, p. 764.

Fundaron nuevos conventos por Centroamérica a partir de 1536. El siglo XVIII dio comienzo a muchos establecimientos educativos, estos orientados a la luz de los franciscanos. Por aquella época a la Nueva Granada llega Fray Jacobo Ricke, quien fundó más de “40 conventos desde el sur de Colombia hasta el norte de Chile en el libro [*Espejo de verdades escrito en 1575*]”<sup>27</sup>, se menciona que fray Jodoco:

[...] enseñó [a los indios] a arar con bueyes, hacer yugos. arados i carreras [...] la manera de contar en cifras de guarismo i Castellano [...] además enseñó a los indios a leer i escribir [...] y tañer todos los instrumentos de música, tecla i cuerdas, salabuches i cheremias. flautes i tromperas i cornetas, i el canto del organo i llano [...] Como era astrologo devió de alcanzar como havia de ir en aumento aquella provincia, i previniendo a los tiempos advenideros y que havian de ser menester los oficios mecanicos en la tierra, i que los Españoles no havian de querer usar los oficios que supiesen; enseñó a los Indios todos los géneros de oficios, los que dependieron mui bien, con \_los que se sirve a poca costa i barato toda aquella tierra, sin tener necesidad de oficiales españoles [...] hasta mui perfectos pintores i escritores i apuntadores de libros: que pone gran admiracion la gran admiracion que tienen i perfeccion en las obras que de sus manos hacen: que parece que tuvo este Fraile espíritu profético [...] Debe ser tenido por inventor de Las buenas artes en aquellas provincias [...] Christian de Paepe, op. cit., (pág. 13)<sup>28</sup>.

La educación no era formal en la ruralidad, pero sí poseía horizontes de formación, en aquel entonces para adoctrinar en saberes, ideologías y cultura urbana, europea. Los propósitos misionales franciscanos promovían el amor y la fe a Dios, y a los hombres valores como la honestidad, comprensión, respeto, justicia, responsabilidad, compromiso, fe, tolerancia, amor, humildad y solidaridad



**Figura 2.** Jacobo Ricke. Óleo de Antonio Astudillo. 1785 (Colección de Convento de San Francisco).

Detalle del lienzo *Fray Jodoco Rijke bautiza a los indígenas*, Antonio Astudillo (s. XVII).

Fuente: VAN BROEK, Anne-Marie y LONDOÑO, Luis: «Presencia belga en Colombia: ciencia, cultura, tecnología y educación», *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34(1997), pp. 47-61. p. 51.

27 VAN BROEK, Anne-Marie y LONDOÑO, Luis, *op cit.*

28 *Ibidem*, p. 51.

En 1681 llega un nuevo misionero “belga” de la compañía de Jesús, fue Ignatius Toebast quien arriba a Cartagena con otros sacerdotes europeos a fundar un nuevo establecimiento misional en el Orinoco; previo a esto, el flamenco de Gante siempre manifestó su intención misional de servir y fue comisionado para ir cerca de una misión Jesuita a Tabajé o Nuestra Señora de Sálibas, donde ya habían fundado una iglesia y evangelizaban las comunidades indígenas de Adoles, Berva, Cusia, Masibai, Duma y Cataruben para que los “*Indios [Cobrasen] amor a la propiedad contrajesen hábitos de orden y de sociedad*”<sup>29</sup>. Desde la perspectiva investigativa esto es una conducta adoctrinante y normalizante de contextos europeos que poco y nada han tenido que ver con la cultura autóctona de los indígenas. En 1617 llega a Cartagena un misionero jesuita más, Hubert Verdonck, en compañía de un grupo de religiosas clarisas para fundar una casa en la ciudad, más adelante cambió su nombre flamenco por el de Humberto Coronado. “Los primeros encuentros entre “belgas” y “colombianos” se remontan al siglo XVI, entraron en 1517 al dominio del imperio español de Carlos V de Alemania o Carlos I de España (Gante, 1500-Cáceres, 1558). Este nexo del territorio “belga” con el imperio español se prolongó hasta 1714 y el del neogranadino hasta 1819”<sup>30</sup>.

Además de estas misiones evangelizadoras un recuento de subidos belgas migrantes al territorio colombiano, principalmente en las grandes ciudades del país.

#### APORTES EN EDUCACIÓN SIGLO XIX Y PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX<sup>31</sup>

Fueron muchos los belgas que vivieron y trabajaron en Colombia, muchos de ellos combinaron sus saberes técnicos con la enseñanza y se volvieron instructores y educadores por comisión, iniciativa propia, pública o privada. “En Colombia siempre se consideró que en Bélgica, Francia y Alemania era donde más avanzado estaba el conocimiento práctico, científico y tecnológico en minería y producción de manufacturas; de ahí el interés en contratar personal especializado en tales áreas”<sup>32</sup>. A continuación, enunciaremos algunos migrantes y aportes a la educación colombiana desde estos intereses y necesidades educativas tanto en el sector público como en el privado:

**En la ingeniería**, Leopoldo Mateo Kefer Fogot, ingeniero mecánico, 1890, contratado por la empresa privada en minería, y Jacinthe Antoine, ingeniero, para servir los cursos de resistencia de materiales, explotación de minas, metalurgia y química industrial. Contratado como educador para la Escuela de Minas en Medellín, 1888 – 1890.

29 Ibidem, p. 52.

30 Ibidem, p. 47.

31 Gran parte de la información fue tomada de VAN BROEK, Anne-Marie y LONDOÑO, Luis: «Presencia belga en Colombia: ciencia, cultura, tecnología y educación», *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34(1997), pp. 47-61.

32 VAN BROEK, Anne-Marie y LONDOÑO, Luis, *op cit.*, p. 54.

**En química**, uno de los más representativos fueron el químico y profesor belga Enrique Denéve, quien se radica con su familia en Medellín en 1914, orientó las cátedras de Física General, Química cualitativa, cuantitativa e inorgánica y Nociones de orgánica en la Escuela de Minas. Denéve llega a Manizales en 1918 de manera transitoria a trabajar en el Instituto de Manizales, para organizar y dirigir el laboratorio de química. Al parecer estuvo allí dos años antes de su presunto regreso a Bélgica.

**En agronomía**, área más cercana a la realidad del territorio colombiano, por excelencia rural, llega el profesor belga Polydore de Bruyeker, que fue traído por el director del Instituto Superior de Agricultura. El experto es incluido dentro de un proyecto de la Escuela de Artes y Oficios fundada en 1876. De Bruyeker, además, dirigió el periódico científico “*El Observador Agrícola*”. La enseñanza de lo agrícola se formaliza entre 1880 y 1885 por el médico Juan de Dios Carrasquilla con el apoyo del agrónomo belga Eugene Hambursin, quien no tuvo los mismos resultados que sus compatriotas. Esta iniciativa de educación agrícola se retoma en 1916 un año después de creada la Escuela Superior de Agricultura de Bogotá (convertida a partir de 1934 en Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Colombia). Esta fue la manera en que se profesionalizó la agronomía, el primer director de esta Escuela Superior fue el agrónomo belga de la Escuela Agrícola de Gembloux, Charles Deneumostier, en 1915. Otro belga importante para la agronomía del país es el agrónomo y botánico Charles Patin, quien después de incursionar en el comercio de orquídeas, vainilla y cacao, exportando e importando desde Centroamérica luego de una baja en sus negocios en 1888. Patin fue nombrado cónsul de Bélgica para Antioquia y Cauca, y trabajó de manera paralela a sus negocios dictando clases de Botánica y Agricultura en la Universidad de Antioquia.

**En botánica**, además de Patin, el botánico Jean-Jules Linden, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Bruselas y director del Colegio de Horticultura de Gante, fue el primer cónsul general que tuvo la Nueva Granada en Bruselas (1853- 1866). En 1948 llega el belga Willy Draps, horticultor de la Escuela de Marimont, quien se dedicó al comercio, principalmente de gran variedad de cactus importados de Estados Unidos en Santandercito.

En 1866, Linden promueve la llegada del naturalista J. Wallis, quien trabajaba para la organización científica dirigida por él, que planeaba una investigación botánica en Colombia. Wallis se dedicó al cultivo, el comercio y la investigación sobre los diferentes tipos de orquídeas propias de los páramos colombianos, el principal aporte científico fue el descubrimiento del “*anturio de flor Andreanum*”, planta que se exportó a Europa por ser de lo más exótico; Linden fue su principal gestor, el aporte más significativo de este descubrimiento fue el reconocimiento de Colombia entre la gente culta de Europa.

**En pedagogía**, en 1911 Depaeuw llega a organizar en Colombia el Colegio Normal de Bogotá. El bogotano “*Agustín Nieto Caballero, educador y escritor,*

conoció en Bruselas, en 1911, a otro pedagogo belga, **Ovidio Decroly** y su obra {*L'École de l'Ermitage*}, donde aplicaba su metodología educativa"<sup>33</sup>. este desarrolla su teoría de los centros de interés, y es un aporte significativo al modelo educativo de Escuela Nueva utilizado en la actualidad en la educación rural de Colombia. Decroly llega al país en 1925 para asesorar al Gimnasio Moderno en Bogotá y a la Escuela Normal en Medellín, también hizo una gira de conferencias por Boyacá, por aquel entonces la misión alemana sometía sus propuestas educativas al Congreso de la República. En 1928 el belga Rayinond Buyse, autor de la pedagogía experimental y profesor en la Universidad de Lovaina y en la Universidad Nacional de Bogotá. Bernard Vanhissenhoven, profesor de francés contratado en varias instituciones educativas y por religiosos que aprendieron el francés gracias a este educador. Jean Maurice Nossin viajó con Decroly, quien trabajó por unos años en el Gimnasio Moderno. Además de los aportes anteriores, los belgas tuvieron aportes en *arte*<sup>34</sup>, la arquitectura donde el arquitecto Agustín Goovaerts (Bruselas, 1885-1939) fue su principal exponente y tuvo la oportunidad de llevar unos aventajados estudiantes de Medellín para adelantar estudios en Bruselas en la Escuela de Bellas Artes 1933. De dicho grupo surge Luis Olarte, Gerardo Posada e Ignacio Vieira en los años 30. Vieira fue cofundador de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana y fundador de su propia firma de arquitectos. Vieira también fue profesor en la Universidad Pontificia Bolivariana en Diseño e historia de la arquitectura, detrás de él hubo una oleada de arquitectos belgas y colombianos.

### CONCLUSIONES Y ALGUNAS REFLEXIONES FRENTE AL APORTE DE LOS FRANCISCANOS FLAMENCOS Y CIUDADANOS BELGAS EN EL TERRITORIO COLOMBIANO

Los principales aportes se dan en el marco de la Colonia española, a través de las misiones evangelizadoras de los flamencos pertenecientes a la orden franciscana, quienes desarrollaron su misión a lo largo y ancho del territorio colombiano. La misión evangelizadora tiene como propósito fundamental reflejado en el **bienaventurado San Francisco**: “*el crecimiento de la Iglesia. La Iglesia comienza primero con simples pescadores y se enriquece luego con doctores muy ilustres y muy sabios*”<sup>35</sup>. La influencia franciscana de los flamencos a la luz del proceso investigativo se evidencia en la educación actual colombiana una gran dificultad de fondo y de forma asociada directamente a la calidad del servicio educativo en todos los niveles, además de tener y “*declarar incapacidad*”<sup>36</sup>, el Estado falla en promover en la ruralidad mayores posibilidades de acceso a la escuela como

33 Ibidem, p. 61.

34 VAN BROECK, Anne-Marie: «Georges Brasseur: un pintor belga en Colombia», *Credencial Historia* 95, 2017.

35 UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA: *Valores Franciscanos*, 2019. Recuperado de: <https://www.usbbog.edu.co/universidad/valores-franciscanos/>

36 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN): *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, Bogotá, MEN, 2015a, p. 41.

un escenario de construcción social, de paz necesaria para el desarrollo de las regiones de forma descentralizada. Así, la educación no debe ser comprendida desde lo político, sino más bien desde la política y la ética, es por esto que se pretende comprender el quehacer del profesor de la escuela rural y cómo el proceso social, cultural y educativo ha sido influenciado con doctrina religiosa a través de los belgas de la orden franciscana y sus misiones evangelizadoras que han dado como frutos el establecimiento de conventos y de instituciones educativas.

Reflexiones frente a los aportes de los súbditos belgas: en su mayoría fueron cualificados, de familias adineradas y estatus social alto, estos se ubicaron en las ciudades donde se instalaron las diferentes instituciones de educación superior, universidades e instituciones educativas de prestigio. En lo indagado hasta el momento se concluye que no se evidencia relación directa de dichos profesionales, científicos, educadores, artistas y arquitectos con instituciones ubicadas en zonas rurales. A partir de lo anterior, se puede retomar a Suárez y Tobasura, cuando expresan los siguientes interrogantes: *¿Cuál es la concepción de lo rural y del Desarrollo Rural que están orientando políticas y los programas institucionales en el país? ¿Qué actores sociales están involucrados en este proceso? ¿Cuáles son las dimensiones y los indicadores del desarrollo rural?*<sup>37</sup>. Reflexionando sobre los aportes que han sido significativos hasta la actualidad en aspectos técnicos, científicos, educativos, es preciso resaltar el aporte a la pedagogía de Ovidio Decroly con la teoría de los centros de interés. Todos estos aportes se dieron en el marco de las grandes ciudades y departamentos del territorio colombiano, y de las instituciones de educación superior, principalmente las más influenciadas por toda una oleada de migrantes franciscanos, jesuitas flamencos, llamados súbditos belgas, quienes fueron contratados por instituciones y personas influyentes de la época. Infortunadamente en los intereses de traer al país estos importantes personajes no hubo una preocupación específica del desarrollo de las zonas rurales en perspectiva de lo educativo. El menosprecio de la ruralidad y de las escuelas rurales, especulativamente, se da por la ausencia de posibilidades de acceso territorial y por la incapacidad histórica del Estado para, siquiera, considerar este territorio en sus agendas no solo desde la cobertura en un propósito político de cumplir, de abarcar el territorio, pero de forma centralizada direccionando, y de manera descontextualizada, los intereses ciudadanos, sociales, culturales, ideológicos y educativos con sesgo urbano.

---

37 SUÁREZ, Nelly y TOBASURA, Isaías: «Lo rural. Un campo inacabado», *Revista Facultad Nacional de Agronomía* 61(2008), pp. 4480-4495. p. 4482.





# INFLUENCIAS BELGAS EN EL ECUADOR: GEORGE CUISENAIRE

**ABDÓN PARI CONDORI**

abdon.pari@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación. Ecuador*

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizaremos la influencia de profesor belga George Cuisenaire en la enseñanza de las matemáticas a través de su invento de “números en colores” en el Ecuador. Las matemáticas son un área fundamental para el desarrollo científico y tecnológico de cualquier país. Es decir, cualquier país que descuide sus matemáticas no puede desarrollarse social, económica, política, científica y tecnológicamente. Sobre esta base, Ecuador ha hecho de las matemáticas una asignatura obligatoria en sus niveles de educación primaria y secundaria (CNEO, 2016). No obstante, a lo largo de las últimas décadas, el rendimiento de los estudiantes en matemáticas no ha sido satisfactorio. A pesar de la importancia otorgada a las matemáticas, el resultado de los estudiantes en matemáticas ha sido deplorable en el resultado del Programa Internacional de la Evaluación del Estudiantes (PISA-D)<sup>1</sup>.

Para el profesor Jaime Escalante, considerado por el columnista para The Washinton Post Jay Mathews (1988), “las matemáticas son fáciles, lo único que se necesita son las GANAS” (en Mathews, 1988, Pari, 2011, 2012). En la misma en la misma línea para el canadiense John Mighton: “Las matemáticas son más fáciles, el problema está en la metodología con que se enseña”<sup>2</sup>.

---

1 <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/ecuador-matematicas-ciencias-lectura>

2 [http://webdelmaestrocmf.com/portal/las-matematicas-mas-faciles-lo-la-gente-cree/?fbclid=IwAR2NnLHJLWTVL964W9nicRRD0c9ZLpSrc45\\_NTNAgU-G6-R-MYU9p\\_1AMlw](http://webdelmaestrocmf.com/portal/las-matematicas-mas-faciles-lo-la-gente-cree/?fbclid=IwAR2NnLHJLWTVL964W9nicRRD0c9ZLpSrc45_NTNAgU-G6-R-MYU9p_1AMlw)

La situación de los resultados bajos en matemáticas podría atribuirse a varios factores. Dichos factores incluyen la abstracción de los conceptos matemáticos, la forma en que estos conceptos se presentan a los estudiantes y la base deficiente, entre otros.

En esa perspectiva, desde la Dirección de Innovación de la Universidad Nacional de Educación, se ha enfatizado el uso de materiales concretos para la enseñanza de las matemáticas, incluso, se ha creado laboratorio de matemáticas Rurashpa Yachacuy (cuya traducción al español sería aprende haciendo), que enfatiza las representaciones prácticas y concretas en la enseñanza de conceptos abstractos para una mejor comprensión en matemáticas.

Por otro lado, un grupo de profesores del Proyecto de Galápagos Conservancy y Teachers to Teachers Globay (T2T), También ofertan cursos para los profesores en las islas de Galápagos y especialmente el Arthur Powell trabaja sobre la enseñanza de las matemáticas con Cuisenaire.

Aunque el uso de los materiales y la preocupación por la mejora de la enseñanza de las matemáticas no es nuevo. Por ejemplo, desde el comienzo del siglo XXI, el uso de manipuladores y la representación es fuertemente defendida también por Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas (NCTM, 2000).

El estudio del Bloque Curricular Numérico es importante porque permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de comprensión, cambiando su perspectiva abstracta hacia una más realista interpretación del entorno con la ayuda de métodos y materiales que le faciliten el aprendizaje. Es por este motivo que se ha considerado necesario el estudio y análisis del impacto de las regletas de Cuisenaire en el Ecuador.

En este sentido se considera que los materiales concretos son medios necesarios para poder desarrollar en los estudiantes las destrezas con criterios de desempeño, éstos permiten trabajar en procesos que van de lo concreto, a lo abstracto y a lo simbólico. Dentro de esta perspectiva es importante que el docente conozca los materiales que permiten que se realice este proceso.

En el Ecuador el rendimiento en matemáticas por lo general es bajo se atribuye este fenómeno a la forma de enseñar esta disciplina

### BIOGRAFÍA DE EMILE-GEORGE CUISENAIRE



George Cuisenaire nació en Quaregnon, el 7 de septiembre de 1891 y falleció en Thuin, el 31 de diciembre de 1975. También conocido como Emile-George Cuisenaire, un maestro Belga de Educación Primaria que inventó los Números en Colores o Regletas a principios de la década de los cincuenta del siglo pasado. En 1907 se graduó en el Conservatorio de Música de Mons, donde obtuvo el primer premio de violín. En 1945, después de varios años de investigación y experimentación, creó una serie de tiras de cartón de colores, útiles para

enseñar la aritmética a niños pequeños. En 1951 se publicó la primera edición del folleto *“los números en colores”*. Cuisenaire estaba trabajando en su escuela en Thuin en Bélgica cuando se inventó estas ahora famosas barras como un medio de ayuda a sus estudiantes con su estudio de la aritmética. Hizo entonces un descubrimiento establecido ahora como un componente vital en la enseñanza de las matemáticas hoy en día. Además, en 1948 se convirtió en profesor fundador y director de la Escuela Industrial de Thuin. Este material, consiste en una colección de prisma de colores de diferente longitud, que guardan entre sí relaciones algebraicas y de equivalencia. El material es una herramienta que permite establecer multitud de relaciones matemáticas, siendo el niño el único protagonista del aprendizaje. Su gran número de posibilidades matemáticas revolucionó la aritmética al convertirse en un instrumento de una extraordinaria eficacia cuyas cualidades pronto fueron reconocidas por los educadores y psicólogos de todo el mundo. “Su gran número de posibilidades matemáticas se lo debemos al profesor Caleb Gattegno (2003), responsable de dar a conocer mundialmente los recursos de este material (Adelid, 2010). No se necesitó mucho tiempo para que los Números en Colores se reconocieran como un material didáctico eficaz para la enseñanza de la matemática por miles de profesores en casi todo el mundo. Dio más de dos mil conferencias y demostraciones de su método de aprendizaje en auditorios de varias universidades. Además, recibió varios reconocimientos por mencionar algunos: el 11 de enero de 1968 recibió la insignia de Oficial de la Orden de Leopoldo, y en 1973 la UNESCO (por sus siglas en inglés: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) recomendó el uso de regletas de Cuisenaire y sugirió la reforma de los programas de cálculo basado en su método.

Sin embargo, no ha alcanzado su utilización a la generalidad de las escuelas en el Ecuador a pesar de que tiene una comprobada garantía didáctica pedagógica para la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica. Además, se han presentado resurgimientos intermitentes a lo largo de estos setenta años y en particular en estas últimas décadas. Por ejemplo, en el Ecuador, han sido temas de tesis de grado en diferentes universidades del país. Por mencionar algunos, como “El uso de las regletas de Cuisenaire y su influencia en la resolución de adición y sustracción en los niños/as de segundo año de Educación Básica de la Escuela Fiscal Joaquín Lalama de la ciudad de Ambato” (Manzano, 2014), “El uso de material concreto en la enseñanza de Matemática” (Salgado, 2014). Las regletas de Cuisenaire permiten un aprendizaje significativo y suponen para el alumno un recurso didáctico que muchas veces adolece en el aula, este material posee un incalculable valor para el aprendizaje matemático. También a nivel internacional hubo varias publicaciones, como es el caso de “El uso de las regletas de Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas en cuarto año de primaria” (Ornelas, 2010) y “El fortalecimiento del pensamiento numérico mediante las regletas de Cuisenaire” (Rodríguez, 2010).

También la Universidad Nacional de Educación conjuntamente con el Ministerio de Educación y el apoyo de la OEI, Ecuador, ofertan ***Jornadas de promoción, formación y capacitación docente en innovación: Escuelas que me inspiran*** para profesores en servicio. Una de las líneas es la enseñanza de las matemáticas con el material concreto entre otras se utiliza las regletas de Cuisenaire.

Otro grupo que trabaja, es la Educación para la sostenibilidad en los Galápagos. Financiado por la “Galápagos conservancy “. Arthur Powell trabajo con los profesores el uso de las regletas de Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas.

Todo esto muestra, cómo los Números en Colores o regletas de Cuisenaire del profesor belga, ha tenido una gran influencia, en Iberoamérica (Ornelas, 2010), y en particular en el Ecuador, en estos últimos años que resurge el interés por la enseñanza de las matemáticas con el material concreto y la complementariedad de material concreto y GeoGebra desde la Universidad nacional de Educación, el Instituto Ecuatoriano de GeoGebra, el Ministerio de Educación y la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, Ecuador.

#### *Regletas de Cuisenaire y enseñanza de la matemática*

Los números en colores o regletas (Vásquez, 2010), fueron inventados hace más de 70 años por George Cuisenaire, un profesor de matemáticas belga. “Las regletas son un material didáctico matemático básicamente a que los niños aprendan la composición y descomposición de los números e iniciales en las actividades de cálculo, todo ello sobre una base manipulativa y lúdica” (Ornelas, 2010, p. 26).

Este material didáctico fue inventado para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos abstractos en matemáticas utilizando tiras de cartón de colores de diferentes longitudes, llamadas regletas de Cuisenaire en honor a su creador. Un juego de regletas Cuisenaire consta de 74 prismas rectangulares en 10 cm de longitud diferente y 10 colores diferentes. Cada color corresponde a una longitud diferente. El contenido del paquete es así: 22 barras blancas de 1 cm cada una, 12 barras rojas de 2 cm cada una, 10 barras verdes claras de 3 cm cada una, 6 barras rosadas de 4 cm cada una, 4 barras amarillas de 5 cm cada una, 4 barras verde oscuras de 6 cm cada una, 4 barras negras de 7 cm cada una, 4 barras marrones de 8 cm cada una, 4 barras azules de 9 cm cada una y 4 barras naranjas de 10 cm cada una.

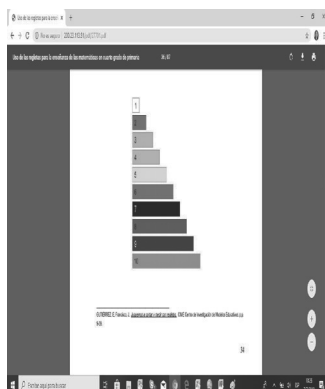


Figura 1: Los colores de las regletas de Cuisenaire

Estas barras podrían usarse como representaciones concretas manipulativas y simbólicas en la enseñanza de conceptos en matemáticas. Los alumnos exploran números enteros, fracciones, medidas, razón, área, perímetro, simetría, congruencia, geometría y funciones tridimensionales, etc. utilizando las regletas de Cuisenaire (Thompson, 1994 en Kurumeh y Achor, 2008, p. 340-341).

El enfoque de regletas Cuisenaire es un enfoque de actividades manuales y de manipulación mental para la enseñanza de conceptos abstractos en matemáticas y ciencias. Es una valiosa herramienta educativa para modelar las relaciones entre lo que se enseña en la escuela y lo que existe en el hogar, haciendo la conexión entre lo que se enseña en la escuela y sus actividades de la vida diaria (Elia et al., 200 en Kurumeh y Achor, 2008, p. 341). Permite que cada alumno trabaje de forma independiente y en grupo en contenidos matemáticos significativos, mientras que el profesor brinda atención individual a otros alumnos (Van de Walle, 2007 en Kurumeh, Achor, 2008, p. 341). Debido a que las regletas Cuisenaire son herramientas listas para usar, su enfoque minimiza la preparación y el tiempo de preparación tanto para el profesor como para los estudiantes. Este enfoque ayuda a desarrollar habilidades clave como la clasificación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento lógico, matemático y espacial. Se trata de un grupo de trabajo cooperativo y colaborativo (Kurumeh y Achor, 2008).

En el aula con las regletas de Cuisenaire, la lección comienza con los estudiantes distribuidos en grupos de tres o cuatro y a cada grupo se entrega una caja de regletas Cuisenaire. Ellos estarán familiarizados con el contenido de la caja y con lo que significa cada color. El profesor explica a los alumnos qué se espera de ellos, los objetivos de la lección y el tipo de cooperación necesaria. Aquí, el profesor es solo una persona de recursos, un instructor y una guía para el experimento. Comienza con la exploración del entorno inmediato del alumno y finaliza con la aplicación de la lección aprendida a su entorno inmediato.

La experiencia pasada del aprendiz forma la base de la enseñanza y el aprendizaje. Esto significa relacionar las actividades del aula con la experiencia de la vida del alumno, lo que le permite ver la relación entre lo que se enseña en la escuela y lo que se hace en casa, lo que facilita la transferencia de aprendizaje. Podrá haber discusiones grupales entre los miembros de los grupos, discusiones intergrupales, discusiones entre maestros y alumnos que conducen a una interacción efectiva y tareas diarias. Este foro de discusión se calienta y despierta el interés de los estudiantes desde el principio hasta el final de cada lección. A medida que el alumno progresa de una representación manipulativa a otra, aprenden y comprenden conceptos matemáticos importantes y desarrollan el pensamiento lógico abstracto. Se presentan infinitas oportunidades para investigar y reforzar temas clave de matemáticas y hacer preguntas libremente y sin temor. Esta lección involucra cooperación, colaboración y trabajos individuales (Kurumeh y Achor, 2008).

Este enfoque ayuda al estudiante a aprender de los demás y ser capaz de hacer preguntas cuando no entiende o cuando está en una situación opuesta al aula de matemáticas de hoy. Requiere una preparación mínima por parte del profesor. La diversión involucrada en este enfoque hace que los estudiantes se absorban en la variedad de actividades (Butler et al., 2003).

Los estudios realizados sobre este enfoque revelaron que los estudiantes que aprendieron a usar este enfoque adquirieron rápidamente habilidades de resolución de problemas, mantuvieron estas habilidades durante un período de dos meses y las transfirieron a un formato de resolución de problemas de papel y lápiz (Case et al., 2003). También mantiene el interés de los alumnos por un período más largo porque el aprendizaje mediante la práctica es lo que constituye el núcleo del conocimiento de las matemáticas (Weissglass, 1977). La novedad, es el desarrollo del pensamiento práctico, orientado a los resultados y la naturaleza exploradora entusiasma tanto a los estudiantes que comienzan a emular el trabajo de sus maestros, lo que resulta en una práctica frecuente en el hogar, incluso sin recibir ejercicios en casa dentro y fuera del aula. Los que aprendieron, comienzan a enseñar a los más jóvenes. El uso de material concreto para la práctica quita lo abstracto que se ve en los conceptos matemáticos (NCTM, 2000). Su capacidad de resolución de problemas conduce al descubrimiento que es estético. Este método favorece a ambos sexos, fomentando así a los estudiantes masculinos y femeninos (Weissglass, 1977).

Las regletas es un versátil juego de manipulación matemática utilizado en el Nivel de Educación Inicial, Educación Básica El Se utiliza para enseñar una variedad de temas matemáticos, como las cuatro operaciones básicas, fracciones, área, volumen, raíz cuadrada, resolución de ecuaciones simples, los sistemas de ecuaciones, e incluso ecuaciones cuadráticas.

Se utiliza en la Educación Inicial o Preescolar que corresponde a niños y niñas menores de 5 años. Mientras que en la Educación Básica se utiliza el

material en los subniveles de Preparatoria (5 años), Básica Elemental (6 a 8 años) y Básica Media (9 a 11 años) (CNEO, 2016).

Según Ornelas (2010), Piaget distinguía dos usos del material de Cuisenaire, y decía que "...es excelente cuando se emplea con una perspectiva activa y operatoria, y mucho menos eficaz cuando se deja que los datos perceptivos y figurativos predominen sobre las combinaciones operatorias" (p. 28).

### *El uso de las regletas para el aprendizaje de las matemáticas*

Una pregunta que ha ocupado el interés de filósofos y matemáticos durante siglos, al menos desde la época de Platón. Ha sido la pregunta: "¿Son las matemáticas un descubrimiento o una invención de la mente humana?" (Voskoglou, 2018). El desarrollo de las Geometrías no euclidianas, así como algunas consecuencias del desarrollo axiomático de la Teoría de conjuntos, causaron dos fuertes golpes a la visión platónica de que las matemáticas son un descubrimiento humano. Una serie de datos experimentales sobre la correlación de las matemáticas con la mente humana también indican que las matemáticas son una invención humana. Sin embargo, muchas personas hasta hoy siguen apoyando las ideas de Platón, mientras que también existen consideraciones que ponen la verdad en un punto intermedio entre las dos razas extremas anteriores. Sin embargo, parece que la única conclusión cierta que podría obtenerse de tal discusión es que las matemáticas constituyen una parte inseparable de la civilización humana. Esta es la perspectiva, que nos ubicamos desde la Universidad Nacional de Educación. Es decir, existen algunos objetos y/o conceptos matemáticos que son descubiertos por la mente humana, por ejemplo, Newton, descubre la ley de la gravedad no inventa. Pero también, existen algunos objetos matemáticos que son invento de la mente humana, por ejemplo, Galileo Galilei inventa el telescopio.

En consecuencias las regletas de Cuisenaire permiten un aprendizaje constructivo que permite el descubrimiento de relaciones y la expresión de dichas relaciones en forma simbólica (o abstracta) y también la construcción creativa e imaginativa de las relaciones matemáticas de diversas maneras situando la matemática al alcance de los niños y adultos de todas las capacidades respetando la edad y el ritmo su ritmo de aprendizaje.

Además, este recurso didáctico permite evaluar los aprendizajes de la clase al poner al descubrimiento lo que los estudiantes dicen y hace al construir los significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De la misma manera, permite obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los estudiantes de acuerdo con ciertos criterios estimulados en las intenciones educativas (Ornelas, 2010).

Como señalamos al principio que el material ha sido declarado, desde hace años, como un material idóneo para la enseñanza de la matemática. La idoneidad del material se debe a la cantidad de conceptos matemáticos que pueden ser descubiertos a través de su manipulación (Fernández, 2008). Por mencionar

algunos, desde la concepción de los números, composición y descomposición de números, comparación, secuencia, series, suma, resta, multiplicación, división, raíz cuadrada, fracciones decimales y ecuaciones lineales, cálculo combinatorio y progresiones aritméticas fundamentales para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Sería imposible mencionar todas sus posibilidades, ya que existen conceptos, hasta ahora escondidos, que se podrían llegar a tratar de una forma ortodoxa si seguimos investigando. Porque todo lo que se puede tratar no se reduce tan solo a lo que hasta ahora se conoce.

La buena enseñanza intenta hacer llegar a cada estudiante lo que desde Sócrates hasta Jaime Escalante pasando por Rousseau, Dewey, Montessori, Gattegno, Piaget, Brousseau y Ernest, constituye uno de los principales pilares de las situaciones educativas: provocar una enseñanza activa donde no predomine la transmisión verbal.

Según NCTM (2015), una clase de matemáticas de excelencia necesita una enseñanza eficaz que involucre a los estudiantes en un aprendizaje significativo mediante experiencias individuales y colaborativas que fomente su habilidad para dar sentido a las ideas matemáticas y para razonar de una manera matemática (p. 7).

## CONCLUSIÓN

Utilizamos los Números en Colores o Regletas para mejorar el rendimiento en matemáticas a nivel internacional y en particular en el Ecuador. Este recurso didáctico inventado por el profesor belga George Cuisenaire ha tenido una influencia en todo Iberoamérica. Sin embargo, en Ecuador ha sido muy conocido aunque no ha llegado a la generalidad de las escuelas. Sin embargo, ha habido resurgimientos intermitentes a lo largo de estos 70 años y en particular en estos últimos años nuevamente se está implementando el material como un recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas en el nivel secundario, como un material manipulativo y recurso didáctico que potencie respuestas múltiples en nuestros estudiantes para que puedan analizar y estudiar su validez, eligiendo en su caso la mejor de ellas, favoreciendo la autocorrección y el pensamiento crítico y creativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADALID, M. (2010). Las regletas de G. Cuisenaire. Revista Digital Eduinnova N° 22. Disponible en <http://www.eduinnova.es/mayo2010/regletas.pdf>
- ELIA, L., GAGATSIS, A. Y DEMETRICIO, A. (2007). The effects of different modes of representation on the solution of one- step additive problems. *Learning an Instruction* Vol. 17(6), pp. 658-672.
- GATTEGNO, C. (2003). *Las Regletas de Cuisenaire* (Tercera ed.). Madrid, España: Octaedro.
- KURUMEH, M. Y ACHOR, E. (2008). Effect of Cuisenaire Rods' approach on some Nigeria primary pupils' achievement in decimal fractions. *Educational Research and Review* Vol. 3(11), pp. 339-343. Disponible en [https://academicjournals.org/article/article1379597361\\_Kurumeh%20and%20Achor.pdf](https://academicjournals.org/article/article1379597361_Kurumeh%20and%20Achor.pdf)



- MANZANO, L. B. (2014). El uso de las regletas de Cuisenaire y su influencia en la resolución de adiciones y sustracciones en los niños/as de segundo año de Educación Básica de la Escuela Fiscal Joaquín Lalama de la ciudad de Ambato. (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato: Ambato, Ecuador.
- MATHEWS, J. (1988). *Escalante: The Best Teacher in América*. New York: Henry Holt and Company.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (CNEO, 2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM, 2000). Principles and Standart for School of Mathematics. Reston. VA.: NCTM.
- ORNELAS, R. (2010). *El uso de las Regletas para la enseñanza de las matemáticas en cuarto año de primaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional UPN. México.
- PARI, A. (2011). Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. (Tesis Doctoral), Universidad de Salamanca: Salamanca, España..
- PARI, A. (2012). El boliviano Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez, profesor de matemáticas en los Estados Unidos. En José María Hernández (Coord.), *Formación de Elites y Educación Superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI): X Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* (pp. 229-239). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ, L. (2010). *El Fortalecimiento del pensamiento numérico mediante las regletas de Cuisenaire*, (Vol. III). Caracas: Norma.
- ROMERO, B. J. (2014). Material concreto para el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño del bloque curricular numérico en los estudiantes de octavo año de educación general básica, del colegio fiscal mixto Hernán Gallardo Moscoso de la ciudad de Loja, periodo lectivo 2012 – 2013. Propuesta alternativa. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Loja: Loja, Ecuador.
- SALGADO, N. A. (2014). El uso de material concreto en la enseñanza de Matemática (Tesis de Maestría). Universidad San Francisco de Quito: Quito, Ecuador.
- VÁZQUEZ, M. (2010, julio, 30). Materiales didácticos para matemáticas. Fundación Eroski Contigo <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/07/30/194638.php>
- VOSKOGLOU, M (2018). Is Mathematics Invented or Discovered by Human? Philosophy of Mathematics Education Journal. Disponible en <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/prmej/pome33/index.html>



# CUBA-BÉLGICA. LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE 1920 Y SU DIMENSIÓN EDUCATIVA

JUAN ANTONIO SALAS RONDÓN

jsalas@uhg.fcf.cu

*Facultad de Cultura Física. Universidad de Holguín*

## INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX se van a producir en Europa una serie de acontecimientos que inciden notablemente en la configuración y mejoramiento de las relaciones internacionales de muchos países del mundo: los Congresos Pedagógicos, las Exposiciones Universales, el “Tratado de París”<sup>1</sup> y los Juegos Olímpicos, restaurados por el Barón Pierre de Coubertin (1863-1937) en Atenas (1896), dos años antes de la firma del “Tratado de París”.

En este contexto los Juegos Olímpicos de 1920, en el año de su centenario, adquieren un significado muy singular, no solamente por los resultados deportivos que lograron los atletas y países participantes, sino también por otros hechos apenas recordados como: la fraternal lucha por la sede de esos VII Juegos donde varias ciudades del mundo se vieron involucradas, entre ellas Amberes y La Habana, así como el inicio de hermosas tradiciones ceremoniales y simbólicas de carácter universal en torno a la bandera olímpica, el juramento de los atletas y el vuelo de las palomas.

Al evocar tan significativos acontecimientos en torno a los denominados “Juegos de la Paz” hay que analizar el contexto histórico de la época más allá de los registros deportivos de atletas y países participantes. Además hay que

---

1 El “Tratado de París” o Tratado de Paz Bilateral, entre los gobiernos de Estados Unidos y España, firmados en la capital francesa, el 10 de diciembre de 1898, el pueblo cubano, que había luchado durante treinta años por su independencia, quedaría bajo la dominación de los Estados Unidos al renunciar España sus derechos de soberanía.

estudiar bajo diferentes prismas y saberes la obra pedagógica de Pierre de Coubertin y sus seguidores, la fundación del Comité Olímpico Internacional (COI) y la filosofía del Olimpismo.<sup>2</sup>

### **EL COI EN LA MEMORIA OLÍMPICA DE COUBERTIN: REPRESENTACIÓN BELGA**

En su obra *Memorias Olímpicas*, editada en 1931, Pierre de Coubertin explica los principales fundamentos y antecedentes claves de la constitución del Comité Olímpico Internacional (COI), así como el significado de la Sorbona y el papel desempeñado por el estudiantado y los colaboradores prestigiosos de las letras, las ciencias y la política que decidieron acompañar su proyecto innovador de paz y unión entre los pueblos mediante la educación, el deporte y la cultura.

En este sentido, hay que reconocer los pronunciamientos en defensa de los gimnastas belgas y los aspectos poco tratados como la libertad para presentar la lista de composición del COI (elegida sin cambios) y las razones para incluir en la reducida propuesta al belga Max de Bousies. Sobre la vida de Bousies y de otras personalidades belgas que integraron el COI en la época de Coubertin (Guy Reyntiens y Edourd de Labelley),<sup>3</sup> muy poco se conoce, no así de Henri De Ballet-Latour, sustituto de Coubertin al frente del organismo (Coubertin, P. 1992: 24).<sup>4</sup> Otro de los aspectos a estudiar es su gestión diplomática y pedagógica para coordinar esfuerzos e intereses en otros proyectos, como los Congresos Olímpicos.

### **EL CONGRESO OLÍMPICO DE BRUSELAS (1905): DEPORTE Y EDUCACIÓN**

Los Congresos olímpicos y las condiciones en que los países que han tenido el honor de organizarlos, han sido apenas abordados ante la preponderancia adquirida por los resultados deportivos de los Juegos Olímpicos y las personalidades olímpicas. De manera tal que los especialistas y educadores han encontrado un mayor atractivo en estos temas que los aspectos debatidos en los Congresos y su naturaleza pedagógica:

De allí el Congreso de Bruselas. En diciembre de aquel mismo año 1901, aproveché un viaje del rey Leopoldo a París para pedirle audiencia y obtener su patronazgo. Leopoldo II era probablemente el más intimidante de los soberanos reinantes (...). ¿Le gustaban los deportes? O, mejor dicho, ¿habíanle gustado alguna vez los deportes? No puedo afirmarlo con certeza, pero si doy fe de que aquilataba su valor como instrumento para la formación de individualidades destacadas de cara a sus empresas coloniales (...) (Coubertin, P. 1997).

2 El Olimpismo es una filosofía de vida, que exalta y combina en un conjunto armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y el espíritu. Al asociar el deporte con la cultura y la educación, el Olimpismo, según la Carta Olímpica, se propone crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales (Vid. Principio 2). Carta Olímpica Comité Olímpico Internacional Lausana, p. 8.

3 Vid. "The biographies of all IOC-Members". En *Journal of Olympic History*, Volume 16-17, 2009.

4 Datos de "The IOC members" en *Fabulous 100 Years of the IOC Facts-figures-and much, much more*, de Wolf Lyberg. International Olympic Committee. 1996, pp. 25-50.

Y más adelante se puntualiza:

El Congreso previsto para 1904 fue aplazado hasta 1905. Habíamos añadido un triunfo a nuestra baraja en la persona de un nuevo colega belga, el conde Henri de Baillet-Latour quien, antes de sucederme veinte años después en la jefatura del COI, debía jugar entre nosotros durante mucho tiempo un papel de primer plano, rindiendo a la causa olímpica destacados servicios (...) (Ídem).

El Congreso tuvo como tema central el debate sobre “Deporte y Educación”.<sup>5</sup> Cabe destacar, ante la diversidad de criterios y literaturas, las consideraciones de Coubertin sobre este evento:

Allí se inauguró el Congreso (junio 1905) con una solemne sesión prestigiada por un discurso de Merce! Prévost, presidente de la “Société des Gens de lettres”, venido de París para hablar sobre el espíritu en la escuela del deporte, apropiadísima contribución a unas sesiones que, aparte este discurso, sólo se consagraron a la técnica. Era un momento oportuno como había sido en Havre el de pedagogía. El programa era inmenso. Pretendía cubrir todos los asuntos a pesar de su complejidad y aspectos tan diversos (...) (Coubertin, P. Op. cit., 85).

Subraya luego:

La sesión del COI celebrada en el trascurso del Congreso, resultó fecunda en felices resultados (...). El comité alemán había designado su nuevo presidente, el general conde Von der Asseburg (...). El Olimpismo le había entusiasmado desde el primer momento (...). Nos ayudó mucho (...) (Ibid., p. 87.).

Coubertin alerta y combate los peligros y dificultades del Movimiento Olímpico ante la falta de unidad y otros problemas que se evidencian:

(...) Así, mientras el Congreso de Bruselas habíase celebrado durante el período de tensión política más peligroso que conoció Europa occidental desde 1887, estábamos viviendo la fehaciente realidad de haber obtenido la máxima paz olímpica. Sin embargo, ello no quería decir, ni mucho menos, que nuestros adversarios hubiesen renunciado a la lucha (Ídem).

Por estas, y otras razones, el Congreso de Bruselas de 1905, marca un hito para la pedagogía deportiva mundial que ha de encontrar en cada educador un activista y estudioso de muchos de los problemas allí debatidos que perduran aún, con diferentes matices ante las nuevas condiciones y exigencias educativas.

Las noticias, programas y publicidad que originan las candidaturas olímpicas hoy -por los diferentes medios de comunicación- resultan alarmantes y preocupantes por muchas personalidades e instituciones educativas y culturales, al extremo que el otorgamiento de los Juegos ha pasado a ser un fenómeno de tal magnitud que solo las naciones más desarrolladas y poderosas gozan de tan exclusivo privilegio. Los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 representa un vivo y polémico ejemplo, no solo por los programas clasificatorios de los diferentes deportes establecidos, sino también por la labor que emprenden las empresas y patrocinadores tempranamente implicados en la organización y desarrollo de tan tamaña fiesta cuatrienal.

---

5 Cfr. *Répertoire du Mouvement Olympique. Comité International Olympique*, 1998, p.42.

**LUCHA POR LA SEDE OLÍMPICA DE 1920: LA HABANA VS. AMBERES**

Tan sugerente tema exige examinar disímiles fuentes de información, cuestión imprescindible para analizar los diferentes puntos de vista, enfoques y perspectivas que la situación demanda, cuestión que no ha sido posible ante la disponibilidad de tiempo y condiciones investigativas. No obstante, el abordaje del tema pretende reconocer la presencia de Cuba y Bélgica en las *Memorias Olímpicas*, de Coubertin. Las escasas referencias en la literatura especializada exige un mayor acercamiento a las vivencias de Coubertin ante un tema de tanta actualidad, así como valorar la importancia de investigadores precedentes sobre el tema como el trabajo realizado por el historiador y museólogo cubano Carlos E. Reig Romero (2000).

En este sentido se enfatiza en aspectos medulares que han de contemplarse desde el punto de vista metodológico: el interés demostrado por otras ciudades en convertirse en sedes olímpicas como Ámsterdam, Budapest, Lyon, Cleveland, Filadelfia y Atlanta (cada una con sus particularidades y programas).

En el estudio del contexto histórico La Habana es un importante referente al analizar y comparar la situación socioeconómica, política y cultural de los países de América Latina y sus relaciones con Europa y Estados Unidos. Con el estudio de las *Memorias Olímpicas* de Coubertin y otros documentos de temas olímpicos, que han de formar parte de otros análisis sobre las relaciones del presidente del COI con los países de esta región, en dicho caso con las autoridades de La Habana y el personal diplomático cubano residente en París se ha de lograr:

Poco después, Cuba entró en escena. Nos habíamos hecho la idea de que la VI Olimpiada pasaría sin celebrarse, aunque constanding en la lista, a la antigua usanza. Nos ocupábamos exclusivamente de 1920. Atlanta, Cleveland, Filadelfia, ofrecían el oro y el moro. El Comité constituido en La Habana era menos ambicioso, más consciente de las dificultades y al propio tiempo se había asegurado el apoyo de los poderes públicos, incluyendo el del jefe de la república, presidente Menocal (Coubertin, P. Op. cit., p. 170).

No se pretende analizar los pormenores de tal acontecimiento ante el proceder de las aristocracias europeas y norteamericanas al no concebir que la sede olímpica saliera de sus entornos. Tampoco se persigue ver cómo surgió la idea de la candidatura y cómo fue La Habana oficialmente registrada por el COI, a principios de 1916. Pero sí resulta interesante ver cómo se produce el nombramiento (en 1917) de los miembros del Comité Organizador por el presidente Menocal y la cobertura que recibe, en sus inicios, el proyecto de candidatura por la prensa hasta perder fuerza:

Cuba habíase difumado poco a poco. Frente a la candidatura belga, las demás no podían sostenerse. Pero surgía un grave problema: la participación de los imperios centrales como se les llamaba todavía, puesto que de hecho habían transcurrido escasos meses desde que el último soldado alemán había abandonado el suelo belga y que el cañón había en los frente de guerra (...) (Ibid., p.178).

En esta perspectiva en las *Memorias Olímpicas* se aprecia el reconocimiento de la contribución de Cuba y Bélgica al desarrollo de los Juegos Olímpicos desde su etapa inicial. El hecho mismo de incluirse en las *Memorias...*, entre las cincuenta fotos, la imagen de Ramón Fonst<sup>6</sup> en su combate de espada frente al francés Albert Ayat (figura 14, pág. 62), es muestra de ello.

Así, los méritos deportivos de Ramón Fonst, reconocidos por especialistas y estudiosos, ocupan un lugar especial en la historia olímpica al ser el primer medallista iberoamericano en Juegos Olímpicos (París 1900 y San Luis 1904). De ahí que la sorpresa de Coubertin y los organizadores de los Juegos de 1920 no haya podido ser tan grande cuando una pequeña isla como Cuba solicitara la sede olímpica, convirtiéndose con este hecho en el primer país iberoamericano en hacerlo.

## LOS VII JUEGOS OLÍMPICOS: AMBERES, 1920

Muchos son los aspectos que se tienen en cuenta al incursionar en el estudio de los Juegos Olímpicos de hace cien años. Tratemos en apretada síntesis algunas cuestiones al respecto con vista a nuevas lecturas y procederemos:

- *Efemérides: la fecha del 20 de abril de 1920 no debe pasar inadvertida pues se celebró la ceremonia inaugural de los denominados Juegos de la Paz. Ese día ocurrió un hecho irrepetible: se ofició una misa en homenaje a los muertos, en vez de una fiesta. Al inicio de la ceremonia de inauguración se guardó un minuto de silencio por los caídos en la confrontación bélica y se soltaron dos mil palomas al aire como símbolo de paz, acto que se mantiene hasta nuestros días como tradición en otros escenarios competitivos: La ceremonia resultó más emocionante todavía por la trágica realidad de que, es esta ocasión, la lista de muertos olímpicos, que se prolongó durante un buen rato, revestía particular grandeza (...)* (Coubertin, P. Op. cit., p. 180.)
- Por primera vez se da lectura al Juramento Olímpico. Fue un belga, Víctor Boin, competidor de Esgrima y Polo Acuático, quien se pronunciara en los siguientes términos: “*Juramos que nos presentamos en los Juegos Olímpicos como participantes leales, respetuosos de los reglamentos que los rigen y deseosos de participar en ellos con espíritu caballeroso por el honor de nuestros países y la gloria del deporte*”.<sup>7</sup>

---

6 Ramón Fonst Segundo (1883-1959). Se inicia desde muy pequeño a la práctica de la esgrima bajo la guía de su padre en La Habana. En la década de 1890 vive en Francia y sigue la práctica bajo la dirección del francés Juan Ayat y el italiano Antonio Conde... (Vid. Salas, J. 2009: 297 y 298).

7 El texto del Juramento, producto de la traducción u otra índole, ha sido presentado indistintamente por diferentes autores en cuanto a su extensión y forma, pero no en su contenido, incluso el Juramento no es privativo solo para los Juegos Olímpicos, frecuentemente es modificado y adaptado de acuerdo a las características de otros escenarios competitivos. Por ejemplo, Conrado Durántez plantea: “En nombre de todos los participantes juro que seremos leales competidores durante los Juegos Olímpicos y que respetaremos las normas de los Juegos”. Cfr. sus obras *El Olimpismo y sus Juegos* y en *Historia y Filosofía del Olimpismo*.

- Las ausencias de los atletas alemanes, búlgaros, australianos, húngaros y turcos considerados enemigos de Bélgica durante el conflicto bélico, fue notable pues contradecía el mismo espíritu olímpico. Dicha situación no ha sido superada aún por lo que requiere una profundización al respecto. El deporte en realidad debe ser una vía para superar estas contradicciones.
- Cuba no asiste a los Juegos. Independientemente de haber pretendido organizar los VII juegos la situación política y económica impiden que los atletas cubanos participen. Aquí reinó el interés de la aristocracia gobernante a pesar de los resultados deportivos de Ramón Fonts y otros.
- Las actuaciones relevantes de atletas excepcionales como el finlandés Pavo Nurmi (atletismo) y el estadounidense Johnny Weismüller (natación), dos verdaderos íconos para la enseñanza técnica de sus respectivos deportes y la propagación de los valores del Olimpismo.
- Un hecho curioso: En esos Juegos participó el inglés Philip Noel quien obtuvo medalla de plata en 1 500 metros planos y años después recibió el Premio Nobel de la Paz. Su figura se analiza como ejemplo de constancia y esfuerzo; donde se combinan la armonía y equilibrio de lo físico y lo intelectual en la formación del hombre.
- El debut oficial de países iberoamericanos como España, Brasil y Chile. Elementos que exige la confrontación de las investigaciones locales con los documentos oficiales del COI en sus respectivos países para la clarificación de datos y vías de enseñanzas.
- Por primera vez ondea la Bandera Olímpica en los Juegos. La misma fue diseñada por Coubertin en 1913. Sus cinco anillos entrelazados, (verde, amarillo, negro, rojo y azul) ha originado múltiples interpretaciones entre los estudiosos y promotores del Olimpismo en diferentes niveles, aspectos que no niega el mensaje formativo que encierra tan significativa creación filosófica y artística. Nada mejor que las palabras del propio Coubertin:

Estos cinco anillos, azul, amarillo, verde, rojo y negro, representan las cinco partes del mundo unidas en adelante al Olimpismo y prestas a aceptar fecundas rivalidades. Además, los seis colores (comprendido el fondo blanco) y combinados, representan las de todas las naciones sin excepción. El azul y amarillo de Suecia, el azul y blanco de Grecia, los tricolores francés, inglés y americano alemán, belga italiano y húngaro, el amarillo y rojo de España, se acercan a las innovaciones brasileña o australiana, con el viejo Japón y la joven China. He aquí verdaderamente un emblema internacional (Coubertin, P. apud. Durántez, C. “Pierre de Coubertin...”).

Mucho se puede argumentar sobre la Bandera Olímpica, a partir de anécdotas y relatos de los participantes en los distintos Juegos Olímpicos después de Amberes 1970. Existen muchos ejemplos que demuestran el valor educativo de



uno los símbolos más conocidos a nivel mundial. No solo su presencia se hace notable durante los Juegos Olímpicos, existen infinidad de eventos y ocasiones donde los organizadores dignifican su significado: reuniones presidenciales de federaciones y organismos deportivos, competiciones atléticas y otras actividades, por solo citar algunos.

Sobre su uso hay que destacar el desarrollo de la imaginación creadora de niños y jóvenes de diferentes nacionalidades que la dibujan en festivales y concursos. Su presencia también está en programas de educación olímpica así como en la producción artística y literaria. En todos los casos se hace necesaria la intervención de especialistas para fundamentar su origen y significado y para explicar las Normas que, según la Carta Olímpica, deben aplicarse a escala internacional.

#### **LA BANDERA OLÍMPICA: NORMAS DE LA CARTA OLÍMPICA PARA SU USO.<sup>8</sup>**

**Norma 13:** La Bandera Olímpica consta de fondo blanco sin orla y del símbolo olímpico, en sus cinco colores, situado en el centro. Su diseños y proporciones deben coincidir con los de la bandera presentada por Pierre de Coubertin al Congreso de París en 1914.

**Norma 17: Derechos sobre símbolo, la bandera, el lema y el himno olímpicos:** Todos los derechos sobre símbolo, la bandera, el lema y el himno olímpicos pertenecen exclusivamente al COI.

#### **Norma 67: Utilización de la Bandera Olímpica.**

1.- Una Bandera Olímpica de grandes dimensiones deberá ondear, desde el principio hasta el final de los Juegos Olímpicos, en un mástil erigido en un emplazamiento bien visible del estadio principal, donde será izada durante la ceremonia de apertura y arriada durante la ceremonia de clausura de los Juegos Olímpicos.

2.- La villa olímpica así como los sitios de competición y de entrenamiento y todos los demás sitios que estén bajo responsabilidad del COJO,<sup>9</sup> deberán estar decorados con gran profusión de banderas olímpicas.

3.- Las banderas olímpicas ondearán en gran número junto a las otras banderas en la ciudad anfitriona.

La difusión y conocimiento de estas Normas revisten una característica especial para el entendimiento y cultural general de quienes disfrutan de las competiciones olímpicas. El gran flujo de información periodística y visualización a través de la televisión y otros medios le plantea a los maestros y población en general el dominio de estas Normas para combatir la extravagancia que desvirtuar y dañan los valores del Olimpismo y el legado histórico de Coubertin y los Juegos Olímpicos de Amberes 1920:

---

8 Vid. Carta Olímpica, pp. 17, 18 y 96.

9 En la Carta Olímpica no se aclara el significado de COJO: Comité Organizador de los Juegos Olímpicos.

Lo que puede decirse de las tres olimpiadas siguientes es que se celebraron en Europa del norte siguiendo un esquema establecido por Coubertin con mucha antelación. Considerando que los belgas habían padecido más que nadie los efectos de la agresión germana, la organización de los séptimos Juegos modernos (1920) fue concedida a la ciudad de Amberes. Las instalaciones y los festejos fueron, por razones obvias, bastantes austeros, pero la participación internacional fue numéricamente superior a los Juegos de Estocolmo (...) (Mandell, R. 1986: 218).

Para Coubertin y sus seguidores los Juegos Olímpicos de 1920 marcaron una nueva etapa de continuidad y desafío para el Movimiento Olímpico Internacional en sentido general y la educación física de manera particular.

Los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 será una nueva prueba para ver ondear otra vez la Bandera Olímpica; nos hará pensar en su significado y por qué hace cien años se izó por primera vez rodeada de atletas y amantes del deporte después de una confrontación mundial. Eduquemos las presentes y futuras generaciones para que la Bandera Olímpica siga ondeando en señal de paz y unión de todas las naciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Betancor, Ángel (2002). *“Pierre de Coubertin y la Pedagogía Olímpica”*. Congreso Internacional Historia de la Educación Física, Salamanca. Madrid: Gymnos.
- Carta Olímpica (2000). *Comité Olímpico Internacional*. Lausanne, Comité Olímpico Internacional
- Coubertin, Pierre (1972). *Pédagogie sportive*. Librairie Philosophique J. Drin. Place de la Sorbonne. Paris. Francia.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Essais de psychologie sportive*. Editions Jérôme Millo-Grenoble.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Memorias Olímpicas*. Comité Olímpico Internacional. Lausanne, Suiza.
- Durántez, Conrado (1975): *Olimpia y los Juegos Olímpicos*. Comité Olímpico Español.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pierre de Coubertin y la Filosofía del Olimpismo*. Comité Olímpico Español. Madrid. España: Academia Olímpica Española.
- Gillet, Bernard (1971). *Historia del deporte*. Ed. Oikos-Tau, España.
- Gueorguiev, Nikolý (1996). *Analysis of Olympic Programme (1896-1996)*. International Olympic Committee.
- Mandell, Richar D. (1986). *Historia Cultural del Deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Salas. Juan (2009). *“Génesis y difusión de la Educación Física en Cuba: 1800-1900”* Tesis de Doctor por la Universidad de Salamanca. España.

# RECEPCIÓN Y VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE OVIDIO DECROLY EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ECUADOR

MARÍA EUGENIA SALINAS MUÑOZ<sup>1</sup>  
maria.salinas@unae.edu.ec

ORMARY EGLEÉ BARBERI RUIZ<sup>2</sup>  
ormary.barberi@unae.edu.ec

MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ GÓMEZ<sup>3</sup>  
pilar.rodriguez@unae.edu.ec  
*Universidad Nacional del Ecuador - UNAE*

## 1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE RECEPCIÓN DEL PENSAMIENTO DE DECROLY EN EL ECUADOR

Ecuador hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX vive grandes tensiones sociopolíticas en la perspectiva de instaurar el liberalismo, la revolución de Alfaro tuvo entre otros propósitos, el generar las condiciones constitucionales, sociales y políticas para posibilitar la apertura del sistema educativo al marco de ideología y principios asociados a la libertad de culto, de enseñanza, a una educación laica, tal como se consignó en la reformas constitucionales 1905 - 1906 (Uzcátegui, 1951/1981). Cabe anotar que, la educación en el siglo XIX en el Ecuador se caracterizó por un enfoque conservador, y, un dominio de la iglesia. Instaurada la educación laica, la iglesia se pronuncia al respecto, la voz del presbítero Torres (1909) deja constancia en su obra: *La Escuela Primaria según la Biblia, la Razón y la Historia*, donde plantea: “Los padres de familia, el Municipio y el Estado tienen la obligación de educar religiosamente a la infancia, la niñez y la juventud, porque cada

---

1 Doctora en Educación. Universidad de Salamanca (2014). Docente Investigadora UNAE – Licenciatura en Educación Básica.

2 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño –IPLAC - Cuba (2013). Docente investigadora UNAE – Licenciatura en Educación Inicial.

3 Doctora en Organización de las Instituciones Educativas y Didáctica. Universidad de Sevilla (2016). Docente investigadora UNAE – Licenciatura en Educación Especial.

una en su línea tiene que ver con la felicidad de sus asociados...” p. 28. Enfatiza, citando al S.J Taparelli:

“El Estado, por consiguiente, no tiene la misión ni el poder, ni las aptitudes necesarias para organizar por sí solo la educación completa... la enseñanza es materia que debe reglamentarse amigablemente; y, objeto en el cual las relaciones del Estado y la Iglesia deben determinarse en Concordato que tengan por base los principios que hemos sentado” (Torres, 1909, p. 30).

La fundación en el año 1900 de las escuelas normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares, constituyen un dispositivo político y pedagógico esencial para el desarrollo de la educación laica, esta obra se atribuye a Alfaro:

“fundó las normales con el objeto de afianzar las conquistas liberales de su gran revolución... su espíritu visionario y penetrante entendió, claramente, que si no se creaba una fuerza que hiciera conciencia en las masas, que realizará obra efectiva de liberación espiritual, que difundiera el nuevo credo, y formara conciencia y fe en las libertades, la tolerancia y el respeto humano, correría el inminente riesgo de perder su triunfo militar... porque el fanatismo con sus mejores y más efectivos recursos impone ciega e incondicionalmente... necesitaba de sembradores espirituales que vayan cultivando en todas las generaciones el saludable y benéfico credo del laicismo, y por eso fundo los Colegios Normales Laicos, para formar en ellos los nuevos apóstoles de las libertades, la tolerancia, el pensamiento libre, el valor humano, y otros postulados...” (Rubio, G., 1951, p.30).

El apalancamiento de las normales estuvo respaldado por el aporte de misiones extranjeras, en primer lugar, la misión norteamericana, seguida de la misión española, luego de la colombiana, y posteriormente de dos misiones alemanas, las cuales incidieron significativamente en la llegada de la Escuela Activa y/o Pedagogía Nueva.

En el siglo XX, se evidencia en la historia de la educación en el Ecuador las tensiones que se viven en el seno del mismo liberalismo en la apuesta por instaurar una modernidad laica en lo educativo, se traen al país las Misiones Alemanas con el propósito de formar a los maestros en el contexto de la pedagogía herbartiana orientada hacia un ideal pedagógico centrado en el desarrollo de la moral, modelar el carácter y el espíritu; puesto que había un fuerte interés en homogenizar la raza por parte de los dirigentes educativos de la época Dillón (1913), mientras que en la década del 50, Uzcátegui (1953) plantea una educación que incluya y reconozca las características indígenas y de mestizaje de la población como un valor para la integración cultural (Terán, 2018).

La primera misión alemana llegó hacia 1914 (Torres, 1951) centrada en el pensamiento de Herbart, dio inicio en el Ecuador a la introducción del movimiento neoherbartianismo, y de los métodos modernos “El modelo Montessori, el Plan Dalton, el Plan Dalton, el Método de Proyectos, el Plan Jena, Sistema Winnetka, el Método Cousinet, y, el mismo método Decroly, que es el que mayor difusión ha alcanzado entre nosotros...” (Torres, 1951, p.90)

La segunda misión alemana arribó entre 1921 y 1922, fue más numerosa que la primera, continua la obra de la misma y afianzo la formación docente

por todo el país, incluida también la Normal de Guayaquil: Rita Lecumberry. Las dinámicas que imprimieron las misiones contribuyeron a forjar en los formadores y estudiantes de las normales un interés en la investigación del pensamiento pedagógico desarrollado en Bélgica, Inglaterra, EEUU, Alemania, Rusia; en particular, en la Normal Juan Montalvo se generó un movimiento pedagógico de interés:

“un grupo de jóvenes maestros encabezados por Gonzalo Abad, Edmundo Carbo, Ernesto Guevara, Eduardo Rodríguez, y otros, iniciaron una gran reforma, luego encontraron eco en muchos catedráticos que, si bien fueron formados con Herbart o el Neoherbartianismo, pronto remozaron su preparación con las nuevas corrientes. De este movimiento se puede señalar como los más importantes los siguientes aspectos: 1. Ensayo y Adaptación de la Pedagogía y el Método de Decroly. 2. Empleo de los Centros de Interés. 3. Conocimiento y Aplicación de la Globalización... 12. La Pedagogía Soviética ofreció el sentido social de la educación... Este movimiento nos colocó en un sitial muy elevado en el desenvolvimiento pedagógico “(Rubio, 1951, p.36)

En 1929 a través del Decreto No. 22 (31 de diciembre) se sientan las bases para la implantación de la Escuela Activa, a través de la creación de una escuela de experimentación en Quito, cuya finalidad se centraba en la aplicación de los principios pedagógicos de la misma. Sin embargo, con el cambio de gobierno, esta iniciativa se interrumpe.

Hacia 1930 se celebra el Congreso Pedagógico Nacional (26 al 31 de mayo) la temática central: la escuela activa. Se invita al pedagogo Adolfo Ferriere quien visita el país, y, ofrece una serie de conferencias en distintas ciudades sobre: psicología genética; los centros de interés; la preparación docente para la escuela nueva. El Ministerio de Educación elaboró folletos al respecto, lo cual generó una dinámica de reflexión y producción pedagógica en el país a través de docentes como Edmundo Carbo quien escribió sobre los centros de interés; la producción sobre saber pedagógico la siguieron Gonzalo Abad, Ernesto Guevara, César Sylva, Julio C. Larrea, Reinaldo Murgueytio (Uzcátegui, 1981).

En el año 1935 mediante Decreto No. 53 (03 de abril) se declara la transformación de la educación primaria en el Ecuador al consagrar la Escuela Activa como el modelo oficial a regentarse en el país. (Uzcátegui, 1981, p.173). Situación que no consulta la realidad nacional educativa rural y urbana, ni tampoco contemplan la formación docente; por tanto, esta aspiración sólo quedó en términos declarativos.

Hacia 1950 las propuestas de Decroly en materia de centros de interés, de globalización, la relación entre las materias, se afianzaron, y, como, señala, (Rubio, G., 1951) se naturalizaron.

El Modelo Pedagógico de la Escuela Nueva se instaura como referente y base de la reforma educativa en el Ecuador, a partir de los aportes de Decroly, Dewey, Montessori, y otros pedagogos. Las características que impregnan la Escuela Nueva, precisa (Rodríguez, 1950) se focalizan en: el niño como centro de la actividad educativa; la actividad espontánea y creadora del niño como eje

del proceso formativo; la relación de lo escolar con lo comunitario como imbricación de tejido social y apuesta por la transformación social; el trabajo disciplinado; la responsabilidad libertad; la coeducación. De otra parte, en diálogo con (Velasco, 1950) sus aportaciones complementan el espíritu de la Escuela Nueva, destacando en ella: la idea de propósito, es necesario, definir cuál es el propósito del acto educativo, la finalidad adquiere un gran valor en este modelo; la actividad como dispositivo didáctico que moviliza el saber, enfatizando en la actividad colaborativa como fundamento de la interacción social y cognitiva; la idea de libertad, como principio pedagógico que afianza en los niños y niñas el ser dueños de sus acciones y sus pensamientos; la idea de colectividad que transita desde la responsabilidad individual de cada estudiante y que trasciende al desarrollo de la comunidad; la relación entre materias, como fomento de la integración y posteriormente de la interdisciplinarietà. Cabe anotar que, este modelo, demanda de una nueva formación docente, que brinde procesos de fundamentación teórica y práctica que le permitan asumir el rol de orientador y diseñador de ambientes de aprendizaje acordes con los principios y características del modelo pedagógico.

## **2. VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE DECROLY EN EL ECUADOR: APROXIMACIÓN A UN ESTADO DEL ARTE**

Los trabajos finales de grado y de posgrado, en el ámbito de la formación docente en el Ecuador, en el periodo comprendido 2014 – 2018, una muestra en particular, evidencian la vigencia del pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly.

Un primer trabajo titulado: “La importancia de las experiencias musicales en el desarrollo del lenguaje de los niños de 2 a 3 años” (Manosalvas, E., 2014) realizado para optar por el título de Licenciatura en Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito, muestra como los principios del Método Decroly y el valor del juego educativo, son hoy, referente para establecer la relación: desarrollo del lenguaje y de la música en la niñez a través del juego. Este trabajo en particular, genera una propuesta de trabajo sobre el desarrollo de la educación musical a través del juego.

Si bien Decroly no fue un músico ni su teoría hablaba sobre el trabajo con música, consideramos que es un autor fundamental en esta investigación, ya que su método acerca del juego en la educación nos explicará la importancia de utilizar esta herramienta en la educación musical ... De igual manera, los principios del Método Decroly son necesarios en el trabajo con música, ya que permiten que la adquisición de conocimientos musicales sea de manera natural y conforme a las necesidades e intereses de los niños. Sobre esta base y principalmente con respecto a los principios de respetar la persona del niño, sus intereses e incluir el juego en el programa educativo; Decroly plantea el juego educativo como aspecto primordial en su método. Comenzaremos por entender el juego como la “actividad esencial del ser humano o como ejercicio de aprendizaje o desarrollo de la actividad ulterior” (Decroly, 1978: 9) ...Si bien este método no tiene que ver con la música

específicamente, sí tiene relación con la misma; ya que el juego es uno de los principales aspectos a través de los cuales se trabaja la música con los niños. Por eso, se plantea que el método Decroly sea considerado en esta disertación como base teórica de la investigación; con el fin de valorar la importancia de las experiencias musicales adecuadas que se realicen con los niños de dos a tres años considerando la manera más atractiva de hacerlo que es con el juego y tomando en cuenta sus intereses. (pp.42 -53)

Un segundo trabajo de grado para obtener la Licenciatura en Ciencias de la Educación – Mención Educación Parvularia en la Universidad de Ambato, titulado: El método de Ovide Decroly dentro del proceso de socialización de niños de 3 a 6 años de edad de la Escuela de Educación General Básica Pifo, comuna Palugo, cantón Quito, provincia de pichincha (Chávez, C. A.Y, 2015) asume el pensamiento pedagógico de Decroly como referente teórico y metodológico del estudio. Como producto del estudio realizado se elabora una propuesta de socialización en niños de 3 a 6 a partir de un ciclo de actividades formativas centradas en el método. La metodología del estudio, toma como variable independiente el Método Decroly, y, variable dependiente el proceso de socialización. Para efectos de operacionalización de la variable independiente, establece de partida iniciar con el concepto, seguido de dimensiones, ítems básicos y técnicas para la recolección de información:

**Concepto:** Método basado en los descubrimientos de las **necesidades del niño** permitiendo conocer sus propios intereses, para la formación pedagógica con **centros de interés** que parte de los más simple a lo más complejo, de lo familiar y conocido para llegar a lo desconocido, de manera que el niño encuentre los **estímulos necesarios**, realizando juegos grupales con **actividades novedosas**, tomando en cuenta como **centro al propio niño** y el medio en el que desenvuelve, reconociendo sus propios sentimientos y creando conciencia de sus actos. **Dimensiones:** necesidades del niño, estímulos necesarios, juegos grupales, actividades novedosas, centro al propio niño. Indicadores: alimentación, higiene, protección y defensa; motivación, integración, creatividad, confianza en sí mismo; Ítems Básicos: ¿Atiende usted las necesidades de los niño/as según los centros de interés del método de Ovide Decroly? ¿Utiliza el método de Ovide Decroly, proporcionando estímulos necesarios en sus actividades? ¿Realiza juegos grupales que ayudan en el proceso de socialización? ¿Utiliza actividades novedosas? ¿En el método de Ovide Decroly se toma como centro al propio niño con sus necesidades y el medio en que se desenvuelve, cree usted que esto proporciona al niño confianza en sí mismo? Técnicas: cuestionario y observación. (p.50)

Un tercer trabajo titulado: Educación Inicial una construcción social como etapa esencial para la formación integral de niños y niñas (Crespo, A. K.M., 2017) presentado en la Universidad del Azuay – Cuenca, para optar por el título de licenciatura en Educación Inicial Estimulación e Intervención Precoz. Toma el pensamiento de Decroly, como uno de los referentes pedagógicos de su trabajo, en el marco del capítulo 1, denominado: principales teorías sobre educación inicial comprendidas en nuestro contexto.

La visión que tenía Decroly del aprendizaje es que es activo, por esta razón los contenidos escolares deben presentarse en forma de juego... vio la necesidad de incluir el juego dentro de los programas educativos y trabajar a favor de una escuela activa., p.17...

Las teorías antes mencionadas han contribuido de manera esencial en la construcción y desarrollo de la educación mundial, pero sobretodo, en el contexto ecuatoriano... p.19.

Un cuarto trabajo está referido a la tesis titulada: evaluación de la eficacia de la metodología juego – trabajo en el desarrollo infantil en el nivel inicial “2” de 3 a 5 años en la Unidad Educativa Jesús de Nazareth 2014 – 2015 (Silva, V. G.A.,2018) presentada para obtener el título de Maestría en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito. Asume como referente pedagógico la metodología juego trabajo, entre otros autores, desde Decroly, como sustento teórico del estudio argumentando la comprensión del mismo, posibilita el desarrollo de una praxis pedagógica en el contexto ecuatoriano:

Decroly presenta una escuela nueva... parte de un eje conceptual, aquel que guardara un rol pasivo debe convertirse en un sujeto activo de su propio aprendizaje... el desarrollo del paidocentrismo: niño como centro del proceso educativo, asume rol activo, el trabajo pedagógico se da en los centros de interés, el rol del docente se orienta hacia ser guía, facilitador y motivador; la formación y el compromiso del docente en esta perspectiva es fundamental. (pp.47-48).

### **3. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE DECROLY EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ECUADOR: CASO UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR – UCE – Y UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN –UNAE**

La formación inicial del docente en Educación Infantil/Parvularia/Preescolar o Educación Inicial, como actualmente es denominada en Ecuador, ha transitado por diversos escenarios de desarrollo de reciente data en comparación con otras naciones vecinas y en particular a partir de hitos ocurridos en las últimas décadas que movilizan los sistemas y estructura de Estado, el diseño de políticas públicas socio-educativas y líneas estratégicas de acción, específicamente a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) que planteó de manera fehaciente en enfoque del niño como sujeto de derecho y la Educación como una medio para garantizar su desarrollo integral y pleno.

En tal sentido, las instituciones de Educación Superior (IES) y demás centros de formación docente, en correspondencia con las políticas de Estado y sus gestiones como responsables de alcanzar la calidad educativa, realizan significativos esfuerzos para alcanzar indicadores que visibilicen resultados educativos de impacto en los rating de la Región, especialmente en escenarios socio-económicos de alta vulnerabilidad, tal y como se evidencia en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) “La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018”.



En tal sentido, las IES que imparten la carrera de Educación Inicial, mantienen una constante búsqueda de mejoras en cuanto a la pertinencia curricular de los pensum de estudio y una revisión pedagógica de aspectos referidos a la concepción de la formación docente, la comprensión y concreción práctica de teorías de la pedagogía infantil, procesos epistemológicos para la construcción del pensamiento teórico-práctico, el diseño e implementación de metodologías activas que propicie el desarrollo integral de los infantes; así como también, el desarrollo de propuestas socio-educativas contextualizadas, sobre la base de la investigación formativa y académica para la solución de situaciones y problemas reales en el ámbito de las prácticas preprofesionales en los centros del nivel de Educación Inicial del Sistema Educativo Ecuatoriano (SEE); y, la orientación del perfil docente sobre la base de competencias profesionales que demanda los centros de desarrollo infantil y la sociedad actual.

Son testimonios de lo anterior el listado de estudios y propuestas elaboradas por docentes y estudiantes (implementadas o no) como trabajos de investigación y de titulación a los que se puede acceder con facilidad en los repositorios de las plataformas de gestión institucional.

La dinámica de formación docente antes descrita ha sido el escenario profesional, investigativo y motivacional de las autoras para llevar a cabo la indagación, discusión y análisis de la vigencia del pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly en la formación inicial docente de la carreras de Educación Inicial específicamente en dos (2) universidades ecuatorianas que imparten la carrera de Educación Inicial: Universidad Nacional de Educación, UNAE (Azoques, Cañar) y la Universidad Central de Ecuador UCE (Quito).

Es relevante mencionar que los aportes de Ovidio Decroly, pedagogo belga, (1871-1932), en el Ecuador, datan de la época del liberalismo, como uno de los representantes de la Pedagogía Contemporánea, específicamente del movimiento de la Escuela Nueva y que se instauró con fuerza en Ecuador desde entonces. En este sentido, Brito (UNAE, 2019), historiador ecuatoriano, afirma que las ideas pedagógicas de Decroly ocuparon “Un sitio central en el movimiento”, se refiere al contexto pedagógico ecuatoriano de esa época. Así también, señala que:

con los centros de interés la eficiencia del proceso educativo se colocó en el respeto por las necesidades, aspiraciones e intereses de los niños. Asimismo, con la idea de globalización ganó protagonismo la consideración de que el pensamiento del niño no es analítico sino sintético, esto es, el niño percibe el todo completo y no las partes. La aplicación de estas ideas encontró espacio, por ejemplo, el método de lectura ideo-visual, el que vino en reemplazo del viejo y tradicional silabeo (p. 57)

Entre los aportes de la pedagogía decroliana según los planteamientos de Trillas (2019), las autoras inferen que para el desarrollo del aprendizaje infantil es pertinente y necesario considerar las siguientes orientaciones pedagógicas:

- Priorizar las necesidades del niño, sus intereses y particularidades; considerarlas para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Esta condición para el aprendizaje permite despertar el interés del niño y su activación protagónica en dicho proceso. En relación a este escenario se cita una de las expresiones de Decroly “la escuela ha de ser para el niño y no el niño para la escuela”;
- Considerar el principio de globalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como método didáctico;
- Dado la concepción natural y activa de la mirada pedagógica decroliana, la misma se opone a la rigidez de la disciplina y prioriza la libertad del niño para responder a sus propios intereses y de esta manera derivar en una pedagogía activa;
- Viabilizar la programación de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) desde y para los centros de interés, donde se facilite una didáctica globalizadora y un método para la lectura y escritura;
- Concebir el desarrollo del pensamiento analítico de los niños a partir de procesos de observación, asociación y expresión.

Ahora bien, es parte del interés de las autoras visibilizar el pensamiento decroliano en los escenarios de formación inicial del docente de las IES que imparten actualmente en Ecuador la carrera de Educación inicial, se asumió como punto de partida el diseño curricular de la Malla Genérica de las Carreras de Educación, según Resolución emitida por el Consejo de Educación Superior (CES, 2015) y algunos aspectos y escenarios de implementación de la malla curricular correspondiente, como elemento y escenario común entre dos universidades que hasta la fecha han avanzado significativamente en dicha implementación curricular, la UNAE y la UCE.

Para tal fin, se aplicó una entrevista (mediante correo personal, enviado vía internet), tipo cuestionario, conformada por cinco ítems, dirigida a dos (02) representantes directores o docentes investigadores/as de la referida carrera en las dos universidades ya mencionadas, ambas de reconocida trayectoria y experiencia en la formación docente en Ecuador. El análisis permitió apreciar la vigencia de algunos aportes pedagógicos de Decroly, a partir de los contenidos previstos y las dinámicas de formación generadas, principalmente en los campos de formación teórica, praxis pre-profesional, epistemología y metodología de la investigación en la malla curricular de la carrera.

La revisión y análisis de la información recabada mediante el cuestionario, permitió a las autoras la elaboración de las siguientes caracterizaciones y particularidades del legado decroliano en la actualidad, específicamente en los mencionados escenarios de formación ecuatorianos de la UNAE y la UCE de la carrera Educación Inicial, basado en fragmentos de las entrevistas realizadas a partir de criterios como los conceptos, principios y metodologías de Decroly en el plan de estudio, sílabos, clases impartidas,

## escenarios de las prácticas preprofesionales y del Currículo de la Educación Inicial del Ecuador:

Ormary Barberi, comunicación personal, entrevista realizada el 18 de junio, 2019:

En la UNAE es posible afirmar, dada la experiencia docente adquirida, que la asignatura “Modelos Educativos para Ed. Inicial: Fundamentos, enfoques históricos de pensamiento y valores” (3er ciclo) propicia el desarrollo de contenidos mínimos y aprendizajes esperados para caracterizar los principales modelos educativos que han existido en el contexto nacional e internacional a lo largo de la historia, según el silabo de la asignatura y el desarrollo de las clases. Este escenario de aprendizaje permite el conocimiento y análisis de los representantes de los diversos modelos pedagógicos de la Educación Infantil, entre los cuales Decroly es uno de los protagonistas; así también, la concreción práctica de sus principios en escenarios simulados y reales de la praxis preprofesional en donde la participación natural y el juego infantil, desde la escucha de los infantes, responde a las necesidades e intereses de los niños. Entre los unidades de análisis que permiten integrar conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes en la propuesta decroliana, se debe señalar el trabajo colaborativo por parte de las parejas pedagógicas y tríos practicantes junto al acompañamiento de los tutores de la práctica, entre otros, que interaccionan e involucran en las prácticas de manera espontánea, mediante el apoyo, acompañamiento y experimentación de la labor docente, para dinamizar espacios de formación teórica y práctica sobre la base de los principios y metodologías decrolianos, que desde un enfoque inter y transdisciplinario se abordan diseños e implementaciones de propuestas con carácter investigativo educativo que tienen como vitrina al proyecto integrador de saberes (PIENSA), además, constituye un dispositivo pedagógico, didáctico y de evaluación de los aprendizajes inherentes a la construcción del pensamiento pedagógico y en el caso de Decroly, como parte esencial de la formación inicial del docente de Educación Inicial. La socialización de dicha propuesta en espacios internos y externos a la UNAE, propician que el legado decroliano continúe como referente en la formación inicial de docentes ecuatorianos, así como también como pedagogía viva en los centros específicos de Educación Inicial donde la docencia se imparte para los más pequeños.

Sandra Bustamante, comunicación personal, entrevistada el 03 de julio, 2019):

En el escenario de formación docente de la UCE los aportes pedagógicos de Decroly son visibilizados en el Plan curricular de la carrera de Educación inicial, desde la integralidad de los componentes curriculares en el proceso de formación profesional. La propuesta Decroliana fundamenta el desarrollo académico de la carrera, al articular los aportes de las unidades de análisis, la investigación que se realiza en la práctica pre profesional y el Proyecto integrador de saberes en cada uno de los semestres de la Carrera. Proceso complejo que requiere del desarrollo de actividades organizadas de manera coherente hacia la superación de problemas del campo de la profesión observados en los contextos, los actores, y los procesos reales. El proceso de formación con visión integradora supera el asignaturismo, es decir, el conocimiento parcelado, se aprende en la realidad, desde la vida, mediante la experiencia y el hacer en la práctica que como parte del proceso será sistematizada y teorizada. Las Unidades de Análisis en que trabaja la propuesta de Decroly son: “Aprendizaje y Desarrollo infantil. Historia de la Educación Inicial”, que pertenece al Campo de Formación profesional, en el 2º

semestre, articulada al Proyecto Integrador de Saberes: Contextos familiares-comunitarios y de aprendizaje de los actores educativos; “Ecología del desarrollo humano y aprendizaje; abordaje pedagógico-curricular; experiencias de aprendizaje”. Unidad de análisis del campo de formación teórica del 3er semestre, ligada al Proyecto Integrador de Saberes: Modelos pedagógicos aplicados en instituciones de nivel inicial. (diseño y desarrollo de métodos, medios, trayectorias y valores de aprendizaje). La comprensión de los contenidos teóricos relacionados como el conocimiento del medio natural y socio cultural de pertenencia, justamente orientan a satisfacer las expectativas de las y los estudiantes a partir de la experiencia recogida en la práctica preprofesional en los subniveles educativos desde el 1er semestre al 5º Semestre. En cuanto a la libertad se practica vinculada al trabajo académico como a la práctica pre profesional, mediante la investigación, la sistematización y teorización de la experiencia. La metodología integradora de Decroly (Centros de Interés), responde a los intereses, necesidades, expectativas de los estudiantes en relación con el campo de la profesión, el contexto institucional, los actores vinculados, la metodología pertinente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Las experiencias de aprendizaje como metodología integradora propuesta por el Currículo de Educación Inicial de Ecuador, explícitamente refiere la propuesta de Decroly, ya que surgen de situaciones reales evidenciadas en el contexto real en que vive el niño, fenómenos, experiencias, actividades cotidianas, seres, aspectos culturales que tienen especial significado y que constituyen en oportunidades de desarrollo de capacidades y comprensiones que se evidencian en desempeños permanentes.

Entre los conceptos, principios y metodologías derivadas del pensamiento de Decroly que han sido trabajados en los documentos curriculares, clases, prácticas o actividades académicas específicas, permite a las autoras afirmar que aspectos esenciales del legado pedagógico de Decroly, están presentes de manera similar en ambas Universidades. Así como también, los procesos de interacción e involucramiento de los actores de la práctica con la realidad educativa en el marco de los aportes pedagógicos en cuestión propician el desarrollo de las habilidades profesionales e investigativas por parte de los jóvenes practicantes, sobre la base de la investigación acción.

Es preciso acotar que, es un legado “vivo” que Decroly dejó a la humanidad, principalmente, a los docentes en ejercicio y en formación inicial como un bálsamo ante el compromiso y responsabilidad de transformar la calidad de la educación ecuatoriana, más aún en estos tiempos en perspectivas de la Agenda Educación 2030, según la Declaración Incheón, cuyo lema es “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (2015).

#### **4. LOS SUPUESTOS PEDAGÓGICOS DECROLIANOS BASE DE UN CURRÍCULO INCLUSIVO**

La educación inclusiva surge como reto de la educación contemporánea y respuesta a la necesidad de responder a los distintos factores que tradicionalmente excluyen a grupos de personas por su condición y características relacionadas con minorías étnicas y lingüísticas, comunidades en extrema pobreza, condiciones físicas, intelectuales y emocionales, entre otras; considerados como

anormales o subnormales e inútiles desde una perspectiva de la “normalidad”, que se corresponde con un modelo biológico. Por tanto, se habla del “diferente”, porque es diferente, le falta algo, tiene limitaciones, incompleto, es anormal; aquel que tiene necesidades educativas especiales (NEE), que aprende cosas diferentes. La escuela entonces, plantea que debe aprender cosas diferentes. Desde esta concepción se habla de un énfasis en el diagnóstico como punto de partida para la enseñanza, las adaptaciones curriculares cuyo origen fue el Programa de Desarrollo Individual (PDI) como respuesta a su diferencia y se orienta más hacia un proceso escolar de “integración” y exclusión.

El paradigma de la integración asume que el déficit está en el alumno, quien desde su situación deficitaria con respecto al resto presenta necesidades educativas especiales. En consecuencia, se le brinda un apoyo individual orientado a la “compensación pedagógica”, es decir, darle lo que necesita sin considerar el contexto. Las prácticas mediadas por sentimientos y actitudes relacionados con la lástima, aceptación e incomodidad.

La educación inclusiva, transita desde este modelo biológico a un modelo social o contextual, este último fundamentado en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias como características y valor del ser humano. Diferencias culturales, sociales, económicas, sexuales, familiares, afectivas y a nivel de capacidades que constituyen la unicidad del mismo. En tal sentido, acoge la diferencia, asume que el alumno aprende de forma diferente, toma como punto de partida para el proceso de aprendizaje, las capacidades de todos y todas y de esta manera promueve su participación y aprendizaje. No se habla de NEE, sino de Barreras para el Aprendizaje y la Participación- BAP- Se considera que las barreras de aprendizaje y la participación, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Booth & Ainscow, 2002). Estas se evidencian en los contextos sujeto-grupo, escuela-aula y familia-comunidad y no el sujeto mismo.

Desde esta perspectiva, se trata de “andamiar”, generar redes que posibiliten el progreso y el aprendizaje junto a otros, procesos de enseñanza y de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo, participativo, con las familias, los niños, la comunidad, los docentes, el equipo multidisciplinario, entre otros (1)

La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciendo un círculo vicioso difícil de romper. (Blanco, R. 2006 p.6).

El objetivo de las prácticas educativas inclusivas es brindar respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje del alumnado, donde docentes y estudiantes disfruten la diversidad y la perciban no como una amenaza, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p. 15.) y no al revés”. López Melero (2011, p. 4).

El modelo social y contextual de la educación inclusiva, se corresponde con los planteamientos pedagógicos derivados del pensamiento de Decroly, quien, basado en sus experiencias como neurólogo y luego pedagogo en Instituciones de Educación Especial para alumnado con necesidades educativas especiales, derivó algunos principios pedagógicos que aplicaría con alumnos denominados “normales”, y que luego se constituirían en base para la formación inicial de formadores.

Asume la educación como proceso social, que educa y prepara para la vida, para que niños y niñas vivan en su sociedad. Plantea la necesidad de adecuar la escuela a las características del niño, considerando su modo propio de ser (Del Pozo, 2007); la pertinencia de los métodos activos de enseñanza, donde se aprende haciendo, “pasando por un “conocer” que está determinado por un “experimentar”; conocer es un instante de la acción, de la participación, de la inclusión en la realidad” (Piquer, 2016, p. 4); “la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana” (Trilla, 2019, p. 103); lo fundamental de considerar la realidad inmediata del alumno y la vida que lo rodea; la participación colectiva en la vida escolar y social, el precepto pedagógico de la función de la globalización, que permite la búsqueda de la plenitud humana, que considera los aspectos personales asociados a las capacidades y actitudes humanas.

En coherencia con estos planteamientos, la Educación Superior del Ecuador, comprometida con la formación inicial de formadores, se orienta por los principios de la igualdad y la diversidad, que se visibilizan en su política para la construcción de la igualdad, orientada a eliminar prácticas de discriminación, inequidad y exclusión, y a construir una sociedad igualitaria y justa, transformando estas realidades de exclusión, desigualdad y pobreza que están presentes en las sociedades latinoamericanas (Herdoiza, M. 2015). Propone lineamientos para la transversalización en la educación superior de los ejes de igualdad de género; pueblos, nacionalidades e interculturalidad; discapacidad; y ambiente.

La Universidad Nacional de Educación, desde las diferentes carreras, y, en particular desde la Licenciatura en Educación Especial, y desde la Maestría en Educación Inclusiva, concreta estos lineamientos incorporando en sus proyectos curriculares y en las prácticas educativas el abordaje y comprensión holística de los problemas y situaciones emergentes del mundo y de contextos sociales específicos, como estrategia para la formación de sujetos con capacidad de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

El currículo inclusivo, se fundamenta en la práctica de la diversidad, en el reconocimiento de las características y necesidades individuales; concebido como proceso abierto, flexible y común, que se adapte a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en las aulas, promueva el desarrollo máximo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales del alumno relevantes para los mismos.

Su estructura y organización no se origina en las disciplinas, sino de situaciones problemáticas, centrado en los cambios sociales y en los problemas reales en los que las disciplinas se utilicen como apoyo a la comprensión y resolución de los mismos; organizado a través de proyectos de investigación donde se aprenda a través de la indagación y la cooperación (Melero,2004). Los centros de interés, propuestos por Decroly, se corresponden con los propósitos del currículo inclusivo, dado que permite la organización basada en las propias necesidades e intereses de los alumnos, que gira en torno al conocimiento de sí mismo, relacionado con las necesidades y aspiraciones; y el conocimiento del medio natural y social en el que se vive (familia, entorno, mundo) y que constituye el marco en el cual han de satisfacer sus necesidades (Dubreucq-Choprix, F.,1988).

La estructura y organización curricular de los proyectos formativos de la UNAE, se origina en la definición de problemáticas relacionadas con los sistemas socioeducativos, los contextos, el propio sujeto educativo; los propósitos educativos en correspondencia con las necesidades educativas y sociales del país, la comprensión, reflexión y generación de propuestas curriculares y metodológicas que respondan al logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con sus necesidades y características de cara a la formación de seres humanos éticos, solidarios e innovadores que respondan a los requerimientos sociales y culturales que el contexto le demanda hacia alcanzar la vida plena, que consiste en llegar a un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos(PNBV)<sup>4</sup>.

Estas problemáticas se constituyen en los Núcleos problémicos que integran los conocimientos, prácticas e investigación en forma sincrónica en cada uno de los ciclos formativos. Se articulan con temáticas que conforman los ejes integradores y originan los campos de acción y de conocimiento de la profesión docente.

Por su parte el modelo pedagógico, se orienta entre otros por los siguientes principios<sup>5</sup>: la pedagogía activa y personalizada, orientada por los supuestos de aprender haciendo, estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos, que se argumentan en las metodologías activas, que se erigen como las más pertinentes en una cultura educativa inclusiva. Esencializar el *curriculum*, menos, es más, es decir, mejor, con mayor profundidad, en busca de la relevancia, la calidad y no la cantidad; un *curriculum* basado en casos, problemas y proyectos; primar el trabajo cooperativo y fomentar un clima de confianza, fomentar la metacognición, potenciar la interculturalidad; y estimular la función tutorial del docente, sobre el cual Piquer (2016) retomando a Decroly, señala que el acompañamiento, el acogimiento que el docente dispendia al alumno, es un aspecto central de la educación.

---

4 Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017). Secretaria General de Planificación y Desarrollo. Quito: SENPLADES.

5 Modelo pedagógico de la UNAE Azogues: UNAE. Actualizado al 2017

De estos planteamientos se derivan los cuatro principios que estructuran el currículo: relevancia del componente práctico, la teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica, prioridad al compromiso social y la formación del pensamiento práctico. Para Decroly, “adoptar una actitud científica es la mejor forma de articular las prácticas educativas” (Piquer, M. 2016, p.7). Es evidente la relevancia del *prácticum*, teorizar la práctica y experimentar la teoría, espacios que permiten que los docentes se construyan a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. La teoría se asume como una herramienta privilegiada de comprensión y de acción. Por tanto, Decroly plantea que la metodología se articula con un currículo que escoge dentro del conglomerado de la vivencia humana y acaba dando una relevancia esencial al trabajo como interacción entre la persona y el medio” (Piquer, M. 2016, p.7).

La construcción de escuelas inclusivas se convierte en un reto y propósito fundamental de la educación para el logro de educación para todos, que posibilite el aprendizaje y la participación en todos los contextos familiar, social y cultural. “Los docentes del siglo XXI, pueden aprender de Decroly que toda práctica educativa debe fortalecer las relaciones con los seres humanos y con las condiciones ambientales que favorecen una vida más digna” (Piquer, 2016, p.9). Tal como lo expresa el concepto de *Sumak Kawayi*, que fundamenta la noción del “Buen Vivir” de los pueblos indígenas en el Ecuador, que se corresponde con el “Bien Común de la Humanidad” y que se incluye en la Constitución Ecuatoriana de 2008. El Buen Vivir, que significa complementariedad social, rechaza la exclusión y la discriminación, busca la armonía de la humanidad con la “Madre Tierra”, respetando las leyes de la naturaleza. Una ética del “Buen vivir”, propone la recuperación de los equilibrios del ecosistema y la importancia de lo colectivo frente al individualismo, son valores que orientan a los movimientos de izquierda en el mundo entero... (Houtart, 2011, p.4).

## CONSIDERACIONES FINALES

La lectura del contexto de recepción del pensamiento pedagógico de Decroly en el Ecuador, permite reconocer las condiciones sociales, culturales y políticas que posibilitaron el ingreso de sus aportes tanto en la formación docente como en el campo de la educación.

La investigación educativa realizada en el Ecuador en el campo de la formación docente, perfila en su trayectoria un fundamento en el pensamiento pedagógico decroliano, lo cual guarda correspondencia con los procesos de formación docente a través de los cuales se discuten, se recontextualizan los modelos pedagógicos y el legado que allí discurre como base de una formación docente reflexiva, crítica, contextualizada e inclusiva.

Es de significativa relevancia, la evidencia de los aportes pedagógicos de Decroly en la formación inicial del docente ecuatoriano que cursa estudios en la carrera de Educación Inicial, sea en la UNAE o en la UCE. Este escenario



pedagógico permea los centros de Educación Inicial, donde se llevan a cabo las prácticas preprofesionales, eje integrador de los aprendizajes teóricos y prácticos que en el tránsito durante la carrera, permiten el desarrollo de las competencias profesionales que tributan al perfil de un docente centrado en el aprendizaje vivencial, mediante las experiencias de los más pequeños, mediante conceptos, principios y metodologías decrolianas, tal y como lo explicita el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (2014).

Hoy, cuando el Ecuador, asume la epistemología del Buen Vivir como referente de sus prácticas sociales y de la generación de un saber contextualizado, se invita a un diálogo de saberes que reconozca el aporte pedagógico de Decroly como referente de una praxis docente inclusiva que afiance el respeto por la diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besse, J.M. (1989). Decroly. Biblioteca Grandes Educadores. México: Editorial Trillas.
- Bernet, J. T., Molins, M. P., Rovira, J. M. P., García, E. C., Fairstein, G. A., Fernández, J. A. F., ... & Ramírez, N. L. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (Vol. 159). Madrid: Graó Educación.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools, 2.
- Brito, Juan. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana) en *El Pensamiento Educativo Ecuatoriano*. Azogues: Editorial UNAE
- Consejo de Educación Superior del Ecuador –CES–. Currículo Genérico de las Carreras de Educación. CES, 2015. Recuperado de: [c/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=285&Itemid=604](http://index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=285&Itemid=604)
- Crespo, A. K.M. (2017). Educación Inicial una construcción social como etapa esencial para la formación integral de niños y niñas. (Trabajo de Grado Universidad del Azuay – Cuenca). Recuperado en: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/6911/1/12866.pdf>
- Chávez, C. A.Y. (2015). El método de Ovide Decroly dentro del proceso de socialización de niños de 3 a 6 años de edad de la Escuela de Educación General Básica Pifo, comuna Palugo, cantón Quito, provincia de Pichincha. (Trabajo de Grado Universidad de Ambato – Ecuador). Recuperado en: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/12444?mode=full>
- Del Pozo Andrés, M. D. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936). En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 143-166.
- Dubreucq-Choprix, F., & Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. En *Cuadernos de Pedagogía*, 163, pp.13-18.
- Herdoiza, M. (2015). Construyendo igualdad en la educación superior. Quito: UNESCO
- Houtart, F. (2011). El concepto de *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Ecuador. En *Debate*, 84, pp. 57-76.

- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación, pp. 99-132. Málaga: Aljibe.
- Manosalvas, E. (2014). La importancia de las experiencias musicales en el desarrollo del lenguaje de los niños de 2 a 3 años. (Trabajo de Grado de Licenciatura Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito). Recuperado en: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/11817>
- Ministerio de Educación del Ecuador – MINEDUC- (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014*. Quito: MINEDUC.
- Piquer, M. P. (2016). Significación histórica y vigencia de Ovide Decroly en el debate pedagógico contemporáneo. En *El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI*. pp. 33-48). Barcelona: Octaedro.
- Rubio, G. (1951). Las Corrientes Pedagógicas que han dominado el Ecuador desde la Fundación de las Normales. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp. 29-38. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rodríguez, E. (1951). La Influencia de la Escuela Nueva. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp.115-130. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Silva, V. G.A. (2018). Evaluación de la eficacia de la metodología juego – trabajo en el desarrollo infantil en el nivel inicial “2” de 3 a 5 años en la Unidad Educativa Jesús de Nazareth 2014 – 2015. (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito). Recuperado en: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/15114>
- Teran N, R. (2018). La cuestión de la regeneración de la raza en el discurso educativo del laicismo. En *Revista Andina de Educación* 1 2018, pp. 35 -38. Quito., doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1.5
- Tomé, JM. & Köppel, A (2010). Un currículum en común y diversificado Para todos los que enseñan y aprenden en la escuela. Argentina: Ministerio de Educación.
- Torres, L.V. (1909). *La Escuela Primaria. Según la Biblia, la Razón y la Historia*. Barcelona: Editorial Elzeviriana de Borrás y Mestres.
- Torres, Luis F (1951). Las Misiones Extranjeras y los Institutos Normales del Ecuador. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp. 74-96. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Trillas y otros (2019). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Madrid: Graó Educación
- UNESCO. Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Conferencia: *World Education Forum, Incheon, Korea R*, 2015 [92]. Código del documento: ED/WEF2015/MD/3
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO
- Uzcátegui, E. (1981). *La Educación Ecuatoriana en el Siglo del Liberalismo*. Quito: Editorial Voluntad.
- Velasco, E. (1951). Viejos y Nuevos Sistemas del Trabajo Escolar. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp. 132-142. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

## VISITANDO LA *BABEL PEDAGÓGICA*: LEÓN JEUNE-HOMME Y SU VIAJE A CHILE (1929-1930)

PABLO TORO BLANCO

*Universidad Alberto Hurtado. Chile.*

### INTRODUCCIÓN

No parece ser del todo extraño que exista países en los que se resalte, a veces con entusiasmo exagerado, la supuesta singularidad o excepcionalidad de sus procesos históricos. Frente a las experiencias compartidas como regiones culturales y económicas (o sea, ante las vivencias que son producto de ciclos de interacción usualmente sincrónicos en relación con lo que tradicionalmente se ha denominado como centros o espacios hegemónicos), la posibilidad de distinguir el matiz propiamente nacional de un proceso aparece como halagüeña a cierto tipo de analistas. Todavía más atractivo se hace el asunto si es posible detectar en el hito escogido no solamente un rasgo distintivo sino que, además, un motivo de atención universal: el mundo mirando absorto lo que sucede con un país. Podrá discutirse qué tan buenas razones existen (y si es que son atendibles, además) para que se presente ese tipo de interpretaciones en el caso de Chile. Lo que sí queda claro es que parece ser reconocible un patrón analítico que suele enfatizar supuestas singularidades y considerar que el país en cuestión ha capturado el interés global en algún momento: “excepción de orden e institucionalismo frente a la anarquía generalizada en Hispanoamérica tras el quiebre colonial” gracias al autoritarismo de Diego Portales en la década de 1830; “primer país en el mundo con un gobierno socialista que llega al poder mediante elecciones democráticas” con Salvador Allende en 1970; “laboratorio en el que se implementaron por primera vez de manera efectiva las políticas

neoliberales propiciadas por el monetarismo de la Escuela de Chicago” con la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973-1990), podrían ser eslabones de esa cadena argumental. En el caso de la historia de la educación chilena también es posible encontrar señalamientos de la misma especie. Uno de ellos tiene que ver con el proceso que se abordará, brevemente, en estas páginas: una reforma (y su correspondiente contrarreforma) educacional que habría implicado que, a fines de la década de 1920, Chile estuviera en las fronteras del progresismo educativo gracias a su adhesión a los valores transformativos de la Escuela Nueva, que habría sido su fuerza propulsora.

En el marco de ese proceso reformista y contrarreformista es que este texto busca presentar un ángulo de lo que, por ahora, denominaremos la “apropiación” que se hizo de Bélgica como referente educacional. Ello se expresó, en lo que se refiere a estas páginas, a través de un imaginario educativo ligado a un autor reverenciado como Olive Decroly y, sobre todo, en cuanto al sentido modélico de la organización del sistema escolar belga, que justificaría la atención y autoridad brindada al protagonista de estas páginas, León Jeunehomme. A través de la consulta de bibliografía de época, testimonios de testigos del proceso, la voz escrita del propio Jeunehomme y alusiones presentes en publicaciones nacionales de carácter educacional (destacando, entre ellas, la *Revista de Educación*, órgano oficial del Ministerio respectivo), se reconstruye, de modo sucinto, algunos aspectos de la visita de Jeunehomme a Chile y se les analiza a la luz de sus implicancias como caso posible de ser mirado desde una perspectiva histórica transnacional, intentando presentar algunas reflexiones sobre la pertinencia de nociones disputadas tales como influencia o transferencia cultural.

### **EL ESCENARIO QUE RECIBIÓ A JEUNEHOMME: LA CONTRARREFORMA EDUCACIONAL**

En marzo de 1929 llegaba a Chile, contratado por el Gobierno del general Carlos Ibáñez del Campo, el educador y funcionario educacional belga León Jeunehomme (1883-1961). La Dirección General de Educación Primaria le solicitó que dictara charlas en todo el país. De acuerdo a sus palabras, recogidas en el prefacio del libro que recogió su experiencia de misionero educacional, “*de mayo a diciembre he dirigido la palabra en treinta ciudades diferentes y, de Antofagasta a Puerto Montt, he sido escuchado por más de siete mil maestros*”<sup>1</sup>. Cuando el profesor belga (de quien se enfatizó permanentemente en las publicaciones oficiales su vínculo personal con Olive Decroly) llegó a Chile estaba ya en pleno desarrollo lo que la historiografía de la educación chilena tradicionalmente ha denominado como “contrarreforma educacional”, hecho que condiciona la comprensión del periplo de Jeunehomme. Ello porque se le ha considerado como una suerte de partícipe (con visos de cómplice) en un proceso que sobrevino, con escasa diferencia de tiempo, a la fuerte campaña represiva contra los profesores

---

1 León Jeunehomme, *Mis Conferencias Pedagógicas en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Lagunas y Quevedo, 1930, p.5

denominados como “subversivos”, que habían llevado adelante el proceso de cambio entre 1927 y 1928<sup>2</sup>. De tal modo, su figura quedó asociada a un movimiento reaccionario frente a un conglomerado docente y social progresista, representado en la Asociación General de Profesores (AGP), que fue defenestrado de la conducción de las políticas educacionales por el mismo Ibáñez del Campo que lo había convocado para promover una reforma integral de la educación chilena.

El proceso reformista de 1927-28 significó, como bien lo indica Iván Núñez, la emergencia del pensamiento de un actor colectivo docente que se aglutinó en torno a una síntesis local de principios que formaban parte del amplio abanico de la Escuela Nueva y de propuestas pedagógicas de matriz más crítica, orientadas algunas de ellas por el anarquismo o el socialismo<sup>3</sup>. A partir de un ambicioso propósito de cambio administrativo, didáctico y de formación de docentes, los profesores reformistas postularon un discurso descentralizador, paidocéntrico y de marcada crítica social, el cual fue recogido de manera parcial por el gobierno nacionalista de Ibáñez del Campo a través del decreto 7500 promulgado a finales de 1927<sup>4</sup>. De acuerdo a uno de los protagonistas del proceso, la incompatibilidad entre el propósito de Ibáñez del Campo de allegarse prontamente una base política, promoviendo una reforma educacional que, por el nacionalismo promovido por el régimen, criticaba a la pedagogía tradicional y, por otra parte, un movimiento docente que sobrepasaba por lejos esa aspiración con tintes autoritarios culminó con que “la reforma fue detenida porque había logrado poner en actividad algunos miles de comunidades escolares (...) allí se estaba incubando una fuerza consciente; allí se estaban echando los cimientos de una nueva realidad social”<sup>5</sup>. Pese a ello, el progresismo pedagógico chileno atesoraría la experiencia reformista como una referencia que tendría proyección en las décadas siguientes, en función de su énfasis en ideales de unificación del sistema educativo, su orientación a valorar el peso de lo local frente a una tradición centralizadora y su vocación de estimular la participación y deliberación de los docentes y las comunidades en el ejercicio de las políticas educacionales.

Frente a todo lo anterior, la contrarreforma habría consistido en un cerco al potencial de cambio de la propuesta de los docentes de la AGP y su desplazamiento en beneficio de grupos moderados y propensos a un enfoque más

2 Iván Ljubetic Vargas, *Historia del Magisterio Chileno*, Santiago de Chile, Ediciones Colegio de Profesores, 2004, p.61.

3 Iván Núñez Prieto, “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformista de 1928”, *Pensamiento Educativo*, v.34 (2004), pp.162-178.

4 Una buena síntesis del episodio reformista se encuentra en el estudio de Dina Escobar Guic y Jorge Ivulic Gómez, “El Decreto n°7500: un importante hito en la historia de la educación nacional”, *Dimensión Histórica de Chile*, Santiago, n°6-7 (1989-1990), pp.135-166.

5 Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta W. Gnad, 1935, p.114.

tradicionalista. Este argumento lo resume bien Iván Núñez cuando sostiene que “mientras la reforma integral tuvo un énfasis social cimentado en la creatividad atribuida a los maestros de aula, la contrarreforma tuvo un foco científico y técnico basado sobre en la entrega vertical de métodos pedagógicos y sobre la presión de la normativa oficial”<sup>6</sup>.

En ese marco es que la imagen de contrarreformista de Jeunehomme quedó resuelta, al calor de las polémicas generadas no solamente a nivel local sino que latinoamericano con ocasión de la derrota sufrida por los profesores reformistas chilenos a manos de grupos interesados en una gestión más cautelosa de las transformaciones en la política educacional chilena. Así, en octubre de 1929 se daba a conocer en las páginas del periódico peruano *Amauta*, ligado al célebre intelectual José Carlos Mariátegui, una fuerte crítica al

“profesor belga M, León Jeunehomme que ha sido contratado por el Gobierno de La Moneda para que sirva de asesor a los nuevos reformadores de la educación chilena (los mismos que fracasaron en el régimen anterior al implantado por el Decreto 7500) y que ninguna cosa nueva ni extraordinaria ha traído, [que] se ha largado en una campaña de desprestigio de los maestros de la Asociación de Profesores. Estos no pueden ni tienen tribuna donde responder a los injustos ataques de este raro ejemplar de educador, cuya actitud se comprende por la enorme suma que le pagan para decir que “la escuela chilena debe ser chilena” y que los maestros de la Asociación son “iconoclastas”. M. Jeunehomme gana más que el Presidente de Francia.”<sup>7</sup>

Varias décadas después, una historiografía solidaria de la perspectiva del movimiento docente reiteraría una mirada crítica a la presencia de Jeunehomme en Chile, a quien sindicaría de haber intervenido en el proceso contrarreformista “entregando muchos juicios y también prejuicios sobre el proceso vivido en Chile”<sup>8</sup>.

Desde una lectura de historia transnacional centrada en las actualmente criticadas nociones de “influencia” o de “transferencia educacional”, el paso de Jeunehomme por Chile tendría que ser entendido como parte de una narrativa con visos de unilateralidad: el pedagogo belga sería un eslabón de una cadena en la que, en tanto agente “influyente” y operador de transferencia de conocimiento experto desde un centro a una periferia, su presencia cobraría sentido como parte de un ciclo en el que, tras un diagnóstico de un problema local, se asumiría por la autoridad periférica (en este caso, la chilena) que dicho desafío sería solucionable mediante un modelo foráneo, el cual debía ser trasplantado y adaptado a un espacio receptor, aconteciendo todo esto en una sucesión cronológica ordenada<sup>9</sup>. En tal esquema, hasta podría entenderse a Jeunehomme

6 Sol Serrano et al, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La Educación Nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus, 2012, p.203.

7 Citado por José Carlos Mariátegui en *Temas de Educación*. Lima: Amauta, p.91.

8 Carlos Díaz Marchant, *Historia de la Educación Chilena*, Santiago de Chile, Editorial Magisterio, 2006, p 135.

9 Jason Beech, ‘Repensando la Transferencia Educativa: de la transferencia transnacional

como un elemento coadyuvante en la restauración de un proceso de influencia o transferencia educacional “en forma” que habría sido puesto en riesgo por el radicalismo pedagógico de los reformistas de 1928.

Ahora bien, el propósito de nuestra interpretación es considerar a Jeunehomme en un marco de referencia distinto a la noción de influencia recién señalada (limitada en su poder explicativo, dada su rigidez mecánica), teniendo a la vista las limitaciones que también presenta la perspectiva de la transferencia cultural. Quizás pueda resultar más desafiante pensar el paso del educador belga por Chile inscrito en una red multilateral de contactos, un marco mayor de viajeros e ideas en tránsito, en que fueron tanto chilenos y chilenas los que emprendieron rumbo a Europa y Estados Unidos a nutrirse de ideas y experiencias pedagógicas como también lo fueron quienes, en mayor o menor medida sintonizados con los postulados reformistas o contra-reformistas, acudieron a Chile durante los últimos años de la década de 1920 y primeros de la siguiente<sup>10</sup>. Así, creemos, la figura de Jeunehomme resulta fructífera para constatar fenómenos que rebasan los límites del conflicto reforma-contrarreforma educacional suscitado en Chile en la época en estudio.

#### JEUNEHOMME EN LA *BABEL PEDAGÓGICA*

La figura de Jeunehomme adquiere otros matices, por lo tanto, si es mirado en perspectiva de viajero o agente intercultural (vale decir, protagonista de una interacción formalmente no oficial entre Estados y de una efectiva interpenetración del conocimiento traído y la experiencia vivida en el viaje) si seguimos, al menos en parte, las orientaciones conceptuales brindadas por Thomas Adam<sup>11</sup>. El aura de prestigio del pedagogo belga estaba legitimada, a ojos locales, por su condición de cercano a Decroly, por su nacionalidad y por su adscripción a la Escuela Nueva. Así, en septiembre de 1930 se daba a conocer la pronta publicación de un libro de Jeunehomme acerca de las conferencias que había dado acerca de “la Escuela Activa” y se le sindicaba como “el más activo colaborador del sistema Decroly”<sup>12</sup>. De hecho, en su propia trayectoria posterior en su país ese sería un factor capital en su carrera educacional. Como bien se indica en referencias a su participación como reformista y representante de la Escuela Nueva en Bélgica “Léon Jeunehomme fue uno de los pilares del currículo de educación primaria belga de 1936, que intentó utilizar las ideas de la nueva educación y, en particular, la pedagogía de Decroly

a los modelos universales de educación”, en *Biblioteca Virtual Fundación Luminis*, (2006): 3.

10 Rodrigo Mayorga, ‘Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado Republicano y Sociedad Civil en Chile (1813-2011)’, en Iván Jaksic & Francisca Rengifo (editores), *Historia Política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y Sociedad*. (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017), p.

11 Thomas Adam, *Intercultural transfers and the making of the Modern World. Sources and Contexts*. Palgrave Macmillan, Londres, 2012.

12 “Mis Conferencias Pedagógicas”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°21 (1930) p.618.

para renovar toda la educación pública del reino”, asumiendo ese liderazgo al heredar la conducción de la sección belga de la Liga de la Educación Nueva en 1932, tras el fallecimiento de Decroly<sup>13</sup>.

Respecto al influjo del modelo belga, de lo que Jeunehomme se beneficiaría, es importante considerar que su efecto en Chile se estaba produciendo no solamente por la comparecencia en el país de agentes como él sino que también por las propias experiencias de misiones pedagógicas de chilenos en Bélgica. Así, por ejemplo, el profesor Claudio Salas informaba desde Bruselas acerca de la estructura como estaba organizada la enseñanza escolar en Bélgica, en paralelo a la presencia de Jeunehomme en Chile. Salas celebraba a “la Bélgica, laboratorio de vanguardia en todas las manifestaciones humanas del pensamiento creador, [que] es campo propicio para los profesores chilenos diligentes que deseen perfeccionar y ampliar sus conocimientos”<sup>14</sup>. Cabría preguntarse, en una perspectiva temporal que escapa a los límites de este texto, si la atención brindada al caso belga por parte de sectores pedagógicos chilenos ha tenido que ver, a través del tiempo, con un enfoque cercano a la noción de libertad de enseñanza y a sectores católicos pues tanto en las décadas de 1870 (conflicto liberal conservador por el Estado Docente) como en la segunda mitad del siglo XX grupos cercanos a esas divisas han tenido a Bélgica como un referente en sus planteamientos de política educacional.

Cuando viajó a Chile, Jeunehomme ocupaba el cargo de Miembro del Consejo de Perfeccionamiento de la Enseñanza en el Ministerio de Ciencias y Artes de Bruselas. Buscando definirse cercano frente a su auditorio de profesores, sostenía que “si al presente soy una especie de técnico de ideas generales en materia de educación, el práctico domina en mí con tenaz vivacidad, y si pertenezco al estado mayor educacional en mi país, no olvido que fui un modesto soldado del gran ejército de la enseñanza”<sup>15</sup>. Como un matiz interesante, el misionero educacional señalaba que su nacionalidad constituía un capital para los efectos de la visita que hacía a Chile: “Agrego que soy belga. Cuando se quiere caracterizar al francés con una palabra, se dice que es brillante, es su cualidad dominante; el alemán es tenaz y el inglés, práctico. En cuanto al belga, se le encuentra **equilibrado**. En ese sentido soy yo bien de mi país. Mi cabeza es rebelde al vértigo”<sup>16</sup>. Es llamativo el punto, en cuanto Jeunehomme parecía estar dando cuenta de un requisito que probablemente fuera valorado por las autoridades chilenas, en la medida que fuera su propósito atenuar los efectos del radicalismo pedagógico del ciclo reformista al

13 Sylvain Wagnon, “Nicolas Smelten (1874-1962), l’infatigable militant de l’enseignement public et des méthodes actives?”, *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, Bruselas, volumen XL-VII, n°1 (2015), p.125. La traducción es nuestra.

14 Claudio Salas, “Estructura de la enseñanza belga”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°16 (1930) p.265.

15 Jeunehomme, *Mis conferencias pedagógicas en Chile*, p.6.

16 Jeunehomme, *Mis conferencias pedagógicas en Chile*, p.7. Negrita en el original.



que el pedagogo belga parecía estar llamado a contrarrestar. De tal modo, reiteraba su sentido práctico y “anti idealista” sosteniendo que “yo no le he traído [al profesorado chileno] los métodos llamados nuevos ni la receta de la escuela nueva, sino un poco de buen sentido y de claridad en las ideas (...)”<sup>17</sup>.

El tipo de comentarios recién señalados es el que debe haber constituido la base para que la fama de contrarreformista de Jeunehomme se solidificara. En una de sus tantas charlas frente a profesores, titulada “Una Escuela Nacional”, el pedagogo belga sostenía que

“en estos últimos años Chile le ha pedido mucho más a la pedagogía extranjera. Permitidme decirlos, sin ambages, mis queridos amigos chilenos, ¡habéis pedido demasiado! ¡Chile ha sido la tierra de cita de las pedagogías, un campo de batalla pedagógico en el cual los sistemas se han enfrentado! Tal política escolar no puede ser sino funesta y lleva directamente a la construcción de una **Babel pedagógica** (...) La pedagogía alemana, belga o norteamericana no responde a la psicología del niño chileno (...) No se escoge, pues, un sistema educativo ni una pedagogía, como escogemos el color del papel de nuestro dormitorio. No se decide en tales materias a priori. Una pedagogía es tributaria de la psicología. Y la psicología del niño chileno no es exactamente la misma del niño alemán o del niño belga”<sup>18</sup>.

Aisladas del conflicto específico en que se enmarcaba la visita de Jeunehomme, es claro que muchas de sus afirmaciones se podrían considerar como del más predominante sentido común para muchas y muchos profesores, en tanto rescataban la singularidad de la infancia chilena o la necesidad de establecer una síntesis local de principios pedagógicos de circulación global. Sin embargo, la coyuntura fue la que condicionó tanto los énfasis puestos por Jeunehomme como, sobre todo, la lectura que se hizo de sus declaraciones a lo largo y ancho de su gira por el país. Además de la circunstancia, una tensión entre universalismo y nacionalismo educativo (y, eventualmente, entre globalismo antropológico y atención a supuestas singularidades raciales o culturales) parece haber sido parte del subtexto polémico sobre el que está montada la actividad del misionero pedagógico belga en Chile.

Durante el mes de febrero de 1930, en el período de vacaciones escolares, el viajero pedagógico belga se reunió en Valparaíso una Asamblea Educacional de Directores Provinciales e Inspectores Escolares. A Abraham Sepúlveda Pizarro, Inspector Escolar de Chillán, en la sureña provincia de Ñuble, le correspondió presentar algunas experiencias metodológicas de las que tuvo conocimiento durante sus labores de supervisión de las escuelas de su circunscripción. Resulta interesante notar cómo la presencia de Jeunehomme fue percibida en la provincia por gestores de política educacional como Sepúlveda. De acuerdo a éste, Jeunehomme (“un heraldo de la Nueva Escuela”) “alentó y estimuló el trabajo en ciernes del profesorado de Chillán con palabras que significaron optimismo,

17 Jeunehomme, *Mis conferencias pedagógicas en Chile*, p.7.

18 Jeunehomme, *Mis conferencias pedagógicas en Chile*, pp.241-242. La negrita es nuestra.

continuidad y perseverancia en la acción”<sup>19</sup>. El mismo tono laudatorio se repetía, predeciblemente, en las noticias dadas por la *Revista de Educación*, órgano oficial del Ministerio, respecto a la visita del profesor belga a diversas escuelas del país. En todas ellas, de acuerdo al medio escrito, “el interés y el entusiasmo con que fueron escuchadas y seguidas estas series de conferencias en los diversos puntos en que fueron dictadas, prueba y deja de manifiesto el vivo anhelo del Magisterio Primario por orientarse en las nuevas tendencias educacionales y proceder así a afrontar mayor eficiencia en las labores diarias de su profesión”<sup>20</sup>.

Junto con sus conferencias, la misión pedagógica de Jeunehomme incluyó observaciones en escuelas y también trabajo de organización y, en palabras de la época, “clasificación” de los estudiantes. De ello se daba cuenta, en mayo de 1930, en la *Revista*, indicando que, a petición del Ministro de Educación Pública, Jeunehomme había presentado parte de su trabajo en la Escuela Prieto en una conferencia<sup>21</sup>. En octubre de 1930 Jeunehomme profundizaba algunas de sus ideas respecto a la clasificación de los alumnos, basada en estudios realizados *in situ*. En una visita realizada en el mes de julio a una escuela numerosa (con matrícula de 815 alumnos, con promedio de 40 estudiantes por cada curso) había constatado que había más de un 70% de estudiantes atrasados respecto a su grado. Frente a ello, su propuesta fue distinguir entre cursos normales (o Grupo A) y de atrasados (Grupo B). Respecto a los primeros, el ideal sería promover su homogeneidad, seleccionándolos mediante “exámen psicológico juicioso o por medio de los tests Binet Simon”. En cuanto a los atrasados, debería tenerse en cuenta “cuánto tiempo permanecerán esos niños en la escuela. Pocos años, sin duda. El factor tiempo debe, pues, jugar el papel principal, y nuestra línea de conducta está perfectamente trazada. Se trata de enseñar, lo más pronto posible, a leer y a calcular a esos niños, que son los candidatos a la analfabetización”. Esta tarea fue considerada de alta importancia por la autoridad educacional, como bien lo deja ver el ministro de Educación Mariano Navarrete, en su libro acerca del período en que condujo el ministerio. Señala Navarrete que se encargó a Jeunehomme “reclasificar a los alumnos, estudiar y adoptar un programa bien definido y preparar al personal que debía encargarse de aplicarlo”, lo que implicaba una intervención práctica de Jeunehomme (que tal fue lo que hizo en la Escuela Prieto en Santiago) más allá de una mera observación<sup>22</sup>.

Tras varios meses de presencia en Chile, finalizaba la actividad de Jeunehomme en 1930. Se informaba que el Gobierno había decidido otorgar la

---

19 Abraham Sepúlveda Pizarro, *La Reforma Educacional 1929. Hacia la Escuela Nueva Chilena*. Chillán, mimeo, 1930, p.22.

20 “Gira pedagógica del profesor Jeunehomme”, *Revista de Educación*, Santiago, año I, n°11 (1929) p.786.

21 “Clasificación de los alumnos”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°17 (1930) p.359.

22 Mariano Navarrete, *Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación*. Santiago de Chile, Ediciones Ercilla, 1934, p.191.

condecoración Al Mérito a los profesores extranjeros que ponían término a su misión en el país: Germán Ohms, Hubert Strecker, Oswald Martin, León Jeunehomme y Emilio Planch<sup>23</sup>. Un año después, su figura todavía era invocada como referencia de autoridad por parte de los sectores docentes que validaban transformaciones paulatinas en vez de los soñados cambios integrales que habrían caracterizado al período 1927-1928. El escritor y profesor Humberto Bórquez Solar sostenía que se vivía un período más apropiado para transformaciones y mejoras pedagógicas pues “a los excesos de libertad y al triunfo de toda indisciplina ha sucedido un orden natural que no contradice el respeto a la individualidad infantil ni menos sacrifica su espontaneidad ni desconoce los intereses correlativos a su edad de desarrollo”. Valorando esa situación, recordaba a su amigo León Jeunehomme y citaba su convicción de que “la mayoría de los maestros chilenos era preparada, estudiosa y trabajadora, que lo que necesitaba para su labor era quietud y estabilidad”<sup>24</sup>.

### REFLEXIONES FINALES

Como insinúan las palabras de Bórquez Solar o las publicadas en *Amauta*, una clave de cómo se interpretó la presencia de Jeunehomme en Chile fue en directa relación con los propósitos políticos del régimen de Ibáñez del Campo, empeñado en restar presencia a los núcleos más duros del reformismo pedagógico aglutinado anteriormente en la AGP. Así, el viajero belga efectivamente transmitió un discurso hacia el magisterio en el que enfatizaba valores relacionados con el orden, el realismo y la necesidad imperiosa de que las y los profesores priorizaran una concepción nacional de su tarea. Con cierto tono paradójico, un misionero pedagógico proveniente de Europa advertía a su público a través de todo Chile que “se puede adular y hasta falsear la personalidad de un pueblo cuando no se le pone al abrigo de las influencias extranjeras. Y bien, los extranjeros, actuando e instruyendo a las jóvenes repúblicas sudamericanas despliegan, a veces, un celo intempestivo...”<sup>25</sup>.

Sin embargo, mirada en una óptica más amplia, la visita de Jeunehomme también podría ser entendida como un episodio más, con todas sus veleidades, de la adaptación de conceptos y prácticas propias de la Escuela Nueva en particular (y allí, por ejemplo, estarían todas las referencias del propio Jeunehomme a su maestro Decroly) y de la pedagogía crecientemente devenida en disciplina con ribetes profesionales y científicos en general (lo que podría apreciarse en el ensayo de dispositivos racionalizadores para el ordenamiento curricular como, por ejemplo, el ejercicio de “clasificación” de alumnos llevado a cabo por el profesor belga, sustentado en tests psicológicos y mediciones varias). ¿Cómo balancear apropiadamente estas dos perspectivas de interpretación, de cara a

23 “Profesores condecorados”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°22 (1930) p.692.

24 Humberto Bórquez Solar, “Rigorismo y amor pedagógicos”, *Ariel. Publicado por la Confederación de Profesores de Chile*, Santiago, Año I, n°3 (1931), p.4.

25 Jeunehomme, *Mis conferencias pedagógicas en Chile*, p.243.

una comprensión más apropiada de la historia de la educación chilena a partir de una comprensión más amplia de sus rasgos transnacionales que las nociones de influencia y transferencia educativa? Formular la pregunta parece ser ya un primer paso, que nuevas investigaciones deberán complementar próximamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A) LIBROS:

ADAM, T., *Intercultural transfers and the making of the Modern World. Sources and Contexts*. Palgrave Macmillan, Londres, 2012.

DÍAZ MARCHANT, C., *Historia de la Educación Chilena*, Santiago de Chile, Editorial Magisterio, 2006.

DOMÍNGUEZ, E., *Un movimiento ideológico en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta W. Gnadt, 1935.

JEUNEHOMME, L., *Mis Conferencias Pedagógicas en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Lagunas y Quevedo, 1930.

IJBUBETIC VARGAS, I., *Historia del Magisterio Chileno*, Santiago de Chile, Ediciones Colegio de Profesores, 2004.

MARIÁTEGUI, J.C., en *Temas de Educación*. Lima: Amauta,

NAVARRETE, M., *Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación*. Santiago de Chile, Ediciones Ercilla, 1934.

NÚÑEZ, I., *Adolfo Ferrière en Chile. Ponencia presentada a las VII Jornadas de Historia de la Educación Chilena*. Santiago, mimeo, 1997.

SEPÚLVEDA PIZARRO, A., *La Reforma Educacional 1929. Hacia la Escuela Nueva Chilena*. Chillán, mimeo, 1930.

SERRANO, S. et al, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La Educación Nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus, 2012.

### B) ARTÍCULOS:

BEECH, J. “Repensando la Transferencia Educativa: de la transferencia transnacional a los modelos universales de educación”, en *Biblioteca Virtual Fundación Luminis*, (2006): 3.

BÓRQUEZ SOLAR, H., “Rigorismo y amor pedagógicos”, *Ariel. Publicado por la Confederación de Profesores de Chile*, Santiago, Año I, n°3 (1931), p.4.

“Clasificación de los alumnos”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°17 (1930) p.359

ESCOBAR GUIC, D. e IVULIC GÓMEZ, J., “El Decreto n°7500: un importante hito en la historia de la educación nacional”, *Dimensión Histórica de Chile*, Santiago, n°6-7 (1989-1990), pp.135-166.

“Gira pedagógica del profesor Jeunehomme”, *Revista de Educación*, Santiago, año I, n°11 (1929) p.786.

JEUNEHOMME, L. “La clasificación de los alumnos. Primer principio de la Organización Escolar”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°22 (1930) pp.625-628.

JEUNEHOMME, L. “El trabajo manual educativo”, *Revista de Educación*, Santiago, año II n°22 (1930) pp.685-687.

PABLO TORO BLANCO

VISITANDO LA *BABEL PEDAGÓGICA*: LEÓN JEUNEHOMME Y SU VIAJE A CHILE (1929-1930)

MAYORGA, R. ‘Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado Republicano y Sociedad Civil en Chile (1813-2011)’, in eds. Iván Jaksic & Francisca Rengifo, *Historia Política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y Sociedad*. (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017).

“Mis Conferencias Pedagógicas”, Revista de Educación, Santiago, año II n°21 (1930) p.618.

NÚÑEZ, I., «El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928», en *Pensamiento Educativo*, volumen 34, junio 2004, pp.162-178.

“Profesores condecorados”, Revista de Educación, Santiago, año II n°22 (1930) p.692.

SALAS, C., “Estructura de la enseñanza belga”, Revista de Educación, Santiago, año II n°16 (1930) pp.265-270.

“Testimonio Histórico. Luis Gómez Catalán”, Dimensión Histórica de Chile, Santiago de Chile 6-7, (1989-1990), pp.169-202.

WAGNON, S., “Nicolas Smelten (1874-1962), l’infatigable militant de l’enseignement public et des méthodes actives?”, Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers, Bruselas, volumen XLVII, n°1 (2015), pp.112-131.



# UMA BRASILEIRA NA EUROPA DO SÉCULO XIX: A PASSAGEM DE NÍSIA FLORESTA PELA BÉLGICA

ELIZABETH MARIA DA SILVA<sup>1</sup>  
elizabethmsilvan@gmail.com

RACQUEL VALÉRIO MARTINS<sup>2</sup>  
racquelvm@gmail.com

## 1. UMA VIAJANTE BRASILEIRA NO SÉCULO XIX<sup>3</sup>

Nísia Floresta, Uma brasileira, Telesilla, F. Augusta Brasileira ou, simplesmente, B.A. eram alguns dos pseudônimos que, Dionísia Gonçalves Pinto, a brasileira que nasceu em 1810, na antiga vila Papari, Rio Grande do Norte-Brasil e faleceu na cidade de Rouan na França em 1885. Essa mulher de muitos

---

1 \*Artigo cujo conteúdo é parte da Tese de Doutorado em História da Educação- Universidade de Salamanca- Espanha, intitulada *A imprensa Pedagógica e Feminista no Brasil: Nísia Floresta e a Educação das Mulheres no Século XIX*, da autora Dr.<sup>a</sup> Elizabeth da Silva e da Dissertação do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE-BR, intitulada *MULHERES, EMANCIPAIVOS! Um Estudo sobre o Pensamento Pedagógico Feminista de Nísia Floresta*, da autora Ms. Elizabeth da Silva.

Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca, Espanha; Mestra em Educação pela Universidad Federal de Pernambuco, Brasil; Investigadora do OMSAL/CAA/UFPE- Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

2 Pós Doutora em Direitos Humanos pela Universidade Portucalense – PT, Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca, Espanha; Mestra em Antropologia de Ibero América também pela Universidad de Salamanca; Investigadora do GEFHOPE/UFCE Grupo de Estudos de Formação Docente, História e Política Educacional da Universidade Federal do Ceará, Brasil e Presidente da ABS - Associação dos Alunos Brasileiros da Universidad de Salamanca.

3 Este apartado é uma atualização integrante da dissertação de Mestrado intitulada: *MULHERES, EMANCIPAIVOS: um estudo sobre o Pensamento Pedagógico Feminista de Nísia Floresta*. Defendida em 21 de agosto de 2014 no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível no repositório de tese e dissertação da referida Universidade.

nomes era professora, feminista e jornalista do nordeste do Brasil; que durante muito tempo, sofreu apagamento na história de intelectuais brasileiros (as).

Esse esquecimento nos obriga a fazer uma reflexão crítica sobre a condição de invisibilidade da história feminina no Brasil. Isso, pois, acontece quando nos referimos a produção de conhecimento pelo sexo feminino, assim como seus aportes sociais na construção da história do país. Tal fato acontece não apenas com a figura de Nísia Floresta, todavia, com as inúmeras mulheres, que ao ousarem enfrentar o patriarcado demonstraram audácia ante as concepções excludentes do machismo.

Em suas principais obras, ainda no século XIX, Nísia Floresta, defendia, dentre outras assuntos, a igualdade de direitos entre os homens e mulheres, direito à educação, ao trabalho e de que as mulheres tivessem o controle sobre sua própria vida.

Nesse contexto, Floresta “Contou a história da opressão feminina no mundo e no Brasil, e também deu alguns interessantes ‘conselhos’ às meninas<sup>4</sup>”. Quiçá o pensamento feminista de Nísia Floresta recebeu uma melhor tradução em seu livro, “Direito das Mulheres Injustiças dos Homens” de 1832. Onde a autora, aos 22 anos, já afirmava que “Em uma só palavra, se os homens fossem filósofos (tomando esta palavra em seu rigor) descobririam facilmente que a Natureza constituiu uma perfeita igualdade entre os dois sexos<sup>5</sup>”. Contudo, esse pensamento feminista, pode ser observado em todas suas obras, onde há algumas que mostram mais resistências, em outras; essas ideias se mostram menos combatentes.

É necessário sublinhar que esse pensamento da autora, passou por diversas fases. Contudo, a questão da educação das mulheres, sempre esteve presente em seus escritos. Seu posicionamento em relação à equidade de gênero também marca suas obras, além da tão ambicionada emancipação feminina.

## 2. NÍSIA FLORESTA E SEU PERCURSO NA EUROPA: COMPREENDENDO O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA BÉLGICA DO SÉCULO XIX.

Com o espírito de andarilho decide sair do país. Após 52 dias de viagem, a bordo do navio francês, *Ville de Paris*, Nísia Floresta, desembarcava pela primeira vez, na capital francesa, juntamente, com sua filha Lívia Augusta de Faria Rocha e seu filho Augusto Américo de Faria Rocha, no dia 2 de novembro de 1849.

- 1956- Em 10 de abril desse ano, após quatro anos em terras brasileiras, Nísia Floresta, realiza sua segunda viagem à Europa com destino à Alemanha. Dessa vez, vem acompanhada, apenas de sua filha Lívia Faria. No dia 24 de agosto do mesmo ano, o retorno aos

4 DUARTE, Constância Lima, Nísia Floresta. *Nísia Floresta*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010, p. 39.

5 FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*. 4<sup>a</sup>. Edição. São Paulo: Cortez, 1989 a, p. 30.



estudos interrompeu-se, contudo, quando Floresta partiu para uma viagem de pouco mais de um mês pela Bélgica e Alemanha<sup>6</sup>.

- 1858 - Floresta viaja para Itália, onde fixa residência em Florença e realiza suas viagens pelo país.
- 1859 - Realiza também sua viagem à Grécia.
- 1861 - Volta a residir em Paris, após três anos vivendo no país italiano<sup>7</sup>.
- 1871- A autora viaja para Londres e posteriormente para Lisboa de onde realiza, mais uma vez, sua viagem ao Brasil.
- 1875- Em 24 de março, Floresta regressa à Europa desembarcado na Inglaterra, onde estava a sua esposa, Lívia Faria. Após alguns meses na capital desse país, mãe e filha viajam a Lisboa. Já morando na França, a família, passa a viver na cidade de Rouen e posteriormente para Bounsecours. Onde falece em 1885.
- Como podemos perceber, de fato, a educadora viajou a Europa conhecendo vários países, dentre eles, França, Portugal, Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Itália e Grécia. Deixando suas viagens registradas em obras editadas no Francês, inglês e italiano. Em seus livros sobre viagens

[...] Ela realiza o caminho inverso dos estrangeiros que aqui vinham “descobrir” o Brasil. Escritos sob a forma de diário ou de cartas aos parentes distantes, seus relatos revelam, bem ao gosto da época, as emoções e as impressões da autora diante de cada cidade ou país que visita, bem como reflexões diante das ruínas e dos fatos históricos que presencia. Nísia Floresta realiza, portanto, muito mais que simples relatos, pois descreve com sensibilidade e erudição cada cidade, igreja, museu, parque, biblioteca e monumento, e os tipos humanos que encontra<sup>8</sup>.

Sua vivência no continente Europeu foi de grande significado e de contribuição histórica. Nessa direção, segue abaixo o percurso realizado por Floresta em suas viagens realizadas em solo europeu. Devido à particularidade de como escrevia suas impressões sobre essas viagens, optamos por apresentar através de seus próprios relatos suas andanças nesse continente, especialmente, em sua passagem pela Bélgica.

Elegemos as principais cidades por onde viajou e que apresentaram maiores detalhes em seus livros. Ressaltamos que, apesar de Floresta ter passado um tempo na Inglaterra, poucos são seus registros sobre tal país, motivo pelo qual, esse país, não se encontra nos relatos de viagens que elegemos a seguir.

6 MAIA, L. de S. (2018). Recolher as âncoras em busca da liberdade: Gênero e viagem em Nísia Floresta (Europa, 1856-1885). *Varia Historia*, vol. 34, núm. 64, Rice University, USA.

7 Em 1º de junho, Nísia Floresta regressa a Paris e prepara-se para residir novamente nesta cidade, após três anos ausente. Seu novo endereço será Rua Roger Collard, 9, próximo do Boulevard Saint Michel e do Jardim de Luxemburgo. DUARTE, Lima Constância. *Inéditos e dispersos de Nísia Floresta*. Natal, RN: EDUFRN: NCCEN, 2009, 115.

8 DUARTE, Constância Lima. *As viagens de Nísia Floresta: memória testemunho e história*. In. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008 (1047-1048). p. 1049

Na França foram visitadas Paris, Marselha, Estraburgo, Mulhouse, Montbéliard, Hermoncourt, Rouen e Bonsecours. Já na Alemanha visitou cidades como Frankfurt e Stuttgart. Na Itália viveu em Roma, Nápolis e Florença. Na Grécia, Floresta, se deteve na cidade de Atenas onde explorou sua diversidade cultural, histórica e geográfica. Exaltando seu contentamento, indagou a si mesma, “É mesmo verdade que estou em Atenas, que um dos sonhos de minha terra juventude realizou-se? O que sinto é indescritível”<sup>9</sup>.

Ao relatar sobre os povos gregos admirando seu intelectual afirmava que eram;

[...] um dos povos mais espirituais e mais inteligentes do mundo, são capazes de todos os estudos e apreendem com uma maravilhosa facilidade tudo o que desejam saber. Porém, ainda faltam boas escolas. O sistema e os meios de instrução do povo que outrora educou tantos outros povos teve até hoje um fraco desenvolvimento.<sup>10</sup>

Contudo, novamente, trouxe a questão de investimento do governo em relação à educação afirmando que ainda os governantes não se preocupavam com instrução do seu povo. Evidenciou, ainda, que no país havia diversas escolas municipais, “Instituto em Atenas para a educação das moças, uma grande Universidade, escolas militares, escola normal, de agricultura e politécnica, porém a organização dessas instituições deixa muito a desejar”<sup>11</sup>. Observou ainda, que a instrução pública no país grego, era gratuita desde as escolas aos cursos universitários.

Diante dessa observação da autora fica evidente sua preocupação de como as mulheres vivem em outros lugares. O que comprova sua visão crítica diante da diferença imposta pelas sociedades entre homens e mulheres. Além disso, tece crítica política diante dos governantes

“Oh! Por que”, exclamei, então, no silêncio de minha alma, “por que aqueles que detêm o poder o leme das ações preferem às glórias factícias que os deslumbram e arruinam populações inteiras, à glória verdadeira de fazer cessar essa corrupção, sempre invasora que empana as mais belas perspectivas do progresso de um povo?!”<sup>12</sup>

De acordo com a autora, o dinheiro utilizado pelos governos corruptos que apenas visam enriquecer afetava, principalmente, a educação “Quantas somas de dinheiro, quantas vidas sacrificadas para sustentar o que chamam a honra da nação, enquanto a educação dos povos, base principal do grande edifício social da felicidade pública e particular, fica de lado como coisa secundária!!!”<sup>13</sup>

9 Idem, p. 132

10 FLORESTA, Nísia. Três anos da Itália seguidos de uma viagem a Grécia. 1872 Vol. II. Tradução de Sônia Valéria Marinho Lúcio. Unicamp.1999.p. 134.

11 Idem, p. 136.

12 FLORESTA, Nísia. Três anos da Itália seguidos de uma viagem a Grécia. Vol. I. EDU-FRN. Editora da UFRN. Natal, 1998, p.301.

13 Idem, p. 301.

### 2.1 *A Passagem pela Bélgica*

Neste país a autora visitou três cidades; Bruxelas, Liège e Spa. A viagem de um mês que tinha como destino a Alemanha foi organizada por ela, com uma passagem pela Bélgica e retornando para França, onde faria honras fúnebres da perda de um amigo. Ademais, a viagem foi realizada com o propósito de que pudera ajudá-la na superação das tristes lembranças que traziam os aniversários da morte de sua mãe, época que para Nísia, Paris se tornava insuportável.

A decisão por viajar, dessa vez, muito mais que a intenção de buscar instrução, tinha o intuito de curar os males da alma que lhe afligiam. Dizia: “Era-me necessário percorrer novos países, neles haurir novas impressões, sob um horizonte mais amplo, em atmosfera mais livre”<sup>14</sup>, pois para Nísia: “Viajar (...) é o meio mais seguro de aliviar o peso de uma grande dor que nos mina lentamente”<sup>15</sup>, escreve em seu relato, apresentando essa viagem como um remédio para aflições de sua alma.

#### ▪ **Bruxelas**

**Mas é a propósito de Bruxelas que agora quero entreter vocês.** Não pudemos julgar esta cidade, com base na parte que percorremos do embarcadouro até aqui (...)<sup>16</sup>. Como passou pouco tempo na cidade segundo Floresta, não tinha tempo disponível para “Escrever sobre história de Bruxelas (do que, aliás, vocês não precisam) nem das cidades que vou percorrer; indicarei apenas o que mais me atrai a atenção e, à noite, lhes comunicarei minhas impressões do dia”<sup>17</sup>. **“Empregamos uma parte do dia, visitando os museus de Pintura e História Natural,** bem como o Palácio da justiça. Os primeiros encontram-se no Palácio das Belas Artes, mais geralmente conhecido pelo nome de “Museu”<sup>18</sup>.

Em sua passagem pela Bélgica, Nísia Floresta, ao relatar suas experiências nos lugares que visitou, evidencia o lado pedagógico que a cidade proporciona. É evidente o comprometimento da cidade com a cultura, não apenas local, mas de lugares diversos, assim como relata a viajante “Alí está Boussu, vila louça, com o castelo que serviu de estada ao jovem Louis XIV, em 1655, quando comandou o cerco de Saint – Ghislain, que caiu em seu poder” e prossegue “aqui jemmapes, vaidosa de suas ricas hilheiras, a lembrar a célebre batalha que os franceses, comandados pelo General Dumouriez, ganharam contra o exército austríaco; por toda parte(...)”<sup>19</sup>

14 FLORESTA, Nísia. Itinerário de uma viagem à Alemanha. Trad. de Francisco das Chagas Pereira. Natal, UFRN, Ed. Universitária, 1982, p. 42.

15 Idem, p.129.

16 Idem, p.37.

17 Idem, p. 43.

18 Idem, p. 43.

19 FLORESTA, Nísia. Itinerário de uma viagem à Alemanha. Trad. de Francisco das Chagas Pereira. Natal, UFRN, Ed. Universitária, 1982, p. 41.

Floresta ressalta, ainda, o acervo encontrado no Palácio das Belas Artes “[...] alguns livros bem preciosos como: o exemplar da *Ciropeédia de Xenofonte*, que o Duque de Borgonha, Carlos o Temerário, perdeu na batalha de Nancy [...]” além de “Albuns de música de Margarida da Áustria, tia do grande Imperador Carlos V; o admirável missal de Mathias Corvin”. Ainda no Palácio das Artes chama atenção da autora “Um capote decorado de plumas, que, segundo se diz, pertenceu a Montezuma, Imperador do México [...], bem assim o berço de Carlos V e dois cavalos empalhados que o Arquiduque Alberto e a Arquiduquesa Isabel montaram no cerco de Ostende, em 1602<sup>20)</sup>”.

Os livros raros, citados por Floresta, nos revelam o cuidado com a educação em geral, proporcionando a leitura de obras clássicas. Além das relíquias que proporcionam o conhecimento da história geral, permitindo que a viajante ofereça em seus escritos, uma verdadeira aula de história.

#### ▪ Liège

**“Os arredores de Liège são muito mais bonitos do que os de Bruxelas.** É uma das mais importantes cidades dos Países-baixos, cortada por dois rios, o Mosa e o Ourte, com belas pontes e cais circundados de ricas e lindas colinas<sup>21)</sup>. Antes de seguir para a próxima cidade de Spa “Acabamos de visitar alguns edifícios que eu desejava ver: o hotel de ville, reconstruído depois do bombardeio realizado pelos franceses, em 1692; o hospital civil [...]”<sup>22)</sup>. Além desses lugares, Floresta, visitou teatros, jardins pitorescos e “Palácio da justiça, antiga residência dos Bispos que governaram aqui, a universidade, contando com gabinetes de Física, Mineralogia, Zoologia e Anatomia Comparada, todas essas curiosidades atraíram minha atenção (...)”<sup>23)</sup>.

Nesses registros é possível observar a autora chama atenção para o prédio da antiga universidade belga, além de citar algumas disciplinas que eram oferecidas na referida universidade. O que é possível identificar algumas particularidades da educação belga nessa época.

**“Acabamos de visitar alguns edifícios que eu desejava ver: o *hôtel de ville*, reconstruído depois do bombardeio realizado pelos franceses, em 1691; o hospital civil; o setor de internamento da Maternidade; o teatro, cuja primeira pedra foi colocada pela senhorita Mars<sup>24)</sup>”.** Nesse trecho, Floresta, prioriza os lugares que para a autora, representam grande significado na constituição da história da belga. Bem assim, como procura dá destaque a participação feminina na constituição dessa história.

20 FLORESTA, Nísia. Itinerário de uma viagem à Alemanha. Trad. de Francisco das Chagas Pereira. Natal, UFRN, Ed. Universitária, 1982, p. 44.

21 Idem, p. 61.

22 Idem, p. 62.

23 Idem, p. 61.

24 FLORESTA, Nísia. Itinerário de uma viagem à Alemanha. Trad. de Francisco das Chagas Pereira. Natal, UFRN, Ed. Universitária, 1982, p. 62.

## ▪ Spa

“De Liège para cá, desenrolou-se perante meus olhos o mais belo campo que vi até aqui na Europa, o de aspecto mais variado e deslumbrante. Risonhos vales, colinas, castelos, lindas e pitorescas casas (...)”<sup>25</sup>. Apesar de ter ficado poucos momentos nessa cidade, a viajante demonstra sua admiração e conhecimento diante dos locais específicos que visita, assim como o chafariz Pouhou (...) “Situado no meio da cidade, onde o rei dos Países-Baixos mandou construir um monumento à memória de Pedro, o Grande (...)”<sup>26</sup>. A estância nessa cidade ainda permitiu que Floresta conhecesse monumentos, bosques e assistisse a concertos.

## LINHAS CONCLUSIVAS

Diante desses relatos de viagem de Nísia Floresta foi possível observar, dentre outras, especificidades, a competência intelectual da autora diante da propriedade com que escreve os acontecimentos de cada cidade por que passou. Além disso, fica evidenciado o conhecimento político, histórico, geográfico, filosófico e cultural da viajante.

Ademais, é importante ressaltar que mesmo estando em países europeus, Floresta, não deixou de questionar o sistema educacional brasileiro. Além disso, procurava desmistificar a ideia que os europeus tinham do Brasil, (...) “Salientava que muito do que se tinha como “novo” no âmbito educacional europeu, ela, como brasileira, já estava trabalhando com a mesma perspectiva no Brasil”<sup>27</sup>.

Para Constância Lima Duarte (2005), a brasileira não apenas escreveu sobre a realidade educacional inferior do seu país, mas por cada cidade onde esteve procurava descobrir o que ali tinha sido produzido pelas mulheres, que haviam contribuído de alguma forma na história do país, buscando a especificidade da participação de cada uma delas. “Provavelmente, ao registrar os nomes de mulheres que se destacou, a autora pretendia não só chamar a atenção para suas realizações, como dar às leitoras modelos femininos de comportamento dignos de serem seguidos”<sup>28</sup>.

Na viagem que teve a rota anteriormente comentada (Bélgica, Alemanha e França), se evidencia, por parte de Nísia Floresta, uma incessante busca de liberdade e de instrução plena, o que ia de contra as restrições que as mulheres, sobretudo as brasileiras, podiam experimentar, como pelo prazer e diversão em

25 FLORESTA, Nísia. Itinerário de uma viagem à Alemanha. Trad. de Francisco das Chagas Pereira. Natal, UFRN, Ed. Universitária, 1982, p. 64.

26 Idem, p. 64.

27 ROSA, Graziela Rinaldi da. Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. In. STRECK, Danilo R. Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 201, p. 90-91).

28 DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005, p. 16.

suas passagens nos passeios, óperas, balés, casa de jogos etc. E desvela, ou melhor, dizendo, confirma a moralidade da escritora, que no cumprimento de seu dever filial, e na busca pela cura de suas aflições da alma o faz respeitosamente condizente com seu papel de mãe, mas, sobretudo de mulher.

Assim, podemos ressaltar que o período entre 1856 e 1872, foi quando a autora, agora mais madura, produziu uma enorme quantidade de textos, os quais foram publicados em várias cidades da Europa, por onde passou. Na Europa, adotou uma vida itinerante e intelectual que transformou várias de suas percepções anteriores e provocou mudanças de paradigmas em sua forma de pensar e escrever, desfrutando plenamente dessa liberdade de conciliar a vida de escritora com a de viajante.

## REFERÊNCIAS

- Duarte, C. L. (2005). Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres.
- Duarte, L. C. (2009), Inéditos e dispersos de Nísia Floresta. Natal, RN: EDUFRN: NCCEN.
- Duarte, C. L., (2010). Nísia Floresta. Nísia Floresta. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana.
- Floresta, N. (1982). Itinerário de uma viagem à Alemanha. Trad. de Francisco das Chagas Pereira. Natal, UFRN, Ed. Universitária.
- Floresta, N. (1989 a). Direitos das mulheres e injustiças dos homens. 4<sup>a</sup>. Edição. São Paulo: Cortez.
- Floresta, N. (1998). Três anos da Itália seguidos de uma viagem a Grécia. Vol. I. EDUFRN. Editora da UFRN. Natal.
- Floresta, N. (1999). Três anos da Itália seguidos de uma viagem a Grécia. 1872 Vol. II. Tradução de Sônia Valéria Marinho Lúcio. Unicamp.
- Maia, L. de S. (2018). Recolher as âncoras em busca da liberdade: Gênero e viagem em Nísia Floresta (Europa, 1856-1885). *Varia Historia*, vol. 34, núm. 64, Rice University, USA.
- Rosa, G. R. da. (2010). Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. In: STRECK, Danilo R. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, E.M. da. (2014). Mulheres emancipai-vos!: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta. / Dissertação de Mestrado – Caruaru.
- Silva, E.M. da. (2018). A imprensa Pedagógica e Feminista no Brasil: Nísia Floresta e a Educação das Mulheres no Século XIX / Tese de Doutorado – Salamanca-Espanha.

**INFLUENCIAS EDUCATIVAS DE BÉLGICA EN  
ÁFRICA**





# LA ENSEÑANZA INDÍGENA EN MOZAMBIQUE DURANTE EL *ESTADO NOVO*: UNA APROXIMACIÓN DESDE BÉLGICA AL PAPEL DISIDENTE DE LOS MISIONEROS DE ÁFRICA

RAMÓN AGUADERO MIGUEL

aguadero@uma.es  
*Universidad de Málaga*

El Acuerdo entre el Estado Novo y la iglesia católica convirtió a la enseñanza misionera en las colonias portuguesas en un instrumento ideológico al servicio de los intereses de la metrópoli. Los Misioneros de África llegan a Mozambique en 1946 como consecuencia de ese acuerdo. El presente trabajo es una aproximación a sus opciones pastorales y educativas, que se constituyeron en crítica social y política del régimen portugués, y que tuvieron como protagonistas a misioneros belgas, y también de otras nacionalidades, que en algún momento de su vida académica realizaron estudios en el escolasticado de Héverlé y/o en la universidad de Lovaina. Ello nos permite exponer su ruptura consciente con el papel subordinado de la evangelización a los intereses coloniales y las consecuencias que trajo en el orden social, religioso y político.

## 1. INTRODUCCIÓN

En África negra las instituciones religiosas cristianas jugaron un papel clave durante la etapa colonial en la instrucción de la población indígena. En las colonias portuguesas los acuerdos entre el Estado y la iglesia católica convirtieron a la enseñanza misionera en instrumento ideológico al servicio de los intereses de la metrópoli, de manera que los nativos asumiesen lógicas de conformación social con respecto al orden político, económico y cultural que se les imponía. Sin embargo, una lectura del Evangelio en clave liberadora, contextualizada en el momento social y religioso de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, propició que determinadas instituciones religiosas rompieran

conscientemente con el papel subordinado de la evangelización a los intereses coloniales.

En Mozambique, las modificaciones en la enseñanza indígena y la confrontación de una parte importante del clero de la diócesis de Beira con la autoridad colonial son dos hechos significativos relacionados con la ruptura del papel que debía cumplir la iglesia católica<sup>1</sup>. La evolución del modelo evangelizador de la iglesia en la región central de la colonia no puede entenderse sin la presencia de D. Sebastião Soares de Resende, primer obispo de Beira, nombrado en 1943 tras la firma del Concordato<sup>2</sup>. Dada la falta de clero portugués, no dudó en buscar en las congregaciones religiosas internacionales los cuadros para acometer la promoción social y religiosa en su diócesis. Esta opción va a permitir la llegada a partir de 1946 de los Misioneros de África (Padres Blancos), muchos de los cuales cursarían estudios en Bélgica y catorce de ellos serían de nacionalidad belga<sup>3</sup>.

La relación entre el poder político y la iglesia católica en Portugal siempre fue una cuestión compleja y contradictoria desde los tiempos del marqués de Pombal, más si cabe en las colonias, donde el cumplimiento de los acuerdos de la Conferencia de Berlín obligaba a Portugal a ocupar extensos territorios sin disponer de suficientes medios humanos y financieros. La iglesia, vista por liberales y republicanos como una rémora para el progreso social en la metrópoli, acabó siendo considerada un instrumento indispensable para legitimar la presencia portuguesa en África. Hasta los gobiernos anticlericales surgidos tras la proclamación de la República en 1910 tuvieron que admitir, ante el “asustador” progreso de las desnacionalizadoras misiones protestantes y la falta de medios

1 En un contexto de acceso a la independencia de los países africanos, se realizan modificaciones sustanciales en el sistema educativo de cara a la integración de la población africana en el proceso de desarrollo económico, pretendido freno a sus ansias de emancipación. A partir de 1964 no sólo se amplía el currículo con la implantación de la enseñanza de adaptación, sino que el Estado decide no delegar en exclusiva en la iglesia católica la formación impartida a la población africana y comienza a establecer escuelas primarias estatales a las que ésta puede acceder. Como ejemplo de esa pérdida de confianza absoluta en la institución religiosa, en los años finales de la presencia portuguesa en Mozambique casi la mitad del clero católico de Beira estaba en el punto de mira de la PIDE, la policía política del régimen. RAMOS BRANDÃO, P.: “Igreja Católica e Estado Novo”, *Latitudes*, n° 27 (2006), 88.

2 El prelado se convirtió en voz crítica con los atropellos de los derechos humanos que el régimen cometía con la población nativa. Destacan sus cartas pastorales y las editoriales del periódico diocesano, *Diário de Moçambique*, creado expresamente por el prelado para ser altavoz de la situación que sufría la población. Su crítica al régimen también aparece en las memorias de la labor realizada por la iglesia que, obligatoriamente, debía presentar cada año al Gobernador de Mozambique. Para un acercamiento al tema *vid.* AGUADERO MIGUEL, R. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “La enseñanza indígena en Mozambique: las memorias educativas de D. Sebastião Soares de Resende. Un obispo católico antes que portugués (1950-1966)”. *Historia de la Educación*, 30 (2011), 265-285; AGUADERO MIGUEL, R. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2) (2012), 39-63.

3 El periodo al que nos estamos refiriendo abarca desde su llegada en 1946 hasta su expulsión en 1971.

para extender la red de las denominadas Misiones Laicas, que un acuerdo con la iglesia católica portuguesa era el *mal menor* para frenar esa presencia extranjera. La colaboración se estrecha con la dictadura salazarista tras la firma del Concordato con la Santa Sede en 1940. El desarrollo del Estatuto Misionero de 1941 confirma el papel legitimador del orden social de las misiones católicas, consideradas “instituciones de utilidad imperial y sentido eminentemente civilizador”<sup>4</sup>, al confiar enteramente al personal misionero el recién creado sistema educativo indígena. Los privilegios obtenidos por la institución eclesíástica no le saldrán gratuitos<sup>5</sup>, pues las misiones católicas quedarán bajo control del Gobierno, subordinadas a los intereses nacionales<sup>6</sup>.

En particular, se impondrán numerosos impedimentos a la presencia de misioneros católicos extranjeros. Desde el principio de la ocupación, figuras relevantes de la política portuguesa habían expresado sus cautelas a confiar en el clero católico extranjero como garante del orden social en las colonias<sup>7</sup>. El Acuerdo Misionero no olvida el asunto, e incluye unas trabas muy fuertes a la presencia de misioneros no portugueses. Estos no sólo tendrán que impartir la enseñanza en portugués, sino que habrán de utilizar esta lengua fuera de la escuela. Se estipula que los extranjeros sólo serán admitidos en caso de necesidad, para suplir la falta de personal nacional, y después de pasar un examen en el que demuestren sus conocimientos de portugués. Además, estarán sometidos al control político del Estado, debiendo realizar declaración expresa de renuncia a las leyes y tribunales de sus países de origen<sup>8</sup>.

La legislación colonial dará carta de naturaleza legal a la segregación racial, considerando dos tipos de habitantes en las colonias: los blancos y asimilados (con derechos) y los no asimilados o indígenas (sin ellos). Como consecuencia, se pondrán en marcha dos sistemas educativos paralelos, uno oficial, para los

---

4 *Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário*, Lisboa, União Gráfica, 1955, 36.

5 Destacamos los derechos de propiedad, la exención de contribuciones para templos y escuelas, la concesión gratuita de edificios y propiedades y el financiamiento de sus actividades con cargo al presupuesto del Estado.

6 Como el mismo obispo Resende asumía, “somos, querámoslo o no, una Repartición del Estado al lado de las otras”. RAMOS BRANDÃO, P.: *A Igreja Católica e o “Estado Novo” em Moçambique 1960-1974*. Lisboa, Notícias editorial, 2004, 219.

7 Nos parecen premonitorias las palabras de António Enes, Comisario Real en Mozambique en el periodo de ocupación. En su conocido informe de 1893 sobre la situación de la colonia no duda en exponer la mediocridad y la falta de preparación del clero portugués frente a las capacidades y buen hacer de los jesuitas centroeuropeos, pero a la vez expone unas dudas respecto a su colaboración con el proyecto colonial que se harían realidad en los años sesenta y setenta del siglo XX con las actuaciones de la mayoría de las congregaciones internacionales presentes en las diócesis de Beira y Nampula: “No me consta que los sacerdotes no portugueses, misioneros en África Oriental, no hayan respetado la soberanía portuguesa, pero tan injusto sería tratarlos de enemigos y conspiradores como sería imprudente contar con ellos como si fuesen súbditos”. ENES, A.: *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. 4ª edición, facsímil de la de 1946. Lisboa, Imprensa Nacional, 1971, 206.

8 *Concordata e Acôrdo Missionário*, *op. cit.*, 38-39 y 56.

primeros, idéntico al impartido en Portugal, y la denominada *enseñanza rudimentar* para indígenas, dejada en manos casi exclusivas de la iglesia católica. Las instituciones religiosas católicas fundarán misiones en las que se ocuparán tanto de la catequesis como de la enseñanza indígena (la mayoría de las veces en elementales escuelas-capilla, aunque también desarrollarán iniciativas educativas dentro del sistema oficial para la población blanca y asimilada). Desde mediados de los años cincuenta se va a producir un aumento espectacular del número de alumnos escolarizados en la *enseñanza rudimentar*<sup>9</sup>, a la vez que la progresiva incorporación de una minoría de alumnado indígena (mayoritariamente masculino) a la enseñanza oficial, desde la opción del obispo Resende de incorporar la educación primaria completa al menos en las ciudades y en las sedes de las misiones<sup>10</sup>. Una parte de esta élite irá tomando conciencia de su situación de opresión, facilitada por el modelo educativo implantado en determinadas misiones.

En este contexto se produce la llegada de los Padres Blancos a Mozambique en 1946<sup>11</sup>. Hasta su expulsión en 1971 van a realizar una importante labor de evangelización en unas claves que primarán el estudio y valorización de las lenguas y las culturas locales, y que siempre llevará acompañada una praxis educativa que irá diversificándose y ampliándose al hilo de la llegada de más misioneros y de la evolución de la situación eclesial, social y política del territorio.

La presente comunicación indaga en una serie de documentos que nos permiten una primera aproximación al pensamiento y a las opciones pastorales y educativas de los Padres Blancos en Mozambique, que se constituyeron en crítica social y política del régimen portugués, y que tuvieron como protagonistas a misioneros belgas, y también de otras nacionalidades, que en algún momento de su vida académica realizaron estudios en el escolasticado de Héverlé y/o en la universidad de Lovaina. Las opciones tomadas tanto en el campo religioso como en el de la promoción humana tienen un carácter colectivo, aunque matizado con las diferentes visiones y puntos de vista de los integrantes de una congregación que siempre ha llevado a gala su dimensión internacional y el valor de la diversidad. Dados el espacio con el que contamos y la temática de este congreso, hemos decidido presentar los hechos fijándonos especialmente en la labor de tres misioneros, el español Antonio Molina y los belgas André de Bells y Charles Pollet, a partir de la labor realizada en tres misiones: la del Seminario menor de Zòbwé, en la frontera con Malawi, la de Murraça en la

9 Aunque este incremento no se tradujera en la mayoría de los casos en la consecución de aprendizajes significativos, dada la falta de medios con que contaban las escuelas *rudimentares*, dejadas al buen hacer de los misioneros.

10 El prelado ya había propuesto en 1962 la incorporación del alumnado indígena a los estudios universitarios, dentro de lo que Mondlane denominaba una visión *lusotropicalista* de la situación política que pretendía un Mozambique independiente dentro de una comunidad lusófona de intereses culturales y económicos comunes.

11 La Sociedad de los Misioneros de África fue fundada en 1868 por monseñor Lavigerie, arzobispo de Argel, líder antiesclavista y una de las figuras clave en el proceso de penetración en África de la iglesia católica en el s. XIX.

zona central de Sena, y la del complejo pastoral de S. Benedito, en la ciudad de Beira. Hemos manejado una documentación numerosa, una parte importante inédita, de manera que su lectura nos abre a nuevas posibilidades de ampliar los resultados de esta investigación. Las fuentes documentales principales han sido las memorias educativas de la diócesis de Beira en el periodo 1951-1972<sup>12</sup>, entrevistas realizadas a los padres Molina y de Bells, material desclasificado de la PIDE, la tesis doctoral de Antonio Molina y una monografía sobre los Padres Blancos en Mozambique escrita por el misionero Fernando Pérez Prieto.

Este texto se estructura en una introducción en la que planteamos el tema objeto de estudio, exponemos las fuentes de la investigación y contextualizamos el papel de la iglesia católica en las colonias portuguesas. Para situar tanto la evolución de los acontecimientos históricos como las realizaciones socio-educativas más importantes realizadas por los Padres Blancos en Mozambique, hemos desarrollado en un primer apartado las circunstancias históricas en las que se produce su llegada a Mozambique, así como el modelo de evangelización y de promoción social que adoptan las misiones por ellos fundadas. A continuación, mostramos las acciones llevadas a cabo en las tres misiones antes citadas, prestando especial atención al papel que en el desarrollo de las actividades de promoción social tuvieron los sacerdotes antes mencionados, así como a las consecuencias políticas que acarrearón. La comunicación presenta seguidamente el proceso de expulsión de los Padres Blancos en un contexto de guerra colonial y aislamiento del régimen portugués, para terminar con las conclusiones, que esperamos poder enriquecer con nuevas aportaciones a partir de la ampliación y continuación de esta investigación.

## 2. LOS PADRES BLANCOS EN MOZAMBIQUE: CONTEXTO ECLESIAL Y MODELO DE EVANGELIZACIÓN

Los primeros Padres Blancos llegan a Mozambique en 1946 a petición del obispo Resende. El primer equipo está formado por cuatro sacerdotes, de los que dos, Alberto Garin (jefe de la expedición) y Charles Pollet, son belgas. El grupo lo completan los italianos Paolo Marostica y César Bertulli. El prelado despliega ante ellos los mapas de la inmensa diócesis y les da a elegir donde fundar la primera misión<sup>13</sup>. Eligen Magagade, a orillas del Zambeze, en la línea de ferrocarril de Sena que comunica Beira con Malawi. Tras las inundaciones sufridas, en 1949 la misión se traslada a Murraça, situada a 18 km, en terreno no

12 En 2009 tuvimos ocasión de consultar dichas memorias, depositadas en el archivo de la diócesis de Beira.

13 La diócesis tenía una extensión de 360.643 km<sup>2</sup> y, según el censo de 1940, una población de 1.922.596 habitantes. El número de católicos en 1946 era de 48.966, de los que 40.324 eran indígenas y 2.860 mestizos. En esa fecha las escuelas diocesanas (entre elementales, medias y profesionales) contaban con 22.539 alumnos, de los que 5.204 eran del sexo femenino. *Prospectus Status Dioecesis de Beira 1946*, I-V. Archivo de la diócesis de Beira, caixa n° 28: Relatórios para a Santa Sé (1941-1968).

inundable. Durante mucho tiempo, y en palabras de Garin, su primer trabajo fue “recorrer la región, visitar a sus habitantes, conocer a los colonos [portugueses] y administrativos de la zona y aprender portugués y la lengua local, el chisena. Construimos otra escuela de bambú al lado para servir de escuela y de capilla”<sup>14</sup>. Este texto recoge de manera sintética el modelo de presencia en las comunidades rurales del interior, basado en el conocimiento de las gentes, su cultura y especialmente su lengua. Además de la sede central, se construirán sencillas escuelas-capilla en los poblados que sirven a la vez para la evangelización y la instrucción de la población de la mano del profesor-catequista de cada comunidad. El texto, además, refleja un hecho que será una constante en buena parte de los Padres Blancos que llegan a Mozambique: el desconocimiento de la lengua portuguesa, contradiciendo una de las condiciones que debían cumplir según el Acuerdo Misionero. No tenemos constancia de los impedimentos que se les ponían, pero en septiembre de 1950 Resende tiene que viajar a Lisboa para desbloquear en el Ministerio de las Colonias la llegada de nuevos misioneros extranjeros<sup>15</sup>.

Murraça se convertirá con el tiempo en el referente de la acción pastoral de los Padres Blancos en el medio rural, basado en el conocimiento e interacción con la cultura local. Todos los misioneros que lleguen a Mozambique deberán pasar obligatoriamente por ella para aprender la lengua chisena. El padre Pollet permanecerá en esta misión hasta 1966. Figura carismática, será clave en el proceso de concientización de la población indígena. En la sede de la misión no sólo irán construyéndose importantes infraestructuras educativas y sanitarias (llegó a contar con el ciclo preparatorio de la enseñanza secundaria y con internado masculino y femenino), sino que también servirá de experimentación de nuevas formas litúrgicas y de formación catequética a partir de las propuestas de las propias comunidades locales. De la misión saldrán, como tendremos ocasión de presentar, figuras críticas que jugaron un papel importante en el proceso hacia la independencia.

A pesar de las trabas del Gobierno, entre 1946 y 1956 la llegada de misioneros es constante, formando una comunidad internacional de más de cuarenta miembros de ocho nacionalidades, en la que dominan los alemanes<sup>16</sup>. Esto va a permitir la apertura de nuevas misiones en el interior, dirigir el seminario menor de Zòbwé y fundar la misión de S. Benedito en el extrarradio de la ciudad de Beira, para atender a la población indígena que ya en estas fechas emigraba

---

14 PÉREZ PRIETO, F: *Memórias dos Missionários de África em Moçambique*. Benicássim, documento no editado, 2012, 8.

15 RAMOS BRANDÃO, P: *A Igreja Católica e o “Estado Novo”...*, *op. cit.*, 222-223.

16 La razón estaba en que muchos de ellos, siendo ya misioneros en África, habían sido llamados a filas durante la II Guerra Mundial. Al firmarse el armisticio, los gobiernos de las potencias vencedoras no les permitieron volver a sus misiones de origen. Sólo Salazar consintió que trabajasen en las colonias portuguesas.

a la ciudad<sup>17</sup>. La formación será una prioridad. Ya en 1948, durante su visita a las comunidades de Mozambique, el Superior General de los Padres Blancos, monseñor Durrieux, había profetizado las futuras independencias de las colonias africanas y la necesidad de formar a los dirigentes de los países africanos<sup>18</sup>. Así, las instituciones educativas de los Padres Blancos serán las primeras en implantar en la diócesis los niveles superiores de enseñanza, tanto la primaria completa (cuatro años) en las sedes de todas las misiones, como la enseñanza secundaria, comenzando por el seminario de Zòbwé y las misiones de S. Benedito y Murraça. Precisamente por lo que significaron, en los siguientes epígrafes mostraremos con más detalle la apuesta educativa realizada, una de las cuestiones que dieron lugar al choque con la autoridad portuguesa por fomentar una opción formativa que cuestionaba el *status quo* colonial.

### 3. EL SEMINARIO MENOR DE ZÒBWÉ: “APRENDER A SER HOMBRES”

La fundación de un seminario menor era una de las prioridades de Resende desde su llegada a Beira en 1943. La formación del clero nativo se veía como una necesidad para asentar y consolidar las comunidades de recién bautizados y la presencia de la iglesia en el territorio. El obispo confía en la experiencia que los Padres Blancos ya tienen en otras partes de África y les ofrece la dirección del mismo. La venida en 1949 de diez misioneros alemanes va a permitir su apertura. Serán tres de ellos los que se hagan cargo del mismo, en 1950. El padre Prein, que había sido rector del seminario menor de Ujiji en Tanganika y los hermanos Eucharis y Eulogius<sup>19</sup>. El curso de 1950 comenzará con treinta y dos alumnos<sup>20</sup>, y su número irá aumentando progresivamente, sin superar nunca los doscientos.

El seminario se encontraba aislado, en la frontera con Malawi, a 40 km de Tete, en una zona de colinas y valles poco poblada, rica en maíz y frijol. Funcionará como un internado (el alumnado no podía volver a casa de vacaciones hasta el tercer curso). Se irá construyendo y ampliando progresivamente, contando con la mano de obra del alumnado, algo natural para unos jóvenes que también colaboraban en las tareas agrícolas en casa, y que veían el seminario

---

17 Se completaría en 1965 con la misión en el barrio de Munhava, que pronto llegaría a ser el más poblado y problemático de la ciudad debido a la llegada de la población más vulnerable y con menos recursos, perteneciente a numerosas etnias de la región central de Mozambique.

18 PÉREZ PRIETO, F, *op. cit.*, 14.

19 El término hermano hace referencia a misioneros que no han sido ordenados sacerdotes. Se dedicaban a cuestiones de tipo práctico, siendo fundamental su papel en la construcción de las misiones, dotándolas de infraestructuras tales como la canalización de agua para consumo humano, riego o producción de electricidad. En Zòbwé ya había disponible parte de esta maquinaria en 1953. Los misioneros se abastecían de materiales en Malawi hasta el cierre de la frontera. Esta obra de ingeniería permitió el funcionamiento casi autónomo de un complejo donde vivían más de doscientas personas, autoabasteciéndose en gran medida de las plantaciones que se cultivaban y del ganado que se había introducido.

20 RESENDE, S. S. de.: *Província de Moçambique. Relatório 1950, Diocese da Beira*, 8.

como una oportunidad de promoción social que no podían desaprovechar. Por su parte, la dirección del centro quería primar la calidad, no la cantidad, de modo que sólo los mejores alumnos de las misiones podían ser candidatos a entrar en el seminario, habiendo pasado el examen de enseñanza primaria<sup>21</sup> (4<sup>o</sup> curso elemental, examen que se podía realizar en el mismo seminario). Sin embargo, en la práctica, el nivel con el que llegarán los alumnos será bajo, y deberán permanecer cinco años de estudios<sup>22</sup>. Todos los documentos y testimonios consultados constatan los numerosos abandonos y el ínfimo número de los que llegarían al sacerdocio. Así, si en 1956 eran seis los alumnos que habían pasado al seminario mayor, en 1959 sólo habían aumentado en tres más. Los abandonos tendrán que ver con la dificultad de los estudios, especialmente el portugués, el latín y el álgebra, pero sobre todo con cuestiones de tipo cultural, como el celibato y la monogamia<sup>23</sup>. Las primeras ordenaciones de alumnos de Zòbwé se realizarán en agosto de 1964. Manuel Mucauro y Mateus Gwengere serán los primeros sacerdotes nativos de Beira. El primero, además de llegar a ser vicario general de la diócesis, será médico en el Hospital Provincial. El segundo, tal como tendremos ocasión de comentar, jugará un papel importante en los movimientos a favor de la independencia. Aunque fueron pocos los alumnos que terminaron sus estudios eclesiásticos, en la época post-independencia conformarán la jerarquía de la iglesia católica, con la opción del Vaticano de promocionar al clero nativo. Ocho de los antiguos alumnos de Antonio Molina llegarán a ser obispos de Mozambique.

Asumiendo la realidad cultural, social y política, los Padres Blancos tuvieron muy claro desde el principio (no olvidemos las palabras del superior general en 1948) que lo fundamental de su labor en el seminario era dar al alumnado una formación integral, abierta a la realidad del mundo, en especial a los procesos de emancipación que se estaban produciendo por toda África. El lema que se repetía a los alumnos y que ellos interiorizarían era: “aquí aprendemos a ser hombres”. El centro impartía la enseñanza secundaria (el Liceo), a la que los sacerdotes añadían otras asignaturas. El latín ocupaba una parte importante del currículo, obligatorio en una época en la que en las misas no se usaban las

---

21 *Conclusões da Reunião dos Superiores das Missões da diocese da Beira, realizada nos dias 13-14-15-16 e 17 de Outubro do ano de 1953 sob a presidência da Sua EX<sup>a</sup> REV<sup>ma</sup> o senhor D. Sebastião Soares de Resende, bispo da Diocese*, 1,2. Archivo de la diócesis de Beira. Caixa n<sup>o</sup> 28. Aportación del padre Prein a partir de la práctica en Zòbwé.

22 Información facilitada por André de Bels. Entrevista realizada por el profesor Eric Morier-Genoud en Baltimore (Estados Unidos), el 18 de junio de 1999. Agradecemos su altruista aportación con información inédita de la labor educativa realizada por este sacerdote. La información que aparece en esta comunicación en relación a las actividades del padre de Bels procede de esta entrevista.

23 Como ejemplo significativo, Osman Jamal. De familia musulmana, fue el primer alumno del internado de la misión de Barwé por decisión expresa de su padre: “mi hijo se queda con usted, enséñele”. Bautizado en 1950, pidió entrar en el seminario, donde llegó a ser jefe indiscutido de su curso. Sin embargo, no llegó a ser sacerdote y continuó la tradición familiar de formar una familia polígama. PÉREZ PRIETO, F., *op. cit.*, 14-15.



lenguas locales salvo en la predicación, y los estudios en el seminario mayor se realizaban en esta lengua. El padre de Bels indica con sorna que los alumnos estaban familiarizados con textos de Ovidio, Cicerón y Julio César. Los formadores del seminario optaron por la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés y el francés. Resulta significativo que la asignatura para la que a veces había dificultades para encontrar profesor era el portugués<sup>24</sup>. Junto a esta opción de contenidos, es de reseñar la pedagogía utilizada. Antonio Molina, entusiasta seguidor de Paulo Freire, nos insistía en que querían romper con la educación bancaria y poner en práctica una educación liberadora, en la que el alumnado fuese protagonista<sup>25</sup>. En el modelo puesto en práctica, el alumnado tenía una cierta autonomía, con un consejo de alumnos (formado por jefe, subjefe y varios consejeros) y una asamblea semanal donde programaban los trabajos de la semana. Esta recibía el nombre de tribunal, porque cada alumno tenía derecho a hablar y a defenderse. A estas asambleas no asistían los profesores, y el rector sólo recibía un resumen de los asuntos tratados. Para potenciar el aprendizaje de los idiomas y la apertura al mundo, los misioneros acudían a las embajadas de Blantyre (en Malawi), donde conseguían películas para realizar cineforums y debates en el seminario. Todo ello, por tanto, iba dando un cariz al modelo educativo que poco tenía que ver con el papel que desde el régimen salazarista se le había asignado a la enseñanza indígena, en unos años, principio de los sesenta, en los que habían empezado los movimientos organizados a favor de la independencia, y que estaban activos en las naciones vecinas, en concreto en Malawi. La memoria de licencia en catequesis y pastoral de Antonio Molina, presentada en el curso 1971-72 en el Instituto Lumen Vitae de la Universidad de Lovaina, es una muestra elocuente del conocimiento profundo y de la visión crítica que los Padres Blancos tenían de la situación social, política y religiosa de Mozambique (y del resto de colonias portuguesas) que, obviamente, chocaba no sólo con la visión, sino con los intereses lusitanos en las colonias<sup>26</sup>. En ella, además, se hace una apuesta por la educación en clave freiriana. En la memoria aparecen frases literales de Paulo Freire, como las ideas principales que el insigne pedagogo brasileño había dictado en una conferencia en Lovaina. Este trabajo no nos da espacio para profundizar en los contenidos de esa memoria, pero nos merece la pena reseñar al menos la utilización de un lenguaje que habla de dominación económica, política, cultural y religiosa, ante la que hace

24 Resende, en la memoria de 1951, expone que un padre belga del seminario de Zòbwé frecuente en Lisboa la facultad de letras para preparar mejor el magisterio en el seminario, e indica que en breve partirá otro sacerdote a la facultad de ciencias. Cf. RESENDE, S. Soares de.: *Provincia de Moçambique. Relatório 1951, Diocese da Beira*, 21.

25 Entrevistas a Antonio Molina, realizadas en la sede de los Padres Blancos. Madrid, 19 de abril de 2008 y 19 de julio de 2013, al que siempre agradecemos su entusiasta disponibilidad.

26 MOLINA MOLINA, A.: *Domination Coloniale et Evangelisation au Mozambique*. Mémoire de Licence en Catéchèse et Pastorale, présenté en l'année 1971-72 sous la direction du professeur Henri Maurier. Lumen Vitae, Institut International de Catéchèse et de Pastorale, Bruxelles, affilié a l'Université Catholique de Louvain.

unas propuestas desde una perspectiva de liberación que hablan sobre todo de la necesidad de concientizar, y que quieren ser camino hacia la paz (no olvidemos que la acción armada del FRELIMO avanzaba en estos años ocupando cada vez más territorio). También es de reseñar la crítica que el documento hace a la tibieza con que el Vaticano asume estas situaciones, en un contexto, el de la iglesia católica belga, que en estos años fue pionera en muchas de las opciones de renovación del Concilio Vaticano II, y que cristalizaron en iniciativas de carácter político, como la declaración de noviembre de 1969 de la comisión de Justicia y Paz de la iglesia belga denunciando la situación insostenible de las colonias portuguesas<sup>27</sup>.

Con estos principios y claves metodológicas, no resulta extraño que el arzobispo de Lorenzo Marques, Custódio Alvim Pereira, acérrimo defensor del régimen salazarista y del papel tranquilizador de conciencias asignado a la iglesia católica, pronto empezase a ver con malos ojos la presencia de los Padres Blancos en el seminario. Es conocida su frase de que en Zòbwé no se formaban seminaristas, sino terroristas (*turras* en portugués). No sólo por el modelo educativo, sino también porque el seminario se convirtió en lugar de paso de muchos jóvenes hacia Malawi donde unos intentaban proseguir estudios, pero otros se unían a los movimientos de liberación. El padre De Bells (expulsado de Mozambique en 1965 y radicado en Malawi) jugó un papel muy importante en la búsqueda de becas de estudio para exseminaristas y antiguos alumnos de las misiones, muchos de los cuales llegaban a Blantyre a través del seminario de Zòbwé. La mayoría de las becas eran para los Estados Unidos, aunque algunas también fueron para la antigua Unión Soviética e incluso China. El mismo De Bells se trasladaría a Norteamérica, donde seguiría de cerca la trayectoria educativa de muchos de estos estudiantes. De Bells afirma no saber la procedencia de los muchachos a los que conseguía las becas. Sin embargo, en los archivos de la PIDE (policía secreta del régimen) hay constancia de los que procedían de la misión de Murraça, ayudados económicamente por el padre Gwengere para su desplazamiento<sup>28</sup>. El mismo Molina hace referencia a que tenía dos archivos con el listado de alumnos del seminario, para no comprometer a los disidentes cuando la PIDE procedía a registrar los documentos académicos.

Muerto el obispo Resende en enero de 1967, los Padres Blancos son apartados de la dirección del seminario en junio de ese mismo año (al terminar el curso académico), A partir de entonces se harán cargo los jesuitas portugueses, más afines a los intereses nacionales lusitanos.

27 *Motion sur les colonies portugaises do Congrès National de la Commission Justice et Paix de l'Eglise de Belgique (8 novembre 1969)*. In: Editions Vie Ouvrière, *dossier sur les colonies portugaises*. Bruxelles, 1971, 98-99.

28 Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, Arquivos da PIDE/DGS. Processo 3894-CI(2) "Pe. Mauricio Charles Pollet e Mateus Pinho Guengere". Proc. 940, 1(8) D,UL 996,22.11.66, 370-372.

#### 4. UN MODELO DE PROMOCIÓN SOCIAL EN EL MEDIO URBANO: LA MISIÓN DE S. BENEDITO

En 1950 los Padres Blancos fundan la misión de S. Benedito, en Alto da Manga, extrarradio de Beira. La misión se va a convertir en el prototipo de gran complejo donde se realizan múltiples actividades con el objetivo de promocionar a la población indígena. En 1952 se acabará la construcción de la iglesia y la residencia parroquial, y progresivamente se irán construyendo el resto de infraestructuras. Es de destacar que el cine y el estadio de fútbol se construyen antes que la escuela primaria, como expresión de la importancia que se van a dar a las actividades lúdico-deportivas para atraer a la población juvenil. La escuela primaria sería inaugurada por el mismo Presidente de la República en 1956, y sus números crecerán espectacularmente en los años siguientes. Así, si el primer año sólo recibió a 26 alumnos y 3 alumnas, de los que 18 realizaron el examen de fin de curso y sólo 5 pasaron de curso, estas cifras iban a sufrir un aumento espectacular en los años sucesivos. Así, al año siguiente, 1958, ya contaba con 228 alumnos y fueron 84 los que pasaron de 1º y 69 de 2º. Este centro fue el primero que impartió la primaria completa para indígenas en la diócesis de Beira. Sin embargo, el hito más importante en el plano educativo fue la inauguración en 1960 del que llegaría a ser el Colegio Liceal Juan XXIII, primer centro de educación secundaria para población indígena de la región, que ofrecería no sólo los ciclos preparatorios, sino hasta 6º curso. Sólo sería superado, en nivel académico, por el seminario de Zòbwé. Además, es muy significativo que el número de aprobados y de alumnos que pasaban de curso era bastante mayor en los centros educativos de la misión de S. Benedito que en los de las restantes misiones de la diócesis, del mismo modo que también era mayor la proporción de alumnas matriculadas (muchas de las cuales procedían del internado anexo). Por ejemplo, en 1965 los 28 alumnos propuestos al examen de admisión en los liceos lo aprobaron, las mismas cifras que se dan en 1966, mientras que en 1967 de los 56 propuestos a examen aprobaron 49. Este mismo año estudiaban en el centro 82 alumnos y 57 alumnas.

El alma de todas estas realizaciones fue el padre Cesar Bertulli, llegado en la primera expedición de 1946. Contaba con una gran capacidad para preparar personas y poner en marcha diferentes infraestructuras para un Mozambique del futuro (y, por tanto, independiente) en múltiples áreas. Comenzando con el cine y el deporte como actividades de promoción y concienciación, pero a las que acompañaron también la formación de catequistas y agentes de pastoral en la parroquia, así como las escuelas, un centro de salud-maternidad y un grupo de viviendas sociales. Especialmente el fútbol fue utilizado como herramienta de promoción social. El complejo deportivo, que estaba dotado de biblioteca, bar, salas de reunión y campo de fútbol cercado e iluminado, se convirtió en un centro que atraía a numerosa población juvenil de Beira, con campeonatos para todas las edades. En determinados momentos tuvo problemas con la autoridad

gubernativa, que no permitía la realización del campeonato en la misión<sup>29</sup>, y sus equipos nunca fueron autorizados a participar en la liga portuguesa de la ciudad<sup>30</sup>. Bertulli, abiertamente contrario a las prácticas del régimen y a la presencia portuguesa en Mozambique<sup>31</sup>, pronto estuvo bajo la vigilancia de la PIDE, tanto por el talante de las actividades realizadas en la parroquia, como por las declaraciones públicas que realizaba. Era el Provincial en Mozambique cuando se decretó la expulsión de los Padres Blancos.

## 5. UN MODELO DE PROMOCIÓN SOCIAL EN EL MEDIO RURAL: LA MISIÓN DE MURRAÇA

Murraça, fundada en 1949 a resguardo de las crecidas del Zambeze, va a convertirse en el referente en cuanto al estudio de la lengua chisena, la valoración de las culturas locales, la innovación en la liturgia y la catequesis (adelantándose a lo que después normalizaría el Concilio Vaticano II) y la promoción socioeducativa desde las claves anteriores. Charles Pollet, sacerdote belga llegado en la primera expedición, será el gran impulsor de todas estas actividades. Permanecerá en la misión hasta 1966. Trasladado a la de Gorongosa por problemas con la autoridad local, será expulsado en 1967<sup>32</sup>.

En el año 1952 comienza la construcción de la escuela de la misión, que a lo largo de esta década aumentará sus instalaciones con la incorporación de internados masculino y femenino, y escuela secundaria que preparaba la entrada al liceo. La existencia de internados permitió que alumnado rural de ambos sexos continuase los estudios, contando con estudiantes que vivían hasta a 300 km. de distancia. La consulta de las memorias de la diócesis nos ofrece unas cifras más modestas que las de S. Benedito, con un número menor de alumnos tanto en la enseñanza primaria como secundaria y una menor proporción de alumnado femenino y de aprobados en los exámenes.

Sin desdeñar los datos académicos, merece la pena resaltar la labor de valorización de las culturas locales que se da en esta misión, así como la labor de concienciación social que lleva aparejada. En primer lugar, Murraça se convirtió en cita obligada de todos los Padres Blancos que llegaban a Mozambique, pues debían aprender la lengua chisena, siendo el padre Pollet su instructor.

29 RAMOS BRANDÃO, P.: *A Igreja Católica e o "Estado Novo"...*, *op. cit.*, 226.

30 PÉREZ PRIETO, F., *op. cit.*, 23. En la obra comenta que el Liceo Juan XXIII no optó a completar la enseñanza liceal con el 7º curso porque administrativamente implicaba la obligación de un director portugués, y los Padres Blancos desconfiaban de que éste entorpeciese el modelo educativo del centro.

31 BERTULLI, C.: *Croce e Espada in Mozambique*. Roma, Coines Edizioni, 1974, 33-37. En esta obra, a partir de documentación detallada, ofrece en primera persona una visión crítica sobre la situación que se vivía en Mozambique, así como la evolución de los acontecimientos políticos en torno a la expulsión de los Padres Blancos.

32 En 1960 y 1965 se había intentado la expulsión de Pollet. Sólo las influencias de Resende posibilitaron su continuidad en Mozambique. En 1967, fallecido el obispo, las circunstancias cambiaron. Tras pasar por Ruanda, Pollet sería destinado a la vecina Tanzania, donde realizaría con igual entusiasmo actividades de concienciación social.

La metodología consistía fundamentalmente en una inmersión en el medio rural, de modo que, a partir de unos rudimentos gramaticales básicos, los recién llegados eran enviados al campo a practicar con la población local<sup>33</sup>. Esta actividad no sólo tenía por objeto el aprendizaje de la lengua, sino la toma de contacto con los habitantes de la región, medio para conocer directamente sus modos de vida, hábitos y costumbres. El padre Pollet era una persona vitalista, con una gran capacidad de trabajo, y seguía al detalle la evolución de África. Entusiasta a ojos de unos (como Resende), exaltado a ojos de otros, pronto se ganó la desconfianza de las autoridades portuguesas. Como comenta el padre Fernando, “no había ningún compañero que no admirase al padre Pollet, incluso entre aquellos que no estaban de acuerdo con la movilización inmediata de la población para la futura independencia”<sup>34</sup>. Dejó escritas numerosas notas sobre la cultura y la lengua locales, como el cultivo de los campos, las relaciones familiares, gramáticas y otros temas particulares, sobre los que escribía pequeños textos: el tabaco, la canoa, la bebida, el hambre... Desgraciadamente, durante la guerra civil se destruyó la biblioteca de la misión, quedando apenas un ejemplar del estudio “Usos y costumbres del pueblo Sena” que, escrito por el padre Bosmans, contaba con anotaciones y comentarios de Pollet. Su capacidad de liderazgo, especialmente sobre los jóvenes, lo pusieron en el punto de mira de la PIDE. A pesar de contar con la complicidad de la población, la policía comenzó a recoger sus declaraciones críticas con la situación social, como su llamamiento a la población para utilizar la prohibida vía del tren de la línea de Sena por el mal estado de la carretera<sup>35</sup>. Los informes de la PIDE lo definen como un comunista sin ateísmo, alguien contrario a los intereses portugueses y a favor de la independencia de Mozambique, que ejercía una influencia nefasta sobre la población nativa, en especial sobre el sacerdote Mateus Gwengere.

Los documentos de la PIDE contienen comentarios y actividades antiportugueses que Pollet se permitía no sólo en la misión, sino en lugares públicos, y muestran el cambio de actitud de Gwengere tras su ordenación e incorporación a Murraça. En los citados archivos aparece el seguimiento de antiguos alumnos de esta misión a su llegada a Malawi, constatando que no todos iban buscando una beca de estudios (proporcionada por de Bells) y que muchos pasaban a engrosar las filas de los movimientos opositores al régimen. Además, merece la pena destacar que los documentos dan cuenta de la influencia que Gwengere ejercerá sobre el alumnado del Instituto Mozambiqueño de Dar-es-Salaam, controlado por el FRELIMO, y los enfrentamientos que tuvo con los dirigentes de este movimiento por plantear una alternativa ideológica que no pasaba por la asunción del comunismo.

33 Recordemos que ni los misioneros que llegaban ni la población rural hablaban con fluidez el portugués.

34 PÉREZ PRIETO, F., *op. cit.*, 54.

35 Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, Arquivos da PIDE/DGS. Processo 3894-CI(2) “Pe. Mauricio Charles Pollet e Mateus Pinho Guengere”. Pide, Ofício nº 454/65-SR, 398-400.

## 6. CONSECUENCIAS DE UNA OPCIÓN PASTORAL CRÍTICA: LA EXPULSIÓN DE MOZAMBIQUE EN 1971

Los hechos aportados ponen de manifiesto unas actuaciones que claramente contravenían no sólo el *status quo* en Mozambique, sino el papel asignado a las instituciones católicas tras la firma del Concordato en 1940. Es verdad que no todos los Padres Blancos tenían la misma posición en relación a la situación de las colonias portuguesas en ultramar, y que también pesaba el hecho de que la dictadura salazarista hubiese permitido la entrada de los misioneros alemanes repudiados en sus antiguos destinos, pero las prioridades pastorales de la Sociedad Misionera, tanto en Mozambique como en el resto de África, iban asumiendo unos planteamientos y unas actuaciones que chocaban con las finalidades asignadas a las instituciones católicas por el Acuerdo Misionero. Desde 1950, son constantes en las memorias de Resende las alabanzas a la labor de los Padres Blancos. Estamos seguros que esto no era más que una manera de contrarrestar ante el Gobernador General las críticas que tanto desde instancias eclesiales como políticas empezaban a ser demasiado frecuentes. Ya en 1962 hubo una tentativa de expulsión, que no se consumó gracias a las influencias del prelado<sup>36</sup>. Los Padres Blancos se habían planteado varias veces su salida del territorio. El Consejo General había consultado dos veces a los compañeros de Mozambique si merecía la pena continuar, colaborando en la preparación de los mozambiqueños para ser independientes. Y la respuesta mayoritaria había sido quedarse. Sin embargo, en enero de 1971 es el mismo Consejo Regional de Mozambique el que llama al Consejo General, habida cuenta de que la situación política era cada vez más difícil, y ya habían sido expulsados cuatro misioneros: De Bells (1965), Garin (1965), Pollet (1967) y Wels (1970)<sup>37</sup>. El Consejo General vuelve en mayo de 1971 con la decisión tomada de salir todos los misioneros, incluidos los que preferían quedarse. El 17 de mayo de 1971 se publica en Roma la carta en la que el Consejo informa de la decisión, donde valora que ha pesado más la ambigüedad de una situación donde la presencia de los Padres Blancos acaba siendo un contra-testimonio, debido especialmente a la confusión de la iglesia y el Estado, con una jerarquía que no toma una posición clara frente a la injusticia y las brutalidades policiales. Decide que lo más honesto es abandonar el territorio, pues “nos es difícilmente compatible ser malienses con los malienses, congoleños con los congoleños, tanzanos con los tanzanos... y de repente, portugueses con los mozambiqueños”<sup>38</sup>. Y plantea una salida ordenada y progresiva a partir de junio para dar tiempo a preparar los sustitutos en las once misiones que estaban a su cargo. La reacción del régimen no se hace esperar: el 27 de mayo el Ministerio de Ultramar decreta la expulsión inmediata

36 RESENDE, S. S. de.: *Provincia de Moçambique. Relatório 1962, Diocese da Beira*, p 24.

37 PÉREZ PRIETO, F., *op. cit.*, 96.

38 *Lettre du Conseil General des Peres Blancs d'Afrique a propos du Mozambique*. In: Editions Vie Ouvrière, *op. cit.*, 111-112.

de todo el territorio portugués de los Padres Blancos, a los que da 48 horas para abandonarlo. Entre los días 28, 29 y 30 de mayo todos dejarán Mozambique y serán asignados en otros destinos.

## CONCLUSIONES

En las páginas anteriores hemos intentado narrar, de manera sintética y contextualizada, tanto las motivaciones como las acciones más significativas de índole cultural y educativa llevadas a cabo por los Padres Blancos en Mozambique desde 1946 hasta su expulsión. Una Sociedad Misionera de carácter internacional en la que muchos de sus miembros eran belgas o habían estudiado en Bélgica. Tras pasar por el escolasticado de Héverlé partieron para Mozambique, una tierra lejana en la que pretendían la promoción social de sus habitantes a partir del conocimiento del Evangelio. Los límites de este trabajo no nos han permitido desarrollar con la profundidad que quisiéramos las realizaciones culturales, educativas y de desarrollo que llevaron a cabo. Sin embargo, esperamos que su lectura haya permitido al lector tener una primera aproximación a las características de su acción misionera, teniendo en cuenta las implicaciones políticas de las opciones que realizaron. Es verdad que podríamos ampliar la información sobre los contenidos de los estudios, la práctica diaria o el seguimiento académico de los alumnos del seminario menor de Zòbwé, o que podíamos haber incluido más información y contrastar la progresión escolar de los alumnos de las misiones. Pero los datos y hechos aportados creemos que sirven para presentar con rigor y profundidad el carácter de estos hechos y sus repercusiones, por otra parte, mayoritariamente desconocidos en el ámbito de la investigación educativa sobre África.

Las opciones pastorales que los Padres Blancos fueron asumiendo en África a partir de los años cincuenta cristalizaron en Mozambique en la promoción de la población local en el plano cultural, religioso, social y educativo, con unas características innovadoras que pronto chocarían con el *statu quo* vigente, tanto político como eclesial. Fue una obra de carácter colectivo en la que, sin embargo, el protagonismo y liderazgo de determinados sacerdotes fue clave en las decisiones que se tomaron y en las consecuencias que acarrearón. Los Padres Blancos, con la libertad de acción que les daba el Estatuto Misionero, pudieron poner en práctica unos modelos de misión que entraban en contradicción con las finalidades que el mismo Estatuto asignaba a las instituciones católicas. Los hechos narrados corroboran que los Padres Blancos colaboraron de una manera muy significativa a la expansión de la enseñanza indígena en Beira y al acceso de una élite minoritaria de población negra a estudios superiores. Un aspecto particularmente reseñable es la confirmación de su labor de concientización entre la juventud, que precipitaría la participación y el protagonismo de muchos jóvenes de las misiones en los movimientos de liberación, más allá del contradictorio y conocido liderazgo del padre Gwengere.

Los documentos consultados ponen de manifiesto que todas estas actuaciones sólo pudieron realizarse gracias a la confianza y a la protección del obispo Resende que, a pesar de sus críticas al régimen, contaba con la influencia y los necesarios contactos en el Gobierno para poder defender a sus misioneros. Su prematura muerte precipitará la crisis de la diócesis de Beira, agravada por la expulsión de los Padres Blancos en 1971. Todo ello en medio de una gravísima crisis social en Portugal, con una guerra colonial que tambaleaba al régimen y que daría lugar en 1974 a la Revolución de los Claveles.

Por último, queremos señalar que este texto es una contribución para superar lo que Michael Cross denomina el modelo reproductivo frente al modelo de balance en la enseñanza misionera en Mozambique, pues aquel plantea una perspectiva simplista y simplificada que no ha tenido en cuenta la diversidad de perspectivas y de prácticas educativas, así como la evolución de determinadas opciones pastorales en consonancia con las mudanzas sociales y políticas que se estaban dando tanto en el territorio como en el resto de África y en el seno de la iglesia católica<sup>39</sup>. Esperamos por ello que la investigación realizada contribuya a tener esa visión más ajustada de la compleja y poliédrica realidad mozambiqueña durante el *Estado Novo*, y en particular de la enseñanza misionera, en la que las personas e instituciones que aquí aparecen tuvieron un papel destacado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADERO MIGUEL, R. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “La enseñanza indígena en Mozambique: las memorias educativas de D. Sebastião Soares de Resende. Un obispo católico antes que portugués (1950-1966)”. *Historia de la Educación*, 30 (2011), 265-285.
- AGUADERO MIGUEL, R. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2) (2012), 39-63.
- BERTULLI, C.: *Croce e Espada in Mozambico*. Roma, Coines Edizioni, 1974.
- Conclusões da Reunião dos Superiores das Missões da diocese da Beira, realizada nos dias 13-14-15-16 e 17 de Outubro do ano de 1953 sob a presidência da Sua EX<sup>a</sup> REV<sup>ma</sup> o senhor D. Sebastião Soares de Resende, bispo da Diocese*. Documento no impreso.
- Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário*. Lisboa, União Gráfica, 1955.
- CROSS, M.: “The Political Economy of Colonial Education: Mozambique, 1930-1975”. *Comparative Education Review*, vol. 31, n<sup>o</sup> 4 (1987), 550-569.
- EDITIONS VIE OUVRIÈRE: *Dossier sur les colonies portugaises*. Bruxelles, 1971.
- ENES, A.: *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. 4<sup>a</sup> edición, facsímil de la de 1946. Lisboa, Imprensa Nacional, 1971.

---

39 CROSS, M.: “The Political Economy of Colonial Education: Mozambique, 1930-1975”. *Comparative Education Review*, vol. 31, n<sup>o</sup> 4 (1987), 550-551.



MOLINA MOLINA, A.: *Domination Coloniale et Evangelisation au Mozambique*. Mémoire de Licence en Catéchese et Pastorale, présenté en l'année 1971-72 sous la direction du professeur Henri Maurier. Lumen Vitae, Institut International de Catéchese et de Pastorale, Bruxelles, affilié à l'Université Catholique de Louvain.

PÉREZ PRIETO, F.: *Memórias dos Missionários de África em Moçambique*. Benicássim, 2012.

*Prospectus Status Diocesis de Beira 1946*. Relatórios para a Santa Sé (1941-1968).

RAMOS BRANDÃO, P.: *A Igreja Católica e o "Estado Novo" em Moçambique 1960-1974*. Lisboa, Notícias editorial, 2004.

RAMOS BRANDÃO, P.: "Igreja Católica e Estado Novo", *Latitudes*, nº 27, (2006).

RESENDE, S. S. de.: *Província de Moçambique. Relatório 1950, Diocese da Beira*.

RESENDE, S. S. de.: *Província de Moçambique. Relatório 1951, Diocese da Beira*.

RESENDE, S. S. de.: *Província de Moçambique. Relatório 1962, Diocese da Beira*.



# INFLUENCIAS BELGAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO GABONÉS: CASO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIA EN LA PRIMARIA

**EUGÉNIE EYEANG**

eyeangeugenie@gmail.com  
ENS, CRAAL, Libreville

**DANIELLE EYANG**

danielleobame@gmail.com  
CPN, CRAAL, Libreville

El artículo de X. Rogiers citado a continuación nos sirve de pretexto para presentar las influencias belgas en el sistema educativo gabonés. Ya que tomó parte activa en el proyecto de implementación del enfoque por competencia en Gabón entre 2006-2007 (*Approche par les compétences de base*, llamado APC)<sup>1</sup>.

En 2011<sup>2</sup>, el autor parece hacer una evaluación de las situaciones provocadas en unos países donde la reflexión curricular apenas se inicia. Vamos a resumir este artículo cuyo título es: «Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement». Luego, presentaremos unas muestras de los documentos producidos para la enseñanza primaria en Gabón. Terminaremos con algunos comentarios y pistas de reflexión.

## FUNDAMENTOS DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL “APC” EN GABÓN

En efecto, según X. Rogiers (2011), las autoridades políticas a veces tienden a participar en reformas curriculares sin medir las consecuencias para todo el sistema educativo. El desarrollo curricular es una “gran empresa” que se basa

---

1 El presente trabajo tiene la misma tonalidad que el artículo que publicamos en 1994 (*Les Langues modernes*, n°4, 67-77). La question des transferts pédagogiques et méthodologiques dans l'utilisation du document iconographique en classe d'espagnol. Le cas du Gabon (Eugénie Eyeang). Se trata de presentar una realidad educativa preparada por otros y que pasa por ser adoptada como reflexión endógena.

2 ROEGIERS, X. (2011). Combiner le complexe et le concret: le nouveau défi des curricula de l'enseignement. En *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, Janvier 2011, 36-48.

en dos niveles de toma de decisiones: decisiones políticas derivadas de objetivos de políticas y decisiones técnicas relacionadas con la gestión educativa. La reforma del plan de estudios es, por lo tanto, un conjunto coherente de acciones planificadas por estos dos organismos (político y técnico) que influyen en los “planes de estudio, las prácticas de clase, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, la formación y el diseño de los maestros”, a través de libros de texto.

#### A / Las condiciones de elección del enfoque curricular

La elección del enfoque curricular (enfoque por objetivos o competencias) debe tener en cuenta seis (6) “principios rectores”:

1º) integrar el perfil de salida del alumno en la reforma. Como una emanación del proyecto social en el campo de la educación, el plan de estudios debe reflejar los valores que queremos transmitir y el conocimiento, el saber hacer y las habilidades que son esenciales para el ejercicio de una actividad profesional o la vida en sociedad;

2º) para proporcionar soluciones a los problemas concretos del sistema educativo. Un plan de estudios tiene una vida útil de diez (10) a veinte (20) años. Por lo tanto, debe reformarse sólo para proporcionar respuestas apropiadas a problemas concretos observados en el sistema educativo (repetición, abandono, falta de calificación, ...);

3º) confiar en lo existente. La reforma curricular debe evitar una ruptura completa con las prácticas docentes y la cultura de los docentes. Por lo tanto, debe introducir innovaciones educativas en interés de todos los actores, para no causar desmotivación y rechazo;

4º) debe ser multidimensional. La reforma curricular no consiste solo en establecer metas y nuevos contenidos de enseñanza. También debe incluir la formación del profesorado, el diseño de manuales didácticos y la evaluación del conocimiento proporcionado;

5º) basar el currículo en declaraciones que integren los aspectos, las prácticas de la vida diaria y profesional de la sociedad;

6º) formular declaraciones evaluables. La reforma curricular debe prever los métodos de evaluación correspondientes a las habilidades esperadas.

#### B / Obstáculos a una reforma curricular

La elección de un enfoque curricular enfrenta muchos obstáculos y, por lo tanto, requiere la consideración de los siguientes factores:

1º) la fuerte resistencia al cambio entre ciertos actores de la educación requiere “desarrollar el conocimiento y la cultura”;

2º) las dificultades de acceso a materiales didácticos (computadoras, libros de texto, etc.) pueden dificultar la implementación del cambio en el enfoque curricular;

3º) los cambios introducidos por la reforma de los planes de estudio son muy lentos para algunos docentes, especialmente los de las escuelas “desfavorecidas”;

4º) la influencia de los donantes que a veces imponen programas en países del Tercer Mundo que entran en conflicto con el nuevo contenido académico de la reforma curricular iniciada.

Más allá de estos desafíos para los sistemas educativos, el verdadero desafío de la reforma curricular es conciliar armoniosamente las declaraciones curriculares (el significado) y las competencias a evaluar (lo concreto).

C/ Conciliar el complejo y el hormigón.

La reforma del currículo requiere tener en cuenta dos (2) ejes. El eje de la complejidad que consiste en dividir los contenidos de aprendizaje complejos en unidades elementales, con el fin de desglosar las dificultades del alumno y así llevarlo a un dominio progresivo del conocimiento complejo. Y el eje de la evaluación que considera que el profesor puede, respetando los programas, los centros de interés de los alumnos y de acuerdo con la actualidad, hacer una elección en el conocimiento disponible, el saber hacer y los seres. Otro aspecto de este eje aboga que la enseñanza/aprendizaje debe centrarse en el “perfil de salida”, que es el propósito definido por el proyecto educativo. Además, estas declaraciones curriculares complejas, desglosadas en unidades básicas simples, claras y circunscritas, deben ser medibles, es decir, incluir criterios de evaluación.

D/ Desde la pedagogía de la integración.

El nuevo enfoque curricular se llama “pedagogía de integración”. Para esta, el alumno utiliza conocimiento, know-how y “savoir-être” para resolver situaciones complejas de aprendizaje. Esta pedagogía asocia con cada enunciado complejo varias situaciones. Cada situación incluye un conjunto de aprendizaje que permite al alumno alcanzar el perfil definido por la reforma.

Lo que se define aquí no se realizó tanto en Gabón, en particular a nivel de la formación docente y de las infraestructuras que funcionan con el APC. No vamos a analizar en profundidad el APC en Gabón. Varios estudios existen sobre el tema<sup>3</sup>.

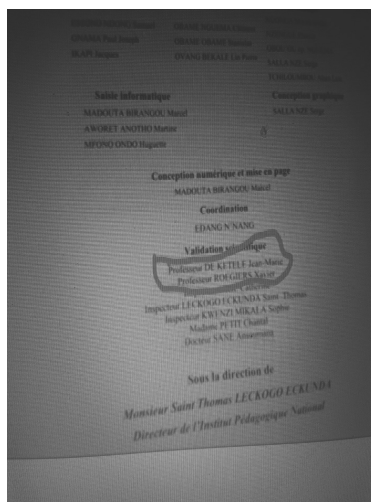
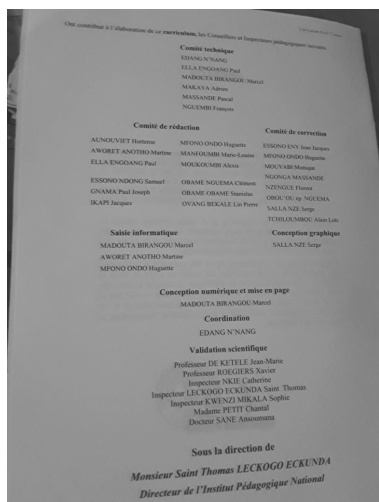
#### **CONTEXTO: LOS PROMOTORES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIA EN LA PRIMARIA (O APC) EN GABÓN**

Los catedráticos Jean Marie DE KETELE y Xavier ROGIERS fueron los iniciadores del enfoque por competencia en la primaria en Gabón, por vía del BIEF (bureau de conseil en éducation, formation, et gestion de projets). Su papel es: “Analyse de systèmes éducatifs Élaboration de curriculums Évaluation des compétences Évaluation et conception de manuels scolaires”. Es verdad que trabajaron con consejeros e inspectores pedagógicos gaboneses, pero los locomotores fueron esos dos expertos belgas. Trabajaron también en otros países africanos como: Senegal, Burundi, Camerún, etc.

---

3 Jean Joseph Nzigou, 2014 ; Jean de la croix Bibana , 2017; Palé Éb, 2018 y otros.

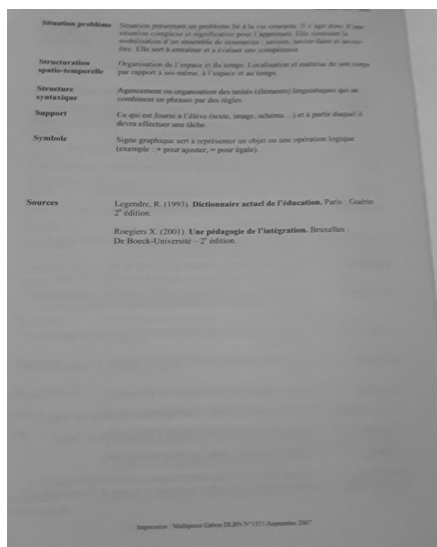
INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA



Comité de redacción de los currículos de la primaria en Gabón

Existen diferentes comités: técnico, de redacción, de corrección y de concepción gráfica. Pero, la validación científica la dio, Jean Marie DE KETELE y Xavier ROGIERS. Ya que el documento principal de apoyo teórico era *La pédagogie de l'intégration*, escrito por Rogiers, ni mucho, ni menos.

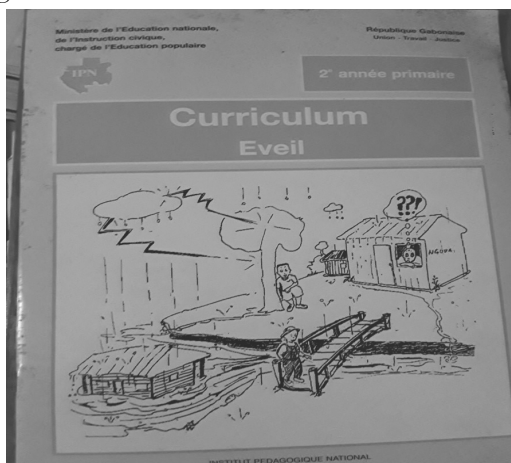
Por lo tanto, en el plano bibliográfico, aparecen esencialmente dos documentos: el diccionario de la educación de R. Legendre y el libro publicado por X. Rogiers en 2001: *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: DeBock.



Fuentes bibliográficas

Sin poner en juicio de tela el enfoque por competencia, lo que llama la atención en este proyecto es el documento de referencia. No había modo de consultar otro soporte o de tener otra fuente para poder comparar. Tampoco, se realizó un análisis de los programas existentes. Y actualmente, para el primer ciclo de secundaria, el “APC” belga se está generalizándose a partir de septiembre 2019.

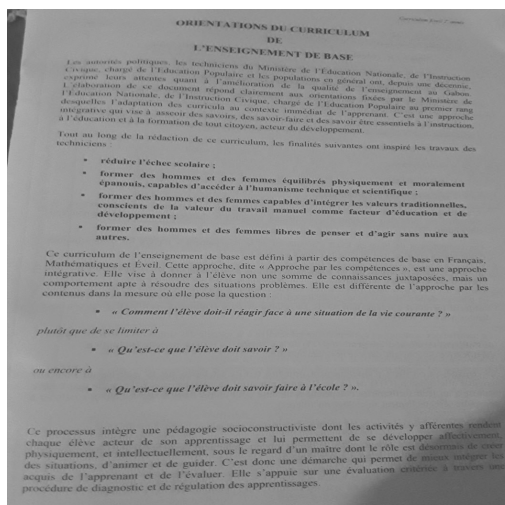
El trabajo realizado no presenta el currículo de manera longitudinal, sino un currículo por asignatura.



Curriculo

Del Programa de estimulación y aprendizaje en la primera infancia

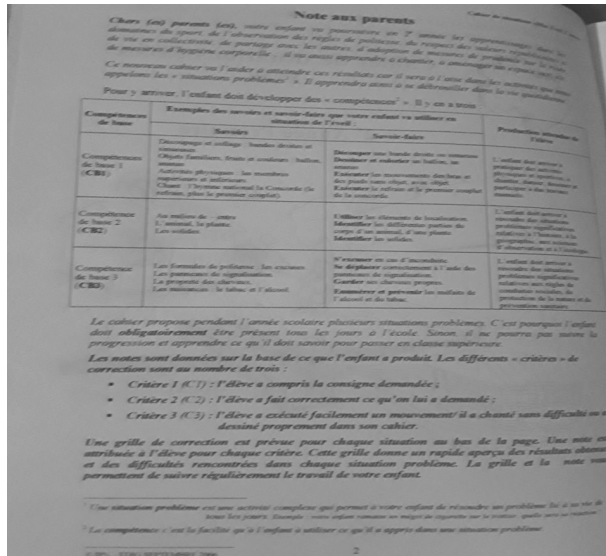
Es un documento de 24 páginas que presenta las orientaciones de la escuela primaria.





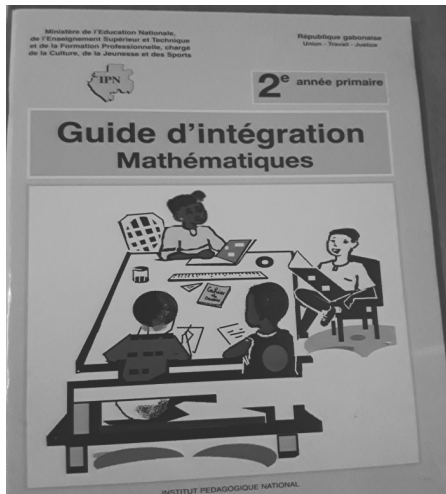


En el currículo, hay también una nota dirigida a los padres. Aunque, en el proceso de elaboración de este material, no se haya asociado a los padres.

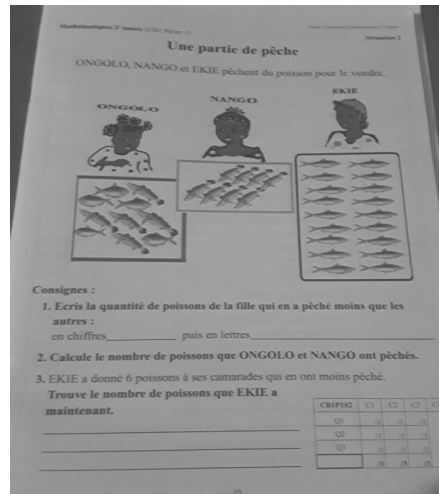


Nota a los padres para el uso de los cuadernos y el funcionamiento del “APC”

Proporcionan también al alumno un cuaderno que integra todas las actividades, el programa del año y las semanas de integración.



Guía de integración de las actividades y de la evaluación

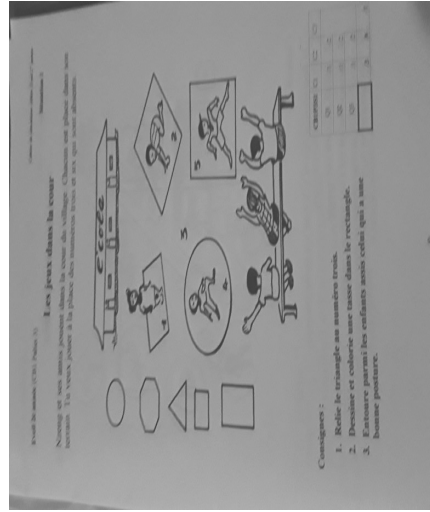


Una actividad de integración: La pesca

Las actividades de integración permiten focalizarse en evaluación formativa, la importancia de la remediación y la construcción de nuevas situaciones-problemas.

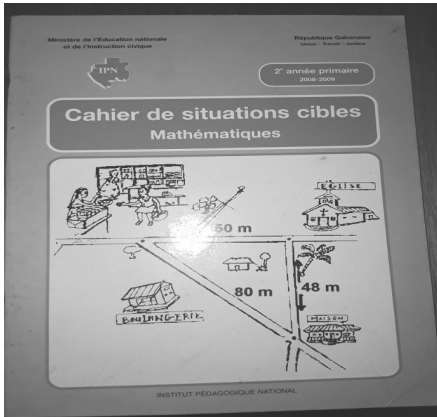


Cuaderno de situaciones metas  
Programa de estimulación y aprendizaje  
en la primera infancia

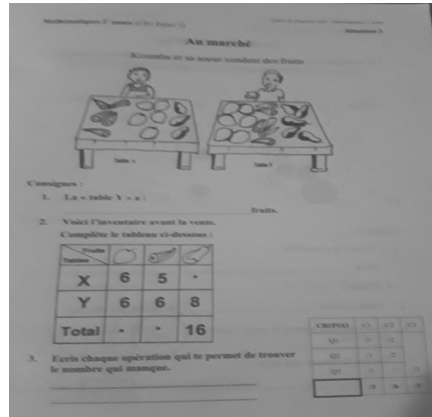


En el patio de recreo

El material proporcionado a los alumnos es muy rudimentario. Está en negro y blanco, sin soportes audiovisuales.



Cuaderno de situaciones metas  
Programa de matemáticas del segundo  
año de primaria



Actividad: En el mercado

A modo de discusión y en conclusión, podemos decir que el artículo de 2011 de X. Rogiers resume la situación de Gabón. Al observar la calidad del material presentado, notamos que hay un desequilibrio entre las ambiciones del enfoque y la oferta didáctica. Se trata más bien de un material de experimentación que de un material permanente: falta de color y de material audiovisual. El alumno no tiene la posibilidad de manipular o manejar muestras actualizadas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EYEANG, Eugénie (1994). La question des transferts pédagogiques et méthodologiques dans l'utilisation du document iconographique en classe d'espagnol. Le cas du Gabon. en *Les Langues modernes*, n°4, 67-77.
- IPN (2006-2007). *Curriculum Eveil/ Guide d'intégration/ Cahier de situations cibles* (Eveil, Français, Mathématiques). 2<sup>e</sup> / 5<sup>e</sup> année primaire. Libreville: MEN.
- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Guérin. 2<sup>e</sup> édition.
- ROEGIERS, Xavier (2011). Combiner le complexe et le concret: le nouveau défi des curricula de l'enseignement. En *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, Janvier 2011, 36-48.
- ROEGIERS, Xavier (2001). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck-Université- 2<sup>e</sup> édition.



# A INFLUÊNCIA EUROPEIA EM ÁFRICA. O CASO DA BÉLGICA NA REPÚBLICA DO CONGO

**ALCIDES FERNANDES DA MOURA**  
chidonina@hotmail.com  
*ISPPM, Angola*

**JEREMIAS FERNANDO MANUEL**  
Jerryfernando82@gmail.com  
*ISPPM, Angola*

## INTRODUÇÃO

O colonialismo europeu do século XIX provocou atrocidades no continente africano. A situação imposta na República do Congo é exemplo da legitimação e dominação da atuação europeia no referido período.

“Duas regiões maiores do mundo foram, para fins práticos, inteiramente divididas: a África e Pacífico. Não restou qualquer Estado independente no Pacífico, então totalmente distribuído entre britânicos, franceses, holandeses, norte-americanos e – ainda em escala modesta – japoneses. Por volta de 1914, África pertencia inteiramente aos impérios britânico, francês, alemão, belga, português e, marginalmente, espanhol, à exceção da Etiópia, da insignificante Libéria e daquela parte do Marrocos que ainda resistia à conquista completa” (Eric Hobsbawm, 2010)

“O mundo está quase todo parcelado e o que dele resta está sendo dividido, conquistado, colonizado. Penso nas estrelas que vemos à noite, esses vastos mundos que jamais poderemos atingir. Eu anexaria os planetas se pudesse. Entristece-me vê-los tão claramente e ao mesmo tempo tão distantes”. (Cecil Rhodes, 1895)

“Era o ilimitado poder da eloquência... da palavra... de palavras nobres, inflamadas. Não havia alusões práticas para interromper o encadeamento mágico das frases, a não ser uma espécie de nota ao pé da última página, evidentemente rabiscada muito depois, numa caligrafia irregular, podendo ser considerada como uma exposição do método. Era muito simples, e, no final daquele apelo comovente a todo sentimento altruísta, brilhava, luminoso e aterrorizante, como o clarão de um raio em céu sereno: ‘Exterminem todos os bárbaros!’” (Joseph Conrad, *O Coração das Trevas*)

A criação do Estado Livre do Congo (Congo Free State), considerado domínio particular do rei da Bélgica, Leopoldo II, está diretamente relacionada à política de imperialismo colonial, desenvolvida no final do século 19, principalmente pelas potências europeias. Essa política imperialista foi direcionada preponderantemente à África, à Ásia e às ilhas do Pacífico, ainda que tenha também afetado, em termos preponderantemente económicos, a América Latina. O imperialismo implicava o domínio, direto ou indireto, de diversos territórios, habitados por populações supostamente inferiores, em várias partes do mundo. Subjacente às conquistas territoriais, existia a crença, por vezes fundamentada em argumentos pretensamente científicos, da superioridade do homem branco e do dever civilizar os povos atrasados do mundo (fardo do homem branco).

Durante a Conferência de Berlim, realizada para organizar as áreas de influência e os domínios coloniais, estabeleceu-se, com consentimento britânico, que o rei da Bélgica poderia administrar a região da bacia do rio Congo. Por meio de resolução do próprio governo belga, o domínio pessoal do rei sobre a região, denominada, logo após, de Estado Livre do Congo, tornou-se legítima do perante seus pares europeus.

Este trabalho está dividido em quatro pontos. Os aspectos gerais concernentes ao imperialismo, inclusive a pluralidade de causas relacionadas ao fenómeno, serão tratados na primeira parte. Nessa parte, além disso, analisar-se-á a política imperialista como resultado do processo mais amplo de dissolução do sistema internacional decorrente do Congresso de Viena (1815). Na segunda parte do trabalho, será estudado o caso específico do Estado Livre Congo, colónia cujas características podem ser atribuídas, igualmente, às modificações sistémicas no contexto internacional e à consecução de projeto pessoal de colonização de Leopoldo II. Nessa segunda secção, igualmente, será estudado o processo de constituição da colónia africana do Congo, bem como as características principais (tipo de exploração económica, forma de administração, relação com os nativos) da dominação europeia sobre a região. A terceira e a quarta parte é destinada à influência belga na educação na República do Congo no período colonial e pós independência.

## **1. O IMPERIALISMO DO SÉCULO XIX: EXPANSÃO TERRITORIAL E CONQUISTA**

Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. (Lênin)

Tomai o fardo do Homem Branco /Envia teus melhores filhos/Vão, condenem seus filhos ao exílio/Para servirem aos seus cativos; para esperar, com arreios/ Com agitadores e selváticos/Seus cativos, servos obstinados, /Metade demónio, metade criança. (Rudyard Kipling)

Politicamente, o final do século 19 caracterizou-se pela crescente disputa territorial, resultado da progressiva rivalidade económica e militar entre as diversas potências do período. Em análise mais ampla, os derradeiros anos do

século 19 e os primeiros do século 20 podem ser considerados como o período de estertor do sistema internacional estabelecido no Congresso de Viena, em 1815, que fora constituído com fulcro nos seguintes princípios e práticas: legitimidade monárquica dos governantes do Antigo Regime, restauração do status quo ante, compromisso antirrevolucionário, equilíbrio de poder, segurança coletiva e diplomacia multilateral baseada no sistema de grandes conferências.

Durante a maior parte do século 19, os entendimentos consolidados em Viena foram exitosos nos propósitos de evitar guerras generalizadas no continente europeu (a Guerra da Crimeia é exceção) e de impedir a propagação violenta e revolucionária dos ideais da Revolução Francesa. A progressiva rivalidade económica entre potências industriais (que, no período da Segunda Revolução Industrial, abarcou número relevante de novos países), a crescente adopção do nacionalismo como ideologia, a existência de Estados insatisfeitos com o status quo, a percepção eurocêntrica de que a civilização, suposto monopólio de alguns povos ocidentais, deveria ser o destino final de todas as sociedades do mundo foram algumas das causas gerais da política imperialista e da conseqüente deterioração do sistema de Viena.

As potências imperialistas eram constituídas preponderantemente por Estados europeus - mesmo que Japão e principalmente, Estados Unidos, no fim do século 19, assediasses sua região circundante - que se organizavam sob a forma impérios coloniais. A expansão territorial, o domínio económico e a conquista de missionária de povos considerados atrasados em seu desenvolvimento social eram manifestações de uma política internacional agressiva e competitiva. Exatamente por causa dessas características, principalmente após a adopção de diplomacia revisionista e reivindicatória do Império Alemão, a política imperialista estaria diretamente relacionada à escalada dos conflitos entre os impérios europeus, à multiplicação desordenada de tratados secretos e inflexíveis entre os principais atores e, por fim, à eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 28 de Julho de 1914, após o assassinato do herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro.

O historiador Eric Hobsbawm explica que a denominação de “era dos impérios”, para o período compreendido entre 1875 e 1914, decorre, pelo menos, de dois aspectos que caracterizaram o final do século 19 e o começo do século 20: o domínio exercido pelos países economicamente mais desenvolvidos e militarmente mais poderosos sobre os povos mais fracos (principalmente africanos e asiáticos) e a proliferação de governantes que se autoproclamavam imperadores (Hobsbawm, 2010:98). A primeira razão para a escolha da denominação, portanto, baseia-se no fenómeno de expansão, por vezes violenta, dos principais países europeus, em direção a regiões distantes do mundo, caracterizadas, na perspectiva do conquistador, pelo primitivismo cultural, social e económico, em contraste com a civilização da Europa. A segunda razão, por sua vez, fundamenta-se em simples informação quantitativa, segundo a qual, no intervalo entre 1875 e 1914, proliferaram Estados que se autodenominavam impérios.

Entre os motivos do imperialismo, Hobsbawm lembra os aspectos económicos como possibilidade explicativa. Essa perspectiva foi extensamente tratada por pensadores adeptos do marxismo, como, por exemplo, Lênin, o qual classificava o imperialismo como a fase superior do capitalismo. Além da permanente busca pela expansão dos investimentos, as inovações técnicas e as novas necessidades produtivas, respectivamente, possibilitavam e impeliam os países industrializados a territórios cada vez mais distantes, em praticamente todos os continentes do mundo, ainda que muitos países, como São e os Estados latino-americanos, não tenham sido formais e diretamente colonizados. O crescimento da malha ferroviária, a procura incessante por matérias-primas e por recursos energéticos e, principalmente, a consolidação de novos mercados consumidores poderiam, por isso, ser considerados causas impulsionadoras do expansionismo territorial das potências do período.

Hobsbawm (2010:112) assevera que havia, após a crise económica do início da década de 1870, a crença disseminada de que o excesso produtivo, originário do enfraquecimento dos mercados nacionais, poderia ser solucionado por meio da incorporação, mesmo que compulsória, de mercados externos. As grandes populações de países como China e Índia, por serem potenciais mercados consumidores, constituiriam fortes atrativos para empreendedores que buscavam formas mais rápidas de expansão de seus negócios e de enriquecimento. Elaine Senise Barbosa (2008:153) destaca que, nos projetos de conquista e de abertura compulsória de novos mercados, o grande capital e o Estado formaram parceria inquebrantável, na qual, mediante divisão de tarefas, o primeiro financiava as missões militares organizadas pelo segundo, e ambos compartilhavam o ónus administrativo dos territórios coloniais.

Deve-se notar que, nessa fase do desenvolvimento capitalista, as premissas liberais estavam sendo solapadas pela prática política antiliberal que, simplesmente, aplicava os preceitos mercantilistas do protecionismo aos domínios coloniais, a fim de incrementar os intercâmbios comerciais. Milani (2011:69), em análise economicista, assevera que o fenómeno do imperialismo integralmente pode ser reduzido ao sistema capitalista de monopólios, baseado no cartelização das instituições financeiras e na luta pelas fontes de matéria prima, localizadas principalmente em espaços extra europeus. Segundo o autor, portanto, essa fase do desenvolvimento capitalista - diferentemente dos argumentos prescritivos da economia clássica de Smith, Mill e Ricardo - apresentaria graus crescentes e variados de concentração económica (por meio da formação de grandes conglomerados industriais e financeiros) e de monopolização de recursos (mediante domínio direto e indireto de regiões extra europeias).

Explicações não económicas também são lembradas por Hobsbawm. O autor menciona - como tese explicativa possível - que, no período, o termo “imperialismo” era bastante popular e continha conotação positiva, diferentemente daquele que adquiriu no decorrer do século 20. Para os nacionais dos



países conquistadores, mesmo para as pessoas da nova classe média (trabalhadores urbanos, profissionais liberais, jornalistas, escritores, mulheres que viviam no ambiente das cidades), a conquista territorial e o domínio sobre os povos considerados bárbaros era motivo de glória coletiva e de orgulho nacional. Essa predisposição popular ao nacionalismo agressivo, com frequência, era usada pelo Estado, a fim de desviar a atenção dos trabalhadores, desamparados de políticas de bem-estar, para problemas externos, em detrimento da solução mazelas sociais domésticas. O perigo do comunismo e da radicalização política em geral eram razões suficientes para que a alternativa de incitar a união interna na busca de glórias internacionais fosse, pelos menos, admissível para os estadistas europeus.

No que concerne à religião, quase sempre também implicada no movimento expansionista das potências, Hobsbawm (2010:120) destaca que nem sempre houve coincidência de interesses entre os missionários e os agentes da política imperial. O autor ressalva, entretanto, que a tentativa de expansão da fé cristã foi concomitante e, em muitos casos, beneficiou-se da agressividade da conquista militar colonial. O êxito das atividades missionárias deve ser bastante relativizado, uma vez que, frequentemente, apenas aspectos exteriores e ritualísticos atraíam os nativos à adoção do cristianismo.

O imperialismo, igualmente, esteve relacionado a importantes aspectos culturais (Hobsbawm, 2010:131), como, por exemplo, à disseminação do modelo europeu de educação, o qual foi adotado por pequena, porém importante, parcela da elite dos povos dominados. Identifica, por meio de exemplo de Gandhi, que diversos líderes dos movimentos de independência que ocorreram no século 20 foram educados, durante o período do imperialismo, conforme os padrões europeus ou mesmo em renomadas instituições metropolitanas. Dessa forma, como se, metaforicamente, plantasse os germens de sua própria destruição, “a Era dos Impérios criou tanto as condições que formaram os líderes anti-imperialistas como as condições que (...) começaram a propiciar suas vozes” (Hobsbawm, 2010:130).

Deve-se destacar, além disso, como aspecto cultural resultante do imperialismo, a abundante produção intelectual relacionada ao fenômeno. Na literatura, por exemplo, podem ser destacadas as obras laudatórias de Kipling, as histórias populares de aventura destinadas ao infante-juvenil (nas quais eram reproduzidos os cenários e os habitantes exóticos das colônias) e outras mais complexas e intrigantes, como *O coração das trevas*, de Joseph Conrad, conto que se passa exatamente no território do Congo. No conto de Conrad, o protagonista, Charles Marlow, um inglês que trabalha para companhia de comércio belga é contratado para transportar marfim pelo rio Congo. Nessa empreitada, a tarefa mais relevante e carregada de simbolismo acaba sendo devolver Kurtz, um famoso comerciante de marfim, à civilização.

Apesar de ser obra de ficção, a história narrada por Conrad suscita importantes aspectos subjacentes à política imperialista: a oposição, nem sempre clara, entre civilização e barbárie; a atração mórbida pelo continente africano, considerado representação de mundo exótico, primitivo e desconhecido; a exploração econômica colonial, responsável pela desarticulação dos modos de produção nativos. Em “O coração das trevas”, além disso, podem ser identificados importantes traços da vida de Conrad - escritor que, de fato, presenciou e as consequências trágicas do imperialismo europeu -, os quais conferem ao conto qualidade de documento histórico.

Embora o Império colonial mais importante do final do século 19 fosse o Britânico, outros países europeus adotaram políticas coloniais agressivas, ainda que, muitas vezes, com objetivo de conquistar regiões pouco importantes, que não despertaram o interesse das potências maiores. A política colonial da Bélgica, diferentemente, direcionou-se para região central do continente africano, relevante em aspectos geopolíticos e, posteriormente, econômicos. Essa política resultou diretamente de projeto pessoal do monarca belga, o qual entendia que seu país e sua própria pessoa deveriam assumir papel de destaque no processo supostamente civilizatório das conquistas coloniais. A Bélgica, no período, apesar de ser considerada potência secundária (uma vez que se caracterizava por pequena população e diminuto território), exerceu papel central na política imperial para África.

Na maior parte dos casos, a política imperialista resultou em intensa exploração das populações e dos recursos nativos de regiões africanas e asiáticas. A colonização da região da África Central, em especial da área que, na atualidade, abarca a República Democrática do Congo, é exemplo de prática colonial extremamente violenta, marcada pelo uso indiscriminado de trabalho compulsório, instituído por companhias estrangeiras e por líderes locais.

## **2. O ESTADO LIVRE DA REPÚBLICA DO CONGO**

A criação do Estado Livre do Congo esteve imediatamente relacionada ao fenômeno da política imperialista sobre o continente africano. Deve-se notar, no entanto, que a constituição dessa entidade política aparentemente autônoma foi, igualmente, resultado dos projetos pessoais de Leopoldo II, rei da Bélgica e grande entusiasta do imperialismo colonial. A situação peculiar do Congo durante o final do século 19 e começo do século 20, por isso, pode ser atribuída, conjuntamente, ao fenômeno geral do expansionismo imperialista europeu e à peculiar personalidade do monarca belga, caracterizada pelo espírito aventureiro e por um interesse mórbido pela região do Congo.

Milani (2011:82) assevera que a compreensão da história da região do Congo no século 19 depende, primeiramente, do entendimento de sua importância geopolítica. A bacia do Congo, que banha grande parte da região constituinte do Estado Livre do Congo, forma uma das maiores bacias hidrográficas do mundo. Por meio de seus rios, a porção central do continente africano é

integrada, e os diversos povos são geograficamente separados, ainda que unidos culturalmente pela língua banto e por alguma organização política (Reino do Congo). Em razão dessa posição privilegiada, somada às riquezas naturais da floresta equatorial, a região do Congo constitui, no entendimento de Milani, com base nas ideias de geopolíticas de Ratzel, o verdadeiro heartland do continente africano.

Alguns desses aspectos da região do Congo eram disseminados por jornalistas da época, que relatavam, de forma romanesca, as aventuras de europeus destemidos (Barbosa, 2008:160). Essas narrativas eram avidamente acompanhadas por leitores comuns (inclusive por crianças) e por estadistas importantes, como Leopoldo II, monarca da Bélgica (Milani, 2011:109). Na análise dos precedentes factuais desse interesse pessoal de Leopoldo II, deve ser mencionada, primeiramente, a realização da Conferência Geográfica, em 1876, na cidade de Bruxelas. A consequência imediata dessa conferência foi a criação, com patrocínio de empresários britânicos e holandeses, da Associação Internacional Africana, concebida com a finalidade de propagar civilização para os povos da África Central, região que incluía o Congo (Barbosa, 2008:163). Posteriormente, o monarca organizou, em associação com Henry Stanley, o Comité de Estudos do Alto Congo (com a suposta finalidade de prestação de ajuda humanitária, de realização de estudos científicos e de promoção de intercâmbio comercial) e a Associação Internacional do Congo. Inicialmente, a influência sobre a extensa região foi exercida por meio dessas entidades.

Deve-se reafirmar que, além de interesse pessoal civilizatório de Leopoldo II, existiam, de fato, relevantes recursos naturais (marfim, minerais, borracha) que poderiam ser explorados no Congo, o que despertava a cobiça de empreendedores europeus. Na Conferência de Berlim, ocorrida nos anos de 1884 e 1885, cuja finalidade era organizar as áreas de influência e os domínios coloniais no continente africano, estabeleceu-se, com velada aquiescência britânica, que ao rei da Bélgica caberia a administração a região do Congo, em detrimento de pretensões de França e, principalmente, de Portugal, potência colonial decadente, que perdeu, entre outros territórios, o controle da margem direita do rio Congo (Milani, 2011:154; Barbosa, 2008:167). Por meio de resolução do parlamento belga, o domínio pessoal do rei sobre a região, denominada de Estado Livre do Congo, tornou-se formalizado perante as outras potências europeias.

A relevância desproporcional da Bélgica, potência secundária no concerto europeu, deve ser analisada de forma mais aprofundada, uma vez que seu papel preponderante na Conferência de Berlim não é imediatamente compreensível. Milani (2011:117) explica que, segundo alguns autores, a irrelevância da Bélgica no comércio internacional foi aspecto fundamental para concessão de extensos territórios ao país: era mais interessante, na perspectiva das grandes potências, que o pequeno país assumisse o controle de regiões estratégicas do que uma potência rival. Ao lado disso, as boas relações de Leopoldo II, bem como sua

aguçada percepção das finalidades da política imperialista, favoreceram a solução em benefício da pequena monarquia europeia.

Após a consolidação de seu domínio sobre o território do Congo, ocorrida, em grande medida, por meio da ação direta do citado jornalista e aventureiro galês Henry Morton Stanley (Milani, 2011:118), Leopoldo II adoptou uma série de medidas contrárias ao próprio mandato estabelecido durante a Conferência de Berlim. Se, nesta, havia-se determinado a abolição do tráfico de escravos, a garantia do livre-comércio, a promoção de iniciativas humanitárias e o incentivo à filantropia e às atividades científicas, o monarca, após adquirir os direitos de proprietário pessoal do Congo, adoptou conduta absolutamente diversa, que resultaram no incremento da exploração monopolista dos recursos naturais e na disseminação de violência generalizada contra os povos nativos.

Milani (2011:166) informa que as terras, quase todas compulsoriamente expropriadas de famílias africanas, foram organizadas em sistema tripartite, formado por terras de domínio exclusivo da pessoa do soberano, terras da coroa (pertencentes ao Estado belga) e terras pertencentes a companhias privadas de exploração económica. A fim de garantir a ordem na colonização, Leopoldo ordenou a criação de Força Pública, formada por quase 18 mil homens. O uso indiscriminado da força por essa milícia pode ser inferido de suas práticas de recrutamento compulsório e de violência contra a população camponesa. Milani informa que a Força Pública era parte do sistema leopoldiano que garantia a paz na colônia. Ao recrutar de 2 a 3 mil homens todos os anos, ela retirava dos povoados do Congo seus mais fortes homens. Sua utilização era óbvia: garantir a exploração dos recursos naturais do Congo, debelar possíveis resistências e impor a ordem imperialista.

O elevado grau de violência, direcionado inclusive contra mulheres e crianças, era instrumento principal de controle da população e de garantia do domínio colonial. O início da exploração intensiva da borracha - material cada vez mais usado na industrial, por causa da popularização da bicicleta e do início da produção automobilística - implicou a adopção de medidas cada vez mais severas contra os nativos e em desfavor de suas propriedades. A economia da região, até o início da exploração da borracha, era essencialmente baseada na extração e na venda de marfim e de óleo de palma. A crescente relevância económica da borracha, combinada às condições favoráveis ao desenvolvimento abundante de seringais, alteraram o sistema produtivo local, o que resultou em maior rigidez no sistema de trabalho compulsório e, por consequência, no aumento da violência contra os nativos.

### **3. INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO COLONIAL**

A educação deve ser compreendida na sua relação dinâmica com o contexto social do qual faz parte. Assim, analisar as influências pedagógicas belgas no Congo pressupõe compreender o contexto sociopolítico da colonização europeia em África, particularmente a conjuntura em que se desenvolve a política

educativa da Bélgica em relação à República de Congo. Neste sentido, para compreender a educação na República do Congo, sobretudo no período colonial, é necessário analisar a relação e/ou cooperação entre Estado, a Igreja Católica e as Missões Religiosas.

Segundo Depaepe (2011) a política escolar colonial foi desenvolvida a partir da metrópole, onde a cooperação entre o Estado e as missões religiosas católicas foi fundamental para o desenvolvimento da educação. No reinado do rei Leopoldo apesar de existirem as escolas oficiais, a maioria das escolas livres foram entregues aos missionários da igreja católica. Esta recebia fundos do governo para financiar as suas atividades. A cooperação e relação com a igreja católica não se aplica de forma isolada a um determinado país, mas sim fazia parte de uma política estrutural das metrópoles em relação às colônias. Foram também adotadas pela Inglaterra, nas colônias anglófonos, pela França, nos Francófonos e Portugal nos países africanos de língua portuguesa. A educação e a religião, através das missionários desempenharam um papel importante na integração, subordinação e legitimação da cultura “indígena” à cultura europeia.

Segundo Neves (2001:8): “existia entre a igreja e o estado uma unidade e uma

“Cumplicidade” de séculos, pelo que a ação da Igreja se transformava quase que numa dimensão cultural/educacional/religiosa, com vocação para ensinar as primeiras letras, ou ainda, fazendo uso da vertente doutrinal para mostrar o caminho que o “civilizado” devia seguir (...)”

Para Jurado Cepas (2014), a Convenção assinada entre Leopoldo II de Bélgica e a Santa Sé, em 1906 permitiu às missões católicas nacionais obter o monopólio da estrutura e do conteúdo da educação durante todo o período colonial.

Outras das influências belgas é o interesse pelo ensino básico e fundamental. A política educativa centra-se na educação de massas adaptado ao estilo de vida nacional (Depaepe, p.38) mais preocupado com a formação moral de que com a instrução e conhecimento. Para Jurado Cepas (2014) privilegiou-se a educação de massas de nível primário e, em menor medida o ensino secundário. O objetivo principal era formar operários, agricultores, comerciantes, artesões para trabalharem como auxiliares de agentes coloniais. A inexistência do ensino superior no período colonial tinha como objetivo “evitar a formação de uma elite cultural, político e intelectual local.

Para uma maior dominação e moralização privilegiou-se a educação em língua local, O uso de francês era obrigatório apenas escolas centrais.

Por último, dizer que o sistema educativo apresentava uma visão paternalista, eurocêntrica da educação, cujo objetivo era a “conquista das consciências” (Jurado Cepas, 2014, p. 173), incorporando novos valores sociais e culturais da metrópole. Ou seja, o sistema educativo tinha como missão a inculcação e transmissão do universo cultural colonial e a assimilação, reprodução e perpetuação da sua estrutura social dominante.

Após a segunda guerra mundial, a política educativa colonial sofreria profundas alterações em função das transformações políticas económicas e sociais ocorridas a nível internacional. Devido a opinião pública internacional, o desenvolvimento das telecomunicações e a nova estrutura capitalista demandava pela mão de obra qualificada. Também, a internacionalização do problema colonial e da pressão exercida pelas elites nativas por um maior acesso à educação, fundamentado no princípio de emancipação na maioria dos países africanos vai influenciar a adopção de reformas educativas (Souza Ferreira, 1977; Jurado Cepas, 2014). Assim, a reforma educativa implementada estabelece o ensino secundário geral (em francês) que dá acesso ao ensino superior e universitário, diferenciando assim do ensino de massas em língua local.

A primeira instituição do ensino superior foi estabelecida em 1954. Trata-se da Universidade de Lovanium que é promovida pela Universidade Católica de Lovaine associada á companhia de Jesus e apoiada pelo governo. De acordo com Jurado Cepas a nova universidade é a reprodução da sua promotora, quer a nível da estrutura administrativo, conteúdos programáticos ou carácter confessional.

#### 4. PÓS-COLONIALISMO E SISTEMAS EDUCATIVOS EM ÁFRICA

A maior parte dos países africanos tornaram-se independente na segunda metade do último século, após um longo período de dominação colonial. Juntamente com a independência política, todas as ex-colônias propuseram, por um lado, a ruptura com o sistema de dominação colonial e, por outro, instituir uma nova ordem social e económica que garante um desenvolvimento sustentável e igualitário para todos. Porém, como afirma Hernández (2003:24), “o colonialismo não só deixou no passado feridas sérias e difíceis de ser curado, como também se perpetua no século XXI, sob novas formas de ação, nas quais certamente teve e tem muito que dizer a educação, o processo de definir novos valores, hábitos e conhecimento das populações que emergem para a independência, a descolonização aparente e a liberdade duvidosa”.

A esse respeito, Monteiro argumenta que o fim da dominação política não pode ser confundido com o fim de toda dominação, especialmente quando se refere à educação.

Vários outros autores argumentam que, apesar das pretensões dos novos governos, na maior parte das ex-colônias assistimos a um processo de continuidade do sistema educacional que se seguiu durante o período colonial e não a processo de ruptura. E mesmo em países que estavam implementando novos sistemas educacionais, eles foram totalmente influenciados e dependentes do sistema educacional das antigas potências coloniais.

Para Hernández, é através do sistema educacional que os antigos poderes tentam manter e dar continuidade ao processo de dominação, ou seja, garantir às potências coloniais uma continuidade silenciosa e pacífica dos mecanismos de dominação que encerram a imposição e a continuidade linguística.

e educacional” (2001:29), uma violência mais simbólica do que a dominação econômica ou política.

Chenchabine (1988) fala sobre o processo de colonização cultural no sentido de que, as antigas potências coloniais criaram um sistema no qual as ex-colônias estariam em uma situação permanente de dependência cultural, técnica e científica. Para o referido autor, esta dependência é materializada através da assistência técnica (viagens de técnicos ou bolsas de estudo no exterior). As instituições escolares e universitárias são os principais meios de disseminação da cultura da metrópole, especialmente através de assistência técnica e manuais escolares.

Da mesma forma, Diamini (2008), ao analisar a situação dos sistemas educativos na África pós-colonial, responsabiliza os líderes políticos africanos pelo estado em que se encontra a educação, pois considera que aqueles nada fizeram, ou pouco fizeram para mudar as práticas herdadas das potências coloniais.

De fato, a responsabilidade das elites políticas, econômicas e sociais despoja a continuidade e assimilação do discurso dominante dos antigos poderes coloniais em diferentes âmbitos e, particularmente na educação, o discurso pós-colonial está presente.

Kibara e Too (2011), referindo-se ao sistema educacional Queniano, afirmam que em vez de repensar e transformar os modelos de educação europeus transplantados na África graças aos missionários europeus e administradores coloniais, os governos africanos adotaram esses modelos como é, introduzindo algumas mudanças curriculares muito sutis.

A mesma situação também ocorre nos países de língua portuguesa. No caso de Angola, Liberato (2014) considera que a nova estrutura escolar implementada após a independência não diferiu muito do sistema estabelecido pelo sistema colonial e, em muitos casos, utilizou os mesmos conceitos.

O mesmo pode ser dito em relação a Moçambique, onde até 1983 “a estrutura global do sistema de ensino não sofre grandes alterações, apesar de algumas modificações internas. (Gasperini, 1989: 33).

No que respeita a Cabo Verde, apesar das críticas ao sistema de ensino colonial e da intenção de promover uma ruptura total com a ordem social herdada do colonialismo, “o novo sistema escolar manteve as mesmas estruturas e práticas pedagógicas do sistema colonial” (Da Moura, 2016).

A situação na República do Congo também não é diferente, pois as estruturas educativas, os conteúdos, o ensino secundário e, particularmente o universitário são reproduções do sistema belga.

Para a UNESCO (1985) a estrutura do sistema educativo, boa parte dos conteúdos e os métodos de ensino implementados no pós-independência não sofreram mudanças importantes. O que podemos dizer é que, as novas políticas educacionais herdaram, mantiveram e promoveram o sistema de educação colonial, ao contrário do que foi defendido no período de luta pela libertação

nacional. Fato explicado, em boa medida, porque a maioria dos membros da nova classe política e educacional haviam estudado em Portugal e inculcando os hábitos da metrópole e, também pelo fato de que os principais materiais pedagógicos, incluindo manuais, eram da metrópole. A assistência técnica (colaboradores, assessores) das políticas educacionais continuaram a ser de origem portuguesa. Sobre esse aspecto, (Chenchabine,1988:7) afirma que a assistência técnica é um dos principais meios que os países desenvolvidos usam para transmitir conhecimento científico e tecnológico aos países em desenvolvimento. Soma-se a isso a influência cultural e ideológica através de bolsas e estádios no exterior, pois a instituição escolar e as universidades são os principais meios de disseminação do conhecimento importado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final do século XIX deve ser caracterizado, no âmbito das relações internacionais, como período de desarticulação do sistema de Viena, criado após a derrota definitiva de Napoleão Bonaparte. O crescente conflito entre as grandes potências indiciava o enfraquecimento dos mecanismos de manutenção da estabilidade continental, criados multilateralmente na primeira metade do século XIX. O surgimento de ideologias nacionalistas, a emergência de potências revisionistas e a proliferação de concepções científicas baseadas na superioridade racial branca foram aspectos favoráveis ao expansionismo imperialista por todo o mundo. A África constituiu um dos alvos preferenciais das potências. No final daquele século, praticamente todo o território africano havia sido dividido e distribuído entre os Impérios europeus.

Embora tenha recebido a denominação de Estado Livre, o Congo, como outros países africanos, constitui domínio colonial largamente explorado por europeus. Na realidade, ainda que seu caso deva ser compreendido no contexto do fenômeno geral do imperialismo do final do século XIX, muitos de seus aspectos originais, são decorrentes das medidas adoptadas por Leopoldo II.

A educação desempenhou um papel importante no processo de inculcação durante o período colonial. Para tal o Estado teve como o principal aliado a Igreja católica através das missões religiosas. Durante o referido período, a educação teve como objetivo a inculcação e legitimação da cultura dominante da metrópole. O sistema educativo imposto era de massas, paternalista e onde a maioria da população não tinha acesso ao ensino secundário.

### BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, ELAINE SENISE (2008). *História da paz* (2008). Editora Cortzes, Sao Paulo.
- CHENCHABINE, R. (1988). *L'influence des politiques culturelles ed de la communication sur les stiles du développement*. Universidade de Paris, Paris.
- DEPAEPE, MARC. Ejes de la política educativa colonial en el Congo Belga (1908-1960). *Historia de la Educación*, 30, 2011, pp. 33-44, Salamanca.



ALCIDES FERNANDES DA MOURA Y JEREMIAS FERNANDO MANUEL  
A INFLUÊNCIA EUROPELA EM ÁFRICA. O CASO DA BÉLGICA NA REPÚBLICA DO CONGO

- DA MOURA, Alcides Fernandes (2009). *Eficácia Social (Qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde*. Editora USC, 2009, Santiago de Compostela.
- GASPERINE, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Ed. Lavoro/Isco, Roma.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2001) «A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945) (2001). *Historia de la Educación*, 20, pp. 369-392
- HERNANDEZ DÍAZ, J.M. (2011) «Descolonización y educación en África», *Historia de la Educación*, 30, 23-31.
- . (2003). «A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática». *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, pp. 421-461
- HOBSBAWM, Eric (2010). *A era dos Impérios*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- JURADO CEPAS, Eva María (2014). Orígenes de la educación superior y universitaria en la República Democrática del Congo: La Universidad Lovanium (1954-1971). *CLAN*, (2014), 171-194.
- KIBARA, K. E TOO, K. (2011). *Diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saberes en la Kenia poscolonial*. Universidade de Medellín, Trabalho de fim de curso.
- LIBERATO, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 59 Out.-Dez.
- MILANI, Martinho Camargo (2008). *Estado Livre do Congo: Imperialismo, a roedura geopolítica* (2008). USP, Sao Paulo.
- NEVES, BALTAZAR SOARES. «Para a história do ensino em Cabo Verde: o caso do seminário-liceu de São Nicolau». Universidade do Porto, Dissertação de mestrado em estudos africanos, Faculdade de Letras, 2001.



# A INFLUÊNCIA DE OMER BUYSE NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE (PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX)

ANA ISABEL MADEIRA

madeira.anaisabel@gmail.com

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*

## 1. A INFLUÊNCIA DE OMER BUYSE NA EDUCAÇÃO COLONIAL AFRICANA

Através da publicação da obra *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* (1908), Omer Buyse tornou-se no grande divulgador, na Europa, dos métodos americanos de educação pelo trabalho. Engenheiro, economista e um estudioso do ensino técnico-profissional<sup>1</sup>, Buyse tinha sido um dos principais responsáveis pela criação, em 1902, da *École Industrielle Provinciale Supérieure de Charleroi*, situada na província de Hainaut, na Bélgica. A experiência resultante da criação desta instituição, assim como o seu interesse pelas questões do ensino profissional, foram sendo retratadas num conjunto de obras que o tornaram uma autoridade na matéria, quer na Europa, quer na América Latina, durante as primeiras décadas do século XX<sup>2</sup>. No entanto, foi a obra *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* (1908) que tornou Buyse uma referência no âmbito do ensino colonial. A publicação conheceu pelo menos quatro edições (1908, 1909, 1913 e 1914) e foi amplamente divulgada em

---

1 Omer Buyse foi posteriormente designado para o cargo de Director do Ensino Industrial e das Belas-Artes do Ministério da Indústria e do Trabalho, em Bruxelas.

2 *Les Écoles Professionnelles et les Écoles d'Art industriel en Allemagne et en Autriche*. Schaerbeek/Bruxelles (1896); *Études sur les écoles techniques de l'Industrie du Bâtiment et de l'Industrie du Bois en Allemagne*. Bruxelles: J. Lebègne & Company (1898); *Étude sur l'organisation des Écoles Techniques Anglaises*. Bruxelles. Ministère de l'Industrie et du travail. Direction de l'enseignement industriel et professionnel (1900). *L'enseignement commercial en Allemagne* (s.d/s.l.); *Les Machines-Outils, manuel pour apprentis et ouvriers-mécaniciens* (s.d/s.l.); *Une Université du Travail: Les Écoles de Métiers à Berlin et à Leipzig*. Paris: Dunot et Pinat (1914).

vários congressos internacionais dedicados à questão do ensino técnico que tiveram lugar entre finais do século XIX<sup>3</sup> e as primeiras décadas do século XX – os *Congrès International de l'enseignement technique, commercial et industriel* de Viena (1910), de Lyon (1921), de Charleroi (1925), de Liège (1930), de Paris (1931), de Roma (1936) e de Berlim (1938) (Fuchs, 2004)<sup>4</sup>.

A divulgação em Portugal da obra de Buyse conhece duas vias distintas, que acabam por confirmar algumas das sociedades de referência para as questões da pedagogia e da psicologia social neste período: a Bélgica e a França por um lado, o Brasil por outro. Assim, a referência ao trabalho desenvolvido por O. Buyse relativamente ao ensino na América merece amplo destaque na *Psychologie de l'Éducation* (1902) da autoria de Gustave Le Bon (1841-1931), uma obra que conhece um amplo acolhimento em Portugal, em particular nos círculos ligados à administração colonial. Na 13<sup>a</sup> edição desta publicação (1910), Le Bon inclui um extenso capítulo acerca do ensino nos Estados Unidos da América – “L’Instruction et L’Éducation aux États-Unis” – no qual recorre extensivamente às palavras de Buyse para elogiar a filosofia educativa americana (Le Bon, 1910). Buyse era também conhecido na América Latina, não apenas através da obra de Le Bon, mas sobretudo pelos *Méthodes américaines d'éducation* que Anísio Teixeira traduzira para a língua portuguesa, em 1925. O “americanismo” de Anísio, como lhe chamou Marta Chagas de Carvalho (2000), não se bastou na tradução da obra de Buyse (1927); o seu entusiasmo pelos “métodos americanos de ensino elementar” fizeram com que a distribuisse a todas as escolas do estado da Baía, assim que assumiu o cargo de director da Instrução Pública. A autora refere, a propósito:

“Na introdução de Buyse, que Anísio reputa a ‘chave’ de compreensão dos métodos americanos de educação, dispõem-se as tópicas repetidas pelo director da Instrução Pública baiana nas justificativas que apresentou das medidas legais implementadas pela Reforma. (...) Estão lá as referências a um *ethos* norte-americano, marcado pela energia, pelo vigor, pela iniciativa, pelo esforço pessoal. Lá estão as tópicas do fortalecimento da vontade, da indisociabilidade entre pensamento e acção, do *self made man* e do *learning by doing*. (...) Estão lá, também, aspectos da escola americana que surpreendiam um observador europeu como Buyse (...)” (Carvalho, 2000: 53-69).

A obra de Buyse inspirou também a formulação do primeiro projecto de criação de uma Universidade do Trabalho no Brasil, proposto pelo engenheiro e deputado mineiro Fidelis Reis e circulou igualmente por outros países da América Latina, nomeadamente no Uruguai e na Argentina, não se conhecendo, no entanto, nenhuma tradução em castelhano<sup>5</sup>.

3 São apenas referidos os congressos posteriores à primeira edição da obra de Buyse, *Méthodes américaines d'éducation*, em 1908.

4 Ver também Pronko (2003), em especial o Capítulo II, “La armonía de papel. La enseñanza técnico profesional en los foros internacionales”, pp. 61-82.

5 Não obstante, a obra de Buyse é citada como antecedente para a criação da Universidade

O livro de O. Buyse consiste numa apresentação geral do sistema de ensino americano aos europeus, com a sua filosofia, organização e estrutura próprias, e na defesa dos métodos pedagógicos e dos currículos praticados nas escolas americanas aos mais diversos níveis de ensino (Buyse, 1908). O que deslumbrava Omer Buyse era, por um lado, a filosofia educacional americana e a sua capacidade de concretizar, apoiada num conjunto de racionalidades científicas, o “governo das almas” – a questão da liberdade da autonomia, do auto-controlo, da individualidade. Por outro lado, ele encontrava na organização escolar americana a chave para o sucesso (científico e moral) do trabalho de subjectivação dos alunos e da sua transformação em cidadãos úteis e produtivos. No mesmo exercício analítico, Buyse associava a crítica à filosofia educativa europeia e propunha alternativas para o desenvolvimento, na Europa, de escolas orientadas para o progresso económico e social:

“Nous voulons, nous, des enfants obéissants, disciplinés; les Américains, plus encore que les Anglais, veulent, avant tout, des jeunes gens d’initiative, indépendants, confiants en eux-mêmes. (...) Faire agir les enfants comme s’ils étaient seuls au monde, en toute liberté ; exalter le plaisir dans l’effort, la joie dans la lutte contre les difficultés, la possession de soi-même – *le self control* – telle est la tâche supérieure de l’école. Les Américains, professeurs et élèves, ont une vraie répugnance pour les théories toutes faites, pour les définitions et les abstractions, sans sanction pratique. (...) *Apprendre en agissant* est la substance même des méthodes scolaires aux Etats-Unis” (Buyse, 1908 : 8, 10 e 12) [sublinhado meu].

A filosofia do “aprender-fazendo” impressionava particularmente o director de Charleroi, em especial nas escolas dirigidas aos “grupos étnicos menos desenvolvidos”:

“Apprendre en agissant (*Learning by doing*) est encore la devise des écoles spéciales pour arriérés ethniques: (...) Déposer dans les cerveaux des enfants et des adolescents le germe de la volonté; leur donner, dès le jeune âge, le goût de l’action persévérante; hâter chez eux le passage de l’état de dépendance à l’esprit d’indépendance; préparer, par une éducation scolaire approprié, les enfants des classes les plus modestes à se subvenir à eux mêmes, à ne compter que sur eux-mêmes, au ‘self-support’, telle semble être la plus haute préoccupation des écoles primaires et moyennes» (Buyse, 1908 : 11).

Foi, justamente, a respeito da educação das minorias étnicas americanas que Omer Buyse dedicou um capítulo do livro centrado exclusivamente nos exemplos que havia observado aquando da sua visita ao Hampton Institute, na Virgínia. No capítulo intitulado “L’éducation d’une race. Instruction pour arriérés ethniques (Nègres et Peaux-Rouges)”, Buyse considerava que o instituto era uma das criações mais extraordinárias do génio organizador e da filosofia americana e louvava o seu director, M. Frissell, pela fé de apóstolo com que conduzia a educação moral e a instrução dos negros. Nessa reflexão Buyse fornecia

---

do Trabalho do Uruguai, em 1942, por iniciativa de José Árias. O texto de O. Buyse serviu também ao engenheiro argentino Pascual Pezzano para justificar a sua proposta de reforma do ensino técnico, apresentada na revista *La Ingeniería*, em 1942 (Pronko, 2003).

uma representação infantilizada das capacidades biológicas e psicológicas do negro face ao branco, inferioridade que era partilhada, de um lado e do outro do Atlântico, pelas perspectivas inspiradas no darwinismo social:

“De nature émotionnelle, impressionnable et instable, les nègres ont l’intelligence plus rapide que solide; ils manquent de domination sur eux-mêmes, de ‘self-control’, comme les enfants de peuples primitifs; ils ont l’amour du chant et de la musique et le génie du rythme (...). Autant l’Indien est fier, inflexible, digne dans son attitude, autant le Nègre individuel est affectueux, docile, pliable ou vindicatif, mais il est lâche devant ses instincts; ivre, il perd tout sentiment humain et est parfois fou de lubricité; ses crimes sont atroces; son insouciance du présent, son dédain du lendemain exaspèrent l’Américain blanc” (Buyse, 1908: 579).

A natureza emotiva, infantil e preguiçosa, a dificuldade de auto-controlo, e a lubricidade do negro encontravam-se, de resto, por toda a literatura da época, construindo uma imagem de um indivíduo ambivalente, simultaneamente dócil e “perigoso”, dotado de uma inteligência primitiva incapaz de projectar-se no futuro e, portanto, de alcançar por si próprio o desenvolvimento das suas potencialidades:

“Les talents des nègres sont verbaux; ils apprennent facilement les langues, parlent couramment; mais ils ne montrent pas d’aptitudes pour la pensée abstraite, pour les recherches scientifiques et pour les inventions, de quelque nature qu’elles soient. Leur faiblesse semble se trouver dans la sphère de l’action et de la volonté. N’ayant ni prévoyance ni le sens de l’observation du milieu, ils ont peu de ténacité dans la poursuite d’un but et n’ont qu’un faible désir d’améliorer leur situation; ils sont peu zélés au travail, faciles à s’exalter et à se déprimer” (Buyse, 1908: 580).

Eram estas características que faziam apelo a uma educação sólida do ponto de vista moral, e de carácter eminentemente prático do ponto de vista pedagógico, de modo a ligar os negros ao trabalho manual (na terra ou nos ofícios) prevenindo assim a sua fuga das plantações e das indústrias, deixando-os perigosamente ociosos. Esta “perigosidade” que decorria da identidade própria à história da nação americana – “Les nègres ont pris en l’aversion le travail de la terre auquel ils rattachent l’idée d’esclavage” (Buyse, 1908: 576) – tinha também origem em razões de ordem biológica e psicológica. Intelectualmente imaturo e avesso ao raciocínio abstracto, o negro deveria receber uma instrução centrada na experiência, no aprender-fazendo, na observação do concreto. Eram estas as técnicas pedagógicas que permitiam moldá-lo, interessando-o pelas artes manuais, ofícios e ciências domésticas, transformando-o, simultaneamente, num indivíduo dócil e útil a si próprio e à sociedade:

“Le travail manuel est la forme rédemptrice de l’enseignement pour les nègres. (...) Leur mentalité est rebelle aux études théoriques et abstraites. Ni le calcul, ni le dessin géométrique, ni les notions fondamentales de physique ne peuvent être séparés des faits pratiques, la conception des nègres n’allant pas au-delà des faits particuliers et du concret. Ce n’est qu’avec une extrême

difficulté qu'ils arrivent, graduellement, à des généralisations et des déductions tirées d'une multitude de faits qui tombent sous leur sens" (Buyse, 1908: 591).

Definiam-se, assim, do ponto de vista científico, as razões de ordem biológica e psicológica que justificavam uma pedagogia *adaptada* às características intelectuais e sociais da "raça" negra. Foi com base nesta premissa que Buyse baseou a defesa de uma oferta educativa especificamente dirigida ao ensino de uma população particular, caucionada *a priori* pelo adjectivo "arriérée":

"Donner l'éducation pratique à de jeunes nègres, judicieusement choisis, qui se répandront ensuite dans le pays pour devenir les professeurs et les conducteurs du peuple noir; l'instruction leur est nécessaire pour pouvoir se donner en modèles; ils doivent être versés dans les industries agricoles et dans les métiers, afin que, par leurs efforts et par leur exemple, ils fassent honorer le travail libre.

(...) La culture intellectuelle n'est pas négligée, mais elle est appropriée à la condition sociale de ceux qui la reçoivent: la plupart très pauvres, très peu développés pour leur âge, adolescents ou adultes (...) on besoin d'une éducation simple et pratique (...) C'est ce système qui caractérise les méthodes d'éducation pour arriérées ethniques" (Buyse, 1908: 581 e 591).

Sem dúvida que estes argumentos participavam das doutrinas raciais em voga na época e não se afastavam muito da representação dos europeus sobre os povos indígenas, que consideravam os negros num estágio de evolução primitivo por comparação com o das sociedades europeias-ocidentais. Para Buyse, "L'école de Hampton est en fait un instrument de civilisation pour les races inférieures; la main cultivée est un organe qui apporte au cerveau des matériaux plus riches que les autres organes de sens. (...) Le cours de travaux manuels (...) achèvent de donner aux études le caractère approprié aux nécessités de la région et au but supérieur de l'institut: ramener les Nègres à la terre, au travail rural, aux carrières des métiers manuels" (Buyse, 1908: 559 e 601). O que vemos aqui em marcha é, também, o "homem negro" tornado objecto de um conjunto de ciências – a etnologia, a pedagogia, a psicologia, a sociologia – através das quais se tornava possível corrigir e suprimir, através do "encerramento" numa instituição particular, os vícios que punham em causa um novo ciclo de acumulação capitalista assente na exploração de mão-de-obra assalariada.

A experiência do instituto Hampton representava, por isso mesmo, uma forma de ligar ao trabalho, os africanos. Através da "educação adaptada", os negros aprenderiam a melhorar as suas condições de vida de acordo com os critérios de progresso da sociedade capitalista: a formação centrava-se na extracção das matérias primas, assegurando a constituição de uma força assalariada destinada ao trabalho manual. Por outro lado, através da criação de hábitos de produção e de consumo europeus, seria possível transformar essas populações em cidadãos civilizados capazes de adoptar hábitos, costumes, língua e comportamentos próprios da civilização europeia-ocidental. Esta multiplicidade de objectivos aparecia necessariamente ligada às tecnologias

de normalização pela escola, cuja ação implicava articular a disciplina, a docilidade e a sensibilidade na transformação dos indivíduos para a modernidade:

“(…) Toute la vie de l’École est une éducation. Garçons et filles étudient, mangent et passent leurs récréations ensemble. Dans les classes, les plaines de récréation, les réfectoires ils sont parfaits de correction et se conduisent comme de vrais *gentlemen*. Ils sont habillés avec goût (...) les élèves sont organisés militairement et on à leur tête un major nègre, à taille de géant, qui est le bras disciplinaire de l’Institut et les conduit certains soirs en bataillons serrés musique en tête (...) vers les classes ou le temple. Ce qui frappe vivement, c’est l’esprit d’ordre, de régularité, de convenance qui règne dans cet établissement que les pauvres nègres semblent aimer comme leur ‘home’.

(...) Les garçons et jeunes filles sont traités avec fermeté et douceur ; ils sentent, insiste M. Frissell, que nous, Blancs, nous sommes leurs amis ; la bonne tenue, qu’ils imitent de nous et que nous leur imposons dès l’entrée, devient bientôt pour eux un besoin. Ils aiment à s’instruire et s’attachent aux travaux qu’ils aiment. Hampton est pour eux un milieu de paix, de travail et d’étude” (Buyse, 1908: 612 e 614).

Evidentemente que, para os europeus, a questão das minorias étnicas não se colocava senão a respeito das populações coloniais, enquanto que os americanos tinham de contemplá-la como um problema intrínseco à sua própria identidade como Nação: “l’éducation morale et l’instruction des nègres, comme des arriérés ethniques en général, est un des problèmes sociaux les plus ardues dont se préoccupent les États-Unis. (...) Quarante-cinq ans après la suppression de l’esclavage par l’acte d’émancipation, soixante pour cent de la population nègre des États du Sud se trouve à un niveau extrêmement bas de civilisation” (Buyse, 1908 : 571 e 573). Porém, quando defendia a aplicação, nas colônias europeias em África, dos princípios pedagógicos e do currículo utilizados no Hampton Institute, Buyse não fazia mais do que sugerir a transferência de um modelo de educação e de organização do ensino adaptado às sociedades coloniais europeias: “Les essais que les Américains ont fait de l’éducation par l’école des races arriérées, peuvent servir de leçon aux États qui ont des colonies de sujets ou de citoyens de sang noir” (Buyse, 1908: 573). Buyse não se esquecia de nomear os esforços dos impérios europeus, em particular no quadro da francofonia, para louvar as iniciativas desencadeadas na área da instrução: “Les pays européens à colonies nègres s’occupent déjà activement de leur instruction. La France possède de nombreuses écoles dans ses possessions africaines. L’État indépendant du Congo compte déjà quelques écoles établies dans les Missions; il entre à son tour et officiellement dans la voie (...) instituant des écoles professionnelles à Boma, Léopoldville et Stanleyville” (Buyse, 1908: 573).

O que Buyse defendia era, pura e simplesmente, que os exemplos do Instituto Hampton constituíam a estratégia mais adequada para a formação das massas africanas e que a sua organização, métodos e pedagogia podiam, sem



dificuldade, ser adoptadas pelas nações coloniais europeias. A necessidade de uma educação adequada à vida do homem negro, cuja representação exótica e infantilizada pressupunha que aceitasse a liderança por outra raça, construiu um quadro discursivo gizado na intersecção do político-ideológico e do científico-pedagógico, tornando-se assim um dos dispositivos mais bem sucedidos das tecnologias de governo colonial durante a primeira metade do século XX.

## 2. OMER BUYSE E OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO PELO TRABALHO EM MOÇAMBIQUE

A obra de Buyse era conhecida nos círculos ligados à administração colonial portuguesa, nomeadamente em Moçambique. O major Alfredo Augusto Freire de Andrade, Governador-Geral de Moçambique, entre 1906 e 1910, serviu-se com frequência das ideias de Buyse para sustentar a sua política ajustada à educação dos indígenas moçambicanos:

“No seu livro ‘Méthodes américaines d’éducation générale et technique’, escreve Omer Buyse um capítulo intitulado ‘A educação de uma raça, instrução para atrasados étnicos’, princípios que muito conviria adoptar em Moçambique. Quanto aproveitaria a colónia se, em vez (...) d’essas escolas que se encontram espalhadas em toda a Província, tivéssemos um estabelecimento do género do Instituto Normal e Agrícola de Hampton ou que deste se pudesse aproximar!” (Andrade, 1907: 368-369).

No relatório que fez publicar sobre as questões do ensino, Freire de Andrade expôs longamente as suas ideias relativamente à educação a dar ao indígena, ao papel das missões na formação moral e na educação para o trabalho e ao tipo de ensino que considerava poder torná-lo “num trabalhador útil” capaz de concorrer para a “progressiva riqueza do país” (Andrade, 1907: 62-63). No quinto volume do relatório sobre Moçambique, Andrade elabora uma crítica em torno dos processos de “instrução do indígena” em uso na colónia, lamentando o abandono a que a educação dos africanos vinha sendo deixada. Referindo-se aos exemplos das escolas para africanos de outros países europeus (nomeadamente, no Natal, no Transvaal e em Madagáscar) o major defendia claramente um tipo de educação diferente para crianças europeias e indígenas, considerando que o segundo destes grupos carecia “de uma instrução especial, adequada ao estado de atraso étnico em que se encontra”, tendo em vista “assegurar a nossa supremacia pelo conhecimento da língua e pela assimilação do indígena aos nossos usos e costumes” (Andrade, 1907: 271). Não espanta que a visão do Governador-Geral sobre o negro partilhasse dos pressupostos de inferioridade racial que Buyse havia já esgrimido nos *Méthodes américaines*, fazendo eco de representações dominantes sobre a psicologia e sobre as capacidades intelectuais dos povos africanos:

“O indígena (...) é em regra, preguiçoso, desdenhando o trabalho da terra acima de todos os outros; tem o vício inveterado da embriaguez (...) e é imprevidente, pouco se lhe dando o dia de amanhã (...). O indígena (...) deseja aprender, e, enquanto criança, aprende com facilidade, mostrando, porém, pouca aptidão para os estudos das ciências abstractas; em crescendo, e logo que chega aos dezoito ou vinte anos,

a viveza de espírito que tinha em pequeno parece obliterar-se, ou, pelo menos, não continuar a desenvolver-se, de modo que os seus bons desejos, quando ainda os conserva, para continuar a estudar, tornam-se pouco profundos” (Andrade, 1907: 277).

Para obrigar o negro a trabalhar tornava-se necessário adequar o ensino, os métodos e o currículo ao contexto colonial. Foi nesse sentido que Freire de Andrade procurou em Buyse uma fonte de legitimidade para defender a educação para o trabalho, articulando-a com as posições de outros governadores, caso de Andrade Corvo, António Enes ou Mouzinho de Albuquerque, opiniões relativamente às quais, por concordância e divergência, acertava a sua própria posição<sup>6</sup>.

“A educação literária do indígena deve ser acompanhada, senão precedida, da sua *educação para o trabalho*, e quem o vai buscar à palhota para o educar, tem (...) o dever de lhe facultar os meios de trabalhar de uma forma compatível com a educação que lhe dá. (...) Devendo-se ministrar ao indígena um ensino técnico e industrial rudimentar ou completo (...) a base deste ensino deverá ser baseada sobre as experiências dos alunos, procurando desenvolver-lhes o espírito de trabalho e de iniciativa (...)” (Andrade, 1907: 365-369).

Quanto aos métodos utilizados nas escolas americanas, Andrade considerava que estes se adequavam a todas as regiões da província e que se deveriam assim estender a todas as escolas e a todas as crianças:

“Do que tenho dito (...) ressalta a necessidade da instrução pelo facto, *learning by doing*, como dizem os americanos, e este princípio deve ser aplicado não somente às raças atrasadas, como a do nosso indígena, mas também às crianças de raça europeia, pondo de parte as definições decoradas, as teorias complexas e as abstracções confusas” (Andrade, 1907: 368).

Nem sempre coerente, Andrade considerava, todavia, que o núcleo central da educação a dar ao africano deveria limitar-se “ao ensino elementar, isto é, à leitura e à escrita, quer da língua indígena, quer da língua portuguesa (...) juntamente com o ensino técnico”. Ao invés de insistir num “ensino teórico”, que se deveria resumir aos cursos de 1º e 2º grau das escolas de instrução primária (o 1º grau correspondente à primeira, segunda e terceira classes da instrução primária na metrópole, e o 2º grau à 4ª classe), o ensino adequado ao indígena deveria ser essencialmente prático e de “carácter profissional” (Andrade, 1907: 372-373). Freire de Andrade foi inclusivamente mais longe, aproximando-se das posições da administração colonial inglesa, que não escondia admirar, defendendo que o ensino da língua se enquadrava num tipo de formação pensado em termos mais amplos, isto é, no quadro das necessidades quer do indígena, quer do governo da colónia e dos particulares<sup>7</sup>.

6 Freire de Andrade recorre, para o efeito, a extensas citações da obra de Andrade Corvo, *Estudos sobre as províncias Ultramarinas*; ao *Relatório sobre Moçambique* de António Enes (1893) e ao livro de Mouzinho de Albuquerque *Moçambique*.

7 Mais do que a língua em si, o que preocupava Andrade era a pertinência das matérias ensinadas na instrução primária, da qual os indígenas retiravam pouca utilidade, razão pela qual fez

Foi, desde logo, uma voz dissonante quanto às questões da aprendizagem da língua, já que a maioria das opiniões dos seus contemporâneos se guiava por uma política monolíngue que afirmava a indispensabilidade da aprendizagem do português como meio de assimilação dos africanos:

“O ensino do português, ministrado juntamente com o ensino da própria língua, não pode deixar de produzir nos espíritos infantis uma extrema confusão (...). Foi por estes motivos que no programa das escolas para indígenas foi permitido que, nos primeiros anos, o ensino fosse ministrado na língua indígena, começando-se, porém, desde logo, a ministrar os primeiros conhecimentos de português, pelo ensino dos nomes dos objectos mais vulgares e de uso mais corrente. E julgo que é esta prática que deve ser adoptada, em contrário ao parecer de alguns que desejavam (...) que a língua portuguesa, e não a indígena, fosse a única admissível nas escolas elementares” (Andrade, 1907: 371).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. Freire de (1907). *Relatórios sobre Moçambique*. Vol II. Lourenço Marques: Imprensa Nacional.
- Buyse, Omer (1896). *Les Écoles Professionnelles et les Écoles d'Art industriel en Allemagne et en Autriche*. Schaerbeck / Bruxelles.
- Buyse, Omer (1898). *Études sur les écoles techniques de l'Industrie du Bâtiment et de l'Industrie du Bois en Allemagne*. Bruxelles: J. Lebégné & Company.
- Buyse, Omer (1900). *Étude sur l'organisation des Écoles Techniques Anglaises*. Bruxelles. Ministère de l'Industrie et du travail. Direction de l'enseignement industriel et professionnel.
- Buyse, Omer (1908). *Métodes Américaines d'Éducation Générale et Technique*. Charleroi: Dunot et E. Pinat.
- Buyse, Omer (1909) *Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique*, (2nd ed). Presses de L'Établissement Litographique de Charleroi.
- Buyse, Omer (1914). *Une Université du Travail: Les Écoles de Métiers à Berlin et à Leipzig*. Paris: Dunot et Pinat.
- Buyse, Omer (1927). *Métodos americanos de educação geral e técnica* (trad. especial para a revista de Estudos Pedagógicos por Luiz Ribeiro de Senna). Bahia: Imprensa Oficial do Estado.
- Carvalho, Marta Chagas de (2000). O debate sobre a Identidade da Cultura Brasileira nos anos 20: O Americanismo de Anísio. In [Smolka, Ana Luiza & Menezes, Maria Cristina, orgs.] Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP; Universidade de São Francisco, pp. 53-69.
- Fuchs, Eckard (2004). Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, Vol 40 (5/6), pp. 757-784.
- Le Bon, Gustave (1894). *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*. Paris.
- Le Bon, Gustave (1910) [1902]. *Psychologie de l'Éducation*. Paris: Flammarion.
- Pronko, Marcela Alejandra (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil. Una Historia de las propuestas de su creación: entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cinterfor.

---

promulgar um conjunto de portarias destinadas a regulamentar o ensino nas escolas para africanos. De salientar, a este propósito, os normativos que regulamentam a utilização da língua indígena e do português como línguas de ensino na colónia (Governo-Geral, Lourenço Marques, portaria provincial de 4 de Dezembro de 1907) e a promulgação de um novo programa para o ensino indígena, extensivo às escolas de todas as confissões religiosas (14 de Julho de 1908).



**INFLUENCIAS EDUCATIVAS DE BÉLGICA EN  
PORTUGAL**



# O CONTRIBUTO DA “MÉDICO-PEDAGOGIA” BELGA DE FARIA DE VASCONCELOS NA MEDICINA ESCOLAR

ANABELA CARVALHO AMARAL<sup>1</sup>  
*Universidade de Porto*

## 1. INTRODUÇÃO

Faria de Vasconcelos, atento à realidade social e ao novo pensamento sobre a educação, integrou uma corrente de pedagogos que pretendia estudar a forma como a criança poderia ser cuidada e regenerada para se tornar um adulto saudável afastado da doença e da degradação social. A criança foi alvo de interesse, de investigação e de intervenção de agentes sociais e diferentes disciplinas científicas. Vasconcelos, particularmente entusiasta, fruto dos estudos que desenvolveu na Bélgica, concebeu estratégias pedagógicas muito inovadoras de preservação e cuidado do aluno.

No século XIX a medicina ajudou a naturalizar a moral, estabelecendo uma correlação direta entre os comportamentos sociais, o juízo moral e as condições materiais de existência. Perante os graves problemas da pobreza e da miséria social e moral das classes trabalhadoras, a escola constituiu o instrumento principal para a implementação de um projeto educativo de regeneração física e moral do cidadão. Para atingir esse objetivo era necessário cuidar do corpo, resguardá-lo e fortalecê-lo. Os médicos e pedagogos vão assim denunciar a falta de higiene e de salubridade das habitações e das escolas

---

1 Doutoramento e Mestrado em Ciências da Educação (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto). Presidente do Conselho Geral da E.S. Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

Co-Investigadora responsável do Projeto REduF- Raízes da Educação para o Futuro, financiado pela FCT (Ref.<sup>a</sup> PTDC/CED-EDG/ 30342/2017), FPCEUP/ CM Murça.

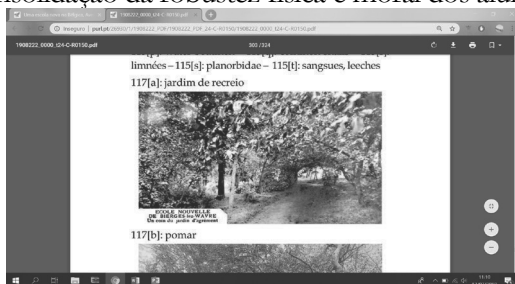
e propor medidas inovadoras e higiénicas, que pretendiam prevenir os riscos de contágio de doença física e moral.

Os discursos médicos vão legitimar a eugenia na defesa da integridade das crianças e do seu futuro como cidadãos úteis, ao fazê-lo vão definir o espaço pedagógico como um campo de intervenção: na formação de professores e através de um conjunto de medidas que devem orientar as práticas pedagógicas. O vestuário, em particular o feminino, a higiene dos locais e do corpo, o mobiliário, a organização de espaço e do tempo escolares são temas privilegiados dos médicos e pedagogos, que condicionam as práticas docentes: métodos de ensino, posturas dos alunos, organização das carteiras na sala de aula, arejamento e incidência da luz, aquecimento, alimentação das crianças, horário escolar e distribuição das diferentes disciplinas ao longo do dia.

A apologia da intervenção médica na escola pautou-se por um conjunto de preceitos que se impunham aos professores e autoridades escolares, que resultavam na objetivação dos alunos e alunas como corpos a disciplinar para os tornar produtivos e robustos do ponto vista físico e moral.

## 2. ESCOLA DE SAÚDE- A APOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA VIDA AO AR LIVRE

Faria de Vasconcelos, influenciado por um projeto educativo que germinava e que se impunha na Europa, apresenta diversas estratégias que se pretendiam afirmar como uma alternativa saudável de afastamento do espaço fechado da escola, sujeito ao contágio e à propagação da doença, entre elas as excursões escolares, como um dos “meios mais poderosos e eficazes de cultura física, intelectual e moral de que a escola dispõe e do qual (...) se deve tirar o maior partido pela sua organização regular e frequente”<sup>2</sup>. Considera esta estratégia de ensino como um índice da “vitalidade espiritual da escola, mas também da moralidade e competência pedagógica dos professores”<sup>3</sup>. A excursão, para este autor, constitui um exercício de “cultura e de higiene” em que a marcha, os jogos, o ar puro e a distração da saída da escola são elementos de regeneração e de consolidação da robustez física e moral dos alunos.



VASCONCELLOS, Faria de. Uma Escola Nova na Bélgica. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015, p.299.

2 VASCONCELLOS, Faria de. *Problemas Escolares*. Lisboa: Seara Nova, 1921, p.131

3 *Ibidem*



Este autor apresenta as inúmeras vantagens das excursões e em diferentes domínios. Nos domínios intelectual e artístico, será benéfico para os alunos a aquisição de competências de observação e de fruição da natureza; ao nível moral, será um meio de aquisição de hábitos sociais de vida em comum e de estímulo pela solidariedade escolar. O campo e a natureza são elementos purificadores da mente e do corpo, a vida da cidade é negativa uma vez que corrompe a saúde física e mental do indivíduo: “a cidade esgota e deprime”<sup>4</sup>.

A noção de criar hábitos de saúde foi também defendida pela classe médica, associando os movimentos e a educação física às atividades profissionais, falando de uma modalidade de educação profissional. Esta modalidade seria introduzida na escola primária com a prática da educação física e estender-se-ia à idade adulta e à prática laboral: “à ginástica, aos jogos, à dança e ao canto importa ajuntar os processos de criar hábitos de saúde e as normas de aquisição de técnicas profissionais capazes”<sup>5</sup>. Acrescenta ainda que a educação humanista “é aquela que aproveita a actividade física como agente de educação intelectual, moral, social e estética”<sup>6</sup>.

Os médicos apontam como grande preocupação o definhamento da população portuguesa em “que as cotas de morbilidade e de mortalidade são pavorosas”<sup>7</sup>, em que o receio da diminuição de cidadãos úteis e produtivos começa a ser uma evidência e como a “população é a primeira riqueza de uma pátria, lícito é proclamar que a fortuna nacional está em perigo”<sup>8</sup>. Para contrariar esta situação é necessário, segundo a classe médica, preparar a classe do professorado para se adaptar “à alta responsabilidade da sua função, especializando-se de forma a poder utilizar todas as actividades pertencentes ao âmbito da educação física”<sup>9</sup>. Para concretizar estas medidas foi proposta a criação de órgãos de investigação e de orientação científicas, com o objetivo de adequar o funcionamento das escolas e das associações da especialidade “ao desempenho da sua missão educativa, em termos de fisiologia aplicada”<sup>10</sup>.

Faria de Vasconcelos recomenda vivamente os exercícios respiratórios integrados na ginástica educativa que “longe de ser uma ginástica de parada, é, pelo contrário uma ginástica de aperfeiçoamento e flexibilidade, porque substitui os movimentos automáticos por exercícios racionais que têm por fim aperfeiçoar a criança sob o ponto de vista físico”<sup>11</sup>. Afirmo ainda ser da competência do professor velar pela atitude correta dos alunos e pelo bom funcionamento do seu aparelho respiratório e neste sentido propunha a inclusão, nas aulas da escola

---

4 *Idem*, p.133

5 *Ibidem*

6 *Idem*, p. 350

7 *Ibidem*

8 *Ibidem*

9 *Ibidem*

10 *Ibidem*

11 VASCONCELLOS, Faria de. *Revista Escolar*, 1929, nº6, p.375

primária, de uma série de movimentos respiratórios, que pretendiam robustecer o corpo do aluno de modo a torná-lo resistente à doença.

A escola e o professor surgem como protetores da criança relativamente à doença e só depois aparece o trabalho intelectual. A escola teria, para a classe médica, de constituir uma prioridade no sentido de garantir as condições de salubridade mínimas aos seus frequentadores, alunos e professores. As condições de salubridade mínimas não eram salvaguardadas e comprovam-se através de frequentes descrições verdadeiramente caóticas da limpeza e manutenção dos espaços escolares: “a salubridade manter-se-ia: deixar entrar francamente o ar e a luz depois de desocupadas; limpá-las todos os dias, findas as aulas, com pannos molhados; lavar, nas ferias, as paredes e, nas grandes, pintá-las de novo. Cá, ha desinfecção annual nas ferias grandes<sup>12</sup>. No resto, uma tristeza de porcaria!<sup>13</sup>

São os médicos que denunciam as dramáticas condições de higiene e que fazem propostas de resolução da insalubridade mas também se aventuram no domínio da pedagogia sem recorrer a qualquer tipo de colaboração com os professores e assumem a denúncia de “trazer a público, convenientemente documentada, a miséria dos escolas primárias do Porto, sob o ponto de vista higiénico, apresentando ao mesmo tempo as soluções, que julgamos mais adequadas para resolver os problemas da higiene e da pedagogia, de que elas andam tam afastadas.”<sup>14</sup>

A inspeção médica nas escolas surge como uma medida urgente e fundamental para colmatar as condições insalubres e prevenir o contágio de doenças. Nas recomendações realizadas pelos inspetores é referido um documento de controlo da saúde individual das crianças, a caderneta médica individual. Este documento é, com frequência, associado a outros documentos como os mapas de estudo antropométrico, com objetivos de acompanhamento da saúde da população escolar e de supervisão eugénica. Nesta supervisão a criança é o ponto de partida para a conceção do indivíduo/cidadão válido, produtivo e sobretudo saudável.

Faria de Vasconcelos é um absoluto defensor da criação e implementação da caderneta escolar no sistema de ensino, caracteriza-a como sendo médica e pedagógica. Considera que é “absolutamente indispensável ao educador conhecer a marcha do crescimento physico e do desenvolvimento mental da creança (...) uma hygiene physio-psychica e assegurar a evolução do corpo e do espírito”<sup>15</sup>. Sendo assim a caderneta um instrumento fundamental de registo de “todas as observações anthropometricas, medicas, biológicas, physiologicas e psychicas,

12 Regulamento do ensino primário 19 de setembro de 1902.

13 DORIA, Arthur. *Assistência Infantil*. Vila Nova de Famalicão: Typographia Minerva, 1909, p.48

14 PEREIRA, Armando. *A Higiene nas Escolas Primárias do Porto*. Porto: Empresa Gráfica A Universal, 1913, p.6

15 VASCONCELLOS, Faria de. *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: antiga Casa Bertrand-José Bastos e C<sup>a</sup>-Editores, 19\_\_, p.108

todos os incidentes, variações e crises de crescimento da criança”<sup>16</sup>. Esta caderneta, para além de avaliar a condição passada e presente da criança, poderá ainda constituir um elemento preditivo do adulto em que a criança se poderá transformar, digna de investimento social ou não, esta caderneta “é o *cadastro fisiológico e psicológico da criança que permite avaliar o que ella vale e o que ela valerá.*”<sup>17</sup>

Na escola nova na Bélgica, Faria de Vasconcelos introduziu a prática regular da educação física ministrada por um médico:

A ginástica é dada duas vezes por semana por um jovem médico entusiasta de educação física. A sua agilidade, vigor, resistência e beleza do seu corpo são a ilustração viva do seu sistema, que concilia Ling, Muller e Hébert e tem como objetivo, falando apenas da parte física, desenvolver um ou vários músculos através de exercícios apropriados. Além dos exercícios de grupo, sobretudo respiratórios, que todas as crianças podem fazer, há exercícios individuais, de carácter terapêutico, adaptados especificamente a cada criança, à sua idade, à sua constituição e ao seu desenvolvimento.<sup>18</sup>

São relatados alguns casos de sucesso de correção de deformações corporais dos alunos com recurso exclusivo a exercícios específicos com ativação muscular, entre eles o de um aluno de dezasseis anos com um desvio grave da coluna vertebral “que o médico consultado em Bruxelas o aconselhou a usar um colete ortopédico, verdadeira camisa de força que o prendia numa armadura de ferro e aço.”<sup>19</sup> Sem recurso ao processo recomendado pelo médico o aluno conseguiu recuperar a sua postura física de forma natural.

Estas aulas de educação física eram dadas ao ar livre e de preferência em tronco nu: “nada melhor do que os exercícios, respiratórios e outros, feitos em idênticas condições. Mas a ginástica não esgota a educação física, longe disso, é apenas um meio”<sup>20</sup>. Na sua escola nova na Bélgica, Faria de Vasconcelos preconiza um ambiente físico saudável em que “as crianças vivem assim num ambiente saudável, porque o ar puro, o espaço, a liberdade, a luz, constituem certamente as melhores condições ambientais para lhes garantir naturalmente e sem esforço o vigor e a saúde.”<sup>21</sup>

### 3. A MEDICINA ESCOLAR

Faria de Vasconcelos na sua obra *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* apresenta a medicina escolar como uma necessidade indiscutível a bem da vida futura da humanidade, apoia-se nos trabalhos de Feilchenfeld, Wirenius, Schubert, Kirchner, Kalle para introduzir a *medico-pedagogia* que “tendo por base a

---

16 *Ibidem*

17 *Ibidem*

18 VASCONCELLOS, Faria de.: *Uma Escola Nova na Bélgica*. [Pref. Adolphe Ferrière ; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho; trad. Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira.]. 1ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015, p.39

19 *Ibidem*

20 *Ibidem*

21 *Idem*, p.35

psychologia individual da creança determinará o seu valor physico e mental, guiando e protegendo o seu desenvolvimento harmónico e integral”<sup>22</sup>. O médico escolar, segundo este autor, “além dos cuidados hygienicos e phisicos, auxiliará o educador a conhecer as creanças, a estabelecer as particularidades que as diferenciam, a determinar e a dirigir as suas aptidões”.<sup>23</sup>

No entanto, a colaboração médico-pedagógica, para Vasconcelos, não terá sido pacífica uma vez que “a ideia de associar a actividade medica à actividade pedagógica encontrasse grandes resistências da parte dos professores.”<sup>24</sup> Inicialmente, a função do médico na escola seria preventiva e profilática, com recurso, por vezes, a alguma repressão ao nível dos comportamentos com intervenção particular ao nível das doenças infetocontagiosas.

O papel do médico na escola foi sofrendo alterações e as suas funções foram-se alargando e “começaram a organizar uma medicina preventiva que dava ao médico intervenção mais constante e eficaz: o exame do desenvolvimento physico da criança.”<sup>25</sup> O interesse médico, no início, ao nível do domínio físico, passa a intervir no domínio psicológico da criança. Tendo como ponto de partida o exame físico e antropométrico da criança, o médico “viu que o seu atrazo, fraqueza ou defeituosidade era um obstáculo ao desenvolvimento intelectual e moral da creança, então compreendeu-se que a hygiene mental era tão importante como a physica.”<sup>26</sup> Destacam-se, na obra de Vasconcelos, as preocupações relativas ao esfalfamento cerebral e ao surmenage, questões que trataremos com detalhe no ponto 4, dedicado às doenças escolares. A questão do *surmenage* “tratada pela medicina escolar, assim como a questão dos atrasados mentaes, dos *anormaes* profundos, deu à colaboração medico-pedagogica um valor incontestável.”<sup>27</sup>

Vasconcelos relata que foi particularmente nas escolas especiais de anormais onde primeiro se deu a “colaboração medico-pedagogica (...) a intervenção do médico na escola é absolutamente indispensável não só sob o ponto de vista hygienico, prophylatico, mas também sob o ponto de visto educativo.”<sup>28</sup>

A supervisão médica das escolas, dos alunos e dos professores é prescrita e valorizada gradualmente e com alguma persistência. A inspeção das escolas é recomendada de forma regular e sistemática e revestia-se de uma dupla missão: vigiar a escola e vigiar o aluno. Desta forma, seria possível diminuir consideravelmente “o elevadíssimo número de anémicos, raquíticos, escolióticos, míopes, linfáticos, tuberculosos, etc. que frequentam as escolas. “Quantas

---

22 VASCONCELLOS, Faria de. *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: antiga Casa Bertrand-José Bastos e C<sup>a</sup>-Editores, 19\_\_\_, p.14

23 *Ibidem*

24 *Ibidem*

25 *Idem*, p.13

26 *Ibidem*

27 *Ibidem*

28 *Ibidem*

tuberculoses não se curariam se fossem diagnosticadas cedo nos alunos, numa época em que esta doença é muito mais facilmente curável?”<sup>29</sup> Também as deformações físicas poderiam ser evitadas: “quantos desvios torácicos não se evitariam se o médico escolar, entrando na sala de aula, observasse a atitude dos alunos nos diferentes exercícios escolares, principalmente de escrita, a corrigisse e chamasse a atenção do professor para isso?”<sup>30</sup>

Faria de Vasconcelos, na sua obra de 1921, *Problemas Escolares*, defende com veemência a intervenção médica na escola como um ideal moderno “em todos os países adiantados a intervenção do médico na escola tomou uma extensão considerável sob influência das ideias modernas.”<sup>31</sup> Essa intervenção médica fundamenta-se na “necessidade duma vigilância contínua do crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente. Por um lado, sendo menos resistentes do que o adulto, estão mais expostas ao contágio das doenças”<sup>32</sup>, em que o maior receio constitui as doenças infetocontagiosas, entre elas a Tuberculose, na maior parte dos casos fatal ou comprometedora do futuro da criança.

Por outro lado, o crescimento físico é referido como um fator de observação, análise e estudo e que “por si, demanda cuidados que só o médico pode dar, além de que importa evitar também a repercussão nociva que as afecções orgânicas podem exercer sobre o desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais.”<sup>33</sup> Vasconcelos estabelece uma correlação entre os domínios físico, moral e intelectual, o que constitui alguma novidade, uma vez que na maioria dos autores seus contemporâneos e mesmo posteriores a grande preocupação era exclusivamente física e eugénica.

O mesmo autor explica a “missão do médico”, que inicialmente era repressiva com o objetivo de combater as doenças que surgiam na escola, posteriormente passou a preventiva e assim “impedir que essas doenças se possam desenvolver graças às precauções higiénicas que se tomam.”<sup>34</sup>

Faria de Vasconcelos reivindica para os médicos uma preparação especial e específica no que diz respeito aos problemas educativos em que “sem uma sólida cultura psicopedagógica a sua intervenção não pode ser completamente fecunda.”<sup>35</sup> E explica as funções do médico escolar, no domínio do edifício e equipamentos educativos, em que este tem a seu cargo “a inspeção e vigilância do edifício escolar e dos seus locais: salas, aulas de trabalhos, pátios, instalações sanitárias, etc., para assegurar as suas melhores condições higiénicas, de luz,

---

29 COSTA, Mário Teixeira. *Higiene escolar. Exame otológico nas escolas primárias*. Porto: Empresa Gráfica Universal, 1919, p.41

30 *Ibidem*

31 VASCONCELLOS, Faria de. *Problemas Escolares*. Lisboa: Seara Nova, 1921, p.19

32 *Ibidem*

33 *Ibidem*

34 *Idem*, p.20

35 *Ibidem*

ar, aquecimento, calefação”<sup>36</sup> e indicar as alterações a implementar, no caso de estas serem necessárias.



VASCONCELLOS, Faria de. Uma Escola Nova na Bélgica. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015, p.298.

Para além da atenção dada às doenças físicas, a família deveria ter um papel importante na deteção da fadiga intelectual, do desinteresse e de outras questões semelhantes: “la coopération normale de l’école et de la famille suffirait presque toujours à remettre les choses en ordre”<sup>37</sup> Para a implementação da medicina escolar alguns autores apresentam a família como um elemento estratégico de propagação da educação higiénica à sociedade. Faria de Vasconcelos defende a educação pedagógica das famílias “a colaboração do médico e do pedagogo, tornar-se-hiam estereis, quando não nocivas, se a família contrariasse ou prejudicasse a obra da escola.”<sup>38</sup> Assim, a primeira medida de educação pedagógica na família, a “consulta da mama”<sup>39</sup>, consistia na pesagem regular da criança, na vigilância da sua alimentação e dos seus hábitos. Esta consulta seria fundamental para a “evolução mental da criança” e para a preparação da entrada no processo de escolarização em que “o primeiro banco da escola são os joelhos da mãe.”<sup>40</sup> Vasconcelos atribui à família a responsabilidade de ser o primeiro elemento educativo, fundamental para a formação da criança como futuro cidadão; quando mais tarde a criança entra “para a escola ou para o lyceu, as lições e os preceitos que ali aprende de nada lhe aproveitam, quando contrariados pelos conselhos e pelos exemplos que a criança tem em casa.”<sup>41</sup>

Vasconcelos relata experiências de sucesso que tiveram lugar noutros países ao nível da ligação da família à escola, refere a Alemanha em que a “*Deutsche gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung*, a *Deutscher Vortrags Verband*, as *Eltern oder*

36 *Ibidem*

37 *Idem*, p.350

38 VASCONCELLOS, Faria de.: *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: antiga Casa Bertrand-José Bastos e C<sup>a</sup>-Editores, 19\_\_, p.14

39 *Ibidem*

40 *Ibidem*

41 *Ibidem*

*mütterabenden*”<sup>42</sup> agrupam e reúnem os pais em volta d’ esta ideia”<sup>43</sup> de ligação da família à escola em que são os pais, que com amplo conhecimento da criança, fornecem à escola, professores e médicos escolares as informações sobre o seu estado físico, moral e intelectual. Também em Inglaterra, as “uniões das mães (*Mother’s Unions*): os agrupamentos ingleses de educação familiar fazem quasi todos parte d’ uma poderosa sociedade fundada em 1876, a *Parents-National Education Union*”<sup>44</sup>, que tem como objetivo principal “aproximar os paes de todas as classes sociaes n’ um sentimento comum da sua responsabilidade.”<sup>45</sup> Esta sociedade foi muito ativa e promotora de inúmeras palestras, conferências e cursos de formação profissional, particularmente destinados às jovens raparigas.

Nos Estados Unidos os “*Parents* ou *Mother’s Clubs*, a *Mother’s Union* desenvolvem-se e prosperam.”<sup>46</sup> Na Bélgica fundou-se em 1900 a “Ligue d’ éducation familiale” com objetivos semelhantes aos anteriores tendo-se destacado com a organização, em 1905, em Liège, do primeiro *Congrès Internationale d’ éducation et de protection de l’ enfance dans la famille*.

Na obra “Uma Escola nova na Bélgica” (“Une école nouvelle en Belgique”, 1915) Faria de Vasconcelos destaca a importância do médico na escola que acumula funções de técnico de saúde em que vigiava a saúde dos alunos e de professor de todas questões inerentes à higiene e saúde escolares.

“Além disso, todas as semanas o nosso médico dá lições concretas, práticas e ao vivo sobre a cultura do corpo, a higiene dos órgãos dos sentidos, a limpeza da habitação. Estas lições permitem compreender melhor e aplicar na prática os princípios básicos de uma vida saudável e robusta. Há na escola um cargo de paramédico com o objetivo não só de desenvolver sentimentos de iniciativa, de solidariedade e de responsabilidade, mas também de dar à criança a oportunidade de aplicar ao vivo os conhecimentos adquiridos sobre higiene e saúde.”<sup>47</sup>

Desempenhavam funções de controlo e inspeção o médico e o professor de ginástica, que acompanham a evolução física do aluno e desta evolução dão conhecimento aos respetivos pais, como prova efetiva do robustecimento físico dos alunos integrados neste projeto educativo.

#### 4. AS DOENÇAS ESCOLARES

As doenças escolares justificam a defesa da supervisão médica das escolas, feita pelo médico escolar, como único meio de evitar a propagação das doenças

42 Sociedade alemã de alargamento da educação pública, uma federação alemã promotora de palestras de pais ou noites de mães.

43 *Ibidem*

44 *Idem*, p.16

45 *Ibidem*

46 *Ibidem*

47 VASCONCELLOS, Faria de. *Uma Escola Nova na Bélgica*. [Pref. Adolphe Ferrière ; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho; trad. Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira.]. 1ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015, p.34

escolares. É exaustiva a análise das doenças escolares e a influência negativa que estas exerciam sobre os alunos. Apesar de a escolarização ser necessária e urgente a escolarização é considerada uma “perversidade. Afinal, a escola, que devia formar cidadãos úteis a uma sociedade progressiva, acabava por formar pedantes enfezados. Pior, aqueles que nela permaneciam mais tempo tendiam a sofrer mais as doenças.<sup>48</sup> A escola é considerada um meio nocivo à criança e “não só roubava a saúde física como também a psicológica. Não deixa de ser significativo que, num tempo em que se dava uma crescente valorização social da escolaridade, o discurso médico viesse acentuar o carácter doentio da escola.<sup>49</sup> No entanto, a classe médica adotou a estratégia de denunciar e expor as situações de insalubridade, de doença e de risco: “é perceptível que não existe nenhuma má vontade da medicina à escolarização. Pelo contrário, a ideia mais explícita é obstar que a ênfase na generalização da escolaridade se faça a qualquer preço, denunciando as condições a que estavam sujeitos os alunos.”<sup>50</sup>

Segundo Faria de Vasconcelos o *surmenage* “é um estado chronic ou pathologico da fadiga, que se manifesta por uma série de symptomas mais ou menos claros.”<sup>51</sup> Os sintomas são diversos e muitas vezes de difícil diagnóstico e poderão ser: “perturbações da vista (myopia) congestão cerebral, dores de cabeça, hemorragias nasas, vertigens, inapetência, digestões difíceis, fraqueza, nervosismo.”<sup>52</sup>

Os pedologistas e os médicos estabelecem relação entre o *surmenage* e diversos fatores como a idade, em que a resistência à fadiga aumenta com a idade; o sexo, nos estudos divulgados por Vasconcelos “as raparigas acusam constantemente uma fadiga específica menor que a dos rapazes examinados nas mesmas condições.”<sup>53</sup> Na relação da fadiga com a inteligência, os alunos menos inteligentes cansam-se mais rapidamente. Na relação com as condições sociais, fundamentalmente por condições de nutrição deficitárias e falta de salubridade doméstica, “é de presumir que a pobreza diminua o poder de resistência à fadiga, e que os pobres sejam mais fatigáveis do que os ricos.”<sup>54</sup>

## CONCLUSÃO

Faria de Vasconcelos, defensor de um ideal pedagógico inovador, preconiza um projeto educativo de vanguarda alicerçado em convicções higienistas de apologia da robustez física e mental do aluno. A escola e a educação, fortemente inspiradas em práticas higiénicas aliadas à natureza e à vida saudável,

48 FERREIRA, António Gomes. *Higiene e controlo médico da infância* [em linha], 2003 [10 Mar. 2016]. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a02v23n59.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a02v23n59.pdf).

49 *Ibidem*

50 *Ibidem*

51 VASCONCELLOS, Faria de. *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: antiga Casa Bertrand-José Bastos e C<sup>a</sup>-Editores, 19\_\_\_, p.525

52 *Ibidem*

53 *Ibidem*

54 *Ibidem*



dotariam o aluno de uma resistência à doença e à morte transformando o cidadão do futuro e garantindo uma sociedade produtiva e com perspetivas demográficas estáveis e saudáveis.

## **BIBLIOGRAFIA**

A MEDICINA CONTEMPORÂNEA, 1904.

BOLETIM PEDAGÓGICO, 1915.

CHABOT, Charles. *Les Droits de l'Enfant*. Paris: Librairie Académique Perrin et Cie, 1922

CHABOT, Charles. “Hygiène et pédagogie”. *L'année psychologique*. Vol. 14, 1907, pp. 340-354.

CHABOT, Charles.: *La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les séminaires de gymnase en Allemagne*. Paris: Librairie Armand Colin, 1903

COSTA, Mário Teixeira. *Higiene escolar. Exame otológico nas escolas primárias*. Porto: Empresa Gráfica Universal, 1919.

DIÁRIO DO GOVERNO n° 231, de 13 de outubro de 1908

DORIA, Arthur. *Assistência Infantil*. Vila Nova de Famalicão: Typographia Minerva, 1909

FERREIRA, António Gomes. *Higiene e controlo médico da infância* [em linha], 2003 [10 Mar. 2016]  
Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a02v23n59.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a02v23n59.pdf).

LIMA, Adolfo. *As Escolas Novas. Educação Social* [Dir. Adolfo Lima]. Lisboa: Empresa Literária Fluminense, Lda. N° 3, 15 março 1924, pp.322-326

PEREIRA, Armando. *A Higiene nas Escolas Primárias do Porto*. Porto: Empresa Gráfica A Universal, 1913

PROUST, Adrien. *Traité d'hygiène*. Paris: G. Masson, 1881

REVISTA ESCOLAR, 1929.

VASCONCELLOS, Faria de. *Uma Escola Nova na Bélgica*. [Pref. Adolphe Ferrière ; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho; trad. Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira.]. 1ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015

VASCONCELLOS, Faria de. *Como se ensina a escrever*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1934

VASCONCELLOS, Faria de. *Problemas Escolares*. Lisboa: Seara Nova, 1921

VASCONCELLOS, Faria de. *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: antiga Casa Bertrand-José Bastos e Cª-Editores, 19\_\_



# A PARTICIPAÇÃO PORTUGUESA NOS CONGRESSOS DE BRUXELAS DE 1892 E DE 1900

**CÉU BASTO<sup>1</sup>**

ceu.basto@gmail.com

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

**MARGARIDA LOURO FELGUEIRAS<sup>2</sup>**

margalf@gmail.com

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

## 1. INTRODUÇÃO

No século XIX e início do século XX a criminalidade apresentou-se como problema aos sistemas de justiça a uma escala mundial, em particular a quem superentendia nos serviços prisionais. Para esta situação concorreram as condições de vida degradantes do operariado, e conseqüentemente das suas crianças, verificadas especialmente nos meios urbanos e nos países mais industrializados. Novas concepções de sociedade, sobre o funcionamento do psiquismo humano e a relação entre o ambiente social e a delinquência promoveram o debate e a procura de soluções preventivas, regenerativas e não só punitivas. São disso exemplo a promoção de congressos penitenciários internacionais.

As preocupações em torno da criminalidade infantojuvenil e adulta mereceram a atenção das elites portuguesas, ao longo do século XIX, como problema social grave, a que a não podiam ficar indiferentes (Martins, 2014). A situação de pobreza e miséria das populações concorreu para a exploração, abandono, mendicidade e a marginalização, de crianças e jovens (Vasconcelos, 1905). As guerras também agravaram este problema social, como no caso

---

1 Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Porto, financiado por fundos nacionais e europeus, (Ref. SFRH/BD/122311/2016).

2 Trabalho em co-autoria no âmbito do projeto “REduF- Raízes da Educação para o Futuro”, financiado pela FCT (Ref.\* PTDC/ CED -EDG/30342/2017), FPCEUP e Câmara Municipal de Murça.

português, geraram crises alimentares e um volume avultado de crianças órfãs e votadas ao abandono. Todos estes fatores foram agravados pelas poucas respostas sociais e institucionais e pela escassa capacidade jurídica para tratar estes problemas. Contudo, destacou-se uma maturidade científica crescente nas áreas da antropologia, criminologia, medicina higienista, pedagogia e psicologia, que segundo Martins (2014), Santos (2012), Tomé (2012) impulsionaram mudanças na reeducação, assistência e integração dos indivíduos na sociedade. A realização dos Congressos Penitenciários Internacionais e dos Congressos de Antropologia Criminal surgiram como fóruns de debate e partilha de ideias, contribuindo para um intenso movimento cultural de abertura a novas conceções jurídicas, de assistência e educacionais. Também se ampliou o conhecimento acerca das instituições de acolhimento de crianças e jovens delinquentes, dando origem à sua tipificação em tipologias: carcerárias, de correção e de reeducação.

Para este trabalho mobilizámos um conjunto de publicações, nomeadamente, as obras de Manuel Ferreira Deusdado, *O ensino carcerário e o Congresso de Penitenciário Internacional de S. Petersburgo*, de 1891, e a obra *A Antropologia Criminal e o Congresso de Bruxelas*, de 1894; as considerações efetuadas por Negley Teeters (1949) sobre os Congressos Penitenciários Internacionais realizados entre 1872 e 1935.

Todas estas fontes permitem conhecer diferentes visões sobre a proteção e inclusão da infância e juventude marginalizada e delincente. As diferentes perspetivas da pedagogia correcional dão a conhecer a circulação de atores e ideias a nível internacional e em Portugal, no final do século XIX e início do século XX. A revisão da literatura, que efetuámos, revela que os Congressos de Bruxelas, o Congresso de Antropologia Criminal, de 1892, e o Congresso Penitenciário Internacional, de 1900, não constituíram um objeto de estudo no campo da História da Educação, existindo apenas referências à sua existência, efetuadas por Martins (2014), Santos (2012), Tomé (2012).

## **2. A PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL NO III CONGRESSO DE ANTHROPOLOGIA CRIMINAL DE BRUXELLAS (1892)**

No âmbito da discussão em torno da criminalidade e das medidas necessárias para pôr cobro a este problema social, Portugal marcou presença em diversos congressos internacionais, que se realizaram na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. No que se reporta aos congressos realizados em Bruxelas, com presença oficial portuguesa, destacamos primeiramente o *III Congresso de Antropologia Criminal de Bruxelas*, que se realizou-se a 7 de agosto de 1892, no Palácio das Academias, presidido por Mr. Le Jeune, Ministro da Justiça belga.<sup>3</sup> Este congresso teve como representante português Manuel Ferreira Deusdado<sup>4</sup>.

3 Cf. FERREIRA DEUSDADO, Manuel - *A antropologia criminal e o congresso de Bruxelas*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1894, pp.VIII-IX.

4 Delegado designado pelo Governo português ao *III Congresso de Antropologia criminal de*

Manuel António Ferreira-Deusdado nasceu em Bragança em 1858 e faleceu em Lisboa em 1918. Foi monárquico, liberal e católico e um notável pedagogo do seu tempo, tendo sido professor de liceu e do Curso Superior de Letras, de Lisboa (1888-1892)<sup>5</sup>. Foi também filósofo e historiador, com vasta obra publicada, colaborador em várias revistas, tendo sido co-fundador e posteriormente diretor da *Revista de Educação e Ensino* (1886-1900)<sup>6</sup>. Representou Portugal em diversos congressos, nomeadamente no *Congresso Penitenciário de S. Petersburgo*, em 1890<sup>7</sup> e no *III Congresso de Anthropologia criminal de Bruxellas*, de 1892.

O primeiro *Congresso de Anthropologia Criminal* realizou-se em Roma, em 1885, a que se seguiram mais seis, encontrando-se apenas referência à presença portuguesa entre 1889-1896. No *II Congresso de Anthropologia Criminal de Paris*, em 1889, a presença portuguesa foi assegurada pela iniciativa pessoal do médico e antropólogo Francisco Ferraz de Macedo. Originário Águeda, distrito de Aveiro, nasceu em outubro de 1845 e faleceu em janeiro de 1907, em Lisboa. Emigrou com a família para o Brasil, onde se formou em Medicina e Farmácia, regressando a Portugal uns anos mais tarde. Dedicou-se aos estudos antropológicos, com destaque para a osteologia, antropometria e a criminologia. Destaca-se na história da Antropologia e Criminologia em Portugal por ter contestado a teoria de Cesare Lombroso (1835-1909), afirmando que o crânio do homem criminoso e do homem não-criminoso não diferiam e que não era possível identificar tipos de criminosos apenas pela capacidade craniana. Ocupou o cargo de Diretor dos Serviços Antropométricos e Fotográficos do Juízo d e Instrução Criminal de Lisboa.<sup>8</sup> Em 1892, esteve presente, também por iniciativa pessoal, no III Congresso, onde Manuel Ferreira Deusdado participou como representante oficial. Sintetizamos no Quadro 1, a presença portuguesa nestes congressos.

---

*Bruxellas*, através de portaria de 27 de julho de 1892.

5 Fernandes, Rogério. *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Venda Nova-Amadora: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979, p. 13 e notas 9 e 10.

6 Cf. Nóvoa, António (Dir.) *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XI-X-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. Entrada [440], pp.765-772.

7 Cf. Diário do Governo, Decreto de 22 de maio, de 1890.

8 Cf. SOUTO, Ricardo - *Doutor Francisco Ferraz de Macedo, glória máxima do distrito de Aveiro*, Vol. 1, Aveiro: Arquivo do Distrito de Aveiro, pp. 249-256, on line.

**Quadro 1:** Congressos de Antropologia Criminal realizados entre 1885 e 1911

| CONGRESSOS                             | LOCAL      | DATA | DELEGADO PORTUGUÊS  |
|--|------------|------|---|
| I Congresso de Antropologia Criminal   | Roma       | 1885 | -   |
| II Congresso de Antropologia Criminal  | Paris      | 1889 | Francisco Ferraz de Macedo  |
| III Congresso de Antropologia Criminal | Bruxelas   | 1892 | Manuel Ferreira Deusdado<br>(Representante oficial do Governo português)                |
| IV Congresso de Antropologia Criminal  | Genebra    | 1896 | Francisco Ferraz de Macedo<br>(Representante oficial do Governo português) <sup>9</sup> |
| V Congresso de Antropologia Criminal   | Amesterdão | 1901 | -   |
| VI Congresso de Antropologia Criminal  | Turim      | 1906 | -   |
| VII Congresso de Antropologia Criminal | Alemanha   | 1911 | -   |

**Fonte:** Ferreira-Deusdado (1894); Tomé (2012); Maldonado (s. d.).

Relativamente ao III *Congresso de Anthropologia Criminal de Bruxelas*, Ferreira Deusdado refere a sua importância, na medida em que no *Congresso de Anthropologia Criminal de Roma* tinham-se afirmado “pensamentos exaggerados, Paris refutou esses exaggeros e Bruxellas estabeleceu com circumspecção o acordo, harmonizando os princípios psychologicos com a jurisprudência e com a anthropologia.”<sup>10</sup> O texto evidencia que as ideias discutidas nos congressos tinham impacto e exerceram influência sobre os intelectuais portugueses. Certas correntes de pensamento não tinham inteira aceitação entre os mesmos, tendo mesmo sido tecidas críticas acirradas, como é exemplo a seguinte, de Ferreira Deusdado: “o lombrosismo, com a sua nomenclatura aparatosa, está degenerando n’um psittacismo leibnitziano. Entretem-se com a casca e não estuda a amêndoa. Caíu na physiognomia ou theoria de correspondência dos factos psychicos com as formas permanentes da physionomia.”<sup>11</sup> O intelectual português rejeitava a teoria do *criminoso nato* apresentada por Lombroso, e defendia que o homem era criminoso em potência, mas *não em acto*. Cesare Lombroso defendia a tese da hereditariedade dos comportamentos criminosos, o *criminoso nato*, através da observação de atributos físicos e de formas de auto-expressão. Publicou em 1871 *L’Umo delinquente*, onde fundamentava a sua teoria em dados de antropologia física. Afirmava a superioridade do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro e o princípio de que os criminosos não seriam recuperados, defendendo a pena de morte como forma de seleção natural. Os congressistas criticam e

<sup>9</sup> Representou o Governo português a convite do Ministro da Justiça, António de Azevedo. Cf. SOUTO, Ricardo, *Ibidem*

<sup>10</sup> Cf. FERREIRA DEUSDADO, Manuel - *A antropologia criminal e o congresso de Bruxelas*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1894, p.9.

<sup>11</sup> *Idem*, p.9.

abandonam os fundamentos da tese anatômica de Lombroso<sup>12</sup>, a *escola italiana* de criminologia, e adotam “a que surgiu do congresso que é fisiológica e social.”<sup>13</sup> Afirma-se um novo movimento, mais tolerante, atento às diferenças, às práticas e aos recursos de cada país. Como é referido um “movimento de conciliação e de boa disposição entre as escolas (...) nenhuma escola científica se deve supor falível *a priori*. Uma comparação sincera entre os sistemas opostos fará ver nitidamente onde está a verdade e o que é ilusão.”<sup>14</sup>

Apesar do intelectual português se identificar com algumas ideias discutidas no Congresso, outras foram entendidas como radicais. A prevenção continuou a ser defendida pelo pedagogo português, referindo que apesar de Portugal se encontrar no caminho certo, o que se fazia era insuficiente assim como as medidas “adoptadas pela sciencia e pela moral foram insuficientes, não devemos por isso afrouxar.”<sup>15</sup>

Outros temas mereceram a atenção dos conferencistas, sendo apresentadas propostas de mudança, conforme se enumera:

“Que sejam creados nas universidades cursos de anthropologia criminal (...); Que se adopte e generalise em todos os paizes o systema dos assignamentos anthropometricos (...); Que se criem asylos especiais, distinctos das prisões e dos asylos de alienados já existentes, e que se imponham tanto sob o ponto de vista médico como sob o ponto de vista penal (...); Que as colonias de educação correccional tomem o titulo de asylos ou de escolas, a exemplo da Bélgica(...); Que se institua em todos os paizes um serviço de inspecção mental dos presos, como existe na Belgica (...); Que se ponham as estatísticas criminais em relação com as fluctuações económicas que podem influir sobre a marcha da criminalidade(...); Que ao estado do senso moral do criminoso seja feito um exame psychologico mais completo e que verse sobre o meio social, sobre o estado de instrução e sobre antecedentes atávicos do réu.”<sup>16</sup>

Interessa-nos particularmente as mudanças instigadas relativamente às estruturas de educação e reeducação da infância e juventude delinquente. Neste congresso a Bélgica surgiu como exemplo, tendo sido apontados alguns modelos de boas práticas, como designarem por *asilos* ou *escolas* as colónias de educação correccional. Além desta, foram traçadas orientações a seguir futuramente pelos países participantes como efetuar um exame físico e moral ao delinquente “como meio de afirmar a existência de sentimentos sobre os quaes se especula para auctorisar a liberdade condicional e adiar a aplicação de pena.”<sup>17</sup>, o que não era por norma efetuado.

12 Segundo Ferreira Deusdado, Cesare Lombroso não se fez representar no Congresso de Bruxelas porque, segundo o mesmo, “A escola de Lombroso passou; elle próprio, lembrando-se das feridas do segundo congresso, alegou pretextos para não ir ao terceiro” e acrescenta “sempre discordamos do afamado professor italiano.” Cf. FERREIRA DEUSDADO, 1894, op.cit., p.3.

13 *Ibidem*, p.4.

14 *Ibidem*, p.3.

15 *Ibidem*, p.13.

16 *Idem*, pp.14-15.

17 *Ibidem*.

Na mesma linha de pensamento, relativamente aos delinquentes, o antropólogo português Mendes Correia apontará, mais tarde, o deficitário sistema de ensino, referindo que se deparou “com uma grande massa de delinquentes cujos actos delituosos não podiam ser considerados o produto de taras degenerativas ou defeitos patológicos, mas essencialmente a consequência dum lastimavel regimen educativo anterior.”<sup>18</sup> Este autor opôs-se determinadamente contra a escola positivista italiana e defendeu a delinquência como fruto da evolução de um mal estar psicossocial, em que o início da criminalidade se instala na infância, sendo portanto imprescindível promover a educação desde tenra idade, para evitar comportamentos tendentes ao crime. Aponta, ainda, cuidados a ter aquando da avaliação do menor, como o próprio descreve: “relativamente aos menores delinquentes, a individualização da pena requer naturalmente, além do conhecimento do crime e das circunstancias deste, o estudo da organização fisica e psiquica do menor e das condições do meio.”<sup>19</sup>

### 3. O VI CONGRESSO PENITENCIÁRIO INTERNACIONAL DE BRUXELAS (1900) E A REPRESENTAÇÃO PORTUGUESA

Os congressos penitenciários internacionais tiveram um âmbito geográfico mais lato em relação aos congressos de Antropologia Criminal, pois integravam países fora do continente europeu e surgiram da insatisfação com o sistema penitenciário e a necessidade de o adequar às novas perspectivas científicas. Para isso era necessário estudar o regime penitenciário, conhecer e partilhar boas práticas e dar a conhecer aos governantes os contributos da ciência nesse campo. Da procura de eficácia social surgiu a ideia de convocar os governos dos diferentes países, verificando-se uma adesão notável.<sup>20</sup> Os Congressos promoviam a partilha de estratégias e de boas práticas que apontassem a redução da criminalidade, instituindo como principal objeto “o estudo científico da criminalidade no homem, nas suas relações com a biologia e a sociologia.”<sup>21</sup> As temáticas abordadas nos Congressos chamavam a si “homens d’estado, como também dos criminalistas e dos homens da sciencia positiva.”<sup>22</sup> Os Congressos contribuíram fortemente para um conhecimento comparado do regime penitenciário na Europa e no mundo.

Os principais objetivos dos Congressos consistiram no debate de ideias sobre os serviços penitenciários, os modelos carcerários e educativos, as medidas

18 Cf. MENDES CORRÊA, António Augusto - *Antropologia Criminal Integral, o normal delinquente e a crise moral*, Separata do Boletim do Instituto de Criminologia, Lisboa, 1925, p. 1.

19 Cf. MENDES CORRÊA, António Augusto - *Crianças delinquentes, subsidios para o estudo da criminalidade infantil em Portugal*, Coimbra, 1915, pp. 110-111.

20 Cf. TEEETERS, Negley - *Deliberations of the International Penal and Penitentiary Congresses: Questions and Answers (1872-1935)*, Philadelphia: Temple Iniversity Book Store, 1949, pp. 13-14.

21 Cf. FERREIRA DEUSDADO, 1894, op. cit., p.2.

22 Cf. FERREIRA DEUSDADO, Manuel - *O ensino carcerário e o congresso de penitenciário internacional de S. Pertsburgo*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1891, p. 13.



preventivas, a legislação e a disseminação dos temas tratados junto das populações. Para esse efeito usaram como instrumento os relatórios oficiais, elaborados pelos representantes de cada país, conforme é salientado pelo representante inglês, Charles Lucas, no discurso de abertura do Congresso de Londres, em 1872:

“Assume-se que todos os delegados oficiais farão relatórios aos governos pelos quais foram comissionados e que todos os relatórios serão, sem dúvida, publicados pelos respetivos governos e por isso não só circularão entre as pessoas de todos os países civilizados, mas tornar-se-ão informação especial para os decisores e executores das leis desses países.”<sup>23</sup>

Como o texto explicita, os congressos tinham como objetivo influenciar os decisores políticos e respetivos executores, além de outros sectores da sociedade, interessados e estudiosos desta problemática. Cerca de vinte anos mais tarde, acerca das preocupações debatidas no Congresso de Londres, Ferreira Deusdado dava conta que “se elevaram vozes muito auctorizadas para reclamarem toda a solicitude possível com as creanças moral e physicamente abandonadas, assim como também com aquellas que se encontrem já pervertidas na escola do vicio e do crime.”<sup>24</sup> Portugal apresentava um atraso considerável em matéria de legislação, instituições e estudos acerca das mesmas. Ferreira-Deusdado já em 1894 assinala esse atraso relativamente a alguns países, como a Alemanha, França, Inglaterra, Holanda e Áustria-Hungria.

Portugal marcou presença nas mesas de discussão, em diversos congressos, em São Petersburgo (1890), Paris (1895) e Bruxelas (1900), como é documentado por Negley Teeters e se ilustra no Quando 2.<sup>25</sup>

---

23 Nossa tradução do texto original: “It is to be presumed that the official delegates will all make reports to the governments by which they were commissioned, all of which reports will, no doubt, be published among the archives of the government to which they are made and will thus not only be circulated among the people of all civilized countries, but will come under the special notice of the makers and executors of the laws of those countries.” Cf. WINES, Enoch Cobb - *Report on the International Penitentiary Congress of London, held July 3-13, 1872, by United States Commissioner*. Princeton: University Library of Princeton, 1872, p.1. A mesma ideia é também referida por TEETERS, Negley - *Deliberations of the International Penal and Penitentiary Congresses: Questions and Answers (1872-1935)*. Philadelphia: Temple University Book Store, 1949, p. 14.

24 Cf. FERREIRA DEUSDADO, Manuel. *A antropologia criminal e o congresso de Bruxelas*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1894, p.14.

25 Cf. TEETERS, Negley, 1949, op.cit., pp.7-9.

**Quadro 2:** Congressos Penitenciários Internacionais realizados entre 1872 e 1900

| CONGRESSOS                                | LOCAL          | DATA                    | DELEGADO PORTUGUÊS                     |
|---|----------------|-------------------------|--|
| I Congresso Penitenciário Internacional   | Londres        | 1872 (3-13 jul.)        | -                                      |
| II Congresso Penitenciário Internacional  | Estocolmo      | 1878 (15-26 ago.)       | -                                      |
| III Congresso Penitenciário Internacional | Roma           | 1885 (16-24 nov.)       | -                                      |
| IV Congresso Penitenciário Internacional  | St. Pertsburgo | 1890 (15-24 jun.)       | Manuel Ferreira Deusdado               |
| V Congresso Penitenciário Internacional   | Paris          | 1895 (30 jul. a 9 ago.) | João da Silva-Matos                    |
| VI Congresso Penitenciário Internacional  | Bruxelas       | 1900 (6-13 ago.)        | António Ferreira Cabral Pais do Amaral |

**Fontes:** Ferreira-Deusdado (1891); Teeters (1949).

A nossa análise incide no *Congresso Penitenciário Internacional de Bruxelas*, de 1900, na secção que à infância e juventude dizem respeito. O representante de Portugal com o cargo de Vice-presidente da *Secção IV* foi António Ferreira Cabral Pais do Amaral (Baião, 1863- Lisboa, 1956),<sup>26</sup> formado em Direito pela Universidade de Coimbra em 1886. Entre 1889 e 1896 foi delegado do Procurador Régio na Comarca de Moncorvo. Na altura em que representou Portugal no *Congresso Penitenciário Internacional de Bruxelas* era subdiretor da Penitenciária Central de Lisboa, sendo afastado do cargo com a implantação da República.

A configuração dos trabalhos no Congresso de Bruxelas de 1900 manteve-se a mesma do Congresso de Paris, de 1895, que se alargara com mais uma secção, passando a ter quatro: *Secção I - Legislação penal*, *Secção II - Administração prisional*, *Secção III - Medidas preventivas* e, por último, *Secção IV - Crianças e Menores*.<sup>27</sup>

A instrução elementar e a aprendizagem pelo trabalho, no sentido de preparar a criança e o jovem para ganhar o seu próprio sustento, ganhara expressão nos Congressos de Estocolmo (1878), Paris (1895) e volta a ser reforçada no Congresso de Bruxelas, de 1900. Partilhando desta mesma ideia, o Pe. António Oliveira afirmou que a educação pelo trabalho, em instituições carcerárias, assume importância como meio eficaz de regeneração, que “com tal importância moral não pode o trabalho deixar de merecer uma atenção especial aos que se dedicam a estes estudos, pois não é indiferente organizá-lo desta ou daquela maneira.”<sup>28</sup>

26 Cf. FELGUEIRAS, Manuel José da Costa Gayo - *Nobiliário de Famílias de Portugal*, volume III, 3ª edição, Braga: Carvalhos de Basto, 1992, p.293.

27 Cf. TEETERS, Negley - *Deliberations of the International Penal and Penitentiary Congresses: Questions and Answers (1872-1935)*. Philadelphia: Temple University Book Store, 1949, pp.115-129.

28 MARTINS, Ernesto Candeias - *Criminalidade, Gerações e educação de Menores. Seleção de Textos da Obra do Padre António D'Oliveira (1867-1923)*, Lisboa: Editora Caritas, 2012, p. 214.

Também se discutiram neste Congresso as medidas de colocação familiar ou em aprendizagem com agricultores e artífices. Voltou a ser formulado que a permanência dos menores nas instituições poderia prolongar-se até aos dezoi-to anos.<sup>29</sup> A inovação do congresso de Bruxelas esteve em ter abordado, pela primeira vez, a possibilidade de dar a escolher a área de formação à criança, conforme as suas aptidões. Esta ideia é também defendida, pelo Pe. António Oliveira, num texto de 1920, em que menciona que a primeira condição para o êxito “é o procurar colocar os respectivos reclusos nas profissões que melhor se adequar às suas faculdades e aptidões particulares”<sup>30</sup>, acrescentado que toda e qualquer educação “deve estar dentro da educabilidade do educando.”<sup>31</sup>

A situação das crianças *anormais e degeneradas* mereceu um alerta pioneiro do congresso de Bruxelas, ao chamar à atenção para este grupo social e para a necessidade de se criarem instituições médico-pedagógicas capazes de responder às suas necessidades. Foi indicado como imperativo, que o Governo de cada país efetuasse um estudo sobre a organização judicial, de forma a que esta fosse especialmente adaptada às especificidades das crianças e jovens. Outro assunto que atravessou de um congresso para outro foi o tema da prostituição infantil, que já havia sido abordado no Congresso de Paris e volta a estar no Congresso de Bruxelas, porém, mais uma vez, não foi regulamentado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vontade das elites em promover mudança social no país, levou a sociedade a organizar de forma diferente a assistência e educação às crianças e jovens pobres. Neste âmbito, pensamos que os congressos promoveram alterações positivas de diversa ordem, com impacto no funcionamento e no quotidiano das estruturas de acolhimento da infância marginalizada. Embora só indiretamente se possa conhecer a influência desta circulação de ideias, os congressos realizados em Bruxelas repercutiram-se no sistema presidiário português, nomeadamente nos dispositivos de correção e (re)educação da infância marginalizada e delinquente. O Regulamento de 1901, da *Casa de Correção de Lisboa*, à época sita nas *Mónicas*, é um exemplo das transformações que ocorreram ao nível da pedagogia correcional. Era diretor Pais do Amaral, que introduz um regulamento inovador, cujo mentor foi o Pe. António Oliveira. Segundo Ernesto Martins<sup>32</sup>, este introduziu mudanças, pela aplicação de um modelo de reeducação e correção, que privilegiou a instrução elementar, a formação profissional, a educação musical, a educação religiosa e a ginástica pedagógica. A criação da *Casa de Correção do Distrito do Porto*, em 1902<sup>33</sup>, e a criação, em Lisboa, da *Casa de Detenção e Correção*,

29 *Idem*, pp.46-49.

30 *Idem*, p.125.

31 *Ibidem*.

32 MARTINS, Ernesto Candeias – Proteção Social e (R)educação de Menores. Padre António D’Oliveira (1867-1923), Lisboa: Caritas Portuguesa, 2012 b), p.90.

33 *Idem*, pp.97-104.

para o sexo feminino, nas *Mónicas*, em 31 de maio de 1903<sup>34</sup>, sugere também essa influência. O mesmo acontece em relação à criação das *Tutorias da Infância* em Lisboa e no Porto, em 1911 e 1912 respetivamente, e a promulgação da *Lei de Proteção à Infância*, de 1911. Arriscamos a caracterizar o período que vai de 1900 a 1911 como o *período auge*, no que toca à introdução de novos modelos de correção e reeducação da infância marginalizada e delinvente, a par da publicação de dispositivos jurídicos de proteção.

A realização dos Congressos propunha, ainda, a disseminação do conhecimento, tendo tido estes, na opinião de Ferreira Deusdado, vigorosas repercussões nas práticas e políticas sociais portuguesas, porque deram “conta ao seu governo e aos seus concidadãos, do que lá fóra se pôde examinar, e aprender de útil e aproveitável.”<sup>35</sup> A educação e assistência foram vistas como os meios para a transformação social e é neste âmbito que surgem diversas instituições, que os congressos disseminavam, como as Colónias Agrícolas, Asilos, Patronatos e Escolas de Artes e Ofícios. Estas instituições responderam à necessidade de acolher, assistir, instruir e reeducar a infância marginalizada: pobre, negligenciada, abandonada, delinvente, entre outras situações. A instrução ministrada visava o ensino das primeiras letras e a doutrina cristã, e passou a incorporar a componente profissional, *a educação pelo trabalho e para o trabalho*, numa lógica de preparar a criança e o jovem para ganhar o próprio sustento.

Como refere Maria Rosa Tomé, a assistência, proteção e educação da infância marginalizada foram entendidas como investimento e como forma de desenvolver o país, “a criança tornou-se um alvo de diferentes áreas da ciência e de políticas sociais e judiciais.”<sup>36</sup> O problema social que constituía a infância pobre, mendiga, vadia, anormal, pervertida, indisciplinada e que caiu na delinquência impunha-se como uma afronta à ordem social, levando a que diversos países tomassem consciência da necessidade de medidas de prevenção criminal e de assistência social. O conjunto das preocupações relacionadas com o problema das infâncias à margem é bem evidente nos Congressos Penitenciários Internacionais e nos Congressos de Antropologia Criminal, embora nestes últimos seja menos significativo. Como salienta Ferreira Deusdado, sobre as medidas a aplicar aos delinquentes “tem-se discutido muito, tanto nos congressos penitenciários

34 O *Reformatório Central de Lisboa* instalado no convento das *Mónicas*, desde 1871, foi transferido para o Convento da Cartuxa, em Caxias: “Os internados deixaram o Convento das *Mónicas*, atravessaram as ruas da baixa «em formatura impecável e garbosas» e foram recebidos à entrada da Cartuxa pelo Diretor da Correção, Silva Pinto, e o subdiretor padre Oliveira(...)” Cf. FERNANDES, José Maria de Almeida, *Monografia do Reformatório Central de Lisboa Padre António Oliveira (1871-1958)*. Lisboa: Oficinas Graficas do Reformatório Central de Lisboa, 1858, pp.29-30.

35 Cf. FERREIRA DEUSDADO, Manuel - *O ensino carcerário e o congresso de penitenciário internacional de S. Petersburgo*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1891, p. 272.

36 Cf. TOMÉ, Maria Rosa - *A cidadania infantil na Primeira República e a Tutoria da Infância. A criação da Tutoria de Coimbra e do Refúgio anexo*. Revista de História da Sociedade e Cultura, Tomo II. Coimbra: Centro de História da Sociedade e da Cultura, 2010, p.484.

como nos de *anthropologia criminal*, é um problema que está longe de ter uma solução positiva.”<sup>37</sup>

Durante esse período emergiram novas concepções de assistência, regeneração e educação, discutidas nos congressos, que promoveram a sua divulgação. A legislação produzida em prol da proteção da infância em Portugal surgiu, sobretudo, no final do século XIX, intensificando-se no início do século XX, no contexto das políticas afirmativas da República e é indicativa da necessidade de solucionar este problema social. Sónia Câmara, relativamente ao Brasil, salienta que os vários congressos que tiveram lugar a partir do século XIX e inícios do século XX constituíram “espaços privilegiados para apresentação, circulação, apropriação e universalização das mais modernas e inovadoras concepções na área da *criminologia* em geral.”<sup>38</sup>

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA, Sónia - *Sob a guarda da república: infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*, Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- FERNANDES, Rogério. *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Venda Nova-Amadora: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979, p. 13 e notas 9 e 10
- FERNANDES, José Maria de Almeida - *Monografia do Reformatório Central de Lisboa Padre António Oliveira (1871-1958)*. Lisboa: Oficinas Gráficas do Reformatório Central de Lisboa, 1858.
- FERREIRA DEUSDADO, Manuel - *A antropologia criminal e o congresso de Bruxelas*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1894.
- FERREIRA DEUSDADO, Manuel - *O ensino carcerário e o congresso de penitenciário internacional de S. Petersburgo*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1891.
- MALDONADO, Mário - *Alguns Aspectos da História da Criminologia em Portugal. Trabalho apresentado para exame do Curso Complementar de Ciências Histórico-Jurídicas*. (sem data). Consulta efetuada em junho de 2019, em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/2102.pdf>.
- MARTINS, Ernesto Candeias - *Infância Marginalizada e Delinquente na 1ª República (1910-1926). De Perdidos a Protegidos... e educados*, Coimbra, Palimage, 2014.
- MARTINS, Ernesto Candeias - *Criminalidade, Gerações e educação de Menores. Seleção de Textos da Obra do Padre António D'Oliveira (1867-1923)*, Lisboa: Editora Caritas, 2012.
- MARTINS, Ernesto Candeias – *Proteção Social e (R)educação de Menores. Padre António D'Oliveira (1867-1923)*, Lisboa: Caritas Portuguesa, 2012 b).
- MARTINS, Ernesto Candeias - *A outra educação da infância sem voz expressa na literatura (séc. XIX-XX)*. Educare educere. Ano XIV, Edição fora de série, julho, 2010.
- MENDES CORRÊA, António Augusto - *Antropologia Criminal Integral, o normal delinquente e a crise moral*, Separata do Boletim do Instituto de Criminologia, Lisboa, 1925.

---

37 Cf. FERREIRA DEUSDADO, Manuel. *A antropologia criminal e o congresso de Bruxelas*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1894, p.31.

38 Cf. CÂMARA, Sónia - *Sob a guarda da república: infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*, Rio de Janeiro: Quartet, 2010, p.13.

- MENDES CORRÊA, António Augusto - *Crianças delinquentes, subsídios para o estudo da criminalidade infantil em Portugal*, Coimbra, 1915.
- NÓVOA, António (Dir.) *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. Entrada [440], pp.765-772
- SANTOS, Maria José Moutinho - *Da Via Dolorosa à Via Infamante. Menores e justiça nos finais da Monarquia*. In Agra, Cândido (Dir.) - *A Criminologia: Um arquipélago interdisciplinar*. Porto: U. Porto editorial, 2012.
- SOUTO, Ricardo - *Doutor Francisco Ferraz de Macedo, glória máxima do distrito de Aveiro*, Vol. 1, Aveiro: Arquivo do Distrito de Aveiro, (sem data).
- TEETERS, Negley - *Deliberations of the International Penal and Penitentiary Congresses: Questions and Answers (1872-1935)*. Philadelphia: Temple University Book Store, 1949.
- TOMÉ, Maria Rosa - *A cidadania infantil na Primeira República e a Tutoria da Infância. A criação da Tutoria de Coimbra e do Refúgio anexo*. Revista de História da Sociedade e Cultura, Tomo II. Coimbra: Centro de História da Sociedade e da Cultura, 2010.
- TOMÉ, Maria Rosa - *Justiça e Cidadania Infantil em Portugal (1820-1978) e a Tutoria de Coimbra*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento, 2012.
- WINES, Enoch Cobb - *Report on the International Penitentiary Congress of London, held July 3-13, 1872*, by United States Commissioner. Princeton: University Library of Princeton, 1872.

### SITES CONSULTADOS

- <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/2102.pdf>. Consulta efetuada em junho de 2019.
- <https://www.museus.ulisboa.pt/pt-pt/node/641>. Consulta efetuada em junho de 2019.

# REVISITAR AS TRÊS FACES DA PEDAGOGIA – (RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA EDUCATIVA

EVANGELINA BONIFÁCIO  
evangelina@ipb.pt

*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Investigadora  
NICTE - ISCE Douro e GIR Helmantica Paidea – Universidade de Salamanca*

## INTRODUÇÃO

O texto que agora se apresenta resulta de uma (re)leitura ao livro «as três faces da pedagogia» de Maria Amália Medeiros, relevante pedagoga portuguesa do século XX. Trata-se de uma obra escrita no Canadá onde viveu e trabalhou, como professora de pedagogia, na Universidade de Montreal – Faculdade de Ciências da Educação.

De sublinhar que foi uma impulsionadora do pensamento de Célestin Freinet (1896-1966) um pedagogo que se identificava com a corrente da Escola Nova (ou Escola Ativa) e cuja repercussão na educação portuguesa permanece até aos nossos dias.

Nesta obra, a autora revela as suas preocupações, sensibilidade e intencionalidade pedagógica enquanto professora, pedagoga e cidadã atenta quer à escola quer ao contexto sociopolítico do país e cujas repercussões eram evidentes na escola portuguesa.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo central visitar os contributos pedagógicos legados pela autora, ressaltando de modo breve os temas abordados ao longo desta obra.

Como nota final, importa salientar que as ideias defendidas dão testemunho de que foi uma pedagoga cuja praxis educativa não desmentiu o seu posicionamento e as suas convicções sociopolíticas, como será descrito oportunamente.

## 1. APONTAMENTOS BIOGRÁFICOS

Maria Amália Borges de Medeiros nasceu em Lisboa em 14 de fevereiro de 1919. Os estudos, primários e secundários, foram realizados com o acompanhamento de professores particulares, como era habitual, de acordo com as exigências da classe média e alta do seu tempo.

No ano de 1942-1943 conclui a licenciatura em Ciências Pedagógicas, na Faculdade de Letras de Lisboa. Obteve, posteriormente o diploma de ensino especial, no instituto Aurélio da Costa Ferreira (1946). Este percurso leva-a a trabalhar como psicóloga em clínicas de pedopsiquiatria e na orientação pedagógica de estabelecimentos de ensino para crianças deficientes ou com perturbações de desenvolvimento. Na sequência deste trabalho, funda com João dos Santos (pedopsiquiatra) e Henrique Moutinho (oftalmologista) o Centro Infantil *Helen Keller*, uma escola de ensino integrado, em que eram acolhidos alunos com deficiências visuais e crianças normovisuais (Rodrigues, 2005). Exerceu, na instituição, ao longo de quase oito anos (1955-1963), tendo sido a primeira diretora.

No ano de 1963, por razões económicas e políticas, viu-se obrigada a abandonar o país. Passa a viver no Canadá, fugindo à perseguição do regime político português pois tal como recorda Fernandes (2005) era uma “Educadora situada politicamente à esquerda” (p. 22). Nesse país exerceu como conselheira técnica, na redacção<sup>1</sup> de uma revista de psicopedagogia e, posteriormente, como professora de pedagogia, na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Montreal, tornando-se membro fundador da «Association Québécoise pour L'Éducation Active». Importante salientar que na Universidade foi aluna de Faria de Vasconcelos, pedagogo português, fundador da Escola Nova de Bierges-Leswatre, na Bélgica (Serralha, 2009).

Enquanto cidadã foi uma mulher notável do século XX, uma democrata, progressista, e antifascista, tendo estado detida, no forte de Caxias, entre 4 de maio e 18 de Junho 1949. Em resultado, o regime de Salazar, proibiu-a de ensinar ou gerir qualquer escola.

Como professora, foi uma das mais importantes pedagogas portuguesas, e uma das mais destacadas impulsionadoras e divulgadoras dos métodos pedagógicos da «Escola Nova ou Ativa», que ocorriam por toda a Europa e a que os pedagogos portugueses não eram indiferentes. Concordamos com González, (1999) quando ao estudar a sua obra escreveu:

Podríamos afirmar, posiblemente, que las experiencias más significativas en el área de la educación, aquéllas que consiguieron esquivar las condiciones y limitaciones del régimen fascista, comenzaron a echar raíces a partir de los trabajos de Medeiros en la segunda mitad de la década de los 50. Esta autora y pedagoga, a fuerza de mucha persistencia y posteriormente a varias tentativas, pone en pie una experiencia de trabajo en el Centro Infantil Helen Keller, con un esfuerzo de fundamentación teórica (...) que evidenciaban

---

1 Neste texto as citações respeitam a ortografia dos documentos consultados



el trabajo, la preocupación y la adhesión a unos ideales pedagógicos que, sólo la tenacidad de una mujer como Medeiros, insistía en concretizarlo. El trabajo aquí representa lo que podemos considerar uno de los embriones de lo que hoy conocemos como el Movimiento de la Escuela Moderna y que creció, en sus inicios, de la mano de Sérgio Niza, Rosalina Gomes de Almeida y Maria Isabel Vieira Pereira, entre otros (p. 176)

Além dos contributos referidos destacam-se os livros «*As três faces da pedagogia*» (1972) e «*O papel e a formação dos professores*» (1970).

Regressou a Portugal, em 1971, já doente. De referir que a entrada no país só foi autorizada depois de se ter naturalizado cidadã canadiana. A sua morte prematura (52 anos) acaba por interromper o trabalho da notável pedagoga portuguesa cujo pensamento pedagógico deixou marcas indeléveis em várias instituições educativas e nas pessoas com quem teve oportunidade de trabalhar, nomeadamente enquanto professora de psicologia da criança no curso de «Jardineiras-de-Infância» da Associação dos Jardins-Escola João de Deus e no Centro Infantil *Helen Keller* (Fernandes, 2005).

## 2. FRAGMENTOS DE LEITURA(S)

O livro «as três faces da pedagogia» sobre o qual se pretende apresentar uma (re)leitura é prefaciado por Matilde Rosa Araújo (segunda edição). Numa visão geral da obra destaca-se que este inicia com uma introdução na qual é explicitado o contexto socioeducativo em que a obra nasceu. Começa por evidenciar os temas (a que intitulou de ensaios) a ser tratados. Seguidamente, encontramos temas como jogo e trabalho, as três faces da pedagogia, ensaio sobre a pedagogia ativa (da escola centrada no mestre à escola alicerçada na realidade), pedagogia do ensino técnico e, por último, as atitudes educativas.

Relativamente à introdução destaca-se a preocupação de ir situando o leitor e desconstruindo as temáticas que serão tratadas em cada capítulo do livro.

O primeiro capítulo é dedicado ao «jogo e trabalho». Salienta que pretendia desmistificar o conceito de educação atraente referindo que uma atividade difícil e mesmo árdua poderá promover o “desenvolvimento individual e o crescimento, se se integra na personalidade profunda, se responde às necessidades primordiais de agir, conhecer, compreender e exprimir-se” (Medeiros, 1975, p. 9). Sustenta que a aprendizagem para ser fecunda não tem, necessariamente, que satisfazer os desejos momentâneos. Explicita que:

Educativa é aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja à integração do eu no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo eu e do eu pelo mundo (...) verificava que a pedagogia activa era muito frequentemente interpretada como uma pedagogia do jogo, em que jogo se opunha a trabalho, sendo o primeiro considerado frivolidade e o segundo coisa importante (...) afigura-se-me que a actividade da criança é una e em si própria séria (Medeiros, 1975, p. 10).

A autora referia que à volta dela o que verificava é que a pedagogia dita «ativa ou nova» era interpretada como pedagogia do jogo e quem a dicotomizava

eram os adultos, ou seja, colocavam de um lado o jogo e do outro o trabalho, como se o trabalho fosse antinatural e fosse necessário partir do jogo para que a criança admitisse como atividade o trabalho. Nesse sentido, alicerça-se nas ideias de Freinet pois considera que os pontos de vista pedagógicos, deste autor, são inovadores e coincidentes com os seus. Numa interpretação pessoal, avança que quando o adulto, ao referir-se a uma atividade, utiliza as palavras «brincar ou jogar» ao invés da palavra trabalhar parece desvalorizar o agir infantil, considerando que eles são sinónimos de diversão e de atividades espontâneas. No entanto, relembra que Freinet encara o «brincar ou jogar» como preâmbulos do trabalho e, por sua vez, defende que se pode realizar com o mesmo “sentimento de satisfação profunda, e porque não de prazer, igual ao que vulgarmente se atribui às actividades lúdicas” (Medeiros, 1975, p. 20). A este propósito afirmou que o conceito de trabalho, na sociedade desse tempo, uma sociedade de consumo, se encontrava desarticulado das necessidades profundas do ser humano porquanto outrora ele representava a luta pela sobrevivência o que lhe conferia um significado imediato e, ainda, porque o homem se realizava através dele.

Relativamente ao capítulo central do livro «as três faces da pedagogia» conta-nos que resultou de uma palestra apresentada na «Association Québécoise por L'Éducation Active» em que procurou esclarecer dois aspetos: i) os laços que prendem à evolução geral das sociedades os sistemas pedagógicos; ii) desfazer a confusão entre métodos ativos, que implicam o envolvimento total e métodos intuitivos. Explicitou a ideia afirmando:

... tornar o ensino mais interessante introduzindo filmes, diapositivos, discos, gravações ou fazendo demonstrações em que só o professor participa, constitui talvez um progresso sobre a pedagogia verbalista tradicional, mas não transforma a aprendizagem na criação própria daquele que aprende fazendo, tacteando, explorando, agindo, construindo e descobrindo o mundo que o cerca e novas formas de expressão e acção. Novas formas de exploração, de observação, de análise e de comunicação, que não só alargam de forma permanente e significativa o âmbito dos conhecimentos, como também, integradas na própria personalidade a levam a evoluir, a transformar-se, a crescer, objectivo último da educação (Medeiros, 1975, pp. 11-12).

Nesta contextualização aborda as três faces da pedagogia sendo:

1. *A primeira face* – o método didático (método tradicional) – neste caso o centro é o professor que utiliza a forma expositiva dos conteúdos, a transmissão oral, ou seja, o didatismo, em que se entendia que para adquirir conhecimento é suficiente escutar e entender passivamente. A autora discorda e esclarece que apenas “podemos dizer que aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento foi de tal maneira integrado em nós e incluído na nossa experiência passada e presente que alterou o nosso comportamento e transformou a nossa percepção do mundo e dos outros” (Medeiros, 1975, p. 44). Apresenta outras ideias que seguem na mesma linha de pensamento como: i) aprender é evoluir e não só acumular informação; ii) aprender significa viver o que

se aprende; iii) aprender é mergulhar na ação quer ela seja exercida com as mãos ou com o nosso intelecto; iv) aprender exige reflexão articulada com a ação (entre outras reflexões).

2. *A segunda face* – o método intuitivo – refere a autora que intuição é aqui defendida como intuição sensível em que havia a percepção direta de um objeto, baseada nos sentidos. Estruturou-se numa pedagogia assente no concreto promovendo uma ligação das «coisas às palavras» a partir do professor. Ressalta que esta pedagogia, que se chamou de intuitiva, era baseada numa psicologia dita sensualista e o aluno continua a ser encarado como um ser passivo. Entendia-se que:

toda a vida mental se estrutura a partir dos dados dos sentidos, ou, empregando um vocabulário pedagógico, a partir do concreto (...) age-se como se a inteligência fosse uma tábua rasa (...) o concreto é mostrado, apresentado, demonstrado, mas o aluno não mergulha nele, não age sobre ele, não o integra plenamente, por o não ter plenamente manipulado com as mãos e com o cérebro (...) os conhecimentos já não são considerados como existindo por si, independentemente da realidade. Agora pode atingir-se o conhecimento partindo da observação do real, que está ligado às coisas (...) do mundo das ideias abstractas para o mundo das coisas concretas (Medeiros, 1975, pp. 53-55).

3. *A terceira face* – a pedagogia ativa – neste caso salienta que a história da pedagogia ativa, marcada pelas ideias de grandes teóricos (Montessori, Decroly, Ferrière, Freinet, Dewey e outros) emergiu nos finais do século XIX e princípios do século XX. Defende que este período correspondeu a uma transformação das condições de vida e de desenvolvimento civilizacional pois a revolução industrial acentuou o desenvolvimento da técnica e, conseqüentemente, da prática. Afirmou:

A prática foi, digamos, valorizada e a civilização que dela derivou possui uma base técnica, baseada na ação do homem que se torna mais importante que o pensamento abstracto, divorciado do concreto.

Isto teve repercussões sobre o pensamento pedagógico. Tendo sido revalorizada a técnica os pedagogos sentiram a necessidade de integrar a prática e o pensamento e de acabar com a divisão que (...) vem de muito longe e que tem impedido o homem de se desenvolver integralmente. Aquele que tenha recebido uma educação humanística não está preparado para a ação, e o homem de ação, se se limita a uma aprendizagem limitada à prática, à técnica corre o risco de se transformar numa máquina entre as máquinas (Medeiros, 1975, pp. 56-57).

Evidenciou, ainda, que o aparecimento da «pedagogia ativa» se devia, principalmente, a dois fatores. O primeiro resultava do facto de vários pensadores e pedagogos se dedicarem a (re)pensar os sistemas de educação integral, desde o final do século XIX, defendendo que à criança fosse dada a possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades, ou seja, considerando de igual modo os aspetos do seu desenvolvimento (intelectuais, emocionais e motores). O segundo, estava relacionado com a ideia e a “importância do trabalho de grupo, o valor novo atribuído à comunicação e à colaboração” (Medeiros, 1975, p. 57).

A este propósito, salientava que o trabalho individual não era suficiente nem na indústria, nem na investigação, nem na medicina. A complexidade dos conhecimentos tornava impossível tal tarefa. Daí que a educação e a sociabilidade ganham novo sentido pois as “técnicas de colaboração, de trabalho de equipa, a aquisição do sentido de responsabilidade, são aspectos que se ligam directamente a este novo problema, que as condições económicas e sociais, técnicas e científicas criam” (Medeiros, 1975, p. 58). Além disso, a pedagogia ativa, refere a preocupação com a educação cívica e moral, partindo da ação da criança e integração no grupo, pelo que a colaboração, a partilha e a responsabilidade deverão ser preocupações do educador-professor. Sublinha que neste modelo pedagógico está implícita a ideia de «aprender fazendo de Dewey» o que não significa, apenas, atividades manuais mas a promoção de atividades, num sentido amplo, que correspondam a uma necessidade profunda do ser e não a necessidades ou interesses superficiais e transitórios. Escreveu que o papel da escola seria o de colocar o aluno “em condições de investigação (...) a atitude do pedagogo activo é, portanto, não a de impor ao aluno um conhecimento, mas (...) a partir dos seus interesses e das suas necessidades, poder adquiri-lo e satisfazer a sua curiosidade instintiva” (Medeiros, 1975, p. 59). Lembra que a base filosófica deste modelo não preconiza uma formação sustentada num conceito abstrato de homem ideal que force o aluno a aproximar-se desse constructo, através do didatismo. Acrescentava que é ao agir que o indivíduo se (trans)forma e o seu pensamento é estruturado através de um processo dinâmico, sendo que o papel do pedagogo é o de “organizar o meio de maneira que cada ser tomado individualmente seja possível e se faça de forma harmoniosa e de uma maneira integrada (...) cada um é obreiro do seu próprio conhecimento e saber” (Medeiros, 1975, p. 60).

A autora relembra, em jeito de síntese, que na pedagogia didática, o aluno, tinha acesso ao saber, ouvindo o professor, na pedagogia intuitiva observando o mundo e na pedagogia ativa agindo sobre o mundo.

No capítulo seguinte, do livro, a que intitulou de «ensaio sobre pedagogia activa: da escola centrada no mestre à escola alicerçada na realidade» aborda num primeiro momento a questão do professor, enquanto detentor do saber e da autoridade e que tudo orienta como se a criança fosse uma «tábua rasa», em que tudo acontece como se o aluno tivesse que

abandonar à entrada da escola, no cabide onde pendura o casaco, todas as vivências, todos os seus entusiasmos, todas as suas dores e alegrias, tudo aquilo que aprendeu fora dos muros tutelares, para se transformar num ser passivo que, tal como banda magnética, fielmente registre o que os outros nela queiram imprimir. Exige-se hoje do professor que conheça o aluno, sem que conhecimento signifique possibilidade de o catalogar (...) mas compreensão empática do outro, capacidade de o sentir (..) através de uma presença aberta e compreensiva (...) e o aceite como um ser humano completo, com os seus afectos e interesses tão válidos e tão sérios como os do adulto (Medeiros, 1975, pp. 65-66).

Ressalta que nesta escola a transmissão de conhecimentos, embora necessária, deveria acontecer de acordo com a inteligência do aluno e não alicerçada na lógica do professor e no seu esquema de pensamento e, além do mais, descuidando a singularidade de cada um. O processo de ensino era verbalizado e não era o resultado da atividade reflexiva ou da experiência direta e contextualizada significando, por isso, que se centrava no professor.

No segundo momento aborda a ideia de «escola centrada no aluno» defendendo que ao professor cabe criar condições que despertem no aluno a curiosidade, a necessidade de compreender, agir, conhecer, exprimir e estabelecer contacto afetivo ou intelectual. De notar que afirma que para “poder viver humanamente o conhecimento significativo do real é indispensável. E entendemos por conhecimento significativo aquele que se situa na linha dos interesses do indivíduo, que é a linha da vida” (Medeiros, 1975, p. 70). Lembra, contudo, que o educador-professor não deverá ser um «manipulador» e sugere cuidado porque há aspetos da vida que são (re)valorizados e que se repetem frequentemente e outros de que nunca se fala. Ora, nestas circunstâncias a ética pedagógica quase “nunca controla (...) podem agir sobre o indivíduo sem o respeito devido pelo seu desenvolvimento integral, harmonioso e autónomo (...) um dos objectivos da educação deverá ser o desenvolvimento do sentido crítico, da dúvida sistemática, da capacidade de avaliação e de auto-avaliação” (Medeiros, 1975, p. 70).

No terceiro momento aborda a ideia de «escola alicerçada na realidade» começando por citar Claparède o que torna evidente a sua ligação às ideias deste pedagogo, um dos precursores da Escola Nova (Escola ativa) com formação em medicina e que pretendeu construir uma teoria científica sobre a infância. É autor do livro «Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental» em que formaliza e ressalta a importância de, na prática pedagógica, se ter em conta os processos mentais, intelectuais e é “evidente que as necessidades e interesses variam com a idade e com os indivíduos” (Medeiros, 1975, p. 87). Sustentava que a individualização deveria ser encarada como o desenvolvimento de certas aptidões, mas como um todo unitário, partindo de uma pedagogia renovada que deverá ter como objetivo central o amplo desenvolvimento do todo. Assim, lembra a importância da socialização pois as “acções e reacções que desencadeia, conduz à compreensão dos limites naturais que toda a vida social implica e que, porque foram vividos serão aceites e tornar-se-ão a garantia da liberdade e do desenvolvimento individual de cada um dos membros” (Medeiros, 1975, p. 88). Para tal, aconselha que o professor, na sua formação, seja alertado e sensibilizado sobre estas questões porque o trabalho docente implica conhecer, coordenar e organizar. Na verdade, se

educar no verdadeiro sentido do termo, é «transformar», o grupo é um instrumento de transformação. É ele que promove a evolução intelectual, moral, social e afectiva dos seus membros (...). Outro aspeto importante da escola alicerçada sobre a

realidade é o conhecimento do meio sócio-económico e cultural em que a mesma está integrada (...) que significado podem ter, por exemplo, para os índios americanos, ou para os negros dos *ghetos*, ou para os grupos étnicos minoritários (...) os livros e os programas elaborados pela classe média dos Estados Unidos? Dentro do nosso País, pode o mesmo texto ou o mesmo problema motivar de idêntica maneira a criança da beira-mar, o filho do camponês do Alentejo ou da Serra da Estrela? (..) A igualdade aqui não serve a democracia, trai-a (Medeiros, 1975, pp. 92-93).

Sintetiza estas ideias sustentando a importância de que a escola deixe de ser escola e se transforme numa vida autenticamente vivida, em que cada um contribua para a evolução dos territórios e comunidades a que pertence.

No seguimento que foi explicitando dedica o quarto capítulo à «pedagogia do ensino técnico». Inicia com a narração da sua experiência, enquanto docente, no Canadá, referindo o momento em que se defrontou com a falta de motivação dos seus alunos, nas aulas de história do ensino técnico. Conta que alguns já tinham trabalhado e não percebiam a utilidade de tais conteúdos porque, no futuro, queriam ser professores de matérias como: eletricidade, eletrónica, mecânica, desenho industrial, entre outras. Partilha que refletiu sobre a questão, levando em linha de conta o princípio de que o que importava era o aluno e as suas motivações. Daí que teve como preocupação partir dos seus conhecimentos e encontrar um sentido e direção em alinhamento com aspetos que lhes eram familiares (objetos que construíam e ações que realizavam). Com esta postura pedagógica acreditava que, indo ao encontro dos seus saberes descobriria “laços que os prendam a doutrinas, teorias ou conhecimentos diferentes que, à primeira vista, se lhes apresentavam como totalmente estranhos e desinteressantes” (Medeiros, 1975, p. 98). Sustenta que das leituras que realizou compreendeu que o esforço de pensamento reflexivo, do homem primitivo, correspondia a uma necessidade objetiva de dominar a natureza e de se adaptar para conseguir sobreviver. Assim, o homem procurou “soluções técnicas ao seu alcance e soluções mágicas, de modo que a técnica e a magia se confundiram” e é na Grécia antiga, que pela primeira vez, se estabelece a barreira entre ação e reflexão (Medeiros, 1975, pp. 98-99). Destacava que o pensamento passa a ser apanágio de alguns que voltaram as costas à técnica e ao trabalho manual sendo este, doravante, do âmbito dos escravos e da população de estratos desfavorecidos. Tal corte sobreviveu durante a época romana e na Idade Média essa evolução acentuou-se. Afirma que durante o século XIX, e

frequentemente ainda hoje (...) a Universidade clássica abriu as portas às Faculdades de ciências, a unidade de pensamento está longe de ter sido atingida (...) e se nos referimos ao aspecto técnico o divórcio é ainda mais completo e os muros da Universidade constituem uma barreira dificilmente ultrapassável (...). A técnica, que, originalmente, era o prolongamento do braço humano, que multiplicava o seu poder, que ajudava a viver e a sobreviver (...) evolui agora, separada de valores humanos, que escraviza o homem e quase o transforma em *robot* (Medeiros 1975, pp. 100-101).

Apelava a uma reflexão e a um esforço de síntese, considerando o divórcio entre a cultura clássica e formação técnica. Propunha que se ajudasse o indivíduo a refletir e ele chegaria do concreto ao abstrato, sendo que tal pedagogia não formaria o homem técnico, mas um homem de espírito aberto, maleável e com capacidade para enfrentar e resolver novos problemas, tornando-se capaz de entender o alcance humano, das suas atitudes, gestos e ações.

Ao sintetizar estas ideias deixa uma proposta curricular para o ensino técnico universitário, em que engloba aspetos de cultura geral, meios de expressão e formação psicopedagógica, alertando para a importância de alicerçar os conhecimentos novos em informação relevante para os alunos, na tentativa de estabelecer relações “numa renovação da técnica pedagógica que, permitindo uma ampla abertura do espírito, dará de novo ao técnico a sua dignidade de homem pensante” (Medeiros, 1975, p. 112).

No último capítulo trata as «atitudes educativas» que o professor pode adotar, iniciando com a explicitação do conceito de atitude. Define-a com sendo a predisposição de alguém para «agir, perceber, pensar e sentir» em relação ao outro e ao mundo que o rodeia e que considera ser o resultado do contexto social em que estamos imersos. De seguida, relaciona os conceitos de atitude e pedagogia na relação educativa. Sublinha que a imagem que se tinha do professor era a de «detentor da autoridade e dos conhecimentos» e a do aluno como ser «inferior» em situação de dependência mesmo quando “nos inclinamos para ele para o ajudar (...) geralmente, não se confia nele, mesmo ao anunciarmos com um certo tom de voz, que lhe vamos confiar responsabilidades ... *mas, que é necessário que ele tome bem atenção!...*” (Medeiros, 1975, p. 119). Apresenta, seguidamente, a atitude do professor na pedagogia tradicional e salienta que ele transmite os conteúdos de modo uniforme e julga os alunos de acordo com uma conceção pessimista, baseando-se na ideia educação-correção, a partir de uma metodologia autoritária. Contrapõe que a atitude deste, na pedagogia nova, se alterou e o pressuposto admitido passa a ser, desde logo, o princípio do respeito pelo educando. Nessa linha de pensamento, evoca outros pedagogos (Rosseau, Pestalozzi, Dewey, Freinet) e escreveu que ensinar é agora “organizar o meio de modo tal que a criança esteja em estado de actividade no processo de aquisição do saber (...) o professor não é mais do que um membro do grupo, em princípio mais velho e mais experiente” (Medeiros, 1975, p. 122). Finalmente, evidencia as «atitudes possíveis do professor» e situa-as entre dois extremos «autoritarismo ou a indiferença». Evidencia algumas considerações, sobre estes conceitos e aborda, igualmente, ideias como «a aprendizagem da liberdade e democracia, cooperação e não diretividade», deixando claro o respeito pelo outro quando refere que é

necessário compreender que o desenvolvimento da personalidade se faz face a outrem, e que a intervenção de outrem (neste caso o professor) pode bloquear o desenvolvimento normal e espontâneo dos alunos, se outrem não for capaz de os

comprender, de os sentir viver e de os orientar (...) se o professor impuser tudo autoritariamente (Medeiros, 1975, pp. 132-133)

Ao encerrar este livro, a autora, recorre às ideias de outros autores e aponta quatro condições susceptíveis para a construção de uma relação pedagógica positiva. A saber:

1. *Que o estudante seja colocado em contacto com os problemas* (facilitar ao aluno uma experiência direta e evitar as reconstituições e interpretações);
2. *Que o ensino seja autêntico* (acredita que a eficácia do ensino dependerá do sentimento que os alunos apreendam sobre a autenticidade da pessoa do professor e das suas estratégias educativas);
3. *Que o professor aceite e compreenda* (uma compreensão empática);
4. *Que o professor partilhe* com os alunos os materiais e referências particulares (não é necessário que o aluno indague, sempre, sobre as questões que formula).

Em jeito de síntese, o professor pode e deve intervir quando solicitado e quando tal corresponda a uma necessidade efetiva e tenha “significado para aqueles que o escutam, no momento em que o escutam” (Medeiros, 1975, p. 134).

Parafraseando Fernandes (2005) diríamos que para esta pedagoga os verdadeiros protagonistas são os alunos e a escola que defendia não era, apenas, um projecto pedagógico na sua materialidade, mas um projeto pedagógico vivido, sentido e partilhado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro a autora deixa a marca do seu pensamento pedagógico em que ressalta a rejeição pelo sistema de ensino tradicional, centrado no professor, lembrando a necessidade de mudança de paradigma e, ao mesmo tempo, sugere contributos e ensaia novas estratégias pedagógicas, tal como se foi explicitando.

Importa sublinhar que, Maria Amália Medeiros, sendo a primeira mulher a licenciar-se em Pedagogia (1943) teve a possibilidade de exercer em várias instituições e, paralelamente, desenvolveu uma intensa atividade política integrando o «Conselho de Mulheres do Movimento Democrático», o que se torna revelador da sua preocupação social, face às circunstâncias políticas adversas que o país atravessava. Tal preocupação não está presente, simplesmente, nas suas palavras mas materializou-se de diversas formas nos seus projetos pedagógicos, como a «Escolinha» que funcionou no sótão da sua residência. Quiçá, o projeto mais emblemático terá sido a criação de uma escola de ensino integrado, que visava a inclusão socioeducativa de crianças com problemas visuais (Centro Infantil *Helen Keller*). Diríamos que tal postura pedagógica poderá ter resultado da oportunidade de uma educação privilegiada e do convívio com “aquelles profesores y pedagogos portugueses que tuvieron contactos con las ideas pedagógicas más ricas y progresistas de finales del siglo pasado y principios del



actual, especialmente con las propuestas de la Educación Nueva” (González, 1999, p. 145)

De sublinhar que estas ideias foram, anos mais tarde, o alicerce do Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal.

A este propósito Serralha (2009) ao rememorar os pedagogos portugueses que inspiraram o MEM lembra Maria Amália Medeiros e citando Nóvoa (1995) salienta que nele se juntaram homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa do século XX e que defendiam as ideias da Escola Nova, afirmando que:

A partir de Rui Grácio, de Maria Amália Borges de Medeiros e de João dos Santos foram descobrindo António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos (...) o nosso embaixador pedagógico além-fronteiras, que se destacou como fundador da Escola Nova de Bierges-Leswatre, na Bélgica (p. 16).

Ora, de acordo com Adolphe Ferrière, essa escola belga fundada em 1911, foi “una de las mejores realizaciones de la Educación Nueva” (González, 1999, p. 158). Assim, não esquecendo que Maria Amália Borges de Medeiros foi aluna de Faria de Vasconcelos, na Universidade de Lisboa, certamente terá sido influenciada pelas suas ideias pedagógicas e um dos co-construtores do seu posicionamento pedagógico. Como nota de interesse, importa acrescentar que Faria de Vasconcelos (1880-1939) viveu na Bélgica e foi aluno da Universidade Nova de Bruxelas, onde obteve o grau de Doutor em Ciências Sociais, no ano de 1904. Na sua intensa atividade destaca-se que exerceu como professor de psicologia e pedagogia na Bélgica. Entretanto já em Genève (Suíça) trabalha no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Aí tem a oportunidade de conviver com figuras destacadas do Movimento da Escola Nova, como Adolphe Ferrière e Edouard Claparède. Deste último, foi colaborador e como ele foi um “verdadeiro introdutor de la Psicología científicamente aplicada a la Pedagogía en las escuelas portuguesas” (González, 1999, p. 158).

Considerando o que foi referido, acredita-se que esta ilustre pedagoga do século XX, foi influenciada pelo pensamento dos pedagogos do movimento internacional da Escola Nova, difundido na universidade belga, da qual o seu professor Faria de Vasconcelos se tornou, em Portugal, um dos principais precursores e divulgadores. Porém, a vida abreviada de Maria Amália Medeiros e o regime político do Estado Novo foram obstáculos à divulgação maior do pensamento da pedagoga. Todavia, os seus contributos pedagógicos perduram no tempo e o seu pensamento permanece carregado de atualidade ao revisitar ideias como “se a finalidade de toda a educação é (...) tornar o educando autónomo, não é menos verdade que a liberdade se aprende” (Medeiros, 1975, p. 125). O mesmo acontece quando expôs uma série de possibilidades para o papel do professor. Explicava que “o professor dirige a discussão, propõe e sugere (...) participa na escolha a fazer, descobre com os alunos os caminhos a seguir, numa palavra, colabora tão activamente como eles na obra comum”

(Medeiros, 1975, p. 131). Igualmente, há testemunhos das suas práticas pedagógicas que perduram na memória dos que com ela privaram, a nível pessoal e profissional, conforme destacou González (1999). A este propósito, recordam-se as palavras de uma aluna que constituem um testemunho incontornável da sua práxis educativa diferenciadora, tendo em conta o contexto sociopolítico português. Na sua narrativa contou:

Lembrou-me momentos muito felizes, pois tanto na escolinha da Maria Amália, como no Centro Infantil [Helen Keller] senti uma envolvimento que foi única, especialmente do ponto de vista humano (...). A sensação é que me sentia bem, era um ambiente que não agredia como acontecia nas outras escolas (...) Tenho é muitas recordações do Centro Infantil (p. 33).

Ora, importa referir que concordamos com Fernandes (2005) quando ao refletir sobre a outra face da escola sublinha que ela não é, apenas, materialidade é também um mundo de pessoas e uma textura de relações interpessoais. Nesse sentido, a leitura “crítica que a memória da escola proporciona pode levar-nos a transpor a sua face material (...) as memórias, as histórias de vidas, expressamente escritas para ressuscitar o passado e que são o primeiro acto da crónica histórica de que somos protagonistas” (pp. 24-25). Nesta linha de pensamento, esta reflexão pretendeu revisitar os contributos pedagógicos materializados no livro de Maria Amália Medeiros «as três faces da pedagogia» e, concomitantemente, preservar a intemporalidade da sua memória(s).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernandes, R. (2005). Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. *Pro-Posições*, 16 - n. I (46) , 19-39.
- González, P. F. (1999). *El Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa* (Tese de Doutoramento). (Vol. I). Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Medeiros, M. A. (1975). *As Três Faces da Pedagogia* (2<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A., Figueira, M., & Candéias, A. (1995). *Sobre a Educação Nova - Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, S. (25 de fevereiro de 2005). Obtido em 29 de junho de 2019, de Jornal Público - Centro Helen Keller faz hoje 50 anos: <https://www.publico.pt/2005/02/25/jornal/centro-helen-keller-faz-hoje-50-anos-8698>.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35 - 5<sup>a</sup> Série, pp. 5-50.

# A INFLUÊNCIA EDUCATIVA BELGA COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA DA REALIDADE PORTUGUESA

JOSÉ VIEGAS BRÁS

MARIA NEVES GONÇALVES

*CeiED – Universidade Lusófona - Lisboa*

## INTRODUÇÃO

Muitos continuam a pensar a educação ao abrigo de uma concepção solipsista. De uma maneira mais velada ou explícita existe um pensamento que se centra em si mesmo justificando-se a si próprio. Alguns até mais extremistas produzem discursos que se confundem com um nacionalismo primitivo, talvez na miragem de recuperar uma pureza perdida.

Na realidade, ninguém nasce nem morre sozinho. Somos construções coletivas e geracionais. A educação fez nascer o homem e o homem tem vindo ao longo do tempo a realizar experiências educativas e a retirar daí os devidos conhecimentos. De certa maneira a educação faz parte de um património cultural coletivo que traduz um amálgama de participações e influências. Nada do que é educativo existe por si só, encerrado na pureza de uma qualquer consciência de um sujeito pensante. A construção da educação não se reduz a uma só realidade educativa. O monismo não nos ajuda a perceber o processo de contaminação. Nesta perspetiva, tem sentido perguntar como nos pensamos em termos educativos para além de nós próprios. Como foi pensada a educação em Portugal? Tem sentido defender-se uma conceção solipsista da educação? Fomos nós e apenas nós os construtores da educação em Portugal?

Não é o propósito deste artigo indagar todas as possíveis influências. O nosso objetivo está focado na influência Belga na educação em Portugal, sobretudo a de Decroly.

Para a concretização deste objetivo fizemos uma abordagem hermenêutica de fontes e trabalhos produzidos para identificarmos e interpretarmos a realidade educativa portuguesa a partir da influência Belga. Na interpretação demos especial atenção ao entendimento a fazer a partir do que foi realizado como elemento constituinte. Procurámos saber de que modo os processos de interação, experiências e percursos pessoais ajudaram a inserir outros conhecimentos educativos e contribuir para alterarmos a compreensão da educação e de que modo o “diferente” foi integrado e ajudou a alterar a visão que tínhamos anteriormente.

### 1. A RECEPÇÃO DA PEDAGOGIA DE DECROLY NA REVISTA *EDUCAÇÃO SOCIAL*

A revista *Educação Social* foi fundada por Adolfo Lima em 1924. O ciclo de vida do periódico foi de 3 anos (10 de Janeiro de 1924 a 15 de Outubro de 1927<sup>1</sup>) tendo sido colaborada pelos mais importantes actores educativos do seu tempo (Costa Sacadura, António Sérgio, Faria de Vasconcelos, Álvaro de Lemos, ...). A revista foi um espaço moderno e da estruturação do discurso especializado em educação, de recepção e de difusão de modelos de modernização pedagógica (Escola Libertária, Escola Nova, Pedagogos inovadores, como, por exemplo, Decroly É, neste sentido, que a revista *Educação Social* dedica ao pedagogo belga um espaço relevante apresentando notas biográficas, o seu método de ensino e a sua participação e presidência do 1<sup>o</sup> Congresso Internacional de Pedologia.

Importa, neste momento, traçar um breve excurso biográfico até para melhor compreendermos o seu método de ensino, porque este está intrinsecamente ligado à sua vida (Dubreucq, 2010). Ovide Decroly nasceu na Bélgica em Renaix, a 23 de julho de 1871<sup>2</sup>. Filho de um industrial, Jean-Baptiste Etienne Decroly, e de uma professora de música, Justine Aimée Louise Soret, desde a infância, que se habituou a observar a natureza e a estar atento a tudo quanto o rodeava no jardim da casa paterna. Enquanto estudante, foi um aluno indisciplinado, tendo dificuldade em aceitar o autoritarismo do professor recusando-se a frequentar as aulas de catequese. Coursou Ciências Biológicas, manifestando grande interesse pelas pesquisas de laboratório, daí vir a fundar, em 1901, o “Instituto de ensino especial - Laboratório psicológico do Dr. Decroly”, laboratório esse que se transformaria em escola-laboratório. Em 1896, diplomou-se na Universidade de Gand, em medicina continuando os estudos em Berlim e depois em Paris (1897), tendo-se especializado em doenças do foro neurológico. Esta especialização levou-o, quando regressou à Bélgica, em 1901, a dedicar-se

---

1 Em Outubro de 1927 é preso por motivos políticos e a revista deixa de ser publicada. Adolphe Ferrière (1879-1960) publica no Journal de Genève um veemente protesto contra a prisão de Adolfo Lima e contra o desaparecimento da revista *Educação Social* (Nóvoa, 1982).

2 Decroly faleceu em Bruxelas a 12 de setembro de 1932, nos jardins do Institut des Estropiés de la Province de Brabant, onde era co-diretor. Dois anos antes, sofrera um ataque cardíaco, tendo ficado com uma saúde frágil. Dela se lamentou “Eu sou como destroços, lutando para não afundar” (Wauthier, s/d), p.61).

ao estudo da infância deficiente, tendo fundado em 1907, *L'École de l'Ermitage*, cujo ensino era direccionado aos meninos considerados de infância irregular, aplicando ao ensino de crianças normais as conclusões extraídas da educação de excepcionais. Pais atentos aos trabalhos de Decroly, pedem-lhe para educar os seus filhos perfeitamente normais. Na *École de l'Ermitage*, recebe sete meninas e meninos de todas as idades (Dubreucq, 2010). Esta Escola, que não parou de se desenvolver, do jardim-de-infância até o fim do secundário seria transferida em 1927, para um quarteirão ao mesmo tempo rústico e florestal, próximo à periferia de Bruxelas (Dubreucq, 2010). Esta localização estava em sintonia com os princípios da Escola Nova, referente a espaços arejados, em contacto com a natureza e segundo os princípios higienicistas. Como acentua Brás (2008, p.113):

A higiene deu início a um novo processo de psicologização. A higiene invadiu a sociedade e medicalizou os hábitos de vida, introduziu o dever de saúde, levando cada um a cuidar de si próprio. A higiene mais não é do que um saber que veio permitir uma nova salvação, um novo exercício de regulação e vigilância. É um saber que veio estruturar a sociedade, transformar a população e cada um em particular. Este processo de mudança veio exigir de todos uma busca de aperfeiçoamento a partir de uma nova matriz, um novo imaginário.

A percepção da necessidade higienicista, de instalações condignas quanto a espaços e salubridade já vinha sendo sentida por pedagogos oitocentistas. A configuração de um espaço específico para a educação bem como o destaque dado à biblioteca, ao museu escolar, à sala de aula, ao jardim e aos espaços exteriores, eram temas frequentes na época de Decroly. A expressiva formulação de Faria Filho “dos pardieiros aos palácios” (2000, pp. 61-87) traduz esta nova concepção do espaço-escola que passa a ser um elemento significativo do currículo e um constructo cultural que expressa e reflecte, para além da sua materialidade, determinados discursos (Viñao Frago e Escolano Agustín, 1998).

A relevância de Decroly no campo educativo é manifesta. Em agosto de 1911, Decroly<sup>3</sup> preside ao 1º Congresso Internacional de Pedagogia<sup>4</sup> (4), que se realiza em Bruxelas. De salientar que este Congresso teve uma significativa participação de intelectuais portugueses. Costa Sacadura e Faria de Vasconcelos integraram a comissão internacional da organização do congresso. Jaime Moniz, Almeida Lima, José de Magalhães, Sá e Oliveira, Câmara Reis e Pacheco de Miranda faziam parte da comissão portuguesa que aderiu ao Congresso. Álvaro de Lemos, Eduardo Lima Basto e Adolfo Lima apresentaram trabalhos (então designados de teses) (*Educação Social* n° 17 e 18, 15 de Setembro de 1924, p. 380).

No ano a seguir à presidência deste Congresso, Decroly foi nomeado Professor de Psicologia da Universidade de Bruxelas, tendo fundado em 1915, o Foyer des Orphelins.

3 Foram apresentados 108 trabalhos. O 2º Congresso ficou agendado para 1915, em Madrid, mas a 1ª guerra mundial não o permitiu.

4 Segundo Claparède foi em 1893 que um discípulo de Stanley Hall criou esta palavra de Pedagogia para designar este novo ramo da ciência que tem por objecto a criança encarada sob os seus mais variados aspectos (*Educação Social* n°s 17 e 18, 15 de Setembro de 1924, p. 380).

Desde muito cedo, enquanto médico, se preocupou com a criança com deficiência mental, criando, em 1906, o termo pedotécnico ou pedotecnia ao fundar a Sociedade de Pedotecnia e cuja expressão significa justamente a ligação da teoria, da doutrina do ideal à prática, à execução, à acção profissional. A “pedotécnica” (neologismo de Decroly) é a “ciência aplicada, que praticará a experiência nas classes laboratoriais” (Dubreucq, 2010, p. 29). E o conhecimento prático da criança para a educar, através de actividades pedagógicas com vista ao conhecimento da sua evolução física e mental. A pedagogia de Decroly tem, assim, uma base biológica e psicológica:

Na sua condição de médico, Decroly insiste no valor da herança e do meio. Se a herança pode transmitir rasgos de carácter comuns a um grupo e é o factor essencial, que a educação deve tomar em conta, não é menos verdade que o meio pode mudar sensivelmente as possibilidades da criança, tanto num sentido favorável como desfavorável. Em resumo, o meio físico e o meio social, dos quais a família e a escola não são mais do que parcelas, têm uma importância capital da vida da criança (Plancke, 1992, p. 252).

O princípio fundamental do seu ideal pedagógico assenta na “escola para a vida e pela vida” e baseia-se no conjunto de processos, de ocupações concatenadas com vista a “ensinar a criança a agir fazendo-a agir”. Contudo, para a fazer agir é necessário - dizia Decroly - dar-lhe o ensejo de agir. Este desejo de acção depende em parte das disposições individuais de cada aluno e da aspiração geral que caracteriza o estado da infância e que é um desejo de jogo. Decroly reitera a importância do jogo:

O que importa sublinhar aqui é a função especial do jogo (...) ou seja, uma função de preparação, de antecipação (...); o jogo está bem ligado a todas as demais tendências: à necessidade de alimentos (jogo que recorda as comidas, jogo que consiste em provar novas substâncias); à necessidade de movimento (jogos de corridas, de movimentos sem objeto); ao amor-próprio (jogos nos quais a criança manda, se condecora, se sobressai dos demais, ganha); ao instinto de propriedade (jogos de colecções); ao instinto sexual (dança, namoro); ao instinto maternal (brincadeira de boneca); ao instinto grupal (jogos de sociedade, jogos que recordam os atos grupais dos adultos); aos instintos de defesa (jogos de perseguição, de guerras, de polícias e ladrões); à imitação (Decroly, 1986, pp. 50-56).

A transcrição mostra a descrição das tipologias do jogo, da sua simbologia e da sua associação com a vida real. E Decroly conclui: “Podem-se, assim, prever todas as formas de jogos possíveis; desde os jogos individuais até aos sociais ou em relação com a conservação da espécie; desde aqueles que estão em relação com os instintos primários até os que o estão com os instintos secundários” (Decroly, 1986, p.57). Efectivamente, como escreve Huizinfá, (1999, p.3): “O jogo é mais do que um fenómeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da aticidade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido”. E o autor acentua a permanência do lúdico no devir histórico: “As grandes actividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo” (Huizinfá, 1999, p.7).

A revista *Educação social* também concede um espaço significativo ao jogo, defendido por Decroly. Diz um articulista, num artigo não assinado:

São os jogos - combinados com um material expressamente organizado que desenvolvem as percepções sensoriais, da atenção e das aptidões motrizes: jogos visuais (das cores, das formas, das direcções), jogos visuais-motores, jogos motores e auditivos- motores; jogos de iniciação aritmética, jogos respeitantes à noção de tempo, jogos de iniciação à leitura, jogos de gramática e de compreensão da linguagem (*Educação Social*, nº 12, 25 de Junho de 1924, p. 263).

As atividades pedagógicas defendidas por Decroly tinham como finalidade desenvolver três competências: a observação, a associação e a expressão. A observação é compreendida como uma atitude constante no processo educativo. A expressão faz com que a criança compartilhe o que aprende. A associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. Os exercícios que têm por fim ministrar noções de vida são chamados por Decroly, de exercícios de associação. E sustentava, exemplificando: Em vez de trazer exemplares da vida animal para a escola, é preferível levar a criança a observar a vida animal no seu meio natural. “Os exercícios de associação visam cruzar o conhecimento adquirido pela observação directa com as noções apreendidas anteriormente ou que se apresentam à criança em forma de imagens, escritos, etc. ... Os exercícios de associação têm menos importância nas classes inferiores, mas o seu interesse aumenta à medida que a criança cresce. Segundo Plancke (1992, p. 255), Decroly distinguiu quatro grupos de associação: a associação no espaço, que corresponde à geografia; a associação no tempo, que corresponde à história; a associação relativa às necessidades imediatas do homem, que corresponde aos trabalhos manuais e noções de economia doméstica e a associação de causa e efeito que corresponde às ciências da natureza (Plancke, 1992, p. 255). Decroly foi, pois, um grande crítico da escola tradicional do seu tempo e apologista de uma escola focalizada no aluno, e não no professor, e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de simplesmente lhes ministrar conhecimentos destinados à sua formação profissional. O lema *aprender a aprender* radica, precisamente, na aposta de um ensino baseado nos interesses da criança em que o professor aparece como criador de um clima propício à auto atividade, autoeducação. A marca principal da escola decroliana são os centros de interesse, nos quais os alunos escolhem o que querem aprender. São eles também que constroem o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas (Plancke, 1992, Dubreucq, 2010). Para ele, a educação e a sociedade deveriam estar em interação constante, devendo a escola ser um prolongamento da vida do aluno, cabendo à escola o desenvolvimento integral da criança através da formação intelectual, física e moral. Um articulista da revista *Educação Social* frisava em 1924:

O sistema Decroly deriva, como o de Montessori, do estudo como então se designava de crianças “anormais”; e baseia-se como o de J Dewey no critério dos interesses da criança e realiza-se, assim, como o de Kerscheinsteiner, em escolas-laboratório e oficinas. É por meio do trabalho manual que a criança adquire os seus conhecimentos. Este ideal pedagógico deriva do facto de Decroly reunir em si as qualidades de psico-pedagoga (educador, psicólogo, médico, ligando assim teoria e prática) (*Educação Social*, n<sup>o</sup>12, 25 de Junho de 1924, p.263).

Apesar da semelhança com o método montessorino, há algumas diferenças. Ambos se apoiavam nos estudos neurológicos. Ambos trabalharam com deficientes mentais. Ambos conceberam métodos baseados na observação aplicando-os à educação de crianças consideradas “normais”. Ambos acreditavam que o ensino se deveria aproveitar das aptidões naturais de cada faixa etária. Mas, ao contrário de Montessori, cujo método priorizava o atendimento individual do aluno, Decroly apostava no trabalho em grupos, uma vez que a escola, para ele, deveria preparar para a vida (*Educação Social*, n<sup>o</sup>12, 25 de Junho de 1924, p.263).

## 2. A INFLUÊNCIA BELGA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 2.1. *Escolas do Magistério Primário*

Segundo Pintassilgo e Pedro (2012), em 1862, começou em Marvila (Lisboa), a Escola Normal Primária para o sexo masculino. Quatro anos depois, em 1866, inicia-se a mesma formação para o sexo feminino no Calvário (Lisboa). Estas duas escolas são fundidas (regime de coeducação) em 1914, funcionando no Calvário. Em 1918-19 a Escola Normal Primária passa a funcionar no novo edifício construído na Quinta de Marrocos (Benfica-Lisboa). Estas escolas a partir de 1930 começam a ser designadas por Escolas do Magistério Primário que ficam durante seis anos (1936-1942) suspensas de matrículas. Só em 1986 é que muda a designação para a de Escolas Superiores de Educação.

Na formação destes professores encontramos uma forte influência Belga. No manual de Francisco Loureiro (1950), obra utilizada por Octávio Dordonat, faz referência, nas suas aulas, aos autores da Escola Nova, nomeadamente às propostas de Decroly. Parte substancial da componente de didática do manual é dedicada aos métodos de aprendizagem. Entre os métodos da Escola Nova encontra-se o método dos complexos ou centros de interesse de Decroly, bem como os Jogos Educativos, cuja fundamentação vai buscar, entre outros, a Decroly (Pintassilgo & Pedro, 2012).

Na didática especial de Gaspar Ferreira (1944) na sua proposta metodológica no ensino da Aritmética, vamos encontrar também Decroly entre os autores da Escola Nova que servem para a sua fundamentação. Igualmente Decroly é utilizado para o ensino da Geografia (Pintassilgo & Pedro, 2012).

Moreirinha Pinheiro, por exemplo, dá destaque aos autores da Escola Nova, sendo Decroly a grande referência para o ensino da língua materna, procurando aplicar o método Decroly às diversas áreas do currículo do ensino primário. Decroly inverteu a lógica no ensino. Centrou o ensino no aluno e



não no professor como era apanágio no ensino tradicional. Com isto tornou-se precursor dos métodos ativos, dando a possibilidade do aluno guiar a sua própria aprendizagem (Pintassilgo & Pedro, 2012). Por outro lado, Decroly ao contrário do que era habitual na época, considerava que as crianças aprendiam com base numa visão global. Na sua proposta a aprendizagem deveria ser feita segundo a ideia da globalização (do todo para as partes). No seu método de alfabetização, as crianças aprendem a ler a partir da visão global para o particular (do caos à ordem) e não no conhecimento o isolado das sílabas e letras (Dubreucq, 2010). Ele promove também a pedagogia do interesse, o que não se compagina com o ensino tradicional. Isto tem implicações na constituição dos grupos. Privilegia-se a afectividade em detrimento da inteligência. A afectividade é chamada a ter um papel importante no desenvolvimento infantil. Os centros de interesse é um conceito muito importante e organizador das aprendizagens. A idade neurológica determina as condições que devem ser respeitadas. Os conhecimentos devem responder aos seus interesses. Influenciado por Rousseau considera as necessidades o pilar da edificação da vida intelectual.

### *2.2. Formação de professores de Educação Física*

O Instituto Nacional de Educação Física (INEF) foi inaugurado em 1940, tendo funcionado a título provisório na Escola Normal do Ensino Primário em Lisboa, enquanto aguardava a construção do edifício onde se iria instalar, edifício esse, construído segundo os ensinamentos retirados em instalações do mesmo género de outros países. A cidade belga, Liège, é apontada entre outras cidades as referenciadas como Estocolmo, Roma, Helsingfors e Berlim. (Silva, 1962).

Entre o corpo docente temos a destacar, entre outros, António Leal de Oliveira (1894-1977) como uma figura de grande projecção internacional e que teve uma marcada influência belga. António Leal de Oliveira foi oficial do exército, tendo atingido a patente de coronel. Licenciou-se em 1927 doutorou-se em 1929 pela universidade de Gand (Bélgica). Foi o primeiro sub-director do INEF, mas desempenhou o cargo também como director. Foi um autor de grande importância e esteve envolvido na grande discussão que existiu entre os defensores da Educação Física e do Desporto. É um dos fundadores do Curso Superior de Educação Física da Sociedade Portuguesa de Geografia, que tinha a duração de quatro anos e funcionou antes do INEF (1930-40). A criação do INEF deveu-se também à sua influência. Foi vice-presidente (1953-1957) e presidente (1958-1970) da Federação Internacional da Educação Física.

Celestino Marques Pereira (1909-1978) foi outra figura marcante na formação dos professores de Educação Física. Tenente do Exército, foi professor no Instituto Nacional de Educação Física (INEF), tendo também desempenhado o cargo de Director interino.

Apesar de ter frequentado o Instituto Central e Real de Estocolmo e obtido o diploma de Gymnast Direktor, foi, no entanto, na Bélgica que, em Abril de

1953, se doutorou no Instituto de Educação Física anexo à Faculdade de Medicina e Farmácia da Universidade Livre de Bruxelas.

Para além do seu papel na formação de professores de Educação Física, a sua ação teve grande impacto devido aos cargos que desempenhou. Entre eles destacamos: foi inspetor de ginástica da Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (F.N.A.T.); divulgou a ginástica através de um programa radiofónico com sessões trissemanais de ginástica radiofónica; foi diretor dos Serviços de Educação Física e Desportos da Mocidade Portuguesa; participou no projeto da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, no Exército foi adjunto do Comandante da Escola Central de Graduados na qual exerceu funções como professor. Quando foi mobilizado para os Açores como militar, foi incumbido de aí organizar a Educação Física nas ilhas adjacentes. Quando regressa a Portugal, volta à sua atividade docente e ocupa o lugar de inspetor de ginástica da Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (F.N.A.T.). Por último, exerce também o cargo de Diretor dos Serviços de Educação Física e Desportos da Mocidade Portuguesa.

### **3. A INFLUÊNCIA BELGA NA ESCOLA NAVAL**

O contato permanente dos militares da marinha com militares de outros países, teve um papel importante na difusão das ideias e prática da ginástica. O 1º tenente Joaquim Costa, autor do *Manual de ginástica para uso da armada*, se deslocou, entre outros portugueses, por razões de estudo ou outras, aos países da Europa do Norte. Este manual viria a ser, em 1905, o documento de referência da Escola Naval. Joaquim Costa defende a adoção da ginástica sueca, advogando que os seus benefícios já foram comprovados, em países, como a Bélgica e a Inglaterra. Realça esta necessidade de se adoptar esta prática justificando que o abandono da vela e a adoção dos barcos a motor, teve repercussões negativas na saúde geral da marinha. Sublinha que o comandante Lefévre foi a grande referência dos militares portugueses na Bélgica (Tavares, 2007).

### **4. INFLUÊNCIA BELGA EM FARIA DE VASCONCELOS E OUTROS INTELLECTUAIS E PEDAGOGO PORTUGUESES**

António Faria de Vasconcelos foi uma figura de grande referência da Educação Nova portuguesa. Formado em Direito pela universidade de Coimbra, doutorando-se em Ciências Sociais, em 1904, pela Universidade Nova de Bruxelas, o que lhe vai possibilitar o acesso e a notoriedade na área da educação. Nesta universidade, exerce funções docentes como professor de psicologia e pedagogia. Mantém uma grande vinculação à Bélgica. Casou com uma belga e chegou mesmo a ser conhecido pelo grande educador belga. Em 1912, criou na Bélgica a Escola Nova de Bierges-Lez-Wavre (Bruxelas), situada perto de Bruxelas, mais concretamente no campo de Brabante Valão. O vale do rio Dyle dá-lhe um encanto inigualável. Nesta escola, aplicou os princípios inovadores da Escola Nova (introdução da educação física, trabalhos manuais, os passeios,

visitas a museus, etc. Criou um Conselho de Patronos escolar, composto por personalidades de grande prestígio, entre elas Decroly e Adolphe Ferrière. A admiração que colheu de Adolphe Ferrière, pode ver-se no prefácio que escreveu no seu livro *Une école nouvelle en Belgique*, publicado em 1915, onde relata a experiência da escola de Bierges, acentuando a reformulação do mobiliário que provocava atitudes viciosas e defende uma educação integral (social, intelectual, moral e física). (Martins, 2015, 2017). Do seu grande contributo sublinhamos o facto de ter sido um dos fundadores da célebre revista *A Seara Nova* (1921). Em Portugal, devemos-lhe também uma grande influência no movimento médico-pedagógico, onde Aurélio da Costa Ferreira teve grande protagonismo. A sua preocupação com a educação dos anormais (anormais pedagógicos), acompanha-o desde a Bélgica, onde foi bastante influenciado pelas teses de Decroly (e Yonckeer). Considerando a importância que a escola, enquanto organização social, tem no desenvolvimento da criança propõe a criação de vários tipos de escolas: os asilos-escolas para idiotas e imbecis profundos; escolas-especiais para atrasados mentais e pedagógicos. A sua intervenção foi mais evidente no ensino dos cegos e dos surdos e na proteção dos menores delinquentes. Daí a sua colaboração do Instituto de Orientação Profissional com as Tutorias da Infância e Refúgios anexos, e os reformatórios. Foi professor na Escola Normal Superior e na Faculdade de Letras. Não podemos também deixar de destacar o seu papel na preparação de planos e reformas para a educação, em particular na Proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional, mais conhecida por “Reforma Camoesas”. Esta proposta não teve seguimento mas trata-se ainda hoje de uma das reformas mais visionárias em Portugal. Segundo Casulo (2009, p. 4973), o Projecto Camoesas é uma das designações atribuídas à Proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional, da autoria de João José da Conceição Camoesas, na altura Ministro da Instrução Pública, apresentada à Câmara dos Deputados portuguesa em 1923. Devido à queda do governo que a apadrinhava, tal proposta de lei acabou por não singrar, mas, não obstante, ficou na História, devido, entre outros, ao facto de ter sido a primeira tentativa de sistematização de uma lei de bases da educação portuguesa.

Sobre esta figura marcante do cenário educacional português, fortemente influenciado pela pedagogia belga, sublinha Martins (2015, p.70):

A figura pedagógica de A. S. Faria de Vasconcelos, tão esquecido, mas tão atual na sua psicopedagogia de atenção diferenciada aos alunos e no contributo à orientação escolar e profissional merece ser analisada. Impregnou-se da ‘paidologia’, pedologia e psicologia para descobrir os interesses e motivações no desenvolvimento e na vida consciente da criança.

## CONCLUSÕES

A influência belga foi, em Portugal, marcante nos pedagogos da Escola Nova e em diversos docentes do magistério primário, bem como na formação de professores de educação física, na escola naval etc. Diversos intelectuais e pedagogos portugueses sofreram influências belgas. A título exemplificativo,

citemos, em modo de conclusão, José da Cruz Filipe, professor do ensino primário, que frequentou em Paris o curso pedagógico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos e trabalhou na Casa Pia com crianças portadoras desta deficiência, ortofonia e deficiência mental. Na sequência do seu trabalho, fez várias visitas de estudo ao estrangeiro, colaborou com Decroly, de quem se dizia discípulo. Nas festas do 60<sup>o</sup> aniversário natalício de Decroly e do 25<sup>o</sup> aniversário da *École de l'Ermitage*, aparece como membro da comissão organizadora. Neste âmbito também Sousa Carvalho, em 1930, estuda na Bélgica o desenvolvimento da ortofonia e as modalidades de organização do ensino dos surdos-mudos, na perspectiva dos métodos globais. Rodrigues Miguéis, igualmente em 1929, frequentou como bolsheiro durante oito meses vários cursos sobre o “ensino de crianças ‘anormais’, retardadas ou deficientes”, sob a direcção de Decroly. Permaneceu em Bruxelas onde se licenciaria em Ciências Pedagógicas na respectiva Universidade, em 1933. Fernando Palyart Pinto Ferreira organizou com António Aurélio da Costa Ferreira, o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Foi um divulgador de autores da Escola Nova, entre eles, Montessori, Binet, Claparède e Dewey (Figueira, 2004). Joaquim Tomás, professor e inspector do ensino primário, realiza em 1930, uma visita de estudo a várias escolas da Europa (Espanha, França, Bélgica, e Suíça) e na Bélgica visita em Bruxelas a *École de l'Ermitage*. Xavier de Brito, em 1930, estagia em várias escolas primárias e secundárias da Europa (Alemanha e França), entre as quais a Bélgica, com o objectivo de estudar métodos e processos de ensino da Matemática e das Ciências Naturais. Irene Lisboa, depois de uma infância complicada, diplomou-se pela Escola do Magistério Primário. Foi também uma defensora dos ideais da Escola Nova, tendo, pela via do autodidatismo, sido influenciada por Décroly, Montessori e Felix Klein. Ganhou uma bolsa da Junta Nacional de Educação para frequentar o curso de pedagogia do Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra. Mas, em 1931, por conta própria, vai à Bélgica (e França) observar experiências para melhor compreender modelos e processos da educação nova. Para além de escritora, foi inspectora-orientadora do Ensino Primário Infantil. Leccionou a disciplina de pedagogia do Ensino Infantil, na Escola Normal Primária em Lisboa. Foi colaboradora da Revista *Seara Nova*.

Decroly e o seu método teve um espaço relevante nas páginas da revista *Educação Social* dirigida, como já foi referido, por Adolfo Lima. Um dos articulistas deste periódico estabelece a relação entre os fenómenos biológicos e os fenómenos mentais de todos os comportamentos. A conciliação que Decroly faz entre a medicina e a pedagogia e o papel que atribui à escola, faz com que priorize um trabalho de prevenção (cura) e não só de tratamento paliativo. E conclui o articulista da *Educação Social* em 1924:

Apesar dos seus méritos que lhe deram a presidência do 1<sup>o</sup> Congresso de Pedologia (1911), apesar da consideração que lhe tributam, o Dr Decroly só agora, após tantos anos

de luta e de trabalho conseguiu vencer a rotina e começa a ter a devida consagração, tornado conhecido o seu sistema (*Educação Social*, nº12, 25 de Junho de 1924, p. 263).

O método decroliano teve os seu seguidores e, como refere Dubreucq (2010), Decroly empenha-se na obrigatoriedade da frequência escolar como preparação da criança para a vida, seja como trabalhador, seja como cidadão.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

### Fontes

*Educação Social* (1924-1927).

Decroly, O. (1909). Les causes d'irrégularité mentale chez les enfants. *La Policlinique*, 17, 5-11.

Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles: Lamertin.

Decroly, O. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y matriz*. (2ª ed.). Madrid: Morata.

Vasconcelos, A. S. F. (1909). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand.

Vasconcelos, A. S. F. (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel, SW: Delachaux & Niestlé.

### Referências

Adão, Á. (2005). Fontes para a história das políticas educativas e da renovação pedagógica no Portugal contemporâneo. In Martins, Ernesto Candeias (coord.). Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica / Renovación Pedagógica (pp. 465-485). Coimbra / Castelo Branco: Alma Azul.

Brás, J. & Gonçalves, N. (2019). Escola nova como um novo jogo de relações de saber-poder. In Ernesto Martins (Org.). *António S. Faria de Vasconcelos nos meandros do movimento da escola nova: pioneiro da educação do futuro* (pp.359-373). Castelo Branco: Edição da Câmara Municipal de Castelo Branco.

Brás, J. V. (2008). A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação, *Revista Lusófona de Educação*, 12, 113-138

Casulo, J. C. (2009). A educação superior no projecto Camoesas. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Dubreucq, F. (2010). *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Figueira, M. (2004). Educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento internacional, *Pilotas*, 15, 29-52

Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Marçal, F. (2013). *Biografia de Leal de Oliveira*. Monografia de licenciatura, Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Martins, E. C. (2015). Faria de Vasconcelos 'Pioneiro da educação ativa': orientação escolar e profissional... e o sistema educativo português. *Imagens da Educação*, 3 (v), 70-82.

Martins, E. C. (2017). Da experiência numa escola nova à educação com crianças 'anormais': Faria de Vasconcelos (1880-1939) no contexto do ensino especial. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, 2 (39), 119-130.

- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Lisboa: Asa.
- Nóvoa, A. (1982). *Adolphe Ferrière et le mouvement de l'Éducation Nouvelle au Portugal (1920-1935)*. Genève: Université de Genève
- Pereira, M. (s.d.). *Tratado de educação física*. Lisboa: Bertrand.
- Pintassilgo, J. & Pedro, L. (2012). Formação de professores e “escola ativa”: reflexões em torno de uma “tradição de inovação”. *Revista HISTEDBR On-line*, 46, 3-23.
- Pintassilgo, J. & Pedro, L. C. (2012). A disciplina de Didática Especial na Escola do Magistério Primário de Lisboa. O exemplo do Prof. Moreirinhas Pinheiro. In: Hernández Díaz, J. M. (Coord.). *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica* (ss. XVI - XXI). (Vol. II, p.241-251). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Plancke, R. (1992). “Ovide Decroly”. In Jean Château. *Los Grandes Pedagogos*. (pp. 252-258). México: Fondo de Cultura Económica,
- Silva, C. (1962). Breve história da educação física em Portugal. *Revista do Ensino Liceal*, 210, 449-487.
- Tavares, B. (2007). *Educação física na marinha portuguesa na transição do século XIX para o século XX e sua implantação na escola naval*. Monografia de licenciatura. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Víñao Frago & Escolano Agustín (1998). *Currículo, espaço e subjectividade. A arquitectura como programa*. São Paulo: DP & A Editora.

# INFLUÊNCIAS BELGAS NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA E BRASILEIRA

AIRES ANTUNES DINIZ  
aires.diniz@hotmail.com

José Júlio Bettencourt Rodrigues era um homem multifacetado, cuja obra, abrange não só a ciência experimental na Química e na Física, mas também a Música e a Pintura. Oriundo de uma família madeirense (Rodrigues, 1930, pág. 165), tendo como pai, José Júlio de Bettencourt Rodrigues, que teve papel relevante no desenvolvimento da Química da Fotografia como Isabel Marília Viana e Peres mostra em 2013. Como estudante viveu a Coimbra do Simbolismo, onde pontificavam António Nobre e Eugénio de Castro. E Wagner, talvez por influência dele, tinha sido adotado pelos novos como músico do Simbolismo.<sup>1</sup> Morou em Bruxelas por duas vezes, 1895-1897 e 1907-1908, vivendo aí o ambiente revolucionário do final do século XIX e dos inícios do Século XX, altura em que conheceu muitos revolucionários russos, conhecendo de perto o ambiente em que Lenine se tornou marxista (Rodrigues, 1930, pág. 230).

## 1. PEDAGOGIA DA CIÊNCIA EXPERIMENTAL – QUÍMICA E FÍSICA

Em Setembro de 1912, a pequena nota biográfica contida no volume 1 de *A Química Prática dos Liceus*, p. 1, informa que é professor efetivo de química dos Liceus de Lisboa, Antigo Reitor, Diretor da instalação química do Liceu Camões, antigo químico analista da Escola Central de Agricultura, secretário e vogal da comissão de reforma de Instrução Secundária... Agora, em Lisboa vai fazer parte da secção de Ciências Naturais da Associação do

---

<sup>1</sup> *A Folha da Tarde*, n.º 5, 1º ano, 26 de Janeiro de 1912, p. 1, colunas 5 e 6 e José Júlio Rodrigues – *A Música de Wagner*, Antiga Casa Bertrand – José Bastos, Lisboa, 1898.

Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais, sendo o sócio 118.<sup>2</sup> E esta associação tem como objetivo:

“Rever e ajustar os programas, indicar o material didático secundário, tornando-o uniforme, de maneira a poder aproveitar o máximo dentro do pouco com que o Estado pode dotar os liceus, impedir a variedade do material e facilitar a sua aquisição – eis as funções essenciais e únicas das comissões agora criadas pela direção Associação do Magistério Secundário.”<sup>3</sup>

Começa em 1911 a publicar livros didáticos, começando por um Tratado Elementar de Física, terminado em Setembro de 1911, destinado aos 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos dos liceus portugueses e dos ginásios brasileiros. Em 1913, no seu livro Elementos de Física, que prefacia em Maio deste ano, lista já as obras publicadas<sup>4</sup> Em todos estes livros está bem patente a vontade de mostrar que está bem dentro dos problemas pedagógicos brasileiros. É natural que vá para o Brasil em 1913.

Sabe-se em 22 de Março de 1901 que foi colocado por concurso como professor do sexto grupo das disciplinas de Química e de História Natural no liceu de Angra do Heroísmo.<sup>5</sup> Esteve em comissão de estudo no estrangeiro desde fins de Outubro de 1907 a 30 de Setembro de 1908. É um processo que nos descreve num relatório publicado como Apêndice ao Diário do Governo n.º 154 de 23 de Abril de 1909. Servir-se-á para desenvolver e executar esta sua tarefa dos serviços diplomáticos portugueses. A todos vai agradecer no final.

O mérito do seu trabalho está em ter organizado uma estrutura adequada à organização lógica dos elementos recolhidos durante um ano, em que vemos como percorreu a Bélgica para ter uma visão clara do seu sistema educativo. Em Joaquim Pintassilgo(2004) sabemos que afirmou no seu relatório que a química dos liceus deve ser “sobretudo e especialmente *uma ciência de laboratório*” (p.53). Contudo, o seu trabalho é bem mais rico e preciso nas propostas que

2 *Revista de Ensino Médio e Profissional*, ano IV, n. 1, 1913, p. 88.

3 *Revista de Ensino Médio e Profissional*, ano IV, n. 1, 1913, pp. 47-48.

4 O ensino das ciências na Bélgica (Relatório de uma missão de Estudo, publicado no *Diário do Governo* – 26 fototípias). 1909; Um tipo de instalação prática de ciências (com plantas e fototípias – no Anuário do Liceu de Leiria), 1910; Anuário do Liceu de Leiria durante a Reitoria do Autor. 1910; Esboço de um projeto de reforma do ensino secundário português. (Em colaboração com o Dr. Acácio Guimarães), Lisboa: Livraria Ferreira, 1911; Esboço de uma Filosofia de Arte. Conferência realizada na Associação de Jornalistas (pela Liga de Educação Estética). 1 vol. 1911; Tratado elementar de Física (para o 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos portugueses e dos primários brasileiros). 1 vol. 1911; A Química prática dos Liceus. (Curso completo elementar, para uso dos alunos da 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes do Curso dos Liceus Portugueses), 1912, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris e Lisboa e Livraria Francisco Alves, 1913, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte; Curso Elementar de Química Geral 3 Volumes; Introdução teórica ao estudo da Química sob um ponto de vista elementar, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris e Lisboa, e Livraria Francisco Alves, 1913, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte; Tratado de Química mineral inorgânica; Tratado de Química orgânica; Elementos de Física, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris e Lisboa, e Livraria Francisco Alves, 1913, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte.

5 *Arquivo de Maria Lucia Bettencourt Rodrigues Salac*.



faz de alteração da relação entre professor e aluno, intermediadas pela prática da experimentação que altera a forma como os professores e alunos organizam o processo didático. É importante dizer que, dado não haver nenhum plano prévio de estudo<sup>6</sup>, este foi organizado por ele que escolheu previamente alguns ateneus mais próximos daquilo que ele considerava modelar e foi observando aí as aulas e os cadernos escolares, dando prioridade às práticas didáticas, onde era determinante o papel dos professores que não só privilegiavam a prática docente, mas ainda mais o ambiente humano que eram capazes de criar na sala de aula, onde era determinante a investigação e atualização científica dos professores. Sublinha que o liceu de Antuérpia tem magníficas salas de trabalho e que os professores, de idades diferentes, com diferentes processos de ensinar e que usam manuais diversos são todos interessantes de ouvir e confrontar. Usando um método que podemos dizer de observação participante, anda entre os alunos, conversa com o reitor e mestres, procurando assenhorear-se do método de ensino de cada professor assim observado e analisado. Com tudo isto, vai no final estruturar um texto em que explica e contextualiza de forma lógica o que viu, realçando o ensino experimental na Bélgica. Nota-se que estudou bem os currículos propostos para os liceus portugueses que datam de 1905, sendo os programas de física belgas de 1887, 1888, 1893 e os de química de 1893 e 1897. Estão bem avançados os programas lusos, mas perdem este avanço logo que os professores belgas entram em ação através de um desenvolvimento curricular onde é determinante a “ação pessoal do professor belga” na procura de “ilustrações para a teoria do seu curso”, onde o compêndio é “uma pequena figura na totalidade da aquisição científica dos alunos”, onde os alunos participam na crítica e preenchimento de lacunas científicas detetadas no processo letivo. Neste processo iterativo, surgem os grandes cadernos de notas dos alunos, onde tudo o que professor diz é “escrupulosamente notado e ordenado” (p.34). É o que usa para investigar também o desenvolvimento concreto da metodologia de ensino dos professores belgas no processo individual de aprendizagem que observou através do caderno de notas de um ou mais alunos. Fazem assim investigação professor e alunos, divergindo para melhor em qualidade o ensino belga, que não fica manietado pelo programa. Tudo é bem ao contrário do ensino português, onde o compêndio adotado marca balizas de onde o professor não sai por comodismo e por que a lei o obriga, tornando o nosso ensino sem préstimo ao impedi-lo de acompanhar as descobertas da ciência. Por isso, anota há nos ateneus “secções mais propriamente universitárias do que elementares” (p.35). Na organização didática da aprendizagem, que ultrapassa a sala de aula, dá uma enorme autonomia aos alunos, mostra os diversos passos que são:

1. A Preleção.
2. A exemplificação constante do ambiente nacional.

---

6 Tinha então só publicado: O ensino prático das ciências físico-naturais nos Liceus do Reino, *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Ano III, Junho-Julho de 1907, fasc. XV, pp. 503-515.

3. A experiência pelo professor.
4. *A Experiência pelo aluno.*
5. A Excursão

Observando, os alunos belgas, descreve-os da seguinte forma:

“O aluno faz-se pelas suas próprias mãos; aprende com os próprios erros da sua inexperiência primeira; observa tranquilamente e livremente os passos dos fenómenos; maneja ele próprio os aparelhos, instala-os, verifica-os, modifica-os mesmo por vezes sob a tutela natural, *assídua mas larga e benévola* do professor; move-se com uma grande liberdade de ação e de critério no círculo que lhe é traçado”.

Entretanto, em Portugal, nada disso acontece por:

“não existirem manipulações regulamentares, em química especialmente, com tempo determinado na lei, e enquanto nos liceus se não constituir o ambiente próprio para esses trabalhos.

Enquanto não existirem laboratórios especialmente acondicionados, salas de trabalho para física, material suficiente para esse fim, esse grande meio educativo, a experiência, tem de ser forçosamente desprezado” (p. 37).

A conclusão era que tinha que ser mudado o comportamento de professores e alunos, tornando-os os primeiros mais próximos da Universidade, tornando os segundos mais capazes de realizar experiências autonomamente, recriando um novo meio social, que valorizasse a experiência e integrasse a vida do dia nos seus concretos problemas técnicos na vida escolar, onde estas mesmas realizações técnicas eram interpretadas e entendidas de acordo com a ciência que se transmite de forma simplificada (p.37). De facto, anota:

“O professor belga revelou-se-me sempre com o cioso cuidado de esconder aos seus discípulos a suspeita que possa ter da sua inabilidade prática ou intelectual.

Nos seus gabinetes confia-lhe os aparelhos, nos seus laboratórios os reagentes, debaixo da sua vigilância, os livros da sua biblioteca e exerce uma fiscalização *cuidada e distante* sobre todos os seus atos.

Daqui resulta que o estudante belga tem uma iniciativa própria notável, um critério muito formado, uma orientação prática sólida e minuciosa e um amor-próprio e brio impressionantes. Da confiança que o professor nele depositar resulta por seu turno da parte do aluno o vivíssimo desejo de mostrar-se digno merecedor desse sentimento.

Essa confiança só o aluno belga a perde ostensivamente em raríssimos casos de desleixo inveterado e renitência ao trabalho.

Notei que por vezes alunos reconhecidamente maus eram apesar de tudo muito cortesmente tratados pelo professor. É que esses nunca desesperam em caso algum e só muito forçadamente se resignam a manifestar a sua descrença na regeneração de um estudante.” (p.39).

Após o estudo da física, concluirá que a química dos liceus deve ser especialmente uma *ciência de laboratório*, onde nas aulas terão os *necessários esclarecimentos teóricos* para as sessões de manipulação, onde se adquirem as bases da ciência. Propõe por isso que o ensino deve dar aos alunos um perfeito conhecimento dos corpos estudados mostrando-os por meio de experiências, interpretadas

por equações, que expressam as reações químicas, detalhando-as. Tudo isto tem “a extrema vantagem de habituar o estudante ao estranho prazer de chegar por si só a *resultados precisos e concretos*” que sejam também “conhecimentos úteis que o tornem prestável para certos lugares em estabelecimentos industriais e agrícolas”, advogando a sua introdução nos liceus para servir as “indústrias e produções do país”.

Conclui por isso:

“Nas manipulações considero utilíssimo o mesmo preceito que assentei para a física: o aluno *deve trabalhar por si*, depois de, é claro, competentemente elucidado pelo professor e deve assim *por suas mãos* adquirir a precisa confiança nos seus meios de trabalho.” (p.53).

Estamos assim perante uma proposta pedagógica que procura transformar a Escola com base na experimentação e observação do real, incorporando nos currículos tudo o que o meio ambiente pode trazer como novidade e utilidade à escola. Cinco anos depois, em 1914, estas ideias serão materializadas no projecto educativo de Sobral Cid, que infelizmente foi logo abortado nos inícios de 1915 (Diniz, 2010). Esta ideia será descrita por Cardoso Júnior em 1960, onde se aconselha uma educação acentuadamente local e ligada a cada região. Já depois de ter partido para o Brasil em 1912, como as suas ideias foram transformadas em Lei por Sobral Cid que as restringiu às 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classe (Diniz, 2011), esta Lei foi criticada por Lúcio dos Santos que as queria estendidas às 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classes, alargando ainda este carácter experimental à matemática. Tinha em vista um ensino profissional com base na aprendizagem por experimentação, onde o professor seria auxiliado “na construção de aparelhos de demonstração e outros trabalhos manuais (por) um carpinteiro e um serralheiro” (1917, p. 549).

É o que José Júlio Rodrigues vai tentar fazer em Leiria organizando o Liceu para ser uma escola modelar no ensino experimental. Mostrando quanto aprecia o seu trabalho, *O Distrito de Leiria* apresenta as novas instalações e os equipamentos aí existentes, ilustrando-as com uma fotografia das instalações de física e de química.<sup>7</sup> Conta então:

“Não havia neste liceu laboratório químico, limitando-se o ensino prático desta ciência a um reduzido número de experiências muito elementares, menos ainda que no estrangeiro se faz nos cursos de instrução primária.

A deficiência do ensino prático duma ciência em que a observação experimental constitui a base fundamental, colocava os alunos em condições de sensível inferioridade e consequentemente determinava um descrédito para o liceu.”

Juntando-lhe a falta de material, tudo era mau até que apareceu “a vontade potente do sr. José Júlio Rodrigues” e ao fim de um ano de luta e trabalho persistente, há “a possibilidade dos alunos poderem executar independentemente as suas experiências, não se limitando o ensino à apresentação da experiência feita pelo professor, mas habituando os alunos ao manejo dos aparelhos e dos reagentes, dá atualmente ao ensino da química no liceu de Leiria, uma vantagem incontestável.”<sup>8</sup>

7 *O Distrito de Leiria*, ano XXIX, nº. 1475, Sábado 2 de Julho de 1910, p.1, colunas 3, 4 e 5.

8 *O Distrito de Leiria*, ano XXIX, nº. 1476, Sábado 9 de Julho de 1910, p.1, colunas 3 e 4.

Como já vimos tem uma intensa atividade de publicação de manuais de Química e de Física no liceu Camões, usando para isso as modelares e recém-inauguradas instalações do Liceu Camões<sup>9</sup>. E em data não indicada sabemos na *Revista de Ensino Médio e Profissional*, ano IV, n.º 1, 1913, p. 45:

“Por louvável iniciativa de um grupo de alunos distintos do curso complementar, organizou-se este ano no Liceu Camões o «Grupo de Ciências do Liceu de Camões», cujos fins constam do artigo 2º do seu regulamento, aprovado no conselho escolar deste Liceu.

Art.º 2º - Os fins do grupo são:

1. Organizar conferências quinzenais sobre assuntos exclusivamente científicos;
2. Promover visitas de estudo;
3. Promover por todos os meios ao seu alcance a formação de grupos idênticos nos outros estabelecimentos de ensino do País;
4. Prestar todo o auxílio científico, teórico e prático, aos alunos das primeiras classes, organizando cursos gratuitos de explicações;
5. Procurar resolver as dúvidas que pelos seus colegas lhe forem apresentadas.”

Dá-se depois conta dos excelentes serviços prestados por este grupo de rapazes aos colegas das três primeiras classes. Contudo, por portaria de 29 de Setembro de 1913, António Carlos Cardoso de Lemos, professor do Liceu de Viseu, foi encarregado de proceder a um *inquérito* no Liceu Camões aos atos do professor do 6º grupo José Júlio Bettencourt Rodrigues (D. do G. de 4 de Outubro)<sup>10</sup>.

## 2. IDA PARA O BRASIL

Confirmando a importância que ganhou no Brasil, em 15 de Dezembro de 1914, em “O Paiz” noticia-se: “O ilustre pedagogo Dr. José Veríssimo, vice-diretor da Escola Normal, deverá inaugurar, na próxima segunda-feira, no Externato de Educação Moderna, anexo à Escola de Altos Estudos, um novo curso de literatura, história e geografia do Brasil, que representará, sem dúvida alguma, um grande melhoramento introduzido naquele afamado estabelecimento de educação, brilhantemente dirigido pelo conceituado professor Dr. José Júlio Rodrigues (JJBR), que vem, há longo tempo, se esforçando para introduzir em nosso meio os mais modernos processos de ensino”.

Regressa a Portugal em 1920 e logo nesse ano foi reintegrado no professorado português como professor efetivo do Liceu Nacional Mouzinho da Silveira (Rodrigues, 1941, p. 175). Em 1921 é professor contratado do curso de Química Industrial da Escola de Engenharia de Pernambuco no Recife, onde dirigia uma cadeira e estará de 1920 a 1928 a trabalhar na sua Faculdade Livre de Engenharia. Foi neste contexto social que se fez notar na Escola Livre de Engenharia como professor de Química, contribuindo com certeza para o reconhecimento desta Escola Superior pelo Governo Federal (Joaquim Cardoso, 1985, p. 145). De facto, Sousa Barros refere que:

9 *Guia Escolar do Liceu Camões* de 1912-1913, Tipografia da Cooperativa Militar, Lisboa, 1913 pp. 32, 36, 43-44.

10 *Revista de Ensino Médio e Profissional*, ano IV, n.ºs 2 e 3, 1913, p. 95, coluna 1.

“Assim, na Década 20, a Escola de Engenharia já possuía uma tradição e era um dos pontos altos da diversificação do ensino superior.

Junto à Escola de Engenharia fundou-se, em 1920, um Curso de Química. Pelo menos dois grandes professores havia na ocasião: o português José Júlio Rodrigues e o alemão Justus Max Liebig” (pp. 198-199).

### 3. REGRESSO

Fica no Liceu Central de Faro, João de Deus, de 1 Agosto de 1929 a 30 de Junho de 1933. Aí, como homem da Arcádia, integra-se no grupo de intelectuais locais, que lidera. (Rodrigues, 1930). JJBR rapidamente se integra na vida de Faro, tendo atuação determinante na reativação da Universidade Popular do Algarve e nas comemorações do Centenário do Nascimento de João de Deus.<sup>11</sup>

Em 1930 foi delegado do Governo da República do professorado secundário e representante do Ministro da Instrução Pública no Congresso Internacional de Ensino Secundário de Bruxelas. A sua ida tinha sido pedida pela Associação de professores dos liceus portugueses que, em 20 de Junho de 1930, pediu à Junta de Educação Nacional (JNE) 5 a 6 mil escudos para este poder tomar parte como seu representante no Congresso Internacional de Ensino Secundário em Liège, mas que será em Bruxelas.

Este pedido é dirigido ao Presidente da JEN pelo presidente da Direção da Associação dos Professores dos Liceus Portugueses e recebe um parecer favorável. No pedido sabe-se já que o 12º Congresso Internacional do Ensino Secundário vai ser em Bruxelas e faz-se constar do seu currículo a sua condição de comissionado do Governo Português na Bélgica em 1908, a qualidade do relatório que apresentou, bem como a sua passagem no Brasil e a fundação da Escola de Altos Estudos, assim como os livros que já publicou. E a Comissão Executiva a 29 de Junho resolve conceder-lhe um subsídio de cinco mil escudos<sup>12</sup>. Nele intervém sobre a questão da *Surmenage* e sobre a *Dynamique de l'Enseignement Secondaire (Organisation, Méthodes, controle, programme, direction, etc)* com um projeto sobre o tema que publica em Lisboa nesse ano<sup>13</sup>. O seu relatório deve ter sido mal recebido pelo poder ditatorial por apresentar provavelmente o ensino secundário português como sobrecarregado nos programas, horários e com má organização dos exames já que era o tema do congresso, onde se defende também por isso uma participação mais ativa do médico escolar. Este tema teve repercussão na Bélgica, tendo a intervenção de José Júlio Bettencourt Rodrigues honras de primeira página no *Le Soir*, na sexta-feira dia 25 de

11 *O Correio do Sul*, Faro, 10 de Novembro de 1929, ano 10, n.º 664, p. 1, coluna 3.

12 Fundo do Instituto de Alta Cultura, cota: 0460/12, à guarda do Camões IP-Instituto da Cooperação e da Língua, documentos 1 e 2.

13 *Surmenage*, Rapport Présenté au XII Congrès Internationale de l'Enseignement Secondaire, Imprensa Belega, Lisboa, 1930; *Dynamique de l'Enseignement Secondaire (Organisation, Méthodes, controle, programme, direction, etc)*, Imprensa Belega, Lisboa, 1930.

Julho de 1930. Esta repercussão não deve ter agradado ao poder ditatorial que assim se via alvo dos olhares mundiais <sup>14</sup>. No ano seguinte, é nomeado para iguais funções no Congresso Internacional de Ensino Secundário de Paris. Foi nomeado *Relator Geral* da questão de medicina escolar nos Liceus pelos promotores franceses do Congresso, onde havia só três relatores gerais, sendo dois franceses. À semelhança do ano anterior Eduardo Antonino Pestana pede um subsídio conveniente pois neste 13<sup>o</sup> Congresso Internacional do Ensino Secundário será “o relator geral do mesmo, portanto a sua figura de maior relevo” De acordo com o relatório que apresenta, a sua presença é impressiva e mostra como domina os processos pedagógicos em articulação com a medicina escolar. De facto, tudo tinha observado com a atenção necessária, para conseguir que: “Ao terminar a votação o Sr. Hirsch, professor do liceu de Lille, que presidira à sessão com tato e muita autoridade, disse-me a meia voz a seguinte frase: «Vous devez être contentes».”<sup>15</sup>

Em 1930 faz a Saudação à Bélgica comemorando o seu primeiro centenário no Salão Nobre do Palais des Académies por ocasião do XII Congresso do Ensino Secundário. No ano seguinte faz a Saudação à França no XIII Congresso do Ensino Secundário. Defende as teses de medicina escolar na Sala Pasteur ante delegados de 26 nações no Palais Royal. E informa que todos os discursos estão publicados no *Bulletin Internationale de L'Enseignement Secondaire*. Por fim, recebe as mais penhorantes palavras por toda a atividade em defesa do papel do médico escolar nas escolas de ensino secundário pois conseguiu a aceitação de todas as teses quase integralmente (Rodrigues, 1941, p. 175). Entra-se assim num processo de internacionalização da pedagogia portuguesa que se, numa primeira fase, tem o apoio da ditadura militar, devido aos zigzags que efetua ao longo dos anos, acaba por levar ao afastamento de Portugal deste movimento, como informa Lawson (1950), que realizou congressos em Estrasburgo (1920), Paris (1921), Luxemburgo (1922), Praga (1923), Varsóvia (1924), Belgrado (1925), Genebra (1926), Bucareste (1928), Haia (1929), Bruxelas (1930), Paris (1931), Londres (1932), Riga (1933), Roma (1934).<sup>16</sup>

Mostrando a sua adesão à União Nacional, JJBR vai discursar na tomada de posse da Comissão Distrital da União Nacional, dizendo aí considerar que “o programa da instrução (é) aquele que, depois do financeiro, mais deve preocupar o governo”.<sup>17</sup>

Estará politicamente ativo dentro dos quadros distritais da União Nacional em Faro, onde consegue que sejam analisados os problemas do liceu de Faro, que era o segundo ponto da ordem de trabalhos: as urgentes necessidades do

14 Fundo do Instituto de Alta Cultura, cota: 0460/12, à guarda do Camões IP-Instituto da Cooperação e da Língua, exemplar deste jornal no processo.

15 Fundo do Instituto de Alta Cultura, cota: 0493/4, à guarda do Camões IP-Instituto da Cooperação e da Língua, documento 1.

16 [http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide\\_rev=1294](http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=1294), acesso em 14 de Junho de 2015.

17 *O Correio do Sul*, Faro, 21 de Dezembro de 1930, ano 11, n.º 722, p. 1, coluna 6.

ensino público, secundário e primário, levando a UN distrital a decidir fazer um questionário sobre “As necessidades e deficiências do ensino elementar público.”<sup>18</sup>

Em Outubro, no início do ano escolar, o médico José Filipe Álvares volta a falar do professor delinquente, enquanto diz que JJBR é “uma autêntica glória nacional”, que neste “caminho escorregadio” procedeu mal. Intui-se. Acrescenta que sempre apoiou a Ditadura e que tem a vida em perigo se a situação política mudar, apela ao Ministro da Instrução, “que é um talento” para que confirme e aplique o despacho do diretor geral do ensino secundário.<sup>19</sup> No fim desse mês, embora não assinada, vemos a opinião de alguém que julgamos do médico acima referido que é um reparo ao facto de continuar em exercício no liceu, Sívio Pélico, apelando por isso ao Ministro Cordeiro Ramos, considerado “essencialmente disciplinador” para que imponha a disciplina no liceu, o que põe em causa JJBR como Reitor.<sup>20</sup> De facto, este apoiante do Estado Novo, contra a aliança republicana e socialista, afirma também que “não se compreende a organização do Estado Novo com os empregados públicos contra este Estado”, como argumento para defender “uma limpeza nas repartições públicas”.<sup>21</sup>

Alguns dias depois, também José Júlio Bettencourt Rodrigues foi exonerado do cargo de reitor do liceu de Faro.<sup>22</sup> Era o resultado da sua defesa de Sívio Pélico e, também, da luta persistente de José Filipe Álvares. Por isso, já não participa na Festa do Aniversário de João de Deus.<sup>23</sup> Por fim, como professor efetivo do liceu, “a contar de 30 de Junho próximo, passa à situação de licença ilimitada”.<sup>24</sup> E, no *Correio do Sul*, a União Nacional protesta localmente contra o seu afastamento.<sup>25</sup>

“Dr. José Júlio Rodrigues

Por uma demora involuntária devida a um extravio que se deu nesta redação, só agora publicamos o telegrama que em seguida à demissão, a seu pedido, de Reitor do Liceu João de Deus, foi enviado pela Comissão Distrital da União Nacional:

- «Sr. Ministro da Instrução Pública – Lisboa – A Comissão Distrital da União Nacional interpretando o sentir e a opinião pública do Algarve lastima que o Dr. José Júlio Rodrigues haja sido exonerado do lugar de Reitor do Liceu de Faro, ao qual prestou os mais relevantes serviços e tanto tem prestigiado – Governador, Comissão Distrital da União Nacional -».

---

18 *O Correio do Sul*, Faro, 18 de Janeiro de 1931, ano 11, n.º 726, p. 1, colunas 1 e 6.

19 *O Algarve*, 9 de Outubro de 1932, ano 25, n.º 1279, p. 1, coluna 1.

20 *O Algarve*, 30 de Outubro de 1932, ano 25, n.º 1282, p. 1, coluna 3.

21 *O Algarve*, 4 de Dezembro de 1932, ano 25, n.º 1287, p. 1, colunas 3 e 4.

22 *O Algarve*, 12 de Março de 1933, ano 25, n.º 1301, p. 1, coluna 6.

23 *O Correio do Sul*, Faro, 12 de Março de 1933, ano 14, n.º 837, p. 1, coluna 1.

24 *O Algarve*, 21 de Maio de 1933, ano 26, n.º 1311, p. 1, coluna 5.

25 *O Correio do Sul*, Faro, 16 de Abril de 1933, ano 14, n.º 842, p. 1, coluna 4. Note-se que este número não existe na BGUC, mostrando como houve censura ou pudor quanto ao assunto. Li-o contudo em Faro na Biblioteca Municipal, onde existe como recorte.

Leciona no Liceu Alexandre Herculano desde 4 de Abril de 1936 como professor agregado até ao fim de Julho de 1937, sendo professor efetivo em licença ilimitada, mas nesse ano letivo é nomeado professor efetivo do Liceu Gonçalo Velho de Viana do Castelo por portaria de 7 de Junho de 1937, publicada no Diário do Governo n.º 147, mantendo-se em serviço no liceu Alexandre Herculano até ao fim de Julho de 1937<sup>26</sup>. Funda o Grupo de Estudos Brasileiros<sup>27</sup>. Em 1 de Agosto de 1937 passa a prestar serviço no Liceu Gonçalo Velho. Mostrando que continua a apostar no ensino experimental, orienta uma palestra de Rogério Silva de Sousa Nunes, aluno da 1<sup>a</sup> turma do sexto ano sobre o tema A Fada Eletricidade, que “em tudo o orientou com a reconhecida consagrada proficiência”.<sup>28</sup> Em 20 de Fevereiro de 1940, sabe-se em Viana do Castelo que JJBR tomou posse como professor efetivo de ciências do liceu Rodrigues de Freitas. Diversas personalidades presenciaram a posse: o vice-cônsul do Brasil em representação do cônsul, o escultor Pinto do Couto, conservador do Museu Municipal do Porto e delegado em Portugal dos Diários Associados de S. Paulo e dois redatores do *Jornal de Notícias*.

Neste Liceu, há “várias salas de trabalho para Física e Química, ... que tem seis para cada”, mostrando como vai ter um outro ambiente, incluindo um colega Alvaro R. Machado, professor da Faculdade de Ciências do Porto e crítico do programa aprovado em 1936 pelos decretos n.º 27084 e 27085 (Machado, 1941, p. 955). Em 24 de Abril de 1941, temendo deixar morrer o Grupo de Estudos Brasileiros, devido às suas obrigações profissionais, vai pedir por carta ao escultor Pinto do Couto, delegado dos “Diários Associados do Brasil”, que o “substitua inteiramente e generosamente nessas atividades” invocando “absoluta impossibilidade de continuar a dirigir o Grupo de Estudos Brasileiros” e entrega “uma excelente coleção de obras de volumes de obras brasileiras” para que sirva como núcleo inicial da futura biblioteca do Grupo de Estudos Brasileiros.<sup>29</sup> Está agora empenhado numa atividade de escritor e à espera da reforma para regressar ao Brasil, mas terá de aguentar até 1946 quando atinge o limite de idade: 70 anos. A sua carreira profissional de professor liceal termina oficialmente no Porto em 1946, embora partisse em missão cultural para o Brasil em 1945<sup>30</sup>. Está bem mais interessado em acabar sem mais problemas a sua carreira docente e regressar ao Brasil, o grande amor da sua vida que unia ao seu empenhamento pelo desenvolvimento pedagógico e cultural em Portugal e no Brasil.

Ao fim de 46 anos de trabalho, tinha prestado em Portugal cerca de 27 anos de serviço. Os restantes anos passou-os no Brasil, 19 no total, tendo

26 *Arquivo da Escola Secundária Alexandre Herculano*, Registo Biográfico nos termos do artigo 27º e §1º do decreto 19478 de 18 de Março de 1931.

27 *Terra de Vera Cruz—Boletim do Grupo de Estudos Brasileiros*, 1944, p. 9.

28 *A Aurora do Lima*, ano 83, n. 44, 27 de Maio de 1938, p. 1, coluna 5.

29 *Terra de Vera Cruz—Boletim do Grupo de Estudos Brasileiros*, 1944, p. 5.

30 *Arquivo de André Bettencourt Rodrigues Morais e conversa pessoal* em 14 de Julho de 2012.



ainda algum tempo perdido nestas bolandas que usou na sua deambulação no mundo. Tinha tido em Portugal uma vida intensa onde a certo momento parece ter deixado de ser o pedagogo empenhado. Contudo, quando regressa para o Rio de Janeiro é homenageado pelos seus antigos alunos em 10 de Setembro de 1946 com um almoço no restaurante CEB, na rua de Santa Luzia.<sup>31</sup> Em 1947, já no Brasil, escreverá em artigos na “Voz de Portugal” sobre os intelectuais portugueses e brasileiros (Rodrigues, 1948, pp. 51-63). Morre em 1948 em Niterói, sendo a sua obra noticiada e valorizada num dos jornais locais<sup>32</sup>.

#### 4. A METODOLOGIA DA SIMPLICIDADE

Ainda sem expressar a metodologia dos Trabalhos Individuais Educativos, publica em 1911 o Tratado Elementar de Física, ilustrado com 482 gravuras espalhadas por 612 páginas para estar em dia com todos os progressos da ciência e ainda preparar os alunos para os Trabalhos Individuais Educativos. Segue claramente a metodologia da simplificação do Professor Francotte (Rodrigues, 1909, p. 37). Associada a esta metodologia estão as regras que preconiza e até tira uma fotografia envergando uma blusa de trabalho no Liceu Camões, que publica no primeiro volume de *A Química prática dos Liceus* (p. 65).

Este processo pedagógico que combina a realização de experiências em grupo, mediadas pelo professor, procura que o aluno aumente a sua capacidade cognitiva e comportamental dentro do que Vygotsky designa por “**Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP), ou seja como a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. O que nos propunha era uma docência assente num papel ativo do professor, onde este preparava os alunos para terem um papel ativo quer na investigação individual quer enquadrada em pequenos grupos, ou o método celular como o definiu em Faro o jornalista que o entrevistou<sup>33</sup>. Não estavam ainda previstas as interações mediadas por uma tecnologia informática, já intuídas pelos diversos investigadores editados por Galegher, Kraut e Egidio em 1990, onde as interligações sociais, potenciavam já o trabalho cooperativo na produção científica, estendendo a “**Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP) numa premonição muito sólida do que agora acontece nos anos 2010 com as redes sociais. Este processo vai ter no Brasil através da ação de Paulo Freire, associada a Wallon, Vygotsky e Piaget expressão no movimento construtivista pós-piagetiano onde o aluno e o professor incorporam as suas experiências num processo iterativo de construção do próprio saber, tanto a nível individual como do grupo social a que pertencem, procurando uma pedagogia que diminua e/ou elimine a opressão como se intui a partir dos trabalhos recolhidos

31 *Arquivo de Maria Lucia Bettencourt Rodrigues Salac.*

32 *Arquivo de Maria Lucia Bettencourt Rodrigues Salac.*

33 *Diário do Algarve*, ano 1, n.º. 15, 20 de Outubro de 1932, p. 1 e p. 6.

por Esther Pillar e Jussara Bourdin em 1993, entendidos como forma de a pedagogia participar no desenvolvimento social e económico emancipador das consciências, para quebrar obstáculos existentes na Escola Brasileira.

## REFERÊNCIAS

- Sousa Barros – *A década 20 em Pernambuco, 2ª edição, Fundação de Cultura Cidade do Recife, Recife, 1985.*
- Joaquim Cardoso – Prefácio – Testemunho dos Aspetos Socioculturais, in Sousa Barros - *A década 20 em Pernambuco, 2ª edição, Fundação de Cultura Cidade do Recife, Recife, 1985, pp.135-149.*
- Aires Antunes Diniz b) – Sobral Cid and Children Science Teaching in Primary Schools, Comunicação ao *ISCHE 32*, Amsterdam, 27 de Agosto de 2010.
- Aires Antunes Diniz - Sobral Cid e a Génese dos Trabalhos Individuais Educativos, *O Professor*, n.º 100, 3ª Série, Maio de 2011, págs. 27-39.
- Joseph Galegher, Robert E. Kraut e Carmen Egido, edited – *Intellectual Teamwork: Social and Technological Foundations of Cooperative Work*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey e London, 1990.
- F. J. Cardoso Júnior – *Em Prol da Educação Popular (Colectânea de doutrina)*, Prefácio do Doutor António Sérgio, Edições Maranus, Porto, 1960.
- Lawson, Janet - International Federation of Secondary Teachers' Associations (F.I.P.E.S.O.) in Union of International Associations, *Monthly Review*, 1950, pp. 31-33.
- Álvaro R. Machado – Apuramento dos alunos de Ciências Físico-Químicas nos Exames Finais do Liceu, *Livens de Portugal*, n.º 12, Dezembro de 1941, pp. 948-955.
- Isabel Marília Viana e Peres – *Fotografia Científica em Portugal, das origens ao Séc. XX: Investigação e Ensino em Química e Instrumentação*, Tese de Doutoramento em Química, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, 2013.
- Esther Pillar e Jussara Bourdin (org.) – *Construtivismo Pós-Piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*, Vozes, Petrópolis, 1993.
- Joaquim Pintassilgo – Imagens e Leituras da Educação Nova em Portugal. Relatórios de Bolseiros Portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909), Comunicação à *International Standing Conference for the History of Education – ISCHE 26*, 14 e 17 de Julho de 2004, Genève, Suíça.
- José Júlio Rodrigues – *Relatório*, Apêndice ao Diário do Governo n.º 154 de 23 de Abril de 1909, pp. 29-53.
- José Júlio Rodrigues – *Silbuetas e Visões*, Editora “Revista da Cidade”, Recife 1927, 242 pp. e outra edição em Faro, 340 pp., Editor, Armelino Cácia, 1930.
- José Júlio Rodrigues – *O Brasil ....de relance*, Prefácio de Mendes Correia, Editora Educação Nacional, Porto, 1941.
- José Júlio Rodrigues – *Comentários do Prof. Dr. José Júlio Rodrigues às lições proferidas durante o ano lectivo de 1947*, Fundação José Gomes Lopes, Rio de Janeiro, 1948.
- Lúcio dos Santos – As relações luso-brasileiras, *Atlântida*, ano II, n.º 19, 1917, pp. 541-551.

## ÉMILE PLANCHARD: UM BELGA EM PORTUGAL

**HÉLDER HENRIQUES**

helderhenriques@ippportalegre.pt

*Instituto Politécnico de Portalegre/Ceis20 – Universidade de Coimbra, Portugal*

**AMÉLIA MARCHÃO**

ameliamarchao@ippportalegre.pt

*Instituto Politécnico de Portalegre/Valoriza - Research Center for Endogenous.*

*Resource Valorization, Portugal*

**JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ**

jmhd@usal.es

*Universidad de Salamanca. GIR Helmantica Paideia, España*

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo procuramos abordar brevemente a vida e o pensamento de Émile Planchard (1905-1990). Este professor de origem belga veio para Portugal no final da década de 30 onde se instalou até ao fim da sua vida. Profundo estudioso das diversas realidades educativas Europeias e Norte Americanas colocou o seu conhecimento ao serviço da educação portuguesa. Encontrou na Universidade de Coimbra o centro académico de referência que lhe permitiu, de acordo com Fernandes (1979), tornar-se numa das principais referências pedagógicas da educação em Portugal entre as décadas de 40 e 80 da centúria passada.

Esta proposta de trabalho constitui apenas uma síntese relacionada com o seu percurso individual, mas, sobretudo, com o seu contributo para o desenvolvimento de uma pedagogia experimental, assente em instrumentos capazes de objetivar práticas, usos e costumes dentro e fora das escolas portuguesas.

Sem perder o seu sentido cristão, como afirma Fernandes (1979), constitui uma figura incontornável do ideário pedagógico português. Partindo desta premissa, colocam-se três questões orientadoras deste trabalho: Quem foi Émile Planchard? O que defendeu para a educação? Quais as publicações mais significativas do autor no início do seu percurso em Portugal?

Inspirados, do ponto de vista metodológico, numa perspectiva socio histórica procuramos responder direta ou indiretamente às questões referidas previamente tomando, principalmente, a sua obra como fonte de análise. Destacamos três títulos publicados na primeira metade da década de 40 do século XX que, de algum modo, refletem o seu pensamento e preocupações naquela época:

*A Pedagogia Escolar Contemporânea* (1942) – obra que se divide em três capítulos estruturantes: Os problemas pedagógicos: ideais educativos e aspectos técnicos; Balanço actual da Pedagogia científica; “A actual prática escolar.

*A Investigação Pedagógica* (1945) – trabalho que se encontra dividido em duas partes: Objecto, métodos e possibilidades (O que é a pedagogia experimental? Limitações de ordem moral; Limitações técnicas; As técnicas da investigação pedagógica; Condições de desenvolvimento da pedagogia experimental); Alguns resultados (desenvolvimento actual da pedagogia experimental; os testes e as escalas escolares; normas e unidades empregadas nas medições pedagógicas; valor educativo das matérias ensinadas; elaboração dos programas; estudos psicológicos e didácticos das matérias escolares).

*Introdução à Psicologia das Crianças* (publicada originalmente em 1942) – obra que se encontra dividida em treze capítulos dedicados ao estudo da criança (As crianças, adultos em devir; como conhecer as crianças; os interesses nas crianças; as individualidades infantis; as individualidades infantis – continuação; a aprendizagem nas crianças; a vida afectiva das crianças; a linguagem nas crianças; uma linguagem gráfica, o desenho infantil; a medição da inteligência infantil; o jogo nas crianças; as crianças irregulares; a título de exercícios: observações e interpretações).

Embora com maior ênfase nas duas primeiras obras identificadas tentamos sistematizar algumas ideias de Émile Planchard que se mostraram fundamentais, em Portugal, ao longo da sua vida académica e profissional.

### **ÉMILE PLANCHARD: O HOMEM, OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E OS VALORES CRISTÃOS**

No momento em que Portugal consolidava o regime político do Estado Novo onde a educação era interpretada pelos atores políticos como a “sagrada oficina das almas” chegava ao país, em 1937, Émile Planchard para trabalhar como professor na Universidade de Coimbra. Planchard nasceu na Bélgica, a dois de abril de 1905. De acordo com Nóvoa (2003) a sua origem socioeconómica encontra-se associada a famílias de pequenos proprietários rurais (p. 1108).



**Figura 1** – Émile Planchard (1905-1990) (Fonte: Dicionário de Educadores Portugueses, 2003)

Realizou os primeiros anos de escolaridade em Juseret, transitando no ensino secundário para Bastogne e Carlsbourg. Realizados os estudos secundários, em 1924, tornou-se professor do ensino primário. Licenciou-se (1927) em Pedagogia no Institut Supérieur de Psychologie et de Pédagogie da Universidade Católica de Lovaina. Continuou os seus estudos e doutorou-se em Ciências Pedagógicas com uma tese intitulada *Étude expérimentale, critique et comparative des échelles de Binet-Simon et Vermeyleen* (Nóvoa, 2003, p. 1183).

Iniciou a atividade docente em 1930 na Escola Normal de Carlsbourg. Simultaneamente lecionou no Institut des Ingénieurs Techniciens de Pierrard-Virton e na École Normale Féminine de Virton. Apenas, sete anos transitados desde o começo da sua atividade docente, e “em virtude de um pedido realizado pelo Governo Português à Fundação Universitária Belga, com vista a possibilitar a vinda a Portugal de um professor especializado em Psicopedagogia (...)” (Nóvoa, 2003, p. 1183), Émile Planchard passou a lecionar na Secção de Ciências Pedagógicas, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

De acordo com Nóvoa (2003), Planchard:

desempenhou um papel preponderante na promoção e divulgação, em Portugal, da Pedagogia, em particular de uma pedagogia assente em métodos experimentais e científicos (...). Na verdade, do ponto de vista universitário, Émile Planchard é, provavelmente, o autor mais influente durante o período do Estado Novo. (p. 1183)

Membro fundador da Sociedade Internacional de Estudos e Investigações Pedagógicas, da Sociedade de Pedagogia Comparada, fundador da Revista Portuguesa de Pedagogia, tornou-se ainda mais distinto quando, em 1952, a Universidade de Coimbra o agraciou com o doutoramento *Honoris Causa*.

Émile Planchard possui uma vasta obra de investigação, reflexão e análise pedagógica sobre os mais variados assuntos, desde a formação de professores até à defesa do ensino livre, obra traduzida e divulgada em várias línguas. De qualquer modo, a maior parte dos estudos de Émile Planchard, sendo dedicados a questões de índole técnico-pedagógica, são atravessados por uma fundamentação baseada nos princípios teóricos do “ensino activo. (Nóvoa, 2003, p. 1108)

A este propósito é oportuno referir que Émile Planchard (1965), em meados da década de 60 do século XX, prefaciou a obra de Adolf Ferrière – um dos principais impulsionadores do movimento da Escola Nova. Neste contexto,

Planchard afirma que “sem dúvida, nenhum pedagogo europeu escreveu tanto para a difusão e a justificação da Escola Activa” (p. 9). Para o autor belga, Ferrière “aparece um pouco como o «profeta» do movimento, enquanto se podem considerar Claparède como o seu psicólogo-chefe e J. Dewey como o seu filósofo oficial” (p. 9). E acrescenta que o verdadeiro Ferrière deve ser procurado “na parte da sua obra que diz respeito diretamente à prática escolar, à escola activa. Essa parte é que não envelheceu e não envelhecerá (...) (p. 11)”.

Além dos aspetos técnico-pedagógicos, inspirados em princípios da Escola Activa, que Planchard foi assumindo ao longo da sua obra, importa também fazer referência a uma outra dimensão: a inspiração de natureza cristã.

A este propósito Rogério Fernandes (1979) afirma que a filosofia pedagógica que suporta os princípios da Escola Activa na obra de Émile Planchard encontra-se imbuída de um ideal educativo conservador (p. 138). Fernandes (1979) aponta que Planchard foi um pedagogo que prestou alguns trabalhos ao regime político da época, nomeadamente ao ministro Galvão Teles, quando redigiu os *Fondements d'une Planification Pédagogique au Portugal* (1966).

De acordo com Fernandes (1979):

Nas Conclusões Gerais e Votos, Planchard marcava a sua adesão a um «ideal educativo» que consistia na formação de um tipo de homem e de cidadão «conforme aos princípios e às aspirações da civilização ocidental e cristã e animado de um são nacionalismo. (...) Todo o ensino mormente o primário deveria ser impregnado de «espírito cristão», embora os pais pudessem recusar o ensino de moral e religião católicas a seus filhos. (p. 138)

Ainda assim, Pintassilgo (2003) afirma que a obra de Planchard permite a afirmação de um projeto ideológico mais profundo (mais visível nos anos 60 e 70 do século XX) ancorado na necessidade de democratização do país (p. 53).

## DA PEDAGOGIA GERAL À CIENTÍFICA

Em 1942, Émile Planchard publica o livro *A Pedagogia Escolar Contemporânea*. Esta obra constitui, para alguns autores, a principal referência que sistematiza o pensamento pedagógico do autor belga. Particularmente atento aos movimentos pedagógicos da sua época e, em particular, às suas origens, tentou definir e sistematizar aquilo que entendia por Pedagogia. Assumiu a possibilidade da utilização da designação de “ciência da educação”, porém problematizou essa designação uma vez que considerava ser suscetível “de muitas interpretações” (p. 7).

Partindo do princípio que junta dois termos complexos (ciência e educação) admite que “uma ciência é um conjunto sistemático de conhecimento relativos a um objecto ou o conhecimento das leis que regem uma categoria de factos” (p. 8). Entende, deste modo, que a educação é “uma ação orientada para um fim”. Assim, considera que

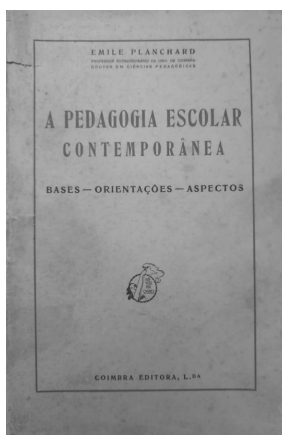
O objecto da ciência pedagógica é a educação. Esta, na mais larga acepção do termo, é uma preparação para a vida completa, a formação integral do indivíduo. Consiste, portanto, numa acção ou num conjunto de factos acessíveis à observação,

e esses factos são suficientemente homogéneos e claros para não se prestarem a confusões. Podem ser, pois, sem dúvida nenhuma, objecto de ciência. (p. 8)

Esta tentativa de definição do campo de ação da “ciência da educação” constitui um dos principais problemas, de acordo com Émile Planchard, na estabilização dos fins e dos meios em educação. Para o autor “os meios nunca poderão estar em contradição com os fins” (p. 9). Da consideração anterior, pode inferir-se que a resposta relacionada com os fins e os meios em educação resulta da opinião que o próprio Homem tem em relação à sua natureza, ao seu destino, ao seu fim.

Porém, além de uma dimensão de natureza mais filosófica, Planchard centra-se também em aspetos de natureza técnica e da ordem da aplicabilidade e da ação em educação. Quando se refere a este tipo de aspetos reporta-se a “questões de organização escolar, de higiene escolar, de didáctica, questões de programas, de horários, etc.” (p. 13).

A resolução destes aspetos passa pela observação, pela experimentação e pela utilização de todos os saberes que contribuem para a clarificação e esclarecimento do próprio Homem.



**Figura 2** – A Pedagogia Escolar Contemporânea (1942).

Para o autor deveria existir um movimento pendular entre aquilo que era considerada a pedagogia geral, ou de carácter mais filosófico, e os saberes mais positivos com o objetivo de alcançar uma pedagogia prática ou uma ação educativa, com entusiasmo de preferência, que tivesse a capacidade de responder aos fins educativos do Homem. Sintetiza, afirmando que é o diálogo entre saberes de natureza filosófica e saberes experimentais, imbuídos do necessário entusiasmo, que tornam a Pedagogia mais poderosa uma vez que “quanto maiores forem as disposições naturais, maior desenvolvimento efectivo lhes pode garantir a ciência; quanto mais a ciência se desenvolver, mais acessível se tornará a arte empírica a um grande número de educadores” (p. 49).

A necessidade de formação integral do Homem obriga à concertação de diferentes saberes, cujo fim maior é a compreensão sobre o lugar do Homem no mundo. Apesar destas constatações, Planchard valoriza, e muito, a importância do método científico na perspectiva de construção de uma pedagogia experimental.

Recorre a diversas realidades nacionais (EUA, Alemanha, França, Suíça, Inglaterra, Bélgica, entre outros) e a vários autores e exemplos de centros de investigação espalhados pelo mundo para fundamentar a sua perspectiva. Refere-se, entre outros, a O. Chrismann, Stanley Hall, J.M. Baldwin, Binet (enquanto elemento fundamental na introdução de escalas de testes), Bovet, Claparède, Piaget, Meumann, Stern, Dewey, entre outros. É evidente o destaque e o alinhamento com a sua realidade de origem.

### **A PEDAGOGIA CIENTÍFICA NA BÉLGICA SEGUNDO PLANCHARD**

No que diz respeito à Bélgica, o autor evidencia a sua importância ao longo da sua obra. Destaca, desde logo, que o primeiro congresso internacional de pedagogia se realizou na Bélgica, em Bruxelas, em 1911. Aponta nomes relevantes (Schuyten, Van Biervliet, Decroly) no processo de construção e valorização de uma pedagogia científica e refere mesmo que a Bélgica “é um país que, embora de pequena extensão, mostrou sempre vivo o interesse pelo aperfeiçoamento pedagógico e devem-se-lhe iniciativas em vários domínios, como também importantes trabalhos de psicopedagogia” (p. 71). E, reforça:

Foi a Bélgica que em 1899 abriu o primeiro Instituto Oficial de Pedologia na Europa. Schuyten foi o organizador, mas desgraçadamente não encontrou então os colaboradores indispensáveis e a actividade do organismo não pode deixar de ser muito limitada. Foi também na Bélgica que, já em 1912, foi criado por A.G. Christiaens um centro de orientação profissional com base verdadeiramente científica. (p. 71)

Além destes contributos apontados por Planchard, destaca ainda o facto de se encontrar na Bélgica a Repartição Internacional de Protecção à Infância que ali funcionou desde 1913. Além disso, assume a relevância de O. Decroly “universalmente conhecido” como um dos maiores espíritos do desenvolvimento de uma pedagogia científica.

As instituições que Planchard destaca são essencialmente universidades e centros de investigação. Realça o protagonismo da Universidade de Bruxelas, que fundou em 1920 uma secção de pedagogia, da Universidade de Lovaina que criou a Escola Superior de Pedagogia e de Psicologia aplicada à educação, em 1923. Em 1927 realça a criação das Universidades de Gand e de Liège, além de outras escolas superiores particulares que surgiram em Bruxelas, Antuérpia e/ou Gand. Segundo Planchard “estas instituições estão destinadas a desempenhar o melhoramento das escolas, tanto primárias como secundárias, um papel cada vez mais importante” (p. 72).



### A INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA: ALICERCE DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A clarificação do campo de ação da *Ciência da Educação* resulta, em grande medida, da sua capacidade de gerar conhecimento científico permitindo a sua transferência para os atores envolvidos nos processos educativos. Para tal acontecer, seria desejável que se definissem claramente o objeto, os métodos e os resultados a alcançar.

O livro *A Investigação Pedagógica* (1945) de Émile Planchard constitui essa tentativa de definição de instrumentos de análise do fenómeno educativo que vão ao encontro de uma valorização da chamada *Pedagogia Experimental*. Planchard (1945) propõe um verdadeiro programa de ação no que respeita à análise das questões educativas.

Refere que “a primeira tarefa que se impõe ao investigador é a de formular claramente o seu problema” (p. 26). A clarificação do problema pode resultar de questionamentos do investigador com origem na sua prática de observação da realidade educativa. De acordo com Planchard a definição do problema deve ser o mais focada possível.

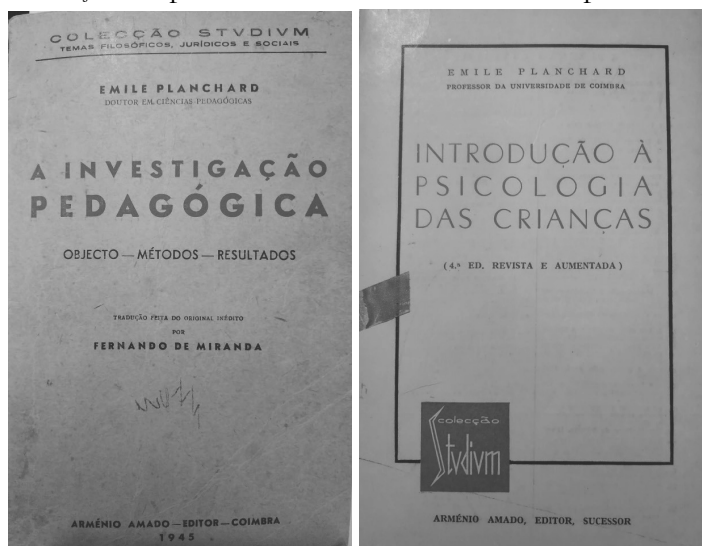


Figura 3 – Publicações de Émile Planchard da primeira metade da década de 40 do século XX.

Depois, trata-se de “recolher todos os elementos necessários à sua solução” (Planchard, 1945, p. 27). Além dos apontamentos resultantes da observação, devem utilizar-se, por exemplo, baterias ou escalas de testes ou aparelhos de laboratório que permitam objetivar a “medição” do problema.

Reunida a informação suficiente deveria proceder-se à classificação e análise dos dados. De acordo com o pedagogo belga é nesta fase que a estatística poderia constituir um importante instrumento de apoio à análise que “tornarão os resultados mais sugestivos” (Planchard, 1945, p. 27).

Além da observação e da experimentação é necessária a verificação de modo a seguir aquilo que é considerado como método científico. Todavia, Planchard (1945) chama a atenção para a importância da figura do professor e da sua formação em todo o processo de investigação pedagógica. Afirma que “não há inconveniente em que os práticos do ensino tomem parte na investigação pedagógica. Muito pelo contrário!” (p. 95)

Para o autor, o trabalho colaborativo é fundamental para se alcançar o desenvolvimento das ciências da educação e, em particular, a pedagogia experimental. Afirma que:

Devemos, igualmente, reconhecer que uma colaboração de todas as pessoas e instituições que estão ligadas, directa ou indirectamente, ao trabalho escolar e educativo, se torna indispensável para assegurar o maior rendimento possível à investigação. Como esta se mostra cada vez mais urgente, é de desejar ver constituírem-se “centros” de orientação e de síntese, aos quais todos os obreiros da boa vontade darão o seu concurso. (Planchard, 1945, p. 95)

Neste sentido, e afirmada a necessidade de se constituírem centros de investigação e formação em Portugal, oferece exemplos daquilo que se passa nas outras realidades europeias, nomeadamente na Bélgica. Planchard considera que as circunstâncias geográficas da Bélgica permitiram acolher correntes de ideias provenientes de “várias direcções”. Defendia que o seu país de origem “concedeu sempre uma atenção vigilante aos problemas pedagógicos” (Planchard, 1945, p. 107).

Transportou para o seu discurso os exemplos das universidades que criaram Institutos Superiores das Ciências da Educação (Bruxelas, Lovaina, Liège, Gand). Estes institutos foram relevantes no processo de renovação pedagógica da realidade Belga apesar de reconhecer algumas condicionantes na transferência do conhecimento da academia para os professores que estão nas escolas.

A Universidade de Bruxelas e a de Lovaina, principalmente, já têm no seu activo, em matéria de investigação pedagógica, um grande número de trabalhos muito interessantes. O Laboratório de Didáctica Experimental e o Laboratório de Psicologia Pedagógica da Universidade de Lovaina, dirigidos, respectivamente, pelos professores Buyse e Fauville, têm realizado pesquisas que nada ficam a dever ao que de melhor se faz nos centros de investigação americanos. (Planchard, 1945, p. 108)

Émile Planchard (1945) na defesa de pedagogia experimental e da constituição de centros especializados de formação afirma a sua importância na preparação de “professores hábeis”, onde a utilização de um método científico e de instrumentos de análise – medição – das problemáticas educativas constituem a possibilidade de racionalizar a educação e o ensino e de, por exemplo, surtir efeito na elaboração de novos programas escolares.

A este propósito importa referir que há três questões que devem ser respondidas quando se fala em programas escolares: O quê? A quem? Quando? Para o autor belga, a resposta à primeira pergunta deve resultar da recolha de dados

sociais, a segunda deve ser suportada pela psicologia individual e, também, por elementos sociais. A terceira interrogação, para Planchard (1945), encontrará suporte no âmbito da psicologia evolutiva (p. 167).

### **A CRIANÇA**

A investigação pedagógica deve contribuir para um conhecimento aprofundado da criança. Planchard, apesar dos avanços nesta matéria, continuou a afirmar que a criança não pode ser interpretada como um adulto em miniatura. A criança é um indivíduo diferente, com características próprias e uma delas é a inteligência, devendo, por isso, ser valorizada, escutada e desenvolvidos todos os esforços para se estimular essas inteligências através dos vários mecanismos possíveis. Para tal, Planchard salienta a necessidade de compreender os interesses das crianças. Planchard (1942) afirma mesmo que o interesse pode definir-se como “a correspondência entre um certo objecto exterior e uma necessidade em nós existente” (p. 67). Por outro lado, destaca a importância da variabilidade da infância decorrente de circunstâncias incontrolláveis de que é exemplo o meio envolvente, a vida afetiva da criança, a sua maturação, entre outros aspetos.

Além das questões colocadas, acrescenta que se tornam muito relevantes os processos de aprendizagem e os modos de a promover e valorizar enquanto criança. Desde logo, realça a influência da educação na capacidade transformadora do indivíduo. Dá o exemplo do desenho ou do jogo enquanto elementos facilitadores na educação das crianças pelas potencialidades que promovem na construção de um canal fácil de comunicação entre o educador e o educando. Esta ideia parece ser central na relação entre os atores educativos na obra de Émile Planchard.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Émile Planchard tornou-se num dos mais relevantes pedagogos em Portugal entre as décadas de 40 e 90 do século XX. O seu trabalho no âmbito da secção de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra permitiu colocar a revisão e/ou introdução de um conjunto de novas temáticas psicopedagógicas em Portugal. Tal como afirma Fernandes (1979) “a sua profusa obra é citada na literatura pedagógica além-fronteiras e alguns dos seus livros acham-se publicados em várias línguas” (p. 138).

As suas preocupações iniciais passaram muito pela definição do campo das ciências da educação. Para o pedagogo belga, a pedagogia experimental, sustentada num conjunto amplo de instrumentos e métodos de análise (observação, experimentação, verificação) positivos permitiriam alcançar esse desígnio apesar de considerar a dificuldade de “medição” em alguns casos da atividade educativa.

Socorreu-se, em grande medida, do seu conhecimento de realidades europeias e norte americanas para dar exemplos concretos da mais valia da

pedagogia experimental em duas frentes: na formação dos “práticos do ensino” e no desenvolvimento de estudos específicos sobre, entre outros, a variabilidade da criança.

Para sustentar o que refere fomos ao encontro das suas obras mais significativas do começo da década de 40 do século XX. Nestas obras verificamos um pensamento que foi percorrido e/ou influenciado pelos pedagogos da Escola Nova. Todavia, como afirma Fernandes, estamos perante a defesa de um ensino renovado, mas inspirado pelos ideais cristãos, parecendo suscitar uma apropriação dos ideias educativos do Estado Novo.

De qualquer modo, o que Fernandes (1979) refere não parece ser suficiente para interferir com a qualidade e a profusão dos trabalhos de Émile Planchard. Em *A Pedagogia Escolar Contemporânea* evidencia um enorme conhecimento em relação aos movimentos circulatórios das ideias pedagógicas no mundo ocidental. Algo que, aliás, não deixa cair nas outras duas obras que analisamos. Todavia, parece haver um movimento de especialização do seu pensamento a partir da obra que referimos. Isto é, obras mais específicas relacionadas com as metodologias ou com a própria criança.

Émile Planchard é uma figura incontornável da pedagogia portuguesa. Deve ser estudado com o pormenor merecido. Este é apenas um exercício primário.

## REFERÊNCIAS

- Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Férrière, A. (1965). *A Escola activa*. Lisboa: Editorial Aster [pref. de Émile Planchard].
- Mogarro, M. J. & Pintassilgo, J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (orgs.). *A Modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*, (pp. 51-71). Lisboa: Grupo SPICAE.
- Nóvoa, A. (Ed.). (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Edições ASA.
- Planchard, E. (1942). *A Pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Planchard, E. (1942). *Introdução à psicologia das crianças*. Coimbra: Editor Arménio Amado.
- Planchard, E. (1945). *A investigação pedagógica*. Coimbra: Editor Arménio Amado.

## DESLEITURA DO LIVRO *O PROFESSOR OBSERVADOR E ACTOR* - 47 ANOS DEPOIS

MARIA LOPES DE AZEVEDO

maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

*Cocoordenadora do NITCE – ISCE DOURO - Penafiel*

### INTRODUÇÃO

A obra de Lefèvre (1972) *Le maître observateur et acteur* permite-nos embarcar numa viagem psicopedagógica que nasce de um conjunto de obras “dedicadas à observação psicológica dos alunos pelo professor e à sua utilização pedagógica” (Planchard, 1978, p. 13), ou seja, traz à colação algumas questões metodológicas inerentes à profissão docente, coadjuvando os leitores numa apropriação crítica das práticas de ensino, nomeadamente no que concerne a observação psicopedagógica ativa do professor e as suas eventuais potencialidades.

Ora, inspirada na obra suprarreferida, traduzida pelo belga Émile Planchard, tentar-se-á analisar e apresentar as limitações e vantagens da psicopedagogia experimental no domínio do ensino e da investigação, acautelando que esta disciplina, por apresentar características muito particulares é, não raras vezes, desprezada pelos educadores. Ou seja, é mirada de viés por sustentar a sua prática em elementos precisos e operacionais que lhe permitem a incessante procura de resultados facilitadores na compreensão de fatores quotidianos da vida pedagógica.

Todavia, importa ressaltar que quaisquer atividades, neste domínio, impõem um elevado grau de entendimento e maturidade, logo julgar levemente pode induzir em erros, porque é suposto que a psicopedagogia trabalhe de forma sistémica e sistemática. Neste sentido, sustentada noutras áreas do saber, enfatizamos que a psicopedagogia experimental se pode revelar num precioso

instrumento, na medida em que parte do real e visa verdades que de outra forma seriam difíceis de encontrar, isto é, ao trabalhar em três grandes setores de interação: o aluno e o conhecimento, o aluno e os métodos, e o aluno e os mestres, esta disciplina tem por finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da pedagogia de maneira a que esta seja mais ajustada aos alunos que será o mesmo que dizer às suas especificidades.

Face ao contexto atual, em que se apela e legisla em Portugal a flexibilização curricular, cremos que há 47 anos atrás a obra analisada foi de grande inovação, na medida em que apresenta a psicopedagogia como um contributo ao processo de ensino aprendizagem, pois ao observar, acompanhar e controlar rigorosamente diferentes variáveis tem, imperativamente de se apoiar em evidências comportamentais registadas no decorrer das experiências e, neste registo, revela-se pertinente e atual embora sozinha, a psicopedagogia experimental, se possa revelar insuficiente, tendo que se apoiar na psicologia, na pedagogia, na estatística, na dialética, entre outras áreas do saber.

#### PERFIL DO TRADUTOR

**Émile Planchard** nasceu no Luxemburgo, na Bélgica, a dia 2 de abril de 1905 e faleceu em 1990. Doutorado em 1929, pela Universidade Católica de Lovaina, com uma tese no ramo da Psicologia, foi um influente pedagogo belga que se radicou em Portugal.

A partir de 1937 foi professor da Secção de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde exerceu uma ação notável no ensino da Pedagogia da Psicologia Escolar, tendo sido um grande divulgador das modernas correntes da educação, nomeadamente da Escola Nova ou Escola Ativa, fundada na Europa por Adolphe Ferrière e que consistiu num movimento de renovação do ensino, que surgiu nos finais do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Devido à sua importância como pedagogo, Planchard foi homenageado na cidade de Coimbra com o batismo de uma rua com o seu nome, concretamente na freguesia de Santa Clara.

O pensamento vanguardista de Planchard e o seu interesse pela pedagogia está patente nas principais obras do autor:

- *Études de pédagogie universitaire*
- *La pédagogie scolaire contemporaine*
- *A pedagogia escolar contemporânea*
- *A investigação pedagógica*
- *Iniciação à técnica dos testes*
- *Introdução à pedagogia*

E, igualmente, na atividade académica desenvolvida na Universidade de Coimbra: Unidades Curriculares lecionadas, coordenações de curso, bem como nas traduções de trabalhos de outros pedagogos que, de certa forma, coincidiam com o seu pensamento pedagógico como é o caso da obra *Le maître*

*observateur et acteur* de Lucien Lefèvre da qual se fará a desleitura e à qual acrescenta além de um rico prefácio, algumas notas de rodapé que ele designa de notas do tradutor.

### **DESLEITURA DA ESCRITA DE LEFÈVRE**

Assumindo que “A leitura é uma «desescrita» assim como a escrita é uma desleitura” (Bloom, 1995, p.15) conceitos como autor/leitor e escrita/leitura parecem convergir e, ao convergir, impõem novos questionamentos na contemporaneidade, seja pelas novas configurações dos lugares, seja pelas práticas de leitura e escrita de quem deslê dado os diferentes quadros conceptuais, contextuais, sociais e políticos.

Ora, é balizada nestes pressupostos que se enceta o processo de desleitura da obra, “*O professor observador e actor*”, que, estruturalmente, é composta por sete partes. A primeira parte, “*Esboço do método e material de anotação*”, encaminha o leitor para o papel que a análise dos exercícios escritos pelos alunos pode fornecer ao professor ou como refere o autor “pode fornecer informações interessantes sobre a personalidade dos alunos” (Planchard, 1978, p. 19). Permitindo-nos analisar três exercícios levados a cabo por três alunos diferentes sobre a mesma temática e três exercícios realizados pelo mesmo aluno e recolhidos entre outros exercícios de disciplinas diferentes. Na aceção do autor a “observação psicopedagógica pode ser organizada de forma a detectar ao mesmo tempo aptidões, traços de carácter e interesses” e igualmente permitir aos professores “serem levados a organizar uma série de exercícios escolares para melhor observar um aluno ou um grupo de alunos com dificuldades” (p. 25). Tal como o título nos sugere, apresenta uma proposta metodológica para a consecução da observação, apresentando relatos verídicos e a sua respetiva desconstrução. Clarifica, igualmente, que a observação esporádica e espontânea dos alunos, aliada a “certos exercícios escolares tradicionais permite, pois, formular hipóteses que se podem tentar verificar pela observação metódica e provocada” (p. 27). Nesta linha de pensamento, sugere que, quando os alunos apresentam problemas particulares, se podem fazer com mais frequência exercícios e observações suplementares, por forma a ajuda-los intelectualmente e que com este procedimento os professores podem “encarar a possibilidade de fazer boa orientação escolar e profissional e organizar o trabalho dos alunos de forma a que seja aproveitável tanto para cada um como para todos” (p. 40).

A segunda parte intitulada: “*Iniciação dos professores do ensino secundário*” sistematiza esta iniciação em dois planos diferenciados: o da iniciação dos docentes já em exercício que se baseia em experiências realizadas e o da formação psico-pedagógica dos jovens professores, logo, ainda, sem experiências. O autor faz referência que os professores do ensino secundário, contrariamente aos professores de ensino básico, recebem escassa ou nula formação psicológica, antes da prática docente sendo, portanto, a “iniciação ao método de observação ativa uma excelente ocasião de formação psico-pedagógica” (Planchard, 1978,

p. 4). E, nestes pressupostos, Planchard enfatiza, em nota do tradutor, que “a formação psicopedagógica dos professores do ciclo preparatório e do ensino secundário não se pode, evidentemente, reduzir a tão pouco” (Planchard, 1978, p. 41). Refere, igualmente que em Portugal, e desde que foi suprimido o Curso Pedagógico, apesar das limitações, não se fez mais nada, levando a um vazio ao qual “a revolução de 1974 não trouxe ainda nenhuma melhoria nesse domínio da formação dos professores do ensino secundário” (Planchard, 1978, p. 42), almejando contudo que tal acontecesse num futuro próximo, deixando-nos inferir que nesta aceção qualquer modelo de formação implicará articular três componentes: a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Abreu, 1974).

Ora, a este propósito Esteves (2006) refere que em 1978-1979 o número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação profissional estava acima dos 60%, quicá pelo alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, em 1968, e a explosão da procura social da educação pós-primária na década de 1970 e 1980, produzindo um ampliado debate, dadas as alterações sociopolíticas inerentes ao regime democrático, em torno da problemática e em busca de uma solução (Esteves, 2006). Nesta linha, o autor acrescenta que durante a década de 1980 surgiram algumas soluções normativas, denunciando a relevância da problemática e o entusiasmo do debate, centrado, especificamente, no grau de intervenção e responsabilidade das instituições de Ensino Superior e das escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário nos projetos de formação. A profissionalização em exercício (1980-1986) efetivava-se em dois anos de estágio e centrava-se na escola e na prática da docência (Decreto-Lei nº 519-T1-1979). Como componentes de formação definiam-se a informação científica, a informação e formação no âmbito das ciências da educação e a observação e prática pedagógica orientada, polarizadas na turma, na escola e no sistema educativo.

O Título “*A contribuição das diversas disciplinas para o conhecimento dos alunos*”, nomeia a terceira parte da obra, na qual, e tal como o título nos faz antever, se debate de como para “uma boa utilização do método de observação apresentado, ver como diversas disciplinas revelam a intervenção da mesma potencialidade ou como uma ou outra destas matérias permitem revelações particulares” (Planchard, 1978, p. 57). Neste encadeamento, destaca como pertinente: o ensino da língua materna que permite revelar as aptidões ou potencialidades com dominantes intelectuais; a contribuição do ensino do latim, do ensino da matemática, do ensino das línguas vivas, do ensino da história e da geografia, das atividades artísticas e dos trabalhos manuais e da educação física no “conhecimento da criança e mais particularmente no que respeita ao carácter” (Planchard, 1978, p. 58).



Na quarta parte, nomeada: “*A orientação*” “o autor refere que orientar um aluno se traduz em “detectar simultaneamente ou sucessivamente aptidões, interesses e traços de carácter e confrontá-los com os resultados escolares com vista a prognosticar o êxito nos estudos e na vida” (Planchard, 1978, p. 65), ou seja, sugere que a orientação pode abrir portas de possibilidades aos alunos, pois permite detetar uma aptidão ou uma incapacidade, predominantemente, vantajosa ou desvantajosa, seja para as atividades escolares seja para as atividades profissionais. Em suma, a orientação é responsável por organizar, promover e incentivar todo um conjunto de medidas que favorecem o desenvolvimento do aluno, ou parafraseando Lefèvre “fazer orientação, com efeito, é ir muito mais longe” (1978, p. 65).

“*Os alunos em dificuldade estudo de casos-problemas*”, na quinta parte, põe em evidência a aplicação da metodologia da observação psicológica pelo professor, arrogando que esta pode “permitir «salvações» notáveis, ou pôr um certo número de problemas a propósito de categorias particulares dos alunos” (Planchard, 1978, p. 83). Nestes pressupostos, impõem-se a reflexão em torno da construção de um processo de observação sistemático, por forma a que os docentes possam encontrar normas referência e/ou procedimentos para a profissão e que articulem as práticas, potenciando a sua renovação e a mobilização da metodologia da observação, indo ao encontro com “as exigências de uma sociedade educativa que aposta na formação permanente de todos e de cada um” (Baptista, 2005, p. 149), que será o mesmo que dizer uma implicação imbricada e efetivamente implicada.

Na sexta parte, “*A condução da turma*” remete-nos para o domínio da organização geral do trabalho, assumindo o autor que “todo o exercício escolar tem por fim adquirir, reforçar ou controlar conhecimentos e desenvolver potencialidades próprias de cada criança” (Planchard, 19978, p. 93), ou seja, que as práticas levadas a cabo pelo professor são sempre pensadas e concebidas com determinada finalidade pedagógica, visando maximizar as potencialidades de cada um e de que forma estas metodologias se podem transferir para outras classes. Nestes pressupostos, do ponto de vista estrutural sugere a organização de diversos tipos de turma: as turmas homogéneas fortes; as turmas com horário e ensino reforçado em certas disciplinas e as turmas com atividades escolares reforçadas remetendo-nos para os pressupostos da hoje tão propagada flexibilização curricular que tem como apanágio permitir reinventar a sala de aula, de modo a assegurar o sucesso de todos e de cada um.

“*A observação psicológica nos ensinos pré-escolar e elementar*”, constitui a sétima e última parte da obra e a tónica de Lefèvre recai na importância da observação nos ensinos básicos, concretamente no atual pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico referindo que “na escola infantil como no jardim-escola, a educadora pode praticar com eficácia a observação psicopedagógica activa durante as atividades orais, lúdicas ou manuais” (1978, pp. 107-108). Alude, assim que a observação ativa pode conduzir a:

informações úteis, pois através do jogo, da dança, da colagem, do desenho e outras atividades desenvolvidas, a observação permite descobrir a habilidade manual, a destreza, a precisão ou imprecisão, a segurança do gesto, a coordenação motora, senão psicomotora, o instinto mímico, a capacidade de observação (...) o sentido estético a imaginação, o gosto do maravilhoso e do fantástico (Planchard, 1978, p. 108).

Nesta linha de pensamento, parece-nos evidente a valorização da observação e a necessidade de esta ocorrer o mais precocemente possível e se preservar o máximo de tempo possível no processo educativo, na medida em que, segundo Lefèvre, permite “reunir informações muito diversas e numerosas” (Planchard, 1978, p. 115) que, segundo o autor poderão “servir de suporte a uma orientação escolar e mesmo profissional, lenta, séria e progressiva” (p. 115), deixando antever a valorização das inteligências múltiplas, pois assumir a importância da observação como metodologia de melhoria é assumir que para os professores, é comum não se conseguir chegar a todos os alunos usando a mesma metodologia, pois muitos alunos só conseguem aprender quando a informação é exposta de maneira diferente, ou quando têm novas opções para se expressarem. Assim, conscientizados dos ritmos diferenciados de aprendizagem e de uns alunos conseguirem comunicar tão bem usando a escrita, e outros a imagem ou o desenho, Lefèvre (Planchard, 1978) enaltece a utilização da observação e sugere que alguns dos “exercícios ou atividades pedagógicas podem ser estruturados de forma a entrar numa programação cuja finalidade é desenvolver e reforçar certas aptidões” (1978, p. 120), isto é, com alguém que não consegue entender frações tentar, por exemplo a sua representação separando laranjas em fatias. Sustentando este tipo de experiência, a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner em 1983, chama a atenção de muitos educadores e revolucionou a forma como entendemos a inteligência, pois argumenta que não podemos ensinar da mesma maneira, porque ninguém aprende de maneira igual e que uma abordagem única para a educação irá gerar desigualdades, deixando alguns alunos para trás.

A imagem seguinte, retirada de <https://www.hipercultura.com/inteligencia-multipla-conheca-os-varios-tipos-de-inteligencia-e-descubra-a-sua/> plasma as diferentes inteligências validando, consequentemente os pressupostos de Lefèvre (1978) que conceptualizava que os alunos apresentam diferentes aptidões e especificidades:



Face ao que foi dito, cremos que o livro “*o professor observador e actor*” contribuiu para a valorização destas múltiplas inteligências pois já há 47 anos que o seu autor conceptualizava que seria

necessário saber se a inteligência já se manifesta em domínios bem particulares, e saber se estamos em presença de uma inteligência predominantemente abstracta, formal, matemática ou literária, ou uma inteligência observadora e científica, uma inteligência técnica teórica ou uma inteligência prática, manual ou mecânica (Planchard, 1978, p. 117).

Significa isto que importa tentar compreender “se certos traços de carácter podem estimular ou, pelo contrário, travar os êxitos e os fracassos na orientação que será de aconselhar” (Planchard, 1978, p. 117).

### **EPISTEMOLOGIA DO OLHAR: VER PARA LÁ DA LEITURA**

Como o olhar é superficial e se pretende profundidade, não nos podemos confinar ao olhar, mas a ver para lá daquilo que é visível aos olhos e deixando que se nos afigurem diferentes realidades, libertando a palavra e todas as formas de polissemia. Neste registo, e partindo da ideia de Freire que nos sugere que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p. 95) cremos que o principal objetivo de Lefèvre, e realçado por Planchard no Prefácio à obra, foi apresentar uma abordagem crítica da prática docente, por isso o livro “*O professor observador e actor*” continua a ser uma obra de elevada atualidade e de referência para os leitores, em geral e para os professores, em particular, sobretudo quando se pretende refletir conceitos inerentes à profissão e à prática docente, na medida

em que tem como finalidade compreender as fragilidades dos alunos para as poder colmatar, ou seja, a “observação constitui justamente um excelente meio para levar o docente a debruçar-se sobre os problemas pedagógicos ou psicológicos” (Planchard, 1978, p. 15). Assim, ao trazer à colação os conceitos de observação, de registo e de ação pedagógica do professor permite descortinar o porquê de “demasiados alunos experimentarem (...) dificuldades no estudo de disciplinas fundamentais sem que as suas aptidões sejam por isso muito deficientes” (p. 15), bem como apelou ao nosso sentido crítico e à necessidade de, enquanto docentes, estarmos vigilantes às nossas práticas, reajustando-as e reformulando-as à medida das necessidades e especificidades dos alunos. Estas inquietações partilhadas, já há 47 anos quer por Lefèvre, quer por Planchard, com os seus leitores, e que comungamos, levam-nos, igualmente, a questionar o nosso papel e/ou contributo para a construção da identidade profissional docente que, na nossa opinião, para ser dignificada se deve sustentar, imperativamente, em pressupostos éticos e deontológicos e não, exclusivamente pedagógicos e, naturalmente nos permita acreditar que, enquanto professoras continuaremos a “dar rosto ao futuro”, como nos sugere Baptista (2005).

Ora, assumindo, tal como Silva, que “a verdadeira didáctica consiste em não ensinar, mas em deixar aprender” (2000, p. 137) torna-se imperativo reconhecer a importância da psicopedagogia e, conseqüentemente (re)conhecer os princípios teóricos que orientam a sua prática, pois conforme já tivemos oportunidade de referir não podemos fazer juízos de valor, sem antes se (re)conhecer os princípios teóricos da psicopedagogia experimental e que Jean Simon (1972) resume nos seguintes pontos básicos: i) “a pedagogia experimental é independente dos fins visados pela pedagogia” (pp. 19-27), ou seja, apesar de ser independente dos fins da pedagogia, procura estudar as razões pelas quais estes fins foram ou não atingidos. Preocupada em estudar o que ocorre e não com o que poderia ter sido feito, este tipo de pesquisa propõe à pedagogia, resoluções que lograrão ser tomadas; ii) “a pedagogia experimental opera no domínio do mensurável” (pp. 19-28). Para controlar as variáveis independentes, a pesquisa experimental apoia-se na estatística que lhe pode indicar o nível de significância desta variável em função da variável dependente; iii) “corolário: operando no domínio do mensurável, a pedagogia experimental se preocupa do rendimento” (pp. 19-34), isto é, apoiada numa variável independente provocada, a pesquisa experimental verifica o progresso e o produto face aos efeitos da variável experimental. Assim, se após a aplicação de um certo método pedagógico, por exemplo, os indivíduos apresentarem o mesmo comportamento (invariância) inicial (pré-teste), significa que a variável provocada (método de ensino) não gerou efeito sobre a variável comportamento. Por outro lado, a modificação deste comportamento (variação) pode ser outorgada aos efeitos da variável comportamento; iv) “a pedagogia experimental não tem somente por objeto o controle, mas a melhoria das técnicas, dos

programas, dos métodos pedagógicos” (pp. 1936), isto é, a pedagogia experimental é independente dos fins visados pela pedagogia e, por outro lado, ela parece ofertar opções facilitadoras dos fins.

Não obstante as potencialidades já referidas da psicopedagogia, os defensores da pedagogia criativa, humanística e liberal parecem sentenciá-la a priori, aludindo que se trata de uma metodologia fechada, baseada em controle, em números, em tabelas e gráficos de resultados, em hipóteses operacionalizadas, em grupos, em testemunhas, etc. Tais asserções são, como demonstra Simon (1972), ingénuas na medida em que: i) nenhuma experiência psicopedagógica se fecha em si mesma; ii) sem a interpretação, reflexão e julgamento, não se pode levar a cabo um trabalho experimental, pois os números, apesar de estabelecerem um critério quantitativo, não apresentam valor algum, se não forem interpretados à luz de uma reflexão crítica; humana; iii) igualmente, importa considerar que paralelamente — ou transversalmente — às preocupações de carácter pedagógico dos professores se podem manifestar preocupações de carácter social, que terão no fundo existido desde cedo, já sugerido por Dewey, mas que foram particularmente manifestadas pelos sociólogos da educação depois da Grande Guerra de 1939-1945, a maior parte académicos provenientes de uma esquerda inspirada em Marx (Schrag, 1992, pp. 268-301).

Nesta linha de pensamento, corroboramos Nóvoa (2007) quando refere que

na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação (...) é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão (...) se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas não ocorrerá nenhuma mudança significativa (p. 5).

E nestes pressupostos a psicopedagogia, preconizada por Lefèvre e Planchard, tem latente este paradigma, sendo, à altura, muito vanguardista, pois conceptualiza que:

o professor não é capaz de ministrar o seu ensino sem uma espécie de conhecimento intuitivo dos seus alunos (...) necessita de conhecer os seus auditores de forma muito mais precisa e metódica se realmente pretende actuar neles. Os alunos (...) reivindicam cada vez mais um papel de actor num grupo (Planchard, 1978, p. 14).

Face ao que foi dito, apelavam a um professor ator e não a um mero prescritor do currículo aludindo que “a diversidade dos alunos, da sua origem social, do seu nível mental, das suas aptidões, das suas reacções afectivas, do seu comportamento, obrigam, cada vez mais, o professor quer queira, quer não, a um trabalho de grupo” (Planchard, 1978, pp. 14-15), indo, assim, ao encontro de uma relação pedagógica mais horizontal, na qual “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1991, p. 29).

Em jeito de remate, aprez-nos referir que ao desler a obra de Lefèvre, traduzida pelo pedagogo Belga, Planchard inferimos que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, 25), ou seja, que os autores tinham preocupações com os seus alunos e assumiam que os ritmos de aprendizagem dos alunos aos serem diferenciados exigiam, igualmente, metodologias de ensino distintas a cada um e a todos. Por isso e para isso materializam-se, na obra, propostas de trabalho que permitam (re)conhecer as dificuldades e potencialidades de cada um para depois se intervir em conformidade.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M.V. (1974). Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, V.8, Separata.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto: Profedições.
- Bloom, H. (1995). *Um mapa da desleitura*. Rio de Janeiro: Imago.
- Esteves, M. (2006). Formação de professores: das concepções às realidades. In M. Esteves, *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. (pp. 149-206). Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1991). *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (29<sup>a</sup> ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Lefèvre, L. (1972). *Le maître observateur et acteur*. Paris: Editions E.S.F. In E. Planchard (Trad.). (1978). *O professor, observador e actor*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: DGRHE/Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 519-T1 (29 de dezembro de 1979). Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes. Diário da República, 29 dez. 1979. I Série, 7<sup>o</sup> Suplemento, n.º. 299.
- Schrag, F. (1992). *Conceptions of knowledge*. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMilla.
- Simon, J. (1972). *La pédagogie expérimentale*. Toulouse: Privar.
- Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora.

# ÉMILE PLANCHARD PROPULSOR DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

MARIA DE DEUS SANTOS LICO  
mideuslico@hotmail.com  
*Universidade de Salamanca*

## INTRODUÇÃO

A evolução das Ciências da Educação, desde o início do século XX, teve um percurso muito semelhante embora com ritmos diferentes em países do sul da Europa como Portugal, Espanha, Bélgica, Suíça e Itália, entre outros. Em Portugal as Escolas Normais Superiores (1911-1930) e posteriormente as Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras (Lisboa e Coimbra) e respetivas funções na formação de professores para o Magistério secundário afiguram-se como peças fulcrais neste processo. O ingresso na Universidade de Coimbra do pedagogo Émile Planchard, discípulo de Raymond Buyse (1889-1974), e a posterior publicação da Revista Portuguesa de Pedagogia (1960) são dois fatores basilares.

Para sublinhar aspetos desta evolução este texto apresenta uma abordagem analítica ao percurso académico de Émile Planchard no século XX, desde o seu doutoramento até à publicação da Revista Portuguesa de Pedagogia (1929-1960). Esta abordagem constitui-se como uma viagem diacrónica pelo seu percurso em Portugal e apoia-se em diversas fontes, entre elas, textos produzidos por autores da área da educação, publicações em revistas de pedagogia e obras do próprio, tendo como referência alguns normativos emanados da tutela no período em análise.

Sobejamente conhecido em toda a Europa Émile Planchard, nascido na Bélgica em 1905 e doutorado em 1929 pela Universidade Católica de Lovaina, fixou

residência em Portugal e exerceu funções docentes na Universidade de Coimbra, sendo um cidadão muito interventivo na defesa da liberdade de ensino.

Em 1960 este pedagogo criou a Revista Portuguesa de Pedagogia, publicada pela Universidade de Coimbra, instrumento que muito contribuiu para a divulgação da investigação científica e determinante para o desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal.

## 1. ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES DA 1.<sup>a</sup> REPÚBLICA

O limiar do século XX ficou marcado pela primeira guerra mundial mas também por uma forte motivação do povo europeu em abraçar as novas correntes pedagógicas que prometiam a formação de um cidadão consciente da sua missão, civicamente interventivo e defensor do Estado-Nação. Apesar do legado de devastação que a guerra provocou nos campos económico, social e cultural, foram surgindo sucessivas abordagens, particularmente no âmbito da educação, que prometiam renovar desde a sua conceção às finalidades e ao seu desenvolvimento. A transformação da sociedade devia acontecer através da educação até porque “o indivíduo recebe da sociedade numerosos bens de natureza diversa (...) a sociedade, por sua vez, progride na medida em que os elementos que a compõem se tornam, eles próprios, mais perfeitos e úteis para a coletividade” (Planchard, É.1978, p. 19).

No início da segunda década do referido século em Portugal investia-se, entre outras áreas, na formação para o magistério geral e secundário. Logo após a Implantação da República (5 de outubro de 1910) e depois de aprovada a Constituição em 1911, “já no contexto das grandes reformas republicanas no sector educativo, foram criadas as Faculdades de Letras e três Escolas Normais Superiores (Lisboa, Porto e Coimbra) que tinham o fim de promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus” (Amado & Boavida, 2008, p. 17).

Ferreira e Mota (2010) relativamente ao sucedido sublinham que:

“No âmbito da reforma universitária republicana que alargou o ensino universitário a Lisboa e ao Porto, extinguiu-se o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (CHMS) – que, no entanto, se manteve em funcionamento até 1914-1915, tendo-se iniciado em Coimbra a partir do ano lectivo de 1911-1912 – e criou-se, anexas às faculdades de Letras e Ciências das universidades de Coimbra e Lisboa, as Escolas Normais Superiores, que tinham por finalidade promover a *alta cultura pedagógica* e o objectivo de formarem pedagogicamente os professores” (p. 40).

Na linha de pensamento do mesmo autor, a medida implementada pretendia incrementar mais rigor e qualidade na formação, já que ao serem “anexadas a uma instituição universitária e aí captando o seu corpo docente, as escolas normais superiores tendiam a ser servidas por professores com melhor e mais elevada qualificação” (p. 89). Segundo o autor estas Instituições foram vingando e “dando sequência à institucionalização de uma formação de profissionais do ensino liceal e do ensino normal primário e primário superior, buscando



conferir uma dignidade para estes professores por via da habilitação específica para a docência” (p. 88).

Apesar de todos os desígnios que estiveram no cerne da sua criação, as referidas escolas, devido à sua complicada organização e aos embaraços causados no ensino dos liceus e das universidades, foram extintas pelo Decreto n.º 18:973 de 28 de outubro de 1930. No preâmbulo desse normativo é reconhecido que “as escolas normais superiores, como o curso de habilitação para o magistério secundário (...) não têm produzido o que delas havia a esperar no sentido do aperfeiçoamento do ensino secundário”. A formação dos professores do ensino liceal passa a ser constituída por duas partes, cultura pedagógica e prática pedagógica. O mesmo normativo acrescenta, complementando estas alterações, melhora-se a formação “confiando-se cada uma a quem de direito deve pertencer – aquela às Universidades, esta a escolas do grau a que o futuro professor se destina” (p. 2209).

Esta reforma educativa estabelecia que no âmbito da «cultura pedagógica», no primeiro ano de formação fossem ministradas as cadeiras seguintes:

“1.ª Pedagogia e didáctica; 2.ª História da educação, organização e administração escolares; 3.ª Psicologia geral; 4.ª Psicologia escolar e medidas mentais; 5.ª Higiene escolar.”<sup>1</sup> As cinco cadeiras de «cultura pedagógica» eram designadas por ciências pedagógicas.

Na verdade a ambição dos pedagogistas e dos estadistas daquela época era notável e percebia-se claramente no texto do preâmbulo, onde afirmavam que “o tempo e a própria acção destas secções fará que elas se convertam no que devem vir a ser – verdadeiras Faculdades de ciências da educação” (p. 2209).

No país vizinho, Espanha, até 1932 “el marco institucional para el cultivo de la pedagogia al más alto nivel académico no fue la universidad sino la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio” (Hoz, A. 2014, p. 34). Nesse início de século, um pouco por toda a Europa, o domínio da pedagogia apresentava-se como uma mais-valia a ser usada pelo professor no sentido do aperfeiçoamento da sua prática e de entender as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Também em Espanha, “nesta época se criou o Instituto de Barcelona que, em 1922, se associou ao de Madrid” (Planchard, É. 1975, p. 171).

Depois de encerrarem as Escolas de Estudos Superiores do Magistério foi criada a sessão de pedagogia da Universidade de Madrid (1932) e mais tarde ocorre “la creación e puesta en funcionamiento em 1941 del Instituto de Pedagogía, San José de Calasanz, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas” (Hoz, A. 2014, p. 33).

Em Itália, a partir de 1920, logo após a Grande Guerra (1914-1918), “a Universidade de Milão possuía já uma Escola de Pedagogia (...) mas depois do aparecimento do regime fascista (...) a orientação mudou” (Planchard, É. 1975, p. 170).

---

1 — - <https://dre.pt/application/file/658326>

Nesta época, em França, podemos “assinalar, sobretudo, a criação dos Cursos Complementares de Ciências da Educação e Pedagogia nas universidades francesas, cerca de 14, entre 1883 e 1914 (...) o objetivo destes cursos era a preparação profissional dos professores do ensino primário e secundário” (Amado & Boavida, 2008, p. 10).

Na Suíça é incontornável a figura do Instituto das Ciências da Educação fundado em 1912 e ligado à Universidade de Genebra. Segundo Planchard (1975) este Instituto foi a “instituição que empreendeu a maior parte dos trabalhos psicológicos e pedagógicos na Suíça e que reúne os investigadores mais em evidência (...) tem por fim orientar para o conjunto das disciplinas educativas as pessoas que se destinam ao ensino (p. 164).

Na Bélgica, por estar geograficamente bem situada,

“numa encruzilhada da Europa, e por isso mesmo em contacto fácil e permanente com as grandes correntes de ideias, favoreceu, com certeza, o desenvolvimento considerável que lá tomou a ciência da educação (...) em 1919 a universidade de Bruxelas fundava uma Secção de pedagogia transformada em Escola em 1926; em 1923 a universidade de Lovaina criava uma Escola Superior de Pedagogia aplicada à educação. Em 1927, as universidades do Estado, de Grand e de Liège seguiam o exemplo” (Planchard, É. 1975, pp. 165,166).

Segundo o mesmo autor “foi na Bélgica que se abriu, em 1899, o primeiro Instituto Oficial de Pedagogia na Europa” (p. 165).

É neste contexto de reformas educativas que Emile Planchard, depois de terminar o doutoramento na Universidade de Lovaina, vem para Portugal exercer funções docentes na Universidade de Coimbra. Um dos anteriores presidentes da Sociedade Espanhola de Pedagogia, num artigo publicado na revista «Bordón. Revista de pedagogía» referiu-se a Emile Planchard como “doutorado en Psicología Aplicada y Pedagogia en la Universidad de Lovaina y, a petición del Gobierno portugués, profesor de pedagogia y Medición Psicológica en la Universidad de Coimbra desde 1937 (Hoz, A. 2009, p. 14).

Planchard (1975), chegado a Portugal, identificou que, em comparação com a Bélgica, um dos problemas daquela organização universitária, era o facto de “os programas e os cursos serem concebidos de maneira demasiado teórica (...) estão em estudo, há vários anos, projetos de reforma, tanto em matéria de formação de professores como no que se refere à investigação” (p. 173).

No âmbito do que foi referido, o Decreto-Lei n.º 36:507 de 17 de setembro de 1947, que promulgava a reforma do ensino liceal à época, afirmava que “o problema só ficará plenamente resolvido quando se puder criar um instituto superior de ciências pedagógicas, onde, a par do ensino e do exame rigoroso dos candidatos a professores, se faça, como em institutos similares estrangeiros, investigação científica”<sup>2</sup> deixando transparecer que a melhoria da qualidade da formação para o magistério secundário continuava a ser preocupação e ambição do Governo.

---

2 - <https://dre.pt/application/file/637578>

## 2. PEDAGOGIA EXPERIMENTAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A criação, em 1912, do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genebra), conhecido por escola das Ciências da Educação e a afirmação do movimento Escola Nova em toda a Europa são considerados, ainda hoje, pela comunidade científica acontecimentos de grande impacto no percurso em análise e podem ser vistos como importantes pilares da implantação e sagração da pedagogia e da psicologia como Ciências da Educação. Figuras excecionais portuguesas com obra de relevo na área da educação como António Sérgio e Faria de Vasconcelos frequentaram este Instituto.

Nesta linha de pensamento também é incontornável a figura de Émile Planchard com toda a sua obra académica. Na introdução do seu livro intitulado *A Pedagogia Contemporânea*, escrevia:

“vem-se assistindo, desde há cinquenta anos, a um alargamento, de amplitude sempre crescente, do movimento em prol do conhecimento da criança e do adolescente e do aperfeiçoamento das técnicas educativas (...) psicólogos, higienistas, médicos, pedagogos práticos, sociólogos, etc., rivalizaram em esforços para a construção da moderna ciência da educação” (p. 9).

Outra prova de reconhecimento consta na obra de referência intitulada *Enciclopedia de la nueva Educación*, dirigida por José Luis Suárez Rodríguez (1966) quando faz referência a Émile Planchard e ao seu professor:

“inicia este libro explayándose sobre el concepto de la experimentación en Pedagogía, y lo hace con la maestría del alumno aventajado que há sido discípulo de un gran profesor (...) Buyse, célebre maestro de la Universidade de Lovaina, há sido el que impulso a Planchard en esta rama de la investigación pedagógica, y han sido muchos los frutos cosechados por el discípulo en esta dirección” (Arnal, 1967, p. 36).

Este ensaio não tem a pretensão de abordar as conceções que a pedagogia assumiu ao longo do seu percurso até aqui mas sim enobrecer a forma como Planchard a difundiu enaltecendo a investigação científica na certeza de que esta seria a impulsionadora da pedagogia científica e das Ciências da Educação.

Buyse (1949), professor de Émile Planchard, num dos seus artigos sobre pedagogia experimental, para sublinhar a primazia da experimentação, defendia que

“la época (...) em que conviene fijar los comienzos de la experimentación escolar depende directamente de la significación que se dé al término «experiencia» (...) cuando hablamos de experimentación, la queremos claramente orientada (hipótesis de trabajo), sólidamente estructurada (esquema de la investigación) y rigurosamente controlada (experiencia crucial: contraprueba decisiva). Esta distinción esencial entre «experiencia» y «experimentación» queda por tanto bien establecida”<sup>3</sup> (pp. 594,495).

3 <https://revistadepedagogia.org/vii/no-28/origen-y-desarrollo-de-la-pedagogia-experimental/101400060638/>

Na mesma linha de raciocínio Planchard (1975), seguidor exímio do seu patrono, defendia que

“um trabalho de pedagogia experimental não difere, na sua elaboração, de qualquer investigação científica (...) a pedagogia experimental, levando a efeito o exame científico dos factos pedagógicos, pode chegar ao aperfeiçoamento sério da técnica escolar (...) a finalidade da pedagogia experimental é, pois, directamente a eficiência da acção educativa” (pp. 98,99).

No final da primeira metade do século XX estas teorias já tinham conquistado vários adeptos um pouco por toda a Europa com práticas mais ou menos consistentes. Em Portugal, embora alguns estudiosos se dedicassem ao tema, eram escassas as ações organizadas em prol do desenvolvimento da pedagogia experimental, ainda assim “não devemos deixar de mencionar a organização, em 1925, por Faria de Vasconcelos, cuja reputação tinha já há muito tempo passado as fronteiras, de um excelente Instituto de Orientação Profissional” (Planchard, É. 1975, p. 174).

Na opinião de Amado e Boavida (2008) Faria de Vasconcelos (1880-1939) é, “talvez, a mais importante figura portuguesa desta época no campo da pedagogia (...) o seu pensamento, expresso também em diversas publicações, elaborou-se no contacto direto com o que na Europa de melhor se pensava e fazia em matéria educativa” (pp. 17,18).

A orientação educativa de Faria de Vasconcelos era profundamente marcada pela Educação Nova e na “lógica de uma pedagogia científica, pugnava por uma educação integral, no sentido do desenvolvimento de todas as capacidades do educando e que a escola deveria dar a cada indivíduo para a intervenção de cada um num futuro melhor”. (Ferreira & Mota, 2010, p. 38).

Em Espanha foi mais cedo conhecido o trabalho desenvolvido através dos “primeros contactos con la pedagogia experimental desarrollada en Europa, presente en las traducciones de algunas obras importantes (...) y la obra de Buyse, La experimentación en Pedagogia, editada en 1937” (Hoz, A. 2009, p. 11).

Planchard (1975) na sua obra *A Pedagogia Contemporânea* manifesta o seu agrado quando afirma que “actualmente assiste-se a um prosseguimento sério da actividade pedagógica científica”; Continua no mesmo registo e refere-se ao Instituto San José de Calazans, em funcionamento desde 1941 e “ligado ao Conselho Superior de Investigações Científicas de Madrid, dirigido há mais de vinte anos pelo Prof. Garcia Hoz, agrupa uma plêiade de trabalhadores entusiastas, decididos a renovar a pedagogia espanhola sob todos os seus aspetos” (pp. 170,171).

A notoriedade de Raymond Buyse e Émile Planchard cresceu em Espanha fomentada pelas suas obras académicas, Arnal (1967) sublinha a reputação de ambos desta forma

“el profesor Planchard, de la Universidad de Coimbra, notable especialista europeo y discípulo predileto del profesor de Lovaina, mundialmente reconocido por su valía y calidad científica, Raymond Buyse, viene a traer aires de fuera de nuestras fronteras, tan necesarios para una revitalización de lo educativo con la competencia y elegancia que le caracterizan (...) le conoci personalmente en el país vecino y en su participación en el Congreso Internacional de Pedagogía, y es verdaderamente un gran acierto el haberle llamado a colaborar por lo prestigioso de su trabajo ” (p. 35).

No primeiro terço do século XX a pedagogia alcançou grandes progressos por toda a Europa e Hoz (2014), sempre atento ao que se fazia de melhor nesta matéria refere-se a este período sublinhando que:

“los primeros trabajos españoles en esta línea experimental surgen (...) unidos al nombre de Alejandro Galí, a quien debe considerarse, sin lugar a dudas, el iniciador en nuestro país del estudio empírico de los fenómenos educativos (...) algunos trabajos de Mira y López, MIRA Y LÓPEZ (1931) pueden considerarse como precedentes de la investigación empírica en el campo educativo (...) culminando este periodo con la publicación del libro de Buyse sobre las características del método experimental y su función en la pedagogía científica e técnica (1937)” (p. 33).

Planchard (1975) sublinhava que, como ciência a “pedagogia seguiu o caminho percorrido pelas outras ciências, isto é, partiu dum empirismo completo para terminar no estado em que se encontra actualmente. Mas ela evolucionou menos rapidamente que as outras (...) em consequência da natureza dos seus problemas” (p. 22).

Nesta linha de pensamento não é demais dizer que os fenómenos escolares e a complexidade de fatores a eles associados, galgaram fronteiras terrestres e marítimas, e nas palavras de Amado e Boavida (2008) “este movimento de construção de uma pedagogia de base científica ultrapassava as fronteiras da Europa (...) sempre com a preocupação de dar resposta rigorosa e eficaz à evidente incapacidade de a pedagogia clássica responder às novas necessidades” (Amado & Boavida, 2008, p. 18)

Na sequência do que já foi dito podemos afirmar que a evolução da pedagogia experimental (científica) na primeira metade do século XX, distanciando-se do Movimento da Escola Nova, ficou a dever-se a trabalhos de grande qualidade desenvolvidos por pedagogos renomados e ao facto dessa investigação científica produzida poder ser divulgada em congressos e através da imprensa escrita.

### 3. REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA

Esta foi mais uma iniciativa levada a cabo em Portugal com o propósito de enaltecer a pedagogia experimental, valorizar a investigação científica e promover a afirmação das Ciências da Educação.

A Revista Portuguesa de Pedagogia foi fundada em 1960 dando continuidade, cerca de um quarto de século depois,

“à revista *Arquivo Pedagógico* fundada em 1927 pelo Conselho da Escola Normal Superior de Coimbra, e que deixou de aparecer por ocasião da extinção deste estabelecimento

de ensino, em 1931” (...) teve sobre a vida pedagógica nacional uma influência duradoura (...) pela variedade, actualidade e interesse dos artigos que ali se publicaram” (Nóvoa, A. 1993, p. 817).

De acordo com Nóvoa (1993) podemos afirmar que entre 1960 e 1975 Émile Planchard “é o principal responsável pela revista, apesar de tal indicação não ser explícita em determinados períodos” mas atualmente vem o seu nome citado na ficha técnica como sendo o seu fundador (p. 817).

Segundo a tipologia adotada no Repertório Analítico (séculos XIX-XX) esta revista vem incluída na categoria de «Ciências da Educação» e na subcategoria «Teorias da educação/Ideias pedagógicas» onde constam “periódicos essencialmente teóricos, que reúnem reflexões oriundas das diversas disciplinas das Ciências da Educação, procurando assim construir um conhecimento científico nesta área” (Nóvoa, A. 1993, p. 942).

Parafraseando o mesmo autor, a Revista Portuguesa de Pedagogia deve ser,

“acima de tudo nacional, no sentido de que são os nossos problemas escolares que ali devem ocupar o lugar preponderante (...) saibamos ser modestos e limitar as nossas aspirações ao acessível, que é essa a primeira condição para triunfar (...) o que, no plano de acção, nos parece mais importante, é o aperfeiçoamento dos professores, a melhoria das técnicas de ensino, a revisão do conteúdo e da repartição dos programas, a maior eficiência da organização escolar, em suma, todas as condições que aumentem a produtividade das nossas escolas e conduzam a uma melhor formação dos alunos” (p. 817).

Em Espanha, já em 1943 o Instituto San José da Calasanz “criava a nova *Revista Española de Pedagogia* que publicou, ao lado de numerosos artigos de doutrina, os resultados de diversas investigações realizadas por professores e alunos do referido Instituto” (Planchard, É. 1975, p. 172).

Hoz (2014) na revista *Investigación, políticas y prácticas educativas* ao fazer uma análise da investigação educativa em Espanha enaltece o facto de,

“como afirmación de la opción empírica, el profesor Raymond Buyse (1937) de Lovaina (...) visito los centros de enseñanza superior y investigación pedagógica de Madrid. Como fruto de su actividad académica en nuestro país, Buyse (1947 y 1949) publica dos artículos sobre pedagogía experimental en la «Revista Española de Pedagogía»” (p. 35).

Segundo Planchard (1975) “uma outra revista de interesse pedagógico publica-se igualmente em Madrid desde 1946: é a *Revista de Psicología General y Aplicada* (...) dirigida pelo Prof. J. Germain Cebrián (p. 172).

Dois anos mais tarde, também em Espanha regista-se a fundação “de la Sociedad Española de Pedagogía (...) y de su órgano de expresión, la revista *Bordón*” (Hoz, A. 2014, p. 35).

Em Portugal os estudos na área das Ciências da Educação eram quase inexistentes, relativamente aos países vizinhos estava-se ainda muito aquém, segundo Nóvoa (1993), “o desenvolvimento das ciências psicopedagógicas é

ainda muito pequeno, os meios de trabalho limitados e os obreiros demasiado pouco numerosos para que possamos, neste país, colocar-nos ao nível do estrangeiro”(p. 817).

A *Revista Portuguesa de Pedagogia* começou por se afirmar como um instrumento de formação e aperfeiçoamento dos professores mas a partir de 1971 parece

“afastar-se dos objetivos originais, tendendo a transformar-se num órgão da comunidade científica e funcionando como repositório da produção académica e da prática investigativa 8...) dimensão que acaba por privilegiar em detrimento da opção inicial, constituindo-se em campo de reflexão teórica e em veículo de divulgação de estudos científicos” (Nóvoa, A. 1993, p. 818).

Passo a passo, em Portugal a pedagogia percorreu o seu caminho entre avanços e recuos porque, parafraseando Planchard, uma ciência é sempre suscetível de progresso pelo facto das descobertas contínuas que se operam graças aos esforços das gerações sucessivas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise começa por afirmar que a evolução das Ciências da Educação, desde o início do século XX, teve ritmos diferentes em países do sul da Europa como Portugal, Espanha, Bélgica, Suíça e Itália. Desta forma ambicionava-se simplesmente referir desfasamentos cronológicos entre conquistas semelhantes por isso os vários apontamentos inseridos no texto e referentes a esses países demonstram isso mesmo.

Na Primeira República, segundo Ferreira e Mota (2013) “a formação de professores era pensada, à imagem da dos médicos, como preparação de profissionais especialmente capacitados para avaliar as condições de aprendizagem dos alunos e para encontrar as soluções mais adequadas para cada caso” (p. 86).

Pode dizer-se que as exigências que foram colocadas pelas reformas republicanas na formação de professores para o magistério geral e secundário em Portugal contribuíram grandemente para a evolução da investigação científica nas áreas da psicologia e da pedagogia, ajudando-as, assim, a percorrer o caminho até à cientificidade.

Planchard (1975) enfatizava no seu discurso que “há pois uma longa tradição, em parte justificada, de desprezo pelos pedagogos e pela sua pretensa ciência. Felizmente desde que a formação dos educadores ganhou em qualidade e nível, desde que a ciência pedagógica entrou nos programas dos estudos universitários, a atitude dos meios mudou sensivelmente” (p. 24).

Para esta mudança de paradigma muito contribuiu o crescimento e modernização da imprensa pedagógica pois que no decorrer do século XX por toda a Europa foram fundadas diversas revistas da área. Paralelamente a melhoria, ainda que ténue, das condições socioculturais desencadeou a organização de encontros culturais dos pensadores das áreas da pedagogia e da psicopedagogia,

entre outras, como foi o caso do Congresso Internacional realizado em meados desse século, em Espanha. Este evento contou com a presença de Émile Planchard, como figura estrangeira, e mereceu destaque em vários meios de comunicação, entre eles, a revista *Bordón*, publicada pela Sociedade Espanhola de Pedagogia desde 1948, que destacava:

“El número doble 4 y 5 (agosto-septiembre 1949) se dedica a la crónica y conclusiones del Congreso Internacional de Pedagogía (...) organizado por la Sociedad Española de Pedagogía, celebrado en Santander y San Sebastián del 19 al 26 de julio de esse mismo año y presidido por el profesor García Hoz (...) presenta los rasgos académicos y científicos de las figuras extranjeras más relevantes asistentes al congreso, todos ellos académicos católicos, (...) dos provenientes de la Universidad de Lovaina; uno, el ya citado profesor Raymond Buyse, director del Laboratorio de Didáctica Experimental” (Hoz, A. 2009, p. 12).

Apesar da vinda de Planchard para Portugal estar relacionada com a formação dos professores, ele também, fruto do seu trabalho, ganhou a confiança dos políticos e depois da revolução de abril de 1974 envolveu-se seriamente na luta pela liberdade de ensino. A sua obra vai além da docência na Universidade de Coimbra e das publicações na Revista Portuguesa de Pedagogia, o ministro da educação, Galvão Teles incumbiu-o de participar na elaboração do Estatuto de Educação Nacional, obra de grande envergadura, assim:

“Definiu-se um certo número de matérias e incumbiram-se especialistas de elaborar sobre elas estudos-base (...) eis a lista dos temas, com indicação dos autores chamados a elaborar sobre eles estudos, que se revestem de inegável interesse: Émile Planchard, Fundamentos de uma planificação pedagógica em Portugal (...) infelizmente, de todos os referidos estudos só está impresso, mas ainda não distribuído, o primeiro, da autoria do professor Planchard, da Faculdade de Letras de Coimbra” (Teles, 1966).

Émile Planchard, é autor de diversas obras, a maioria delas na área da pedagogia, escritas quer em português quer em francês, algumas traduzidas em espanhol e até italiano, muitas delas publicadas pela Coimbra Editora. A sua obra, conhecida aquém e além-mar, desde a Europa até à América, divulgou a pedagogia experimental e promoveu a investigação científica, constituindo-se verdadeiro propulsor das Ciências da Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado & Boavida, (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, 7-39.
- Arnal, I. (1967). Reseña de libros. *Revista de Educación*, 35 - 38.
- Buyse, R. Origen y desarrollo de la pedagogia experimental. *Revista Española de Pedagogía*, (N.º 28 de Vol. 7 de 1949) pp. 591-609.
- Ferreira & Mota, A. G. (2010). Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República. *Exedra n.º 4*, 33-48.



MARIA DE DEUS SANTOS LICO  
ÉMILE PLANCHARD PROPULSOR DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

- Ferreira & Mota, A. G. (2013). A formação de professores do ensino liceal. A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930). *Revista Portuguesa de educação* , 85-109.
- Hoz, A. (2009). La función originaria de «Bordón». *Bordón. Revista de Pedagogía* , 11-16.
- Hoz, A. (2014). La investigación educativa en España. Antecedentes y perspectiva. *Participación Educativa* , 31-41.
- Nóvoa, (. A. (1993). *A Imprensa de Educação e Ensin Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: IIE.
- Planchard, É. (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Planchard, É. (1978). *Em defesa da liberdade de ensino*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Teles, I. G. (1966). *Para um Estatuto da Educação Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.



# **A ESCOLA PARA A VIDA E PELA VIDA: SEMELHANÇAS ENTRE A «ESCOLA DA VIDA» DE JEAN-OVÍDE DECROLY E OS DESAFIOS DO PERFIL DO ALUNO NO FINAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

**CRISTIANA MADUREIRA**

cristianamadureira@aejm.pt

*Investigadora coordenadora NITCE, ISCE Douro - Penafiel*

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Jean-Ovide Decroly nasceu em 1871, em Renaix na Bélgica e morreu em 1932, em Bruxelas. Formou-se em medicina e especializou-se em psiquiatria. Foi o estudo e a educação de crianças com necessidades educativas especiais que o conduziu à pedagogia. Conforme refere Planchard, “em 1901, fundou, na sua própria casa um estabelecimento de ensino especial que devia ser o ponto de partida das suas realizações” (1973, p. 246). É de sublinhar a designação que lhe dá de “escola para a vida e pela vida”, revela a influência que Dewey teve no seu pensamento. Foi nessa escola que Decroly, em colaboração com a sua esposa, desenvolveu as suas técnicas de educação.

Planchard refere que esta pedagogia de inspiração Decrolyana foi acolhida e desenvolvida por inúmeras instituições educativas. É aquilo que consideramos estar a acontecer, hoje em dia em Portugal, com os desafios lançados pelos pressupostos da Educação Inclusiva (DL. 54/2018) e do Perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória (2017).

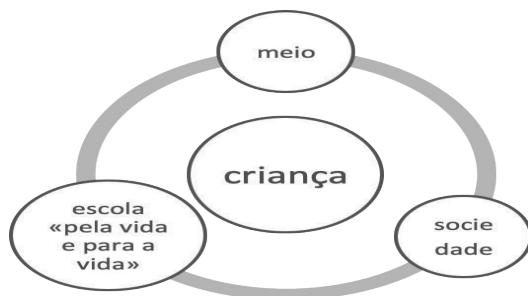
Em 1904 Decroly já tinha adquirido experiência suficiente para afirmar que o ensino estraga o futuro de muitos daqueles que lhe são confiados: A escola não apenas prepara pouquíssimas crianças para a vida, como também se constituiu para muitas delas, em um obstáculo ao seu desenvolvimento, fazendo-as perder um tempo precioso.

Como referiu Decroly, numa conferência proferida em Renaix,

“é preciso preparar as crianças para se adaptarem à existência, educá-las para a vida. Para isso é necessário o desenvolvimento das seguintes atividades: bastar-se a si mesma, não estar a cargo dos outros, adquirir as qualidades morais indispensáveis para defrontar as dificuldades da vida, ser capaz de educar e dirigir a sua jovem família, enfim, possuir aquelas qualidades que fazem do homem um ser sociável, um cidadão consciente dos benefícios que auferir da associação humana e dos saberes que daí resultam. Tal é o fim da educação” (citado por Planchard, 1973, pp. 247-248).

Considera ainda que para atingir este fim é necessário basear-se em três realidades e estudá-las cuidadosamente: primeiro, a criança, que é o centro; o meio em que a criança age e vive, uma vez que a educação é uma adaptação ao meio; a sociedade, finalmente, pois a criança não vive isoladamente, sendo necessário ter em conta as reacções recíprocas entre o indivíduo e a sociedade.

**Figura 1** – Modelo de educação baseado na perspectiva de Decroly



(Fonte: elaboração própria)

Defensor de que a escola e a sociedade devem estar em constante interação, foi manifestando o seu descontentamento com práticas pedagógicas diretivas, desenvolvidas sobretudo na escola tradicional.

A escola que Decroly (1904) valorizava era uma escola «pela vida e para a vida» onde a criança é vista como pessoa digna de respeito e atenção e o professor como um criador de ambiente propício à auto-atividade, auto-educação, à globalização, realismo, originalidade e criatividade.

Ora, entendia que o meio ambiente é promotor do desenvolvimento da criança, pois segundo ele o meio estimula a libertação dos interesses, proporcionando a autonomia e a liberdade do indivíduo.

Decroly (1904) considerava que para que as aprendizagens se realizassem o interesse do indivíduo era essencial. O essencial para a educação era que as crianças «aprendessem a aprender» e «gostassem de aprender».

Através das suas ideias e estratégias, deu um grande contributo para a «escola nova» pois segundo ele os educadores ultrapassam amplamente os muros da sala de aula, enfatizando a importância de uma visão «médico-pedagógica» (1904), através de um trabalho colaborativo de diferentes profissionais, nomeadamente

do médico, do psicólogo, do professor, do assistente social, no âmbito de um sistema eficiente de orientação «psico-médico-sócio-escolar».

Segundo este autor o educador e o professor deverão procurar em cada criança o seu potencial, fomentando o desenvolvimento individual, estimulando a criatividade, evitando formas de reprodução de saberes e de memorização que em nada estimulam o pensamento crítico e a realização do indivíduo.

A educação Decrolyana baseada no lema «para a vida e pela vida» centra-se na felicidade e na realização do indivíduo. Para este pedagogo uma criança é um ser vivo, no sentido biológico do termo. Ela tem um corpo, sentidos, necessidades físicas e afetivas. Antes de desenvolver competências de pensamento crítico, através de práticas reflexivas, a criança é um ser em pleno crescimento cujo desenvolvimento motor exige uma intensa atividade prática.

Decroly (1904) propõe que uma criança não viva fechada numa escola. A sociedade integra vários meios interdependentes e um dos objetivos da educação é o de evitar o seu enclausuramento. Nesse sentido, defendia que a primeira educação acontece na natureza, que desperta a curiosidade da criança pela sua prodigiosa variedade, seus ritmos sazonais e a sua poesia. A escola, de portas abertas, recebe os materiais de observação recolhidos no ambiente que a rodeia: a aula oficina ou laboratório, substituirá o auditório. Os alunos assumem um papel ativo, observando, analisando, manipulando, experimentando, confeccionando e colecionando materiais. Nesse sentido, baseou-se cinco princípios psicopedagógicos:

Figura 2 - Princípios psicopedagógicos



(Fonte: adaptado de Decroly, 1904)

## UM OLHAR DECROLYANO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PERFIL DO ALUNO EM PORTUGAL, NO FINAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Consideramos que a pedagogia de inspiração Decrolyana, tem vindo a influenciar a política educativa portuguesa, com a promoção da Educação

Inclusiva (DL. 54/2008) e a definição do perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória (Martins, 2017).

Num mundo em constante e rápida mutação, a escola parece assumir uma (re)configuração na sua função de preparação dos alunos para a vida.

Hoje em dia, estamos a retomar as ideias de Decroly de que a escola deve preparar o aluno para o imprevisto, para o incerto e para a complexidade que lhe vai permitir aprender ao longo da vida. Para tal, estão implícitos no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017) alguns princípios com os quais se devem trabalhar na formação escolar do aluno, nomeadamente garantir um perfil de base **humanista**, onde o saber está no centro do processo, a ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, constituindo a base da educação e formação ao longo da vida. Por sua vez, outro dos princípios subjacentes ao perfil prendem-se com a **inclusão** uma vez que a escolaridade obrigatória em Portugal é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia.

A **coerência e flexibilidade** é outro dos princípios enunciados no perfil de modo a

“garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação e requer uma ação educativa coerente e flexível”. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (2017, p. 13).

Para educar no século XXI exige-se, segundo o perfil do aluno, a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções. Esta questão enquadra-se no princípio da **adaptabilidade e ousadia** (Martins, 2017, p. 13).

Um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo consiste, segundo o perfil do aluno, garantir o princípio da sustentabilidade, uma vez que a escola contribui para formar nos alunos essa consciência, que consiste no “estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana” (Martins, 2017, p. 14).

Por fim, segundo o documento supra citado, educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência, pelo que se enfatiza o princípio da **estabilidade**.

**Figura 3** - Princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

(Fonte: adaptado de Martins, 2017, pp. 13-14).

A escola assume cada vez mais a responsabilidade de enriquecer os jovens no conhecimento e na construção de uma sociedade mais justa. Neste sentido, o propósito parece ser educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens, onde a aprendizagem é o centro do processo educativo.

Os discursos políticos sublinham que sem aprendizagens de qualidade, não há bons resultados. Todo esforço de Decroly se dirigiu na perspectiva de entender as várias dimensões da aprendizagem da criança, para que o educador possa intervir conscientemente, colocando o aluno no centro do processo educativo.

Na verdade, foi um defensor do desenvolvimento nas crianças do espírito inquieto e continuamente curioso. A sua pedagogia constitui uma fonte de inspiração dos professores e educadores, onde o recurso a metodologias ativas e a estratégias pedagógicas diferenciadas constituem elementos essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças. Podemos afirmar que a proposta Decrolyana não é uma utopia, pois na sua essência já deu bons frutos. Resta-nos procurar novas formas de agir, recontextualizando «velhas» práticas Decrolyanas, num mundo novo, em constante mutação.

Sendo a escola «de todos e para todos», incluir surge como requisito da educação. Já Decroly se preocupava com esta questão quando propôs que se incluísse na sala de aula crianças ditas normais, com crianças com algumas patologias e diferenças mais acentuadas. Hoje em dia, a escola integra uma vasta diversidade de alunos tanto a nível socioeconómico e cultural como também a nível cognitivo.

O propósito fundamental da educação no século XXI aponta para a necessidade de se apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros, promovendo o desenvolvimento sustentável. A educação não pode esperar resolver todos os desafios relacionados ao

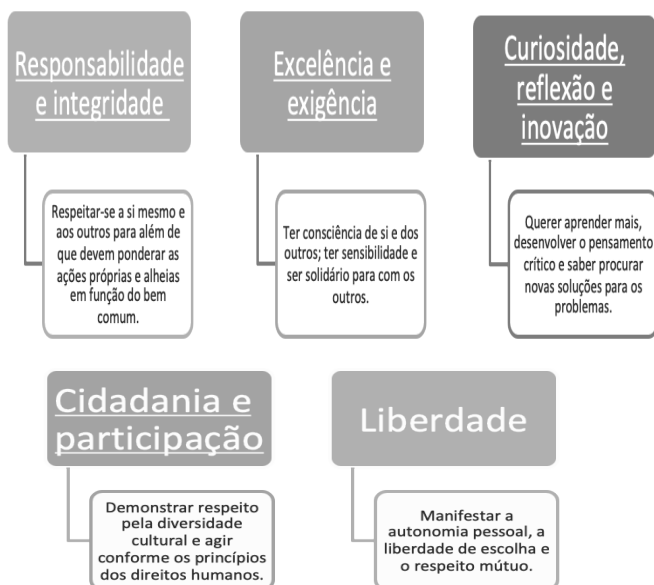
desenvolvimento, mas uma abordagem humanista e holística da educação pode contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento.

No perfil, pretende-se que o aluno, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar a realidade;
- Que seja livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio;
- Capaz de lidar com a mudança;
- Que reconheça a importância das Artes, da Ciência e da Língua Portuguesa;
- Capaz de pensar crítica e criativamente de forma autónoma;
- Apto a continuar a aprender ao longo da sua vida;
- Que conheça e respeite os princípios de uma sociedade democrática;
- Que valorize o respeito pelos outros e a solidariedade pela dignidade humana;
- Que rejeite todo o tipo de discriminação e exclusão social (Martins, 2017)

Martins (2017) referindo-se ao perfil do aluno acrescenta ainda que, todas as crianças e jovens devem ser encorajados a pôr em prática os valores que devem constituir a cultura de escola, como por exemplo:

**Figura 4:** Valores do perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória



(Fonte: adaptado de Martins, 2017)



Em pleno século XXI, e tendo em conta a constante evolução social e tecnológica, existe a necessidade de preparar os jovens para uma vida em constante e rápida mudança.

As políticas educativas apontam para a formação de jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, habilitados para a ação quer autónoma, quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável. Estes pressupostos, parecem basear-se na ideia de Decroly da «escola para a vida e pela vida».

Nesta conceção humanista de escola, torna-se central a consolidação de uma relação pedagógica positiva na sala, marcada pela empatia, com práticas humanizadoras e que valorizem o potencial de todos e de cada um dos alunos. Para tal, é crucial que o professor acredite em todos e cada um dos seus alunos, de modo a que se promova uma educação verdadeiramente inclusiva e se desenvolvam as competências enunciadas no perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória.

A prática pedagógica deve procurar desenvolver os quatro pilares da educação defendidos no Relatório Delors que argumentava que “a educação formal tende a favorecer certos tipos desconhecimento em detrimento de outros - os quais também são essenciais para assegurar o desenvolvimento humano sustentado” (UNESCO, 1996, p. 43).

Os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer (um amplo conhecimento geral, com a oportunidade de aprofundar um pequeno número de competências e conteúdos), aprender a fazer (adquirir não apenas habilidades profissionais, mas também a competência para lidar com muitas situações e trabalhar colaborativamente), aprender a ser (desenvolver a própria personalidade e ser capaz de agir com maior grau de autonomia e responsabilidade) e aprender a viver juntos (desenvolver uma compreensão do outro).

Como já referia este autor, a educação é a base para qualquer sociedade, já que com ela é possível abrir portas e criar inúmeras oportunidades. Um país que investe na educação colherá os frutos no futuro e terá um mundo mais justo e evoluído. Todos queremos um mundo melhor para as nossas crianças, pois elas serão o futuro, pelo que termino com a frase que marca o pensamento de Decroly (1904) «a escola deve preparar as crianças para a vida e pela vida».

## Bibliografia

- Decroly, Jean-Ovide (1904). *La médico-pédagogie. Livre jubilaire dédié à Richard Boddart*. Belgique: Gand.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2016). Reafirmação de uma abordagem humanística In *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO, pp. 39-58.
- Martins, Guilherme d’ Oliveira (coord.) *Perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M<sup>a</sup> (Ed.)

INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA

Ministério da Educação (6 de julho de 2018). *Decreto Lei n.º 54/2018 - Educação Inclusiva*. Obtido em 9 de julho de 2019, de Diário da Republica, 1.ª série — N.º 129, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)

Planchard, Emile (1973). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

# A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA PORTUGUESA NOS FINAIS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI. AS INFLUÊNCIAS DE FERRE LAEVERS

**AMÉLIA MARCHÃO**

ameliamarchao@ipportalegre.pt

*Instituto Politécnico de Portalegre/ Valoriza - Research Center for Endogenous.  
Resource Valorization, Portugal*

**HÉLDER HENRIQUES**

helderhenriques@ipportalegre.pt

*Instituto Politécnico de Portalegre/ Ceis20 – Universidade de Coimbra, Portugal*

**JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ**

jmhd@usal.es

*Universidad de Salamanca. GIR Helmantica Paideia, España*

## INTRODUÇÃO

No Portugal democrático a educação pré-escolar ganhou lugar na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), sendo mais tarde consagrada como a primeira etapa da Educação Básica (Lei-Quadro n.º 5/1997). Em 1986 com a sua integração no sistema educativo português, a educação pré-escolar ganhou estatuto educativo e alargou-se a um maior número de crianças generalizando-se no país, sobretudo pelo aumento do número de jardins de infância nos locais de maior densidade populacional e no Portugal rural. Contudo, foi apenas em 1997 que, em nosso entender, se assistiu à maior dinâmica e evolução deste nível educativo, que até à hodiernidade não tem estatuto de obrigatoriedade, mas que é considerado um direito de todas as crianças entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, que por norma acontece aos seis anos de idade (Marchão & Henriques, 2017).

O ano de 1997 dita o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (Decreto-Lei n.º 147/97) que, em cumprimento da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86),

visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida,

nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas. (Introdutória, Decreto-Lei n.º 147/97)

O mesmo Plano estabeleceu metas para que ao longo dos anos seguintes um maior número de crianças frequentasse a educação pré-escolar, sendo que a sua generalização se tem vindo a consolidar faseadamente, como demonstram as Estatísticas do Ministério da Educação português.

Paralelamente, no mesmo ano de 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei-Quadro n.º 5/97) e são homologadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Despacho n.º 5520/97) que se generalizam a todas as instituições educativas, independentemente da sua tutela administrativa, passando o Estado português a assegurar a tutela pedagógica em todas as instituições públicas, privadas/particulares. A afirmação da tutela pedagógica por parte do Estado visa garantir que as práticas educativas têm como referência as OCEPE e a “importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o apoio aos pais que trabalham” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 48), numa perspetiva de equidade, salvaguardando o direito da igualdade de oportunidades educativas e de correção de assimetrias sociais, a bem do desenvolvimento equilibrado da criança e da sua inserção na sociedade como pessoa autónoma, livre e solidária.

A Lei-Quadro (Lei-Quadro n.º 5/97) e as primeiras OCEPE (Despacho n.º 5520/97), hoje alteradas pela versão de 2016 (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), que visam apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, têm como foco a criança, o seu desenvolvimento global e integral, numa perspetiva da criança cidadã, preparada para os desafios da sociedade e para o sucesso educativo. Com a publicação da designada Lei-Quadro e com a publicação das OCEPE o Estado português assumiu a necessidade não só de expandir a frequência da educação pré-escolar de modo gratuito a todas as crianças entre os três e os seis anos, mas de igualmente garantir a qualidade pedagógica dos contextos educativos.

Para esta opção do Estado português, em particular pela vontade de garantir a qualidade, muito contribuiu a investigação desenvolvida internacionalmente, bem como a investigação nacional que começou a valorizar a educação de infância enquanto campo de estudos com crescente interesse científico e pedagógico. Tais impulsos investigativos, hoje corporizados por referências indiscutíveis na educação de infância (referimo-nos, por exemplo, a Teresa Vasconcelos, Júlia Oliveira-Formosinho, Gabriela Portugal, Maria João Cardona, Assunção Folque, Lilian Katz, Miguel Zabalza, Iram Siraj-Blatchford, Tony Bertram, Christine Pascal) são apoiados nas

vozes antigas que transportam uma sabedoria que precisamos escutar com urgência para desenvolver uma outra pedagogia: uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. vii)

Oliveira-Formosinho (2007), na obra “Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) refere-se aos contributos que indiscutivelmente a educação de infância herda de Freinet, de Fröebel, de Montessori, ou de Dewey, mas também de Piaget, de Bruner, de Vygotsky e de Malaguzzi. A tais contributos, em nosso entender, juntam-se os de Ferre Laevers que, nos seus estudos e ação, afirma a educação experiencial, enquadrada nas atuais pedagogias que têm como foco central a criança e que, igualmente, afirmam a indispensável qualidade dos contextos educativos para que a educação das crianças mais novas cumpra os seus objetivos.

Assim, o propósito deste texto centra-se na resposta a duas questões principais, que passamos a elencar:

- Que influências vieram da Bélgica, particularmente de Ferre Laevers para a educação pré-escolar em Portugal, nos finais do século XX e hodiernidade?
- Que implicações advieram dos seus contributos, no sentido da pedagogia e da qualidade da educação pré-escolar?

Para responder a tais questões partimos do nosso conhecimento enquanto formadores de educadores de infância que, principalmente, nos ajudou no mapeamento bibliográfico e documental (legal) que selecionamos e revimos para sustentar que Ferre Laevers é uma das referências das atuais políticas educativas portuguesas, das dinâmicas curriculares e da qualidade dos contextos educativos dedicados às crianças mais novas. Nas palavras de Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), o mapeamento do campo bibliográfico é fundamental à medida que o conhecimento progride e, nos dias de hoje, é também “objecto de investigação” (p. 17). Nesse sentido, a revisão da literatura é, segundo os mesmos autores, não só um *ponto de partida* para projetos de investigação, mas é também um *“ponto de chegada* da compreensão profunda de uma temática” (p. 17), com identidade própria e que permite traçar um estado da arte.

Em tal processo, limitamos o nosso campo de análise aos atuais documentos legais (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar) e a contributos de autores, entre outros Gabriela Portugal e o próprio Ferre Laevers. A partir de tais fontes, e de um processo de análise documental, tenta-se responder às questões enunciadas, convocando um sentido acrítico dos conhecimentos na área da pedagogia da infância e da qualidade na educação de infância que lhe está associada.

#### **FERRE LAEVERS: OS CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MAIS NOVAS E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL**

Segundo a nota biográfica inscrita no livro “Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças” publicado em Portugal (Portugal & Laevers, 2010, 2018), Ferre Laevers é professor na Universida-

de Católica de Lovaina, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. É diretor do Centro de Investigação em Educação Experiencial associado ao Departamento de Educação e tem desenvolvido investigação na educação de infância, na área da avaliação e da qualidade nos contextos educativos.

Começou a interessar-se pela educação das crianças mais novas por volta de 1970, na época dos movimentos emancipatórios na Europa e quando filosoficamente se instalou a necessidade de olhar a criança, assentindo que um bom começo deve objetivar que a pessoa seja mais saudável, mais emancipada, mais crítica e com uma maior autoestima. As suas investigações levaram-no a apostar na designada “educação experiencial” que tem como ponto de referência a criança, o seu ponto de vista e o seu potencial (sentimentos, emoções, etc.).

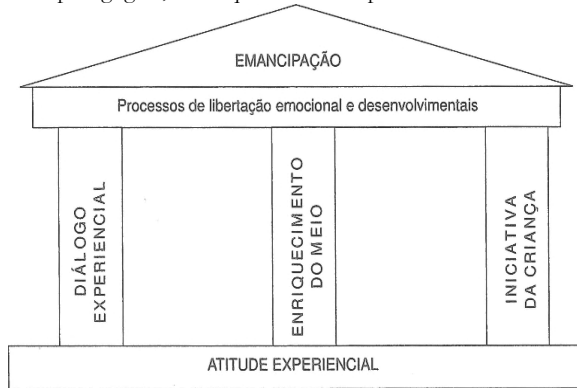
No decurso dos seus trabalhos de investigação, Ferre Laevers assume a vitalidade de uma abordagem educativa experiencial, revelada no projeto de Educação Experiencial desenvolvido no *Research Centre for Early Childhood and Primary Education da Katholieke Universiteit of Leuven* (Bélgica). Segundo Portugal e Santos (2003) esta abordagem

é resultado de uma análise crítica do ensino pré-escolar belga, no início dos anos 70, que salientava duas conclusões fundamentais: (1) frequentemente as crianças são encorajadas a expressar sentimentos que não sentem verdadeiramente, não sendo encorajadas a reconhecer e a lidar com os seus verdadeiros sentimentos; (2) apesar de uma orientação que se pretende centrada e valorativa da criança, das suas características e necessidades, vários elementos traduzem uma orientação academizante, actuando o adulto como se fosse capaz de definir aquilo que as crianças apreendem ou não, como se fosse capaz de programar os processos de desenvolvimento individual. (pp. 163-164)

Em resposta a estas conclusões, a educação experiencial é sustentada teoricamente a partir dos contributos da abordagem humanista de Rogers, da abordagem experiencial de Gendlin, de alguns conceitos psicanalíticos, da abordagem construtivista de Piaget, da abordagem socioconstrutivista de Vygotsky e também de contributos de ordem ecológica e sistémica. Organiza-se a partir do respeito, da confiança e da aceitação da criança, entendida como protagonista num contexto educativo em que o vivido e a experiência “interna” da criança permite uma atitude experiencial que “está na **base** de um *edifício pedagógico*, arquitetado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência experiencial (Laevers & Van Sanden, 1997)” (Portugal & Laevers, 2018, p. 12).

O Edifício pedagógico, ou Esqueleto do templo, referido pelas palavras de Laevers e Van Sanden (1997), citado em Portugal e Santos (2003), tem na sua base uma atitude experiencial e é apresentado na Figura seguinte:

Figura I. Edifício pedagógico, ou Esquema do Templo



Fonte: adaptado de Portugal e Santos (2003, p. 16)

Como se deduz da Figura 1, tal abordagem educativa assenta na atitude experiencial do/a educador/a traduzida pela sua competência para observar a criança e perceber o que a criança vive através das expressões verbais e não verbais, de como a criança se posiciona e movimenta. Nesta leitura alicerçam-se os três pilares que sustentam a prática educativa: (i) a *iniciativa da criança* em que se pretende promover a sua iniciativa e que integra regras de prevenção de danos (materiais, físicos, psíquicos) e o direito que a criança tem à atividade e à liberdade; (ii) o *enriquecimento do meio* educativo com materiais e atividades suficientemente estimulantes e interessantes e que permitam à criança explorar a realidade; e (iii) o *diálogo experiencial* centrado nas interações entre o/a educador/a e a criança, que determina as relações interpessoais positivas através da autenticidade, da aceitação, da empatia e da escuta (e conseqüente aceitação e compreensão da criança) “para o suporte à expressão e partilha de emoções e sentimentos, e para a estimulação à acção, requerendo uma sensibilidade particular às necessidades desenvolvimentais e emocionais da criança” (Portugal & Santos, 2003, p. 165).

Tais pilares conduzem aos processos de libertação emocional e desenvolvimentais ou criativos, que se traduzem no bem-estar emocional, resultado de uma boa gestão das dificuldades emocionais e na elevada implicação da criança na resposta a desafios cognitivos e aprendizagens fundamentais em processos dinâmicos. A implicação resulta da necessidade exploratória da criança e da sua disponibilidade para aprender, demonstrando-se concentrada, motivada, com energia e satisfação, nos limites da sua zona de desenvolvimento próximo e tornando-se uma pessoa emancipada, resultado da sua elevada implicação e do seu bem-estar emocional. Como é dito por Portugal e Laevers (2018) uma criança emancipada é aquela que se encontra no seu máximo de desenvolvimento, com uma boa saúde emocional, que é autêntica, com abertura ao mundo, com sentido de pertença e com uma forte atitude exploratória

e motivação para concorrer para a qualidade de vida e respeito pelo humano e pela natureza. Nas palavras dos mesmos autores, a emancipação significa o “**desenvolvimento pleno do cidadão pré-escolar**” (p. 13), ou seja, o grande objetivo da educação.

Em Portugal, tais ideias têm vindo a ter eco na comunidade educativa, incluindo na formação de docentes, e a sua divulgação tem estado, sobretudo, a cargo de docentes da Universidade de Aveiro, mas também do próprio Ministério da Educação. Gabriela Portugal, docente e investigadora da Universidade de Aveiro, tem sido uma exímia divulgadora da educação experiencial e tem apresentado diferentes contributos, alguns deles em coautoria com o próprio Ferre Laevers, que muito têm tido impacto nas práticas dos/as educadores/as portugueses.

Os conceitos e princípios fundamentais da educação experiencial, que incluímos na(s) pedagogia(s) participativa(s), que nos últimos anos têm vindo a ganhar espaço na educação pré-escolar e que muito têm sido divulgadas por diversos autores/as, estão disponíveis em artigos científicos e em livros editados em Portugal.

Numa abordagem a esse espólio, verificamos que a educação experiencial traduzida para o contexto atual se identifica através do ‘*Edifício pedagógico ou Esquema do templo*’ agora expresso por Portugal e Laevers (2010, 2018) na Figura seguinte.

**Figura II** Edifício pedagógico, adaptado de Portugal e Laevers (2018)



No presente, os autores continuam a destacar na base a atitude experiencial e salientam que quando se têm em consideração as necessidades e os interesses das crianças, “a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança está na essência da atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2018, p. 12), sentindo assim o vivido do outro e compreendendo-o melhor. Segundo os autores, nesta atenção ao vivido e experienciado pela



criança ganham relevo a dimensão ‘implicação’ e a dimensão ‘bem-estar’, pois “se estas dimensões se apresentam em grau elevado, podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições. O seu interesse também reside no facto de fornecerem um *feedback* imediato ao educador sobre a qualidade da atividade ou da situação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 12). Portanto, importa elevar os níveis de implicação e de bem-estar das crianças, sendo essa a via para a emancipação.

Ganham assim relevo os pilares da prática experiencial, do *Edifício pedagógico*, pois são eles que permitem estabelecer a ligação entre a “atenção à *experiência* e a finalidade da educação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 13). A estimulação (que corresponde ao enriquecimento do meio e ao modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem, bem como o conteúdo dessa intervenção), a autonomia (que corresponde à livre iniciativa da criança e diz respeito ao grau de liberdade que o adulto concede à criança nas suas escolhas, experimentações, expressão de ideias e formas de negociação) e a sensibilidade (que corresponde ao diálogo experiencial e que diz respeito aos comportamentos do adulto face às necessidades de bem-estar emocional e motivações da criança) atingem níveis mais ou menos elevados consoante o empenhamento do/a educador/a, sendo que Laevers (1994) agrupa estas três categorias e cria a Escala do Empenhamento do Adulto, instrumento pormenorizado de observação em que se identificam vários tipos de comportamento, nas categorias antes enunciadas, assentando “na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 16).

Esta escala, associada à qualidade e responsividade dos contextos educativos, tem sido usada em Portugal em diferentes estudos para determinar a qualidade desses contextos, seja por vários investigadores (J. Oliveira-Formosinho, C. Mesquita, A. Marchão, entre outros), seja pelo próprio Ministério da Educação no âmbito de um estudo alargado (Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP, de que são autores Christine Pascal e Tony Bertram) sobre a qualidade dos jardins de infância públicos. Neste projeto, antecedido por outros estudos empíricos, esta escala, bem como a escala também desenvolvida por Laevers denominada Escala do Envolvimento da Criança, são usadas para avaliação do ponto de partida e da sua evolução.

Enquanto a primeira se foca no estilo de interação do adulto, a segunda foca-se na criança e no seu envolvimento (implicação), sendo que este é

Uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas. (Laevers, 1993, p. 61)

Segundo Ferre Laevers, quando os níveis de envolvimento são elevados de modo sistemático opera-se a aprendizagem e o desenvolvimento que se traduzem no seu desempenho.

Para além da sua utilização no âmbito do Projeto DQP desenvolvido em Portugal, cujos resultados são apresentados nas publicações “*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso*” (Oliveira-Formosinho, 2009) e “*Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*” (Bertram & Pascal, 2009), a Escala do Envolvimento da Criança é conhecida e utilizada por educadores/as portugueses/as, quando se trata da avaliação da criança em linha com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, dado o modo como a avaliação é entendida no quadro da educação experiencial. Nesta abordagem, a avaliação da criança é entendida como estratégia para tornar as práticas educativo-pedagógicas mais responsivas e orientadas “não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p. 9). Nesse sentido, corporiza-se num sistema de acompanhamento das crianças (SAC).

O SAC, apresentado no livro “*Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*” (Portugal & Laevers, 2010, 2018), permite a avaliação do bem-estar emocional da criança e a sua implicação, como meios para avaliar a qualidade do contexto educativo, sendo que os níveis destas duas dimensões são pontos de referência para melhorar a qualidade do trabalho dos/as educadores/as na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Este instrumento tem vindo, desde 2010, a ser adotado por muitos profissionais em Portugal como meio de avaliação da criança tendo como objetivo melhorar a qualidade das respostas educativas. Além da sua edição em livro, tem sido disponibilizada formação contínua sobre o SAC, assumida, nomeadamente, pela Universidade de Aveiro e também pela Instituição de Ensino Superior a que se afiliam os dois primeiros autores deste capítulo.

Pelo exposto, ainda que de modo resumido, assumem-se as influências belgas no sistema educativo português, em concreto na educação pré-escolar e, neste caso, as influências de Ferre Laevers.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas educativos e as trajetórias formativas e pedagógicas decorrem, em parte, da investigação e da fluência e difusão de ideias entre estados, políticos e pedagogos, enquanto profissionais de educação e ensino. No caso português, e no que à educação pré-escolar diz respeito, as influências internacionais têm sido visíveis, quer pelas referências consideradas ‘clássicas’ (Freinet, Fröebel, Montessori, Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky) quer por referências atuais, das quais neste capítulo destacamos Ferre Laevers.

A abordagem educativa defendida por Laevers, a educação experiencial, tem vindo a ecoar e a afirmar-se no contexto português, enquanto pedagogia que destaca a criança e o papel do/a educador/a na promoção de uma ação

responsiva e favorecedora do bem-estar e do empenhamento da criança na prossecução do desenvolvimento e da aprendizagem.

No âmbito da educação experiencial, enquanto prática educativa que assume a emancipação da criança enquanto cidadã, assume-se a qualidade e a riqueza dos contextos e das atitudes das pessoas, crianças e adultos. A preocupação com a qualidade é uma das causas argumentadas por Laevers e, nesse sentido, apresentou, numa perspetiva de 'avaliação da qualidade para melhorar a qualidade' a Escala de Empenhamento do Adulto e a Escala do Envolvimento da Criança. Estas têm vindo a ser utilizadas em Portugal, em estudos de natureza académica ou em estudos sobre a qualidade dos contextos coordenados pelo Ministério da Educação. No caso da segunda escala, ao estar integrada no SAC, a mesma tem vindo a ser utilizada por educadores/as portugueses/as no contexto da avaliação das crianças para a estruturação de respostas educativas de maior qualidade e mais responsivas aos interesses e necessidades das crianças.

Portanto, e em compêndio, afirmamos a influência de Ferre Laevers na educação pré-escolar em Portugal e nas práticas educativas, que se pretendem de qualidade e que têm a criança como figura central e com elevados níveis de implicação, assessorada por adultos cujos estilos sejam de empenhamento total (correspondente à posição 5 da escala) ou de estilo predominantemente de empenhamento, mas em que podem predominar algumas atitudes de menor empenhamento (correspondente à posição 4 da escala). A educação experiencial funda-se na ideia de que o empenhamento do adulto e a aprendizagem da criança se influenciam mutuamente (Marchão, 2012) e a ideia tem vindo a ser assumida na educação pré-escolar em Portugal, no quadro das pedagogias participativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa, Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira-Formosinho).
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas educativas e formação para as crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. Em M. J. Cardona, & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 26-60). Viseu: Psicossoma.
- Laevers, F. (1993). Deep Level Learning: an exemplary application of the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 1, n. 1*, pp. 53-68.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiential education series, n.º 1*. Leuven: Centre for Experimental Education.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Marchão, A. & Henriques, H. (2017). Educação Pré-Escolar em Portugal: Um trajeto promotor de equidade?. IN Seixas, A. M; Ferreira, A. G; Matos, A.; Barreira, C.; Festas, I.; Alcoforado, L.; Mota, L. *Congresso Internacional "Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas: Mudanças na Educação e Lei de Bases"* – Livro de Atas ed. 1 (s.p). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. ISBN: 978-989-99775-1-8.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso. Lisboa, Ministério da Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em intervenção precoce. Na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia, Vol. XVII (1)*, pp. 161-177.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (Versão Prévia)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

## LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 147/97 – Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Despacho n.º 5520/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

# A RECEÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE DECROLY NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL. OS MANUAIS DE DIDÁTICA E DE PEDAGOGIA (1942-1974)

**LUÍS MOTA**

mudanseostempos@gmail.com  
*IPC, ESE | GRUPOEDE, CEIS20, UC |*

**CARLA VILHENA**

cvilhena@ualg.pt  
*FCHS, UAlg | GRUPOEDE, CEIS20, UC |*

**ANTÓNIO GOMES FERREIRA**

antonio@fpce.uc.pt  
*FPCEUC | GRUPOEDE, CEIS20, UC |*

## A RECEÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE DECROLY NA FORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como finalidade contribuir para a reflexão em torno das influências belgas na educação em Portugal, convocando como objetivo central, compreender e conferir alguma inteligibilidade à receção do pensamento e ação pedagógica de Jean-Ovide Decroly (1871-1932) na formação dos professores do ensino primário, sem perder de vista as peculiaridades que particularizam e diferenciam cada instituição educativa, adotando como locus a Escola do Magistério Primário de Coimbra.

O estudo incide, especialmente, sobre os manuais de pedagogia e de didática que serviam professores e alunos-mestres do ensino normal primário após a reforma de 1942 e durante o Estado Novo. Procedeu-se a um levantamento exaustivo das existências nos dois polos de formação pedagógica na cidade de Coimbra, na Universidade e no Instituto Politécnico, particularmente na Escola Superior de Educação, instituição herdeira do espólio bibliográfico e arquivístico das escolas de ensino normal existentes na cidade desde 1901. Centrou-se a pesquisa nas referências explícitas e nas ideias despendidas sobre o lugar e o papel dos princípios e convicções

decrolyanas e da sua praxis, sujeitando as fontes ao método crítico<sup>1</sup> e à análise de conteúdo<sup>2</sup>.

Os manuais pedagógicos que aqui foram objeto de análise inserem-se, necessariamente, no conjunto mais vasto dos livros escolares<sup>3</sup> e encontram-se no cerne da constituição e difusão de uma cultura escolar<sup>4</sup> e de uma cultura profissional do magistério<sup>5</sup>. Produto “intelectual, material e estético, meio cognoscente de informação e de comunicação”<sup>6</sup>, estes livros escolares reproduzem uma conceção profissional de professor do ensino primário e dos saberes que a respaldam. Caracterizam-se, nomeadamente, pela adequação aos currículos e programas da escola do magistério, pela articulação com os requisitos do Exame de Estado e um “certo pragmatismo redutor quanto ao entendimento do que seja a capacitação prática do professor na organização das lições dos seus alunos”<sup>7</sup>, bem como ao desenvolvimento de iniciativas editoriais<sup>8</sup>.

Integrados num complexo estrutural composto por binómios<sup>9</sup> – e.g. leitura/ leitor, lector/ auctor<sup>10</sup> – os manuais de pedagogia transportam-nos para o domínio das representações, compreendidas como “actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento”<sup>11</sup>.

---

1 SAINT-GEORGES, P., “Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político”, ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MAROY, C., RUQUOY, D., SAINT-GEORGES, P., *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, 1997, pp. 15-47.

2 BARDIN, L., *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 2011.

3 MAGALHÃES, J., *O Mural do Tempo – Manuais escolares em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, 2011.

4 JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n.º 1, (2001), pp. 9-35.

5 PERRENOUD, P., *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1993.

6 MAGALHÃES, J., *O Mural do Tempo – Manuais escolares em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, 2011, p. 9.

7 CORREIA, A. C. L.; SILVA, V. B., *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*, Lisboa, Educa, 2002, p. 10.

8 SILVA, V. B.; CORREIA, A. C. L., “Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal e o Brasil)”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.º 123 (2004), pp. 613-632.

9 MAGALHÃES, J., *O Mural do Tempo – Manuais escolares em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, 2011.

10 BOURDIEU, P., “Leitura, leitores, letrados e literatura”, P. Bourdieu, *Coisas ditas*, São Paulo, Editora Brasiliense, pp. 135-146. O autor distingue lector e auctor, aquele, na tradição medieval, interpreta um discurso produzido por outro, estoutro elabora uma obra original.

11 BOURDIEU, P., *O que falar quer dizer. A economia das trocas linguísticas*, Algés, Difel, 1998, p. 124.

**PEDAGOGIA E ENSINO NORMAL NO CONTEXTO DA “EDUCAÇÃO NACIONAL”**

No âmbito da Pedagogia, destaque-se muito especialmente, a receção das propostas da Educação Nova pelas correntes pedagógicas conservadoras e de confissão católica. Rompendo com a tradição laica e progressista, a apropriação embasou num património de convicções e desconfianças comum, traduzindo uma renúncia aos anseios de renovação educativa e ao projeto societal que caracterizava o pensamento e norteava a ação dos pedagogos portugueses que até então pontificavam na ligação ao movimento internacional da Educação Nova<sup>12</sup>. Transição que representa uma evolução no sentido da afirmação de um certo didatismo técnico, traduzindo-se na valorização dos meios e das técnicas de ensino, e no consequente empobrecimento da reflexão científica no âmbito da Pedagogia.

O currículo das escolas do magistério primário, apagada da memória uma certa reflexão educativa republicana, conheceu uma primeira versão, em 1942<sup>13</sup>, que seria objeto de uma tímida reforma em 1960<sup>14</sup>, para além do facto de os programas aprovados em 1943<sup>15</sup> terem permanecido em vigor, ignorando as transformações (invisíveis) ocorridas na formação social portuguesa<sup>16</sup> e, na sequência, a crescente escolarização e o novo mandato atribuído à educação<sup>17</sup> que, só por si, parecia impor uma transfiguração no modelo de formação de professores do ensino primário.

A perspetiva de redução marca o currículo destas renovadas escolas, seja ao nível das condições exigidas para admissão, na duração do curso, no número e âmbito das disciplinas que compunham o plano de estudos. Naturalmente, conservam-se disciplinas de cultura pedagógica, mas devidamente “expurgadas” do considerado excessivamente complexo e supérfluo para a função de professor do ensino primário, evitando-se conhecimentos que, de acordo com a crença dos protagonistas do regime, conduziram ao pedantismo e nada acrescentariam ao eficiente desempenho docente. As alterações introduzidas pelo diploma de 1960 revelaram-se pouco eficientes. A manutenção dos programas tornou as alterações introduzidas ao nível das disciplinas, numa situação pouco mais que nominal. De resto, na Escola do Magistério Primário de Coimbra, alguns professores eram autores dos seus manuais (ou sebentas),

12 Cf. NÓVOA, A., A «Educação Nacional». ROSAS, F., *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença, 1992, pp. 455-519, coordenação.

13 PORTUGAL, “Decreto-lei n.º 32243”, *Diário do Governo*, I Série, n.º 208, 5 de setembro de 1942, pp. 1139-1143.

14 PORTUGAL, “Decreto-lei n.º 43369”, *Diário do Governo*, I Série, n.º 279, 2 de dezembro de 1960, pp. 2674-2676.

15 PORTUGAL, “Decreto-lei n.º 32629”, *Diário do Governo*, I Série, n.º 12, 16 de janeiro de 1943, pp. 31-41.

16 ROSAS, F., *O Estado Novo (1926-1974)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994.

17 STOER, S. R., STOLEROFF, A. D., CORREIA, J. A., “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.º 29, (1990), pp. 11-53.

um suporte que se manteve inalterável, tendo-se prosseguido (quase) como habitualmente.

### ENTRE PROGRAMAS, MANUAIS E ATORES

As disciplinas de *cultura pedagógica* englobam a Pedagogia e didática geral, Psicologia aplicada à educação, a Didática especial, a Higiene escolar e a Legislação e administração escolares. De um modo geral os programas das diferentes disciplinas transportam-nos aos dois eixos estruturantes – redução e controlo. A nossa análise incide sobre a Pedagogia e a Didática especial.

No âmbito da *Pedagogia e didática geral* na parte identificada como pedagogia geral, reconhecesse, nas instruções, que se pretende apenas ensinar algo de pouca extensão. A metafísica e os sistemas filosóficos que as doutrinas pedagógicas encerram estão para além da compreensão dos alunos-mestres, além de que o Estado Novo tem um quadro de valores definido e um ideal educativo. No âmbito da didática geral, só uma mera alusão aos métodos de investigação para validar, junto dos alunos-mestres, a auto-crítica da atividade docente, o importante é a exposição exemplificada dos métodos<sup>18</sup>, colocando no horizonte da formação de professores, como preocupação central, as técnicas e as estratégias de ensino.

As instruções para a disciplina de *Didática especial* caracterizam-na como essencialmente prática, em que a exemplificação deve deter supremacia sobre a exposição magistral. A recomendação para um “ensino vivo e real” aconselha à presença permanente de dois alunos das escolas anexas, selecionados de entre as diferentes classes, de acordo com a matéria didática, permitindo a sua concretização. Os alunos-mestres deveriam ser colocados perante situações práticas concretas, repetindo as operações didáticas já exemplificadas e justificando as opções adotadas<sup>19</sup>.

A concretização dos programas das disciplinas passa, necessariamente, pelos manuais, compêndios ou sebentas<sup>20</sup>, que os alunos-mestres, em cada momento, mobilizam. Principiemos a sua breve caracterização pelas “Lições de Pedagogia e Didáctica Geral”<sup>21</sup>, assinada pelo diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, obra que conheceu seis edições, nem todas datadas, tendo a 2ª edição sido objeto de revisão e melhoramento. O autor afirma que procurou não se afastar da “ortodoxia doutrinal e da simplicidade”<sup>22</sup>, dimensões importantes, segundo o próprio, para o exercício consciente da ação educativa.

18 PORTUGAL, “Decreto n.º 32629”, *Diário do Governo*, I Série, n.º 12, 16 de janeiro de 1943, pp. 31-41.

19 PORTUGAL, “Decreto n.º 32629”, *Diário do Governo*, I Série, n.º 12, 16 de janeiro de 1943, pp. 31-41.

20 CORREIA, A. C. L.; SILVA, V. B., *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*, Lisboa, Educa, 2002.

21 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d.

22 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 9.



“Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar”<sup>23</sup>, com uma reedição, resultou da parceria de dois professores de didática especial, um de Coimbra, o outro de Lisboa, justificando a sua publicação com o facto de um bom professor não se improvisar e carecer de preparação adequada.

Em 1953, dá à estampa a “Didáctica Prática”<sup>24</sup>, assinada por Orbelino Geraldes Ferreira, apresenta-se como uma obra que teoriza a prática, respondendo às necessidades da escola do magistério, dos alunos-mestres e “de acordo com o grau de cultura dos agentes a quem compete a orientação docente”<sup>25</sup>, no respeito pelos programas e seguindo as diretrizes superiores.

No lustro seguinte são publicados os “Apontamentos de Didáctica Especial”<sup>26</sup> que consistem nos apontamentos das aulas de Didáctica Especial, revistos pelo professor da disciplina, José Maria Gaspar. Despido do supérfluo e dispersivo, estes só pretendem constituir uma “directriz”<sup>27</sup>, respondendo à solicitação de alunos-mestres e do editor.

Com o livro “Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário Elementar”<sup>28</sup>, da autoria de Rafael de Barros Soeiro, com edições em 1947, 1953 – refundida, corrigida e atualizada –, 1958, 1963, 1965, 1971 e 1973 (revisita e atualizada), pretendia o autor “auxiliar os candidatos a Exame de Estado do Magistério Primário, na elaboração técnico-pedagógica, dos seus planos de lição e respectiva justificação”<sup>29</sup>.

Na 1ª edição de “Introdução ao Estudo da Didáctica Especial”<sup>30</sup>, o autor assume como finalidade da obra, facilitar o trabalho dos alunos-mestres das escolas do Magistério Primário na sua preparação teórica para a função docente, considerando o livro em linguagem simples, sintético e pouco original.

A última referência aqui abordada, a “Pedagogia Geral”, da autoria de Mário Gonçalves Viana, conheceu quatro edições [1946, 1954 (atualizada), 1956 e 1961 (refundida)], diferencia-se das demais, na justa medida em que não se destina especificamente ao magistério primário, mas visa uma audiência mais vasta, apresentando-se como “uma obra de síntese, num mundo onde predominam as obras de análise”<sup>31</sup>.

---

23 GASPAR, J. M., FERREIRA, O. G., Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944.

24 FERREIRA, O. G., Didáctica Prática, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953.

25 FERREIRA, O. G., Didáctica Prática, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, p. 6.

26 GASPAR, J. M., Apontamentos de Didáctica Especial, Coimbra, Livraria Almedina, 1959.

27 GASPAR, J. M., Apontamentos de Didáctica Especial, Coimbra, Livraria Almedina, 1959, p. 4.

28 SOEIRO, R. B., Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário Elementar, Braga, Livraria Cruz, 1963.

29 SOEIRO, R. B., Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário Elementar, Braga, Livraria Cruz, 1973, p. 5.

30 PINHEIRO, J. E. M., Introdução ao estudo da Didáctica Especial, Lisboa, 1961. A obra conheceu edições em 1960, 1961, 1965, em dois volumes, um dedicado ao grupo A e outro ao B.

31 VIANA, M. G., Pedagogia Geral, Porto, Livraria Figueirinhas, 1961, p. 9.

De entre os autores, destacam-se, para este efeito, dois docentes da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Francisco de Sousa Loureiro (1909-1979)<sup>32</sup> era licenciado em Letras, professor efetivo do Liceu Normal D. João III, em Coimbra, desde 1942. Reitor de diferentes liceus até ao momento em que foi nomeado diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, em 1946, lugar onde permaneceu até 1974.

José Maria Gaspar (1910-1987)<sup>33</sup> possuía uma formação diversificada, realizou estudos preparatórios de Filosofia e Teologia no Seminário. Obteve o diploma do Magistério Primário em Coimbra e realizou o curso de Ciências Pedagógicas na Faculdade Letras. Católico e nacionalista, com profundas ligações ao Estado Novo e à Igreja católica.

De entre os seis autores convocados, outros três eram docentes de Didática especial. Em Braga, encontramos Rafael de Barros Soeiro, professor efetivo da escola do magistério local e habilitado com o curso de Ciências Pedagógicas (Universidade de Coimbra).

Em Lisboa, Orbelino Geraldês Ferreira (1914-1965)<sup>34</sup>, diplomado pela Escola Normal de Primária de Coimbra (1924), exerceu funções de professor do ensino primário até 1943, altura em que é nomeado professor de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares, na Escola do Magistério de Lisboa.

José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017)<sup>35</sup>, com o curso complementar de letras e o do magistério primário obtidos em Coimbra, exerceu as funções de professor do ensino primário até ser nomeado docente de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares, da Escola do Magistério Primário de Lisboa, em 1958.

Finalmente, com trajetória académica e profissional diversa dos demais, destaca-se Mário Gonçalves Viana (1900-1977)<sup>36</sup>, natural de Lisboa, licenciado em direito, jornalista, tendo mesmo exercido funções na imprensa de educação e ensino, professor e diretor do Instituto Nacional de Educação Física (INEF).

---

32 CASTELO, C., “Francisco de Sousa Loureiro”, NÓVOA, A., Dicionário dos Educadores Portugueses, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 790-791, Direção.

33 CASTELO, C., “José Maria Gaspar”, NÓVOA, A., Dicionário dos Educadores Portugueses, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 623-625, Direção.

34 “Orbelino Geraldês Ferreira”, NÓVOA, A., Dicionário dos Educadores Portugueses, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 555-556, Direção.

35 FERREIRA, N. M., “Professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017): um percurso biobibliográfico”, Da Investigação às Práticas, v. 7, n.º 1 (2016), pp. 91-111.

36 CORREIA, A. C., “Mário Viana Gonçalves”, NÓVOA, A., Dicionário dos Educadores Portugueses, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 1430-1432, Direção.

**DIDÁTICA GERAL. MÉTODOS ESPECIAIS DE APRENDIZAGEM**

O estudo de didática geral<sup>37</sup>, apresentada como ciência ou arte de ensinar, dado que compagina o facto de se reger por princípios normativos que visam a aprendizagem com a aplicação prática desses princípios fixados pela ciência<sup>38</sup>, mobiliza, no âmbito da aprendizagem um conjunto de métodos, uns considerados gerais e outros especiais. Estoutros, num conjunto de sete, integram o método de complexos ou centros de interesse atribuído a Decroly e que, no seu “Lições de Pedagogia e Didáctica Geral”, Francisco de Sousa Loureiro principia por esclarecer o que é um complexo ou centro de interesse, distinguindo os de correlação daqueles outros de globalização:

“Um complexo ou centro de interesse é uma ideia – expressão de um desejo, duma necessidade ou dum propósito do aluno – que serve de centro em volta do qual se associam outras ideias.

Há complexos de correlação e de globalização, conforme, respectivamente, se mantêm ou não individualizadas as várias disciplinas, por exemplo, de um dia lectivo, havendo, em qualquer hipótese, associação de ideias”<sup>39</sup>.

Na narrativa que desenvolve, Loureiro atribui a autoria do método a Decroly, iniciado no “ensino de crianças anormais”<sup>40</sup>, dando nota de uma curta biografia do pedagogo belga, referindo a criação da escola de L’Ermitage para crianças normais e as bases para a reorganização escolar, apresentando o que considera ser o fundamento psicológico do seu método e, com recurso à sua experiência pessoal, avaliando a sua eficácia.

As alterações à organização escolar são apresentadas através de citação não identificada que, em síntese, aponta para a organização de classes homogéneas (implicando a classificação prévia dos alunos), a diminuição de alunos por classe, a alteração do programa permitindo a sua adequação à evolução dos centros de interesses naturais da criança e, por fim, a mudança dos processos de ensino, em razão dos centros de interesse, com o ensejo de possibilitar “o desenvolvimento da individualidade e da actividade pessoal”<sup>41</sup>.

37 PORTUGAL, “Decreto n.º 32629”, *Diário do Governo*, I Série, n.º 12, 16 de janeiro de 1943, pp. 31-41.

38 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d.

39 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 136.

40 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 136. Em “Pedagogia Geral”, Mário Gonçalves Viana salienta a distinção que Ovide Decroly operacionalizava entre os atrasados – “um progresso mais lento que o geralmente verificado” – e os anormais, nomeadamente os profundos (idiotas, alienados, criminosos, enfermos e incuráveis), remetendo para DECROLY, J.-O., “organization des écoles et des institutions pour les arrières pédagogiques et médicaux”, *L’Année Psychologique*, v. 12, (1905), p. 503. VIANA, M. G., *Pedagogia Geral*, Porto, Livraria Figueirinhas, 1961, p. 130.

41 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 137.

O programa de ideias associadas de Decroly tem por base o conhecimento da criança, e das suas necessidades, e do meio. De acordo com Sousa Loureiro, Decroly constituía quatro grupo de necessidades: alimentar-se (incluía respirar, manter-se limpo); lutar contra intempérie; defender de perigos e acidentes; ação e trabalho – encerrando, ainda, “renovação constante e de alegria de espírito, a que se junta a necessidade de luz, do descanso, da associação, da solidariedade e do auxílio mútuo”<sup>42</sup>.

Os fundamentos psicológicos do método de Decroly emergem, assim, nos aspetos identificados para a classificação psicológica dos alunos: os interesses naturais da criança; conhecimento do seu ambiente e facilidade de associação de ideias. Ora, continuando na pegada do raciocínio do professor Loureiro, os “interesses naturais” e as “necessidades” da criança, identificam-se, e encontram-se na base de uma “atividade interessada”, bem como na génese de um “centro de interesse”, em torno do qual se organizam os conteúdos dos diversos saberes. Procurando clarificar que Décroly propõe a reunião de todas as possibilidades de ação do aluno em torno das suas necessidades, o diretor da Escola do Magistério de Coimbra, afirma: “assim, por exemplo, sobre a alimentação, far-se-á o estudo dos *alimentos*: seu custo, sua preparação, sua produção, sua origem, etc., fornecendo portanto ao aluno conhecimentos económicos, geográficos, agrícolas, industriais, aritméticos, de vocabulário, etc.”<sup>43</sup>.

Francisco de Sousa Loureiro atribui “magníficos resultados”<sup>44</sup> à “técnica” que identifica com Décroly, considerando-a, diríamos hoje, eficiente, fundamentando na “economia de tempo, facilidade de aprendizagem e segurança de conhecimentos”<sup>45</sup>, contudo afasta-se do que considera ser o “*hedonismo e naturalismo* de Décroly, à base de *necessidades materiais*”<sup>46</sup>. Na sua perspetiva, há que considerar as necessidades de ordem espiritual e religiosa preferindo, por isso, a designação de “centro de estudo”, convocando Eugène Dévaud<sup>47</sup>, “visto que *«o interesse de boa vontade é mais eficiente e menos efêmero que o interesse de pura curiosidade»*”<sup>48</sup>, e encerrando a apresentação do método com exemplificações – e.g., frutos, palavras variáveis<sup>49</sup>.

42 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 137.

43 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 138.

44 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 138.

45 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 139.

46 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 139. Itálico de acordo com o original.

47 DÉVAUD, E., *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1936.

48 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 139. Itálico de acordo com o original.

49 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Au-

No âmbito da didática geral<sup>50</sup>, Decroly colhe duas referências, uma ainda no âmbito dos métodos especiais, na apresentação do “método do jogo”, e a segunda, no quadro da processologia didática, sobre o trabalho de grupo, destacando as suas virtudes face ao egoísmo e à incompreensão da interdependência social<sup>51</sup>. Naqueloutra, sustentando que há muito tempo que se procurava colher benefícios pedagógicos do jogo, algo reforçado “modernamente” pelo maior conhecimento pedagógico da criança que provou que “a maior parte da actividade que ela é capaz de espontâneamente de despende é a *lúdica*”<sup>52</sup>, e considerando que na segunda infância a criança já confere ao jogo “uma certa feição de realização de trabalho”<sup>53</sup> e que “a sua actividade lúdica deve ser aproveitada para fins educativos”<sup>54</sup>, Sousa Loureiro analisa um conjunto de jogos procurando articular nível etário e tipo de jogos, destacando que “Décroly, Montessori e outros dedicaram particular atenção aos jogos educativos e forneceram-nos elementos preciosos”<sup>55</sup>.

### DIDÁTICA ESPECÍFICA – LEITURA, ARITMÉTICA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA PÁTRIA

Considerando que o professor transmite verdades em contexto, levando em linha de conta horários e programas, e tem de ensinar, entre outras, “verdades aritméticas, históricas, geográficas”<sup>56</sup>, carece-se de uma didática adaptada aos casos especiais. De acordo com o que transmite na sua obra de didática, Moreirinhas Pinheiro encontra aqui a justificação para uma didática especial que, no seu entendimento, “transmite verdades específicas a cada uma das disciplinas”<sup>57</sup>. É neste âmbito que Decroly, o seu pensamento e ação, é maioritariamente convocado, seja na aprendizagem da leitura – incluindo leitura silenciosa, ortografia –, na aritmética e geometria, na geografia e na história pátria.

O ensino inicial da leitura é assumido<sup>58</sup>, como um problema complexo, por um lado, pelo ato em si, que consubstancia uma função psicofisiológica, convocando mecanismos de associação onde se compagina o papel dos olhos com “sínteses de várias combinações mentais”<sup>59</sup> que estão na efetivação do

---

tor, s. d., pp. 139-143.

50 RIVILLA, A. M., MATA, F. S., *Didáctica General*, Pearson Educación, S. A., 2009.

51 VIANA, M. G., *Pedagogia Geral*, Porto, Livraria Figueirinhas, 1961, p. 502.

52 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 143. Itálico de acordo com o original.

53 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 144.

54 LOUREIRO, F. S., *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*, Coimbra, Edição do Autor, s. d., p. 144.

55 Nota do original: “Seria interessante fazer-se em Portugal uma aplicação com os jogos educativos *Majora*”. Itálico no original.

56 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, 1961, p. 10.

57 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, 1961, p. 10.

58 SOEIRO, R. B., *Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário Elementar*, Braga, Livraria Cruz, 1973, pp. 62-63.

59 SOEIRO, R. B., *Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário Elementar*, Bra-

movimento de leitura, por outro lado, pela controvérsia existente quanto ao critério para apreensão dos sinais gráficos. Dos métodos, Barros Soeiro, destaca o fono-sintético, o global de palavras, o analítico-sintético, o sintético-analítico e a análise fónica. No seio dos métodos analíticos destaca-se o método global das palavras cuja técnica viria a ser utilizada por Decroly, inspirado pelo sincretismo infantil, contribuindo para a sistematização dos métodos globais com o seu método ideovisual, considerado um aperfeiçoamento dos métodos analíticos<sup>60</sup>.

O método global de frases, concebido e organizado por Ovide Decroly, é evocado nos vários dos manuais compulsados<sup>61</sup> e, mais ou menos descrito, consoante o compêndio, sendo mesmo merecedor de avaliação. Orbelino Geraldes Ferreira sustenta que o globalismo foi um fracasso em Portugal e, mesmo na Bélgica, foi “modificado vertebralmente”<sup>62</sup>. Justifica o fracasso com base em quatro aspetos: o método decrolyano retardaria a aprendizagem da leitura pelas crianças para uma idade em que estas já deveriam realizar o exame do ensino primário; Decroly desenvolveu a sua ação fora dos regulamentos oficiais e junto de crianças de famílias abastadas; os bons resultados do método ideovisual com surdos mudos não é extensível, pura e simplesmente, para os alunos normais; o método exige uma preparação cultural e aptidões pedagógicas que raramente se encontram junto dos profissionais portugueses. Ainda assim, em consonância com Barros Soeiro, reconhece como justa a fama das ideias decrolyanas, tendo dinamizado “notáveis técnicas da aprendizagem inicial [e considera que] métodos analíticos e globais, são dignos de estudo: [...] global de frases, o de palavras normais e o de contos”<sup>63</sup>. Defensor da pedagogia ativa<sup>64</sup> e, especialmente, do método de Decroly, pertencente a uma geração diferente dos demais autores e escrevendo num tempo também ele diferenciado, Moreirinhas Pinheiro refere-se elogiosamente ao método de Decroly para aprendizagem da leitura e promove a sua utilização descrevendo os procedimentos a adotar no desenvolvimento do método decrolyano<sup>65</sup>. No âmbito da leitura,

---

ga, Livraria Cruz, 1973, p. 62.

60 GASPAR, J. M., FERREIRA, O. G., Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944.

61 FERREIRA, O. G., Didáctica Prática, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 156-ss.; GASPAR, J. M., Apontamentos de Didáctica Especial, Coimbra, Livraria Almedina, 1959, pp. 180-181; GASPAR, J. M., FERREIRA, O. G., Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944, pp. 138-149; PINHEIRO, J. E. M., Introdução ao estudo da Didáctica Especial, Lisboa, s. n., 1961, pp. 27-29.

62 FERREIRA, O. G., Didáctica Prática, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 155.

63 FERREIRA, O. G., Didáctica Prática, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 156.

64 PINTASSILGO, J.; PEDRO, L., A disciplina de Didáctica Especial na Escola do Magistério Primário de Lisboa. O exemplo do prof. Moreirinhas Pinheiro, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10738/1/A%20disciplina%20de%20Did%3%A1tica%20Especial.pdf>

65 PINHEIRO, J. E. M., Introdução ao estudo da Didáctica Especial, Lisboa, s. n., 1961, p. 27.

Decroly, é ainda evocado quando se aborda a leitura silenciosa, assinalada como uma “inovação notável na escola infantil”<sup>66</sup> constituindo, mesmo, “uma audácia pedagógica”<sup>67</sup> que rapidamente se generalizou.

No que se refere aos processos especiais de ensino na iniciação da leitura, referência para os processos lúdicos com base ou fundamento na atividade da criança e no interesse que esta manifesta nas suas brincadeiras ou jogos. Processo que conheceu largo uso, nomeadamente, por Decroly (a par de Maria Montessori), mobilizando jogos adequados aos momentos do ensino da leitura e da escrita<sup>68</sup>. As referências a Decroly, nos casos dos métodos para o ensino da escrita<sup>69</sup> ou da ortografia<sup>70</sup> são reduzidas e limitadas apenas a um dos manuais consultados.

Na fase inicial ou experimental da aprendizagem da aritmética devem exercitar-se simultaneamente todos os sentidos, o ensino da matemática, refere Orbelino Ferreira, deve ser “experimental, intuitivo, racional e prático”<sup>71</sup>, onde a observação (bem) dirigida progressivamente cede o passo à abstração. O ensino da aritmética reveste-se, assim, de uma feição eminentemente prática, para usar uma expressão de Moreirinhas Pinheiro<sup>72</sup>, pelo que é conveniente que “o próprio aluno manipule o seu material, primeiro de iniciação às noções de grandeza, espaço, comprimento, etc., e só depois o de iniciação do cálculo”<sup>73</sup>. Considerando que Decroly com “tabuínhas de diferentes formas, tamanhos, pesos e cores organizou o ensino sugestivo, progressivo e integral das operações aritméticas”<sup>74</sup>, o professor da escola do magistério de Lisboa, refere que para este autor o método dos projetos constituía o melhor meio para ensinar de forma racional e oportuna a aritmética, mobilizando, para o efeito, um conjunto de ocupações – e.g., compra e venda de material escolar (caixa e secção de vendas), medição da temperatura fora e dentro da escola, da água, das crianças e animais domésticos<sup>75</sup>. Como é salientado, “a criança mede, pesa, compra e vende produtos, contabiliza. Com material sugestivo para impressionar os sentidos da visão e do tacto, Decroly consegue um ensino integral e progressivo das operações aritméticas”<sup>76</sup>, recomendando o recurso a jogos educativos para a

66 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 197.

67 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 197.

68 GASPAS, J. M., FERREIRA, O. G., *Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar*, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944, pp. 167-180.

69 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, s.n., 1961.

70 GASPAS, J. M., FERREIRA, O. G., *Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar*, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944, p. 266.

71 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 286.

72 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, s.n., 1961, pp. 55-88.

73 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 287.

74 GASPAS, J. M., FERREIRA, O. G., *Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar*, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944, p. 45.

75 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953.

76 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, s.n., 1961, p. 59.

soma e a subtração (o jogo dos frutos, o serviço de mesa e o jogo dos pequenos objetos), bem como para a multiplicação e a divisão (o jogo das patas, o jogo de partilha, o jogo do dominó, entre outros)<sup>77</sup>.

No espaço dedicado à didática da geografia, na sua “Didática Prática”, Orbelino Geraldês Ferreira, reflete a propósito da geografia e da criança, aconselhando-se com a escola nova e concluindo da importância da aplicação prática dos conhecimentos, colocando as crianças perante problemas simples para que os convoquem. Considera este autor que “a observação e a experimentação geográficas, a investigação e exposição, encaminham a imensas formas de trabalho escolar que evitam o decoranço e facilitam o trabalho dos seus alunos menos dotados”<sup>78</sup>. Em linha com estas ideias, entre os métodos de ensino, encontra-se o método ativo, com as “actividades multiformes de que Decroly e Montessori tanto falaram”<sup>79</sup> e que tem por base o desejo da criança de “«fazer por si», em ambiente variado, por curiosidade ou interesse lúdico, ou ânsia de mudança de ambiente”<sup>80</sup>, cabendo ao professor orientar e conduzir essa atividade no sentido de apresentar os factos geográficos. A observação é a base do ensino decrolyano e, como sublinha Moreirinhas Pinheiro, no caso da geografia e da história, “o conjunto das observações é o ponto de partida das associações no tempo e no espaço”, associações que permitem às crianças chegar ao conhecimento das necessidades dos homens de outras regiões a partir da reflexão sobre as suas próprias necessidades<sup>81</sup>.

Para discorrer sobre didática da história pátria, na sua “Didática Especial”, José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira, organizam, para além de incluírem o programa, dois capítulos, que intitularam de “objectivos do ensino da História” e “Contos e histórias de viagens, biografias, etc.”. É neste segundo que destacam um conjunto de pedagogos – e.g., Bovet, Claparède, Decroly – que desenvolveram investigações com o objetivo de determinar onde principiam, o âmbito e o alcance do interesse da criança por história. Os estudos determinaram três períodos em que os interesses das crianças variam, antes dos 6 anos, entre os 6 e os 10 anos de idade e um terceiro período depois dos 10 anos, aos quais o ensino se deve adequar. Concluem, de igual modo, que “só depois dos 14 anos a criança estará em condições de poder começar a receber noções abstractas e de penetrar nos assuntos políticos de que a História fala”<sup>82</sup>.

77 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, s.n., 1961.

78 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, p. 387.

79 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, p. 387.

80 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, p. 387.

81 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, s.n., 1961, pp. 107-111.

82 GASPAR, J. M., FERREIRA, O. G., *Notas de Didáctica Especial: para uso dos candidatos ao Magistério Primário Elementar*, Lisboa, B. U. Amaral depositária, 1944, p. 375.



Uma década depois, Orbelino Geraldes Ferreira, apresenta um conjunto de métodos “clássicos e conhecidíssimos”<sup>83</sup>: progressivo e regressivo, concêntrico ou de associação de ideias, catequético ou memorista, narrativo ou expositivo, método do ditado, método da leitura comentada e ativo. Neste último, o ensino da História visa ensinar a “ver, analisar, medir, comparar, interpretar”<sup>84</sup>, convocando o aluno para desenvolver um esforço que, de acordo com o autor, ele realizará “com prazer, pelo movimento a que se prestará o estudo do passado”<sup>85</sup>, mobilizando o gosto da criança pelos trabalhos manuais ou recorrendo à dramatização para estimular a memorização. O autor sublinha que de Decroly e Cousinet se tem “aproveitado muito a técnica dos «Centros de interesse» para orientar o ensino da História de forma a provocar o trabalho pessoal do aluno”<sup>86</sup> visando o designado “estudo da evolução das coisas”<sup>87</sup>. A sistematização, de forma esquemática e em sete etapas, do ensino da História pelo método Decroly encontra-se em Moreirinhas Pinheiro, para quem “o ensino da história é sempre a criança, com as suas actividades, suas reacções, sua lógica, seus interesses, o ponto de partida e o termo de comparação com o passado”<sup>88</sup>.

## NOTAS FINAIS

Mais do que conclusões, num estudo exploratório desta natureza, pretende-se destacar algumas reflexões resultantes da análise despendida. Desde logo, a confluência entre as opções de política educativa, os programas, os manuais e espaço em que ocorrem as representações construídas do pensamento e ação de Ovide Decroly, ausentes da Pedagogia geral e emergindo nos espaços da Didática.

Sem prejuízo, o que não é despiciente, da apresentação genérica do método no âmbito da Didática geral, é fundamentalmente na Didática específica que as representações emergem, transportadoras de um certo caminho específico para cada disciplina. De resto, a presença do quadro de valores definido e do ideal educativo faz-se sentir com a preocupação da substituição da designação de “centros de interesse” por “centros de estudo”, com as implicações aduzidas a tal alteração.

Não se estranha, pelo exposto, que nas representações de Decroly, nos diferentes domínios – leitura, aritmética, geografia e história – sobressaia a preocupação com um didatismo técnico, à metódica, no caso, decrolyana, evidenciando um pragmatismo marcado pela preocupação como o “como fazer”, tantas vezes servido pela ausência de reflexão ou fundamentação das opções. Mesmo

- 
- 83 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, p. 466.  
 84 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, p. 470.  
 85 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 470.  
 86 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 470.  
 87 FERREIRA, O. G., *Didáctica Prática*, Lisboa, A Ninfa de Alvalade Lda., 1953, pp. 470.  
 88 PINHEIRO, J. E. M., *Introdução ao estudo da Didáctica Especial*, Lisboa, s.n., 1961, p. 93.

num autor como Moreirinhas Pinheiro, é o mesmo paradigma servido de uma lógica simplificadora, que está subjacente às suas propostas e que embasam todo o seu manual, bem como a generalidade dos demais.

Comum a todas as representações de Decroly, e verificáveis em todos os manuais compulsados, são constantes as referências à escola ativa e à preocupação em promover a atividade dos alunos visando a sua educação, bem como o recurso a atividades lúdicas, nomeadamente os jogos didáticos, de diversa natureza, que acompanham o desenvolvimento da leitura, da matemática ou da história pátria.

Finalmente, sublinhar a importância do método decrolyano de leitura, ideovisual, e o seu significado para o desenvolvimento dos métodos de leitura, aspetos que obtiveram o consenso de todos os manuais que foram objeto de análise, sem prejuízo da crítica e dos fracassos apontados ao método global, por este ou aquele autor. A sua presença em todos os manuais é uma prova inequívoca da sua importância.

Para concluir, o caso específico do manual de Moreirinhas Pinheiro, mais tardio que os demais e onde o seu autor se assume como um fervoroso adepto do método decrolyano, dedicando-lhe espaço em todas as dimensões da didática específica procurando explicitar como se colocava em prática tal método nos diferentes domínios do saber – e.g., leitura, aritmética, ortografia, geografia ou história pátria.

## UM EDUCADOR BELGA EM PORTUGAL – ÉMILE PLANCHARD: UM INTÉRPRETE MODERADO DA EDUCAÇÃO NOVA

JOAQUIM ANTÓNIO DE SOUSA PINTASSILGO  
japintassilgo@ie.ulisboa.pt

ALDA DO CARMO NAMORA SOARES DE ANDRADE  
aldanamora\_81@hotmail.com

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa*

Este texto tem por objetivo refletir sobre algumas das concepções educativas de Émile Planchard, um educador belga que se estabeleceu em Portugal, como Professor da Universidade de Coimbra, no final dos anos 30 do século XX, tendo aqui permanecido até ao final da sua carreira profissional e da sua própria vida. O seu papel, no que diz respeito tanto ao ensino universitário da Pedagogia e da Psicologia como à formação de professores do ensino secundário, foi absolutamente decisivo, tendo sido o fundador da mais antiga revista, de entre as atualmente existentes, situada no campo do que então se designava por Pedagogia – a *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Pretendemos refletir, mais concretamente, sobre a forma como Émile Planchard interpretou a tradição da chamada Educação Nova e avaliar o seu contributo para a divulgação – nacional e internacional - de uma versão moderada e católica desta corrente. Procuraremos, complementarmente, analisar as concepções por ele expandidas sobre o educador e a profissão docente e, ainda, as suas teses relativas à democratização do ensino, tendo em conta a sua inserção (ainda que com algum distanciamento crítico) no Portugal do Estado Novo. Utilizaremos, para o efeito, algumas das suas principais obras sobre o que apelidava de “pedagogia contemporânea”, as quais conheceram sucessivas reedições (e reescritas), conhecendo uma ampla divulgação, tanto em termos nacionais como internacionais.

**TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA DE ÉMILE PLANCHARD**

Émile Planchard nasceu no dia 2 de abril de 1905 na localidade de Juseret, na Bélgica. O seu percurso académico começou nessa mesma localidade onde frequentou o ensino elementar. Após terminar o ensino secundário obtém o diploma de professor primário em 1924. Licencia-se em Pedagogia, no ano de 1927, pelo *Institut Supérieur de Psychologie et de Pédagogie* da Universidade Católica de Lovaina. No final da década, em 1929, obtém, nesse mesmo Instituto, o grau de doutor em Ciências Pedagógicas com uma tese intitulada *Étude expérimentale, critique et comparative des échelles de Binet-Simon et Vermeylen*. Entre 1930 e 1937 trabalhou como professor em diversas instituições belgas, nomeadamente na Escola Normal de Carlsbourg, no *Institut des Ingénieurs Techniciens* de Pierrard-Virton e na *École Normale Féminine* de Virton, onde ensinava matérias ligadas à Psicologia e à Pedagogia.

Estando, por essa altura, a Universidade de Coimbra à procura de um especialista em Psicopedagogia e, por intermédio da Fundação Universitária Belga, Émile Planchard é convidado para trabalhar em Portugal na qualidade de docente universitário, chegando a Coimbra em 1937. Estabelece residência nesta cidade e durante cerca de 40 anos foi Professor na Faculdade de Letras da Universidade Coimbra tendo a seu cargo a regência das cadeiras de Pedagogia, Didática e Psicologia Escolar. Reconhecendo o seu importante papel na divulgação e promoção da pedagogia nacional, a Universidade de Coimbra atribuiu-lhe o Doutoramento *Honoris Causa* no ano de 1951.

Foi dirigente do Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, tendo fundado, em 1960, a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, da qual foi coordenador entre 1960 e 1963 e 1971 e 1975. A partir de 1954 assume o papel de cônsul honorário da Bélgica em Coimbra. Na década de 60 acaba por colaborar com o então Ministro da Educação, Galvão Teles, num estudo que visava a planificação e a organização do ensino nacional; deste estudo resultou a sua obra *Fondements d'une planification Pédagogique au Portugal*, publicada em 1966.

Foi membro fundador, entre outras instituições de carácter científico e de investigação, da Sociedade Internacional de Estudos e Investigações Pedagógicas, bem como da Sociedade de Pedagogia Comparada. Jubilou-se em 1975, cinco anos após ter sido equiparado a Professor Catedrático. É autor de uma vasta obra, sublinhando-se entre as mais importantes: *A pedagogia escolar contemporânea* (1942); *Possibilités et limites de la pédagogie expérimentale* (1943); *A investigação pedagógica* (1944); *Pratique scolaire et pédagogie expérimentale* (1956); *Études de pédagogie universitaire* (1956); *Iniciação à técnica dos testes* (1958); *Fondements d'une planification Pédagogique au Portugal* (1966); *Estudos de pedagogia* (1970); *Alguns postulados e aspetos da democratização do ensino* (1974); *Em defesa da liberdade de ensino* (1978). Acaba por falecer em março de 1990 na cidade de Coimbra<sup>1</sup>.

1 NÓVOA, A.: *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003; RAPOSO, N.: *Nota bio-bibliográfica do Prof. Doutor Émile Planchard*, Coimbra, [s.e.], 1997.

## A EDUCAÇÃO NOVA SEGUNDO ÉMILE PLANCHARD

É incontestável a adesão de Émile Planchard ao corpo de ideias educativas que designamos habitualmente por Educação Nova, sendo ele igualmente um dos seus grandes divulgadores nacionais e internacionais. O próprio o reconhece: “Compreendidos desta maneira, os métodos novos merecem a nossa plena adesão, pois são os únicos a conduzir à autonomia do sujeito, objetivo supremo de toda a autêntica educação”.<sup>2</sup> A questão decisiva é aqui perceber de que maneira Planchard entende esses “novos métodos”.

Em todo o caso, Émile Planchard é um intérprete crítico dessa tradição inovadora, a começar pelas próprias expressões que a procuram delimitar. Como ele próprio afirma, “esta expressão [Educação Nova] é bastante vaga e aplica-se a um complexo de ideias e de realizações que é necessário analisar”.<sup>3</sup> Em relação à palavra “ativo/a(s)”, seja aplicável a uma conceção de escola, “escola ativa”, seja aos métodos nela prevalentes, “métodos ativos”, o autor considera que ela “pode dar ocasião a equívocos e a mal-entendidos”,<sup>4</sup> tendo em conta os diversos sentidos que podem estar associados à ideia de atividade.

Émile Planchard distancia-se, igualmente, duma interpretação demasiado literal da dicotomia clássica presente nos discursos renovadores. Segundo ele, falar-se de uma “pedagogia nova” ou “progressiva” supõe a consideração da existência de uma “pedagogia antiga, ultrapassada” e interroga-se: “Que pensar disto?”<sup>5</sup>. Mais adiante critica a “ressonância polémica” do adjetivo “nova”: “opõe-se a antiga, reveste o sentido de um repúdio do passado”<sup>6</sup>. Em seguida, propõe uma conceção mais matizada dessa relação: “Toda a educação comporta, portanto, algo de permanente e algo de transitório, algo de antigo e algo de novo”<sup>7</sup>. Na sua opinião estas duas “tendências” são conciliáveis: “A pedagogia antiga deve dar-nos os problemas a estudar, a pedagogia nova deve dar-nos os processos de estudo”<sup>8</sup>. Critica, finalmente, alguns dos “modernos reformadores pedagógicos” por - “levados por um excessivo espírito de proselitismo” - terem esquecido “o passado”, desligando “a escola dos seus laços tradicionais”<sup>9</sup>.

Em contraste com a afirmação dessa dicotomia, e paradoxalmente, segundo o nosso autor, a Educação Nova trouxe-nos “uma novidade muito relativa”. Na verdade, os seus “chefes de fila” teriam ido “procurar, por vezes, muito longe no passado os seus precursores”<sup>10</sup>. Mesmo que se possa recuar aos clássicos da antiguidade (Sócrates, Platão, etc.), segundo Planchard “os

2 PLANCHARD, É.: *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, p. 102.

3 Ibidem, p. 145.

4 Ibidem, p. 158.

5 Ibidem, p. 29.

6 Ibidem, p. 145.

7 Ibidem, p. 74.

8 PLANCHARD, É.: *A Pedagogia Escolar Contemporânea*, Coimbra, Coimbra Editora, 1951, pp. 83-84.

9 PLANCHARD, É.: *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, p. 74.

10 Ibidem, pp. 145-146.

autênticos precursores” podem ser encontrados no século XVIII, Rousseau acima de todos, considerado “o primeiro advogado da educação tal como ela é hoje concebida”<sup>11</sup>, em particular pelo seu contributo para que a criança deixasse de ser vista como um “adulto em miniatura” para passar a ser considerada como um “adulto em devir”; terá sido ele o iniciador daquilo a que Claparède chamou, lembra o nosso autor, a “revolução coperniciana” em educação e que prossegue no século XIX com ilustres predecessores como Pestalozzi e Froebel<sup>12</sup>. No que a esta questão diz respeito, e não obstante a crítica, não deixa de estar presente em Émile Planchard a mesma conceção em relação à imaginação de uma genealogia da Educação Nova que caracteriza os discursos renovadores das primeiras décadas do século XX. Está da mesma forma presente no seu pensamento o que ele considera ser o núcleo central do ideário da Educação Nova, isto é, “a afirmação de que a criança constitui um valor em si”<sup>13</sup>.

Embora subscreva, como vimos, a já referida filiação, relativizando a novidade contida nas propostas da Educação Nova e considerando que na sua base estaria uma sistematização de ideias e métodos anteriormente propostos, é o próprio Planchard a admitir que esse momento tem igualmente a marca de alguma originalidade. Vejamos os seus argumentos a este propósito:

Seria, todavia, injusto negar-lhe uma originalidade bem marcada, pois embora as suas ideias e as suas teorias lhe venham de predecessores ilustres, ela adaptou-se às novas condições sociais e tirou proveito do progresso das múltiplas ciências ligadas à educação, para lhes dar mais clareza e mais eficácia.<sup>14</sup>

É, na verdade, a consideração do valor explicativo da ciência no que se refere aos assuntos da educação um dos aspetos em que mais se sente o enraizamento de Planchard no momento Educação Nova, ainda que, entre as duas tendências por si identificadas - uma a “pedagogia nova”, de “inspiração científica”, e outra a “pedagogia experimental”, de espírito “estritamente experimental” – o autor pareça, em muitos momentos, inclinar-se para esta última<sup>15</sup>, o que permite compreender as referências elogiosas que faz, em especial a Binet, pelo “papel excecional” por este desempenhado “no desenvolvimento do método dos testes, da pedagogia experimental e da psicologia escolar”<sup>16</sup>.

Se esse enraizamento é incontestável, são igualmente evidentes as abundantes críticas que o autor faz às interpretações mais radicais da Educação Nova. Quando se refere à tese que coloca “a criança no centro do sistema educativo”, Planchard acrescenta que, no entanto, se devem “evitar as afirmações demasiado

---

11 Ibidem, p. 40.

12 Ibidem, p. 42.

13 Ibidem, p. 29.

14 Ibidem, pp. 146-147.

15 Ibidem, pp. 36-37; 104.

16 Ibidem, p. 205.

categóricas”<sup>17</sup>. Ao analisar a chamada “pedagogia funcional”, adianta que “certos excessos ou falsas interpretações foram, por vezes, de deplorar”<sup>18</sup>. Ao discutir a eventual rotura protagonizada pela Educação Nova, aproveitando para criticar aqueles a que chama “místicos”, em contraponto com os “filósofos”, considera poderem “nascer perigos de uma adesão demasiado entusiasta e não refletida aos princípios desta educação [nova]”<sup>19</sup>. No que se refere aos “autênticos representantes da pedagogia nova”, recomenda em particular a leitura de três autores: Dewey, Claparède e Ferrière. Na sua opinião, foram eles os primeiros a “sublinhar os perigos de uma educação exclusivamente orientada por interesses superficiais e moveções”<sup>20</sup>. Fica claro, finalmente, o seu afastamento em relação às propostas mais radicais em defesa da autonomia da criança ou da não diretividade:

Os extremos são sempre perigosos. Certos sistemas modernos exageram manifestamente a prática da autoeducação, ou melhor, falseiam-lhe o sentido. Chegam a considerar inútil ou mesmo nefasta qualquer intervenção do adulto. Ora isto é ir direito ao niilismo pedagógico. A criança, pela sua fraqueza e instabilidade, precisa de direção e de vigilância. Há necessidade de uma cooperação, reservando ao mestre o papel de condutor.<sup>21</sup>

É esta moderação que leva o nosso autor a recusar a transferência literal, de um país para outro, de sistemas, métodos ou programas bem-sucedidos, considerando ser “sempre indispensável uma adaptação”<sup>22</sup>. É isso mesmo que o autor defende em relação à adoção da maioria das práticas educativas e didáticas características das escolas novas. Elas “podem ser admitidas, qualquer que seja a conceção filosófica a que se adira”, sendo imprescindível o reconhecimento da “eminente dignidade da pessoa humana e o respeito que se lhe deve”<sup>23</sup>. Ou seja, a didática da Educação Nova, desde que separada dos seus pressupostos mais radicais (laicismo, *self-government*, etc.), é perfeitamente adaptável a uma filosofia de cunho mais personalista e espiritualista, de inspiração católica, como aquela que Émile Planchard perfilha. Em defesa de apropriações locais plurais, mas seletivas, Planchard constata mesmo o seguinte: “um certo ecletismo pedagógico está, pois, em voga no mundo pedagógico”<sup>24</sup>.

## O EDUCADOR E A SUA PROFISSÃO SEGUNDO ÉMILE PLANCHARD

Na literatura pedagógica produzida, genericamente, entre meados do século XIX e meados do século XX torna-se clássica a definição da pedagogia simultaneamente como “ciência da educação” e como “arte de ensinar”<sup>25</sup>.

17 Ibidem, p. 42.

18 Ibidem, p. 49.

19 Ibidem, p. 151.

20 Ibidem, p. 161.

21 PLANCHARD, É.: *A Pedagogia Escolar Contemporânea*, Coimbra, Coimbra Editora, 1951, p. 379.

22 PLANCHARD, É.: *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, p. 183.

23 Ibidem, p. 155.

24 Ibidem, p. 30.

25 PINTASSILGO, J.: «Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar

Essa mesma concepção encontra-se ainda presente no pensamento de Émile Planchard:

A pedagogia é também, e sobretudo, uma ação sistemática. É uma arte, pois se propõe utilizar numerosas noções para melhor realizar uma tarefa muito concreta: a educação das crianças. Os conceitos de arte empírica e de técnica científica [...] aplicam-se ao domínio da educação, pelo menos a uma parte desse domínio.<sup>26</sup>

O autor não coloca em dúvida, antes pelo contrário, a existência de uma “ciência da educação”. No entanto, para ele, a questão reveste-se de maior complexidade, uma vez que implica a articulação dessa ciência com uma “arte”. Ao utilizar a noção de “arte empírica”, Émile Planchard remete-nos para a dimensão prática, experiencial, do trabalho do professor, mas, simultaneamente, para o recurso deste a uma “técnica científica”. Seguindo o pensamento do autor, somos de novo confrontados com uma falsa dicotomia.

As duas noções anteriormente analisadas conduzem-nos às categorias de profissão e de profissionalização, claramente presentes em Émile Planchard. A profissionalização, entendida como projeto histórico, é algo que podemos intuir nos discursos de muitos professores ou formadores de professores que, em momentos diferentes, escrevem na imprensa pedagógica ou nos manuais de pedagogia, até porque é uma noção que contribui, de forma visível, para a valorização da atividade docente. Émile Planchard, professor, por muitos anos, do Curso de Ciências Pedagógicas da Universidade de Coimbra e, portanto, formador de professores, ao procurar definir a profissão considera o seguinte: “Être professeur est donc, aujourd’hui plus que jamais, exercer une technique spécifique, c’est pratiquer, jusqu’à un certain point, un métier. Et l’exercice de tout métier requiert un apprentissage professionnel”<sup>27</sup>.

Um outro aspeto muito presente no discurso do autor sobre a profissão é o que se refere à sua fundamentação ética e moral. A pessoa do aluno, e o respeito que esta deve merecer, surge como ponto de partida essencial. O professor é-o em função do seu aluno. É isso que dá sentido à dicotomia clássica, de fundo religioso, mestre – discípulo. É isso, igualmente, que sustenta a definição do professor como educador. O crescimento integral da criança ou do jovem representa o compromisso do professor e este investe plenamente a sua pessoa na consecução desse desiderato. Assim se compreende o tema, permanentemente glosado, da exemplaridade do mestre, claramente presente no pensamento de Émile Planchard:

L’influence de l’éducateur-né est avant tout d’ordre spirituel. Il s’agit d’une transposition humaine dans une âme réceptive qui se façonne alors selon l’âme du maître. L’éducateur-né possède une grande conviction dans les principes qui orientent sa

---

(reflexões entre o passado e o presente)», em CAMARA, S. (Org.), *Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história*, Rio de Janeiro, Editora Quartet – Faperj, 2014, pp. 325-350.

26 PLANCHARD, É.: *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, p. 18.

27 PLANCHARD, É.: *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1956, pp. 81-82.



conduite [...] Il est un exemple vivant et la sollicitude et l'amour qu'il témoigne à ses disciples suscitent chez ceux-ci les réactions désirables. Toutes les ressources internes de l'éduqué sont mobilisées par la présence agissante du maître. C'est une flamme qui se communique, un fluide qui rayonne, une suggestion merveilleuse qui s'exerce.<sup>28</sup>

Responsabilidade imensa, esta, tendo em conta a fragilidade humana que condiciona o professor, qualquer professor. Mas esta é, sobretudo, uma retórica que tem em vista a legitimação e dignificação do exercício profissional, ancorando-o num ideal supremo, a formação dos cidadãos do futuro, a construção da nova sociedade, ideal este frequentemente sacralizado. A implicação no seu trabalho, a sua projeção no futuro, é apresentada como uma missão, surgindo os professores como verdadeiros missionários, apóstolos ou sacerdotes do ensino. As referências religiosas são uma constante, evocando, exatamente, as raízes religiosas da profissão. Refletindo sobre os efeitos pretendidos através do processo de formação de professores, Émile Planchard (1956), ele mesmo, como já vimos, um educador católico, afiança o seguinte:

Le résultat final est de créer dans l'âme de l'éducateur une foi profonde dans la grandeur de sa tâche, une conscience claire de la hiérarchie des valeurs, un enthousiasme fécond dans l'exercice de sa profession. Il doit être plus qu'un fonctionnaire, ce à quoi il se résigne trop souvent. Pour reprendre une expression usée, mais parfaitement adéquate, sa fonction est un sacerdoce.<sup>29</sup>

E assim chegamos ao tema, incontornável, da vocação, um tema de ontem e de hoje, articulável tanto com discursos conservadores como progressistas, em matéria pedagógica, entenda-se. Convém ter em conta que a vocação não exclui, em muitos dos argumentos, o recurso a outras categorias para definir a profissão docente, nem representa, necessariamente, um olhar descontextualizado sobre a mesma, além de que o seu sentido é variável, estando, em alguns casos, já distante da fundamentação religiosa que lhe está na origem. Ilustrativa desta ideia é, por exemplo, a seguinte afirmação contida numa das obras de Émile Planchard (1962): “É preciso acrescentar à inspiração a informação, à vocação a profissão, à imaginação o sentido do real”<sup>30</sup>.

### ÉMILE PLANCHARD E A “DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO”

A consolidação do Estado Novo, nos anos 30, representou, naturalmente, um retrocesso no processo de democratização da escola entretanto desencadeado. A política educativa a partir daí dominante assumiu o carácter discriminatório da escola como um facto natural, de que a separação e desigual prestígio entre liceus, escolas técnicas e ciclo complementar do ensino primário (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes) foi, a seu tempo, um claro exemplo.

A situação altera-se um pouco no período de crescimento económico, a nível internacional, que se segue ao final da 2<sup>a</sup> Guerra Mundial e, em particular,

28 Ibidem, pp. 263-264.

29 Ibidem, p. 91.

30 PLANCHARD, É.: *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, p. 21.

nos últimos anos do regime quando, num contexto de expansão, ainda que moderada, do sistema escolar, são tomadas medidas que procuram corresponder ao aumento da procura de educação, de que são exemplo o alargamento da escolaridade obrigatória (para 4 anos, entre 1956 e 1960, e para 6 anos, em 1964) e a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1967. As teorias do “capital humano” fazem, nessa altura, a sua entrada em Portugal, influenciando o próprio discurso do poder político, e propõem-se investir na educação como forma de corresponder às novas necessidades colocadas ao aparelho produtivo<sup>31</sup>.

Apesar dos constrangimentos óbvios a que, durante o período salazarista, estavam sujeitos diversos autores do campo pedagógico vão continuar a afirmar conceções educativas – umas mais moderadas, outras mais radicais – em defesa da democratização do ensino e de uma escola para todos. Podemos aqui recordar os nomes de António Sérgio, Bento de Jesus Caraça, Delfim Santos, Agostinho da Silva, Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos, Sérgio Niza e Rui Grácio, entre outros, para além de Émile Planchard<sup>32</sup>. Em particular a obra *Fondements d'une planification pédagogique au Portugal* (1966) representa, no já referido contexto de expansão da escolarização que marcou a última fase do regime autoritário, um manifesto em defesa da democratização do ensino, ainda que no quadro de uma leitura moderada das suas implicações e, também, numa relação de alguma ambiguidade com o regime então vigente, já que resultou de um pedido de colaboração do ministro Inocêncio Galvão Teles (1962-1968), no âmbito dos trabalhos conducentes à elaboração do Estatuto da Educação Nacional. Émile Planchard deixa, no entanto, entrever, ao longo do seu trabalho, a ideia de que as reformas projetadas só seriam passíveis de concretização no seio de uma sociedade democrática, à maneira ocidental.

Antes, em 1960, já o autor havia publicado, na recém-fundada *Revista Portuguesa de Pedagogia*, um primeiro artigo onde aborda, numa perspetiva ainda relativamente conservadora, a relação entre “educação e democracia”<sup>33</sup>. Em 1974 - o próprio ano da Revolução do 25 de Abril - retorna ao tema, na mesma publicação, agora de forma mais desenvolvida, no artigo “Alguns postulados e aspetos da democratização do ensino”, que representa, em boa medida, uma sistematização do que sobre o assunto havia defendido na obra de 1966.

---

31 VALENTIM, J. P.: *Escola, igualdade e diferença*, Porto, Campo das Letras, 1997; TEODORO, A.: *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento, 2001.

32 PINTASSILGO, J.: «Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português», em VIEIRA M., PINTASSILGO, V & MELO B. P. (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003, pp. 119-141.

33 PLANCHARD, É.: «Educação e democracia», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, 1, (1960), pp.156-161.

Fixemo-nos na análise de ambos os artigos. No primeiro deles o autor filia a democratização do ensino na tradição liberal, ao considerar que ela se fundamenta no “direito à educação, à instrução”<sup>34</sup> de todos os membros da sociedade, direito esse condicionado, no entanto, pelas disposições e capacidades naturais de cada um. A postura em que o autor se coloca está bem expressa na crítica feita a determinadas leituras, consideradas mais radicais, da democratização do ensino, leituras essas conducentes a um “nivelamento por baixo” da qualidade do ensino e a uma “desvalorização do recrutamento escolar”<sup>35</sup>. A existência de diferenças naturais impossíveis de serem superadas através da educação é outro dos temas claramente enfatizados. O autor manifesta-se, ainda, contrário a uma “gratuidade absoluta e generalizada”<sup>36</sup>, preferindo antes a concretização de “um auxílio substancial” aos jovens com valor pessoal, mas oriundos de famílias com fracos recursos materiais. A seleção deveria assentar no mérito de cada um, ser o mais rigorosa possível e conduzir a percursos escolares diferenciados.

No entanto, a posição de Émile Planchard vai evoluir, nos anos subsequentes, num sentido mais democratizante, o que já é bem visível no texto do artigo de 1974, que passamos a analisar. Como já vimos, Planchard fundamenta a sua posição na ideia de que todos os membros da sociedade têm direito à educação e à instrução, competindo ao Estado a obrigação de vigiar pelo cumprimento da “obrigatoriedade da instrução geral para a totalidade das crianças normais”. Esta era “a primeira grande batalha da democratização do ensino”<sup>37</sup>. Se este é um direito reclamado pela “vida democrática”<sup>38</sup>, isso não significa uma igualdade absoluta no que se refere à sua realização, uma vez que, para o autor, “os homens não nascem iguais”, ao contrário do que “afirmava Rousseau”<sup>39</sup>. Se os homens são iguais no que diz respeito à sua dignidade como pessoas e aos direitos e deveres daí resultantes, diferenciavam-se, para Planchard, quanto ao “capital humano” de que são portadores<sup>40</sup>. Tendo em conta essa circunstância, pergunta o autor - “A igualdade de oportunidades será então um mito?” - para responder de seguida: “A igualdade absoluta não é mais que uma ideia generosa, mas utópica, e sempre assim será, apesar dos visionários da democratização do ensino”<sup>41</sup>. A igualdade de oportunidades não significa, por outro lado, ausência de diversificação, desde que esta tenha por base as “aptidões pessoais”, os “méritos” e o “trabalho de cada um”. Essa é a essência “duma autêntica democracia”<sup>42</sup>.

34 Ibidem, p. 156.

35 Ibidem, p. 157.

36 Ibidem, p. 159.

37 PLANCHARD, É.: «Alguns postulados e aspetos da democratização do ensino», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, 8, (1974), pp. 199.

38 Ibidem, p. 195.

39 Ibidem, p. 197.

40 Ibidem, p. 197.

41 Ibidem, p. 219.

42 Ibidem, p. 199.

Qual o sentido, nesse contexto, da expressão democratização do ensino, que o autor usa profusamente?

Democratizar o ensino é fazer com que seja acessível a todos a partir da infância e da mesma maneira, independentemente dos obstáculos exteriores, de origem económica essencialmente, que se opõem ao exercício deste direito e que a sociedade tem o dever de remover ou de atenuar<sup>43</sup>.

A ideia central contida na anterior citação é, a nosso ver, esclarecedora da posição do autor: o ensino deve ser “acessível a todos a partir da infância e da mesma maneira”. É, em certo sentido, a concretização da ideia de escola para todos, de que Émile Planchard se mostra um inequívoco, ainda que moderado, partidário. O autor mostra-se consciente, em particular, do contributo da sociologia, que tornou evidentes os obstáculos económicos e culturais que põem em causa a realização do projeto de democratização. Ele afirma, por exemplo, que “as probabilidades para ingressar no ensino superior crescem em função direta do nível cultural dos pais e da sua situação económica”<sup>44</sup>. A proposta para que o ensino pré-primário seja generalizado, prende-se, aliás, com a conveniência de uniformizar “o meio cultural e educativo desde a mais tenra idade”<sup>45</sup>. Se a expressão “da mesma maneira”, usada na citação há pouco apresentada, nos remete para a ideia de escola única - ainda que destinada a um público heterogéneo -, responsável por proporcionar a todos uma preparação geral para a vida, o autor encarrega-se de sublinhar, em seguida, que esse “tronco comum”<sup>46</sup> deveria dar lugar – por volta dos 15 anos – a uma diferenciação dos percursos educativos. Esse binómio unificação / diferenciação surge-nos, de forma muito clara, no texto que a seguir se apresenta:

Ensino Secundário para todos não, mas ensino apropriado para todos e até certa idade, segundo as aptidões mentais de cada um. Escolas para todos, visto que todos os membros da coletividade nacional são igualmente dignos da solicitude dos poderes públicos, mas escolas diferenciadas em nível e em programas conforme os dotes de cada um. Escola por medida e não nivelamento por baixo na qualidade.<sup>47</sup>

O que está presente no espírito do autor é, como vemos, a ideia de que, após a escolaridade obrigatória e conforme as aptidões e capacidades dos alunos, as vias paralelas de ensino seriam algo de natural e positivo. A um ensino fundamental comum a todos, seguir-se-ia um ensino segmentado, sendo uma das vias a do tradicional ensino secundário, a par de vias profissionalizantes, mas detentoras de prestígio equivalente. Esta é uma questão a que o autor se mostra particularmente sensível, por exemplo quando critica o carácter burguês assumido pelos liceus de então. A referida diversificação teria por base, numa lógica

---

43 Ibidem, p. 199.

44 Ibidem, p. 217.

45 Ibidem, p. 204.

46 Ibidem, p. 200.

47 Ibidem, p. 201.

meritocrática, “os dotes de cada um”. O encaminhamento dos estudantes para as vias apropriadas assentaria num sistema de orientação escolar e profissional, organizado em bases científicas de modo a evitar escolhas prematuras a esse nível. Curiosamente, uma das justificações apresentadas para legitimar a diversificação – a necessidade de uma “escola por medida” – é uma tese cara ao movimento da Educação Nova, de cujas posições Émile Planchard é, no Portugal da época, um assumido porta-voz, ainda que, como vimos, numa perspetiva crítica.

A defesa da “individualização do ensino” é, aliás, uma das ideias centrais do pensamento do autor e que, segundo ele, deve ser conjugada com a tendência para a “socialização”, com vista à preservação da coesão e da solidariedade sociais. A finalidade última deste binómio é a construção de uma sociedade “ao mesmo tempo homogénea e diferenciada”. A filosofia democrática e personalista, de que o autor se reclama, tornaria possível, na sua ótica, a coexistência de duas dimensões por vezes apresentadas como contraditórias no quadro do pensamento pedagógico: a “igualdade” e a “liberdade”, de um lado, e a “hierarquia” e a “autoridade”, de outro<sup>48</sup>.

Uma outra ideia importante, e bem na linha da doutrina da Escola Única, é a de que a escola para todos não é contraditória com a necessidade de uma seleção rigorosa ao longo do percurso escolar. Esta seleção teria por finalidade a formação de uma elite preparada para assegurar a direção dos destinos do país. Muito significativa, em relação a essa questão, é a citação que a seguir se apresenta:

No que respeita ao termo elite, digamos sem rodeios que a palavra em si não tem nada de pejorativo, nem no seu étimo, nem necessariamente no seu conteúdo. A elite resulta duma seleção, ou melhor, duma eleição, e é o conjunto daqueles que foram escolhidos. As elites sempre existiram, e ainda bem, e a Universidade tem hoje por missão, mais do que nunca, preparar elites. Mas devem ser recrutadas, escolhidas, em todas as classes da sociedade, na base do valor pessoal, e não de preconceitos de classe<sup>49</sup>.

É, pois, por uma espécie de democratização da seleção que Émile Planchard pugna. As elites deveriam passar a ser recrutadas, na sua opinião, transversalmente, tendo por base apenas o “valor pessoal” e não a origem social. O que se pretendia era, nas palavras do autor, uma “seleção dos melhor dotados”, processo esse que deveria acompanhar a tendência para a “elevação das massas” através da educação. Somos aqui, de novo, confrontados com a crença – relativamente ingénua – num recrutamento neutro das elites sociais, decorrente de um contexto de “igualdade de oportunidades”.

Mesmo assim, o autor manifesta ter consciência dos processos de reprodução social que poderiam desvirtuar a referida igualdade de oportunidades. É esse o sentido da seguinte constatação: “E, quanto à repartição da inteligência

---

48 Ibidem, p. 201.

49 Ibidem, p. 212.

inata entre os grupos sociais, por mais que se faça, as leis naturais encarregam-se de manter e até de reforçar uma aristocracia (os melhores do cérebro)<sup>50</sup>. O autor exemplifica com o eventual diferencial de inteligência entre a “população das cidades” e a “do campo” e, também, com os casamentos realizados no interior de discutíveis classes de inteligência. A conclusão é um pouco determinista: “a elite intelectual reforça-se natural e geneticamente”. Se não deixa de ser aí visível o contributo da sociologia da reprodução, o seu aproveitamento vai num sentido conservador e não num sentido de crítica social. De resto, Planchard combina essa referência com a utilização de argumentos que remetem para a conceção tradicional que relaciona a inteligência - entendida, de resto, como algo de absoluto - com a hierarquia social. O autor reconhece que “a mobilidade social é determinada por muitos fatores”, sendo uns “hereditários” e outros “materiais e culturais”<sup>51</sup>.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto acompanhamos o pensamento pedagógico de Émile Planchard tendo por base um guião que enfatizou três aspetos: o seu olhar sobre a Educação Nova; as suas conceções sobre a profissão e a profissionalização; as teses que defendeu sobre a democratização do ensino. Educador belga radicado no Portugal autoritário, Émile Planchard corporizou, entre os anos 30 e 70 do século XX, uma apropriação moderada e católica das propostas da Educação Nova. Claramente inspirado nos pressupostos desse momento de renovação pedagógica e divulgador das suas ideias e das suas práticas, o autor vai recusar os seus desenvolvimentos mais radicais e que colidiam com as suas opções filosóficas de teor personalista e espiritualista. Em particular, recusa-se a olhar para a inovação e para a tradição como termos opostos, considerando falsa essa dicotomia. Cultor da ciência, militante pela causa da pedagogia experimental, no que se refere à formação de professores Émile Planchard considera necessário conjugar as dimensões profissional e técnica com aquilo que mais tradicionalmente surgia descrito pela expressão “arte de ensinar”, o que permite compreender o valor que atribui a dimensões como a vocação e a missão, para além da importância dada à exemplaridade da pessoa do professor e à componente moral do seu trabalho. Finalmente, ainda que num contexto adverso e com as necessárias cautelas, Émile Planchard mostra-se um enérgico defensor da “democratização do ensino”, embora as conceções por ele expendidas a este respeito, não obstante o conhecimento que manifesta das teses da sociologia da reprodução, estejam mais próximas do olhar “meritocrático” do que duma conceção e crítica alargada da referida democratização.

---

50 Ibidem, p. 219.

51 Ibidem, p. 219.

# AS INFLUÊNCIAS BELGAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DE JOÃO GOMES DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

**JULIANA ROCHA**

up200700389@fpce.up.pt

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto. Bolseira FCT com a ref. SFRH / BD / 112795 / 2015*

**Margarida Louro Felgueiras**

margafel@fpce.up.pt

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto*

**JOSÉ ANTÓNIO AFONSO**

jafonso@ie.uminho.pt

*Instituto de Educação na Universidade do Minho/CIEd*

## 1. INTRODUÇÃO

As viagens de estudo ao estrangeiro, realizadas por educadores, com a finalidade de conhecerem políticas e práticas pedagógicas inovadoras, tornaram-se cada vez mais uma prática corrente no final do século XIX e início do século XX. Os reformadores não eram indiferentes ao que era realizado fora do país e quando pretendiam implementar mudanças na educação nacional, utilizavam como fundamentação para sua ação experiências de sucesso realizadas no estrangeiro. Para incentivar essa procura ativa de conhecimento, em 1907, o Governo irá financiar viagens de instrução. Pensadas como o meio eficaz de assegurar que o quadro docente estivesse atualizado e para recolher informações necessárias para legitimar a sua ação política, por esta via os educadores entravam em contacto com as evoluções científicas e educativas do ensino nos países mais adiantados, acompanhando o(s) movimento(s) da pedagogia moderna. João Gomes de Oliveira é um dos pensionistas portugueses que rumou ao estrangeiro ao abrigo do decreto de 29 de maio de 1907, diploma que abriu concurso de bolsas de estudo para visitas ou estágios em diversos países da Europa.

O presente trabalho propõe-se relacionar a viagem pedagógica de João Gomes de Oliveira à Bélgica com as propostas por ele defendidas para a Educação

---

<sup>1</sup> Este trabalho insere-se no âmbito da colaboração com o Projeto REduF- Raízes da Educação para o Futuro, financiado pela FCT (Ref.<sup>a</sup> PTDC/CED-EDG/ 30342/2017), FPCEUP/ CM Murça.

Física em Portugal. Para isso, toma como fontes os artigos por ele escritos na imprensa periódica e nos trabalhos apresentados em encontros científicos, em que é evocada a sua experiência e conhecimentos adquiridos na sua missão ao estrangeiro.

## 2. EDUCAÇÃO E A ROBUSTEZ FÍSICA: AS PROPOSTAS DO PROFESSOR JOÃO GOMES DE OLIVEIRA

A degenerescência da raça e a necessidade de robustecer a população era um dos topos do debate higienista, educacional e mesmo da literatura realista do final do século XIX e início do XX. A educação física, primeiro como treino militar e depois como correção de posturas, robustez corporal, e o desporto foram vistos como meios de combater essa degenerescência, disciplinar o corpo e fortalecer a vontade. Os corpos tornaram-se educáveis e a escola deveria proporcionar uma mente esclarecida num corpo são, com hábitos regrados.

As colónias escolares inserem-se no amplo movimento de defesa de uma educação ao ar livre, que contribua para a robustez e revigoração do corpo e da mente. Num artigo sob o título “Colónias Escolares: na Bélgica” publicado na Revista Atlântida em 1918, João Gomes de Oliveira procura fazer a apologia e divulgar o êxito alcançado pelas colónias e vilas escolares na Bélgica, que teve a oportunidade de conhecer de perto durante a sua permanência nesse país. João Gomes de Oliveira coloca o seguinte problema:

“enquanto os protegidos da fortuna partem para retemperar-se numa aprazível estância, milhares de crianças sem recursos permanecerão sepultadas nas cidades, onde se vão definhando sem ar, sem luz, sem espaço. E, no entanto, ninguém deixa de reconhecer que a maioria dessas crianças, minadas pelo raquitismo ou pelo escrofulismo, precursores de todo um cortejo de misérias, necessitava também aproveitar dos benefícios que resultam para o organismo do contacto durante alguns dias, com o ar vivificante da montanha ou do mar”.<sup>2</sup>

Acrescenta que essas crianças “foram condenadas pelo destino, ou a passar dias inteiros enclausuradas em casas acanhadas e pouco higiénicas, ou a satisfazer a sua necessidade de movimento em ruas estreitas, onde [reina] a insalubridade as disputas muitas vezes a imoralidade.”<sup>3</sup> O estabelecimento das colónias escolares funcionariam como uma dádiva, seria “dar a estes deserdados o prazer imenso de passar uma temporada no campo ou à beira-mar”. Na perspectiva de João Gomes de Oliveira, as colónias escolares “é uma das obras mais simpáticas que existem, de grande alcance pedagógico, social e patriótico”<sup>4</sup>. Refere que no estrangeiro este problema chamou atenção de alguns beneméritos, que se organizaram em importantes associações, tendo por essa via conseguido angariar os meios necessários para a criação de numerosas colónias escolares.

2 OLIVEIRA, João Gomes de. “As Colónias Escolares: na Bélgica”. *Atlântida*, nº32, 1918, p. 817

3 *Idem*, p.817-818

4 *Ibidem*



Menciona ainda, que a concepção das colónias escolares não era nova e que se deve a sua ideia ao romancista Topffer, de Genebra, que se inspirou no pensamento de Montaigne, segundo o qual “depois de se ter trabalhado é preciso ver o mundo, tomar ar, passear, digerir o que se aprendeu, enfim ligar a ciência à vida.”<sup>5</sup> O primeiro a materializar esta obras foi um suíço, Padre protestante Bion, de Zurich, que em 1876, conseguira junto dos habitantes do seu cantão, a soma necessária para organizar a primeira colónia de férias e enviar, durante quinze dias, 68 crianças pobres e raquíticas para as aprazíveis montanhas de Appenzell. Não tardou a que outros países se apercebessem do alcance desta obra, entre eles, estavam a Itália, a Alemanha e a Polónia. Afirma que no Congresso Internacional de Higiene de Genebra, em 1882, que as colónias escolares “receberam a sua consagração científica”<sup>6</sup>. Destaca daí o relatório apresentado pelo Doutor Varentrapp, onde este apresentou os diferentes modos de organização das colónias e os resultados excelentes que produziram, tanto do ponto de vista educativo como sob o ponto de vista sanitário.

João Gomes de Oliveira dá-nos conta de como estas instituições se multiplicaram pela Bélgica, destacando o papel fundamental do movimento associativo na obtenção de meios para concretizar estas colónias. Por iniciativa de dois professores, Pergamenti e Vankalken, fizeram uma forte campanha em prol das colónias escolares e fruto dessa ação, em julho de 1886 foi estabelecida a primeira colónia escolar na Bélgica.

“A comuna de Bruxelas, por proposta do vereador Krops, enviou a Cortenaek-en algumas crianças pobres duma das suas escolas. Era uma simples experiência que tinha por fim facilitar no futuro a organização doutras colónias. Desde então o seu desenvolvimento aumentou de ano para ano, graças aos inúmeros centros de beneficência escolar que por toda a Bélgica se multiplicaram.”<sup>7</sup>

### *O ensino da natação*

Os congressos pedagógicos constituíram um significativo impulso na implementação de práticas para a promoção da saúde e de formação de bons hábitos, no sentido de afastar as crianças de práticas que pudessem provocar a deterioração da saúde e da moral. Destaca-se o 4.º Congresso Pedagógico promovido pela Liga de Instrução na cidade de Lisboa, durante os dias 15 a 18 de abril de 1914. Este Congresso foi estruturado em 4 secções onde foram debatidas e votadas questões urgentes sobre o ensino primário e normal. Nesses quatro dias, os congressistas ocuparam-se de questões que diziam respeito à educação física, intelectual, artística e profissional. Foram apresentadas e defendidas teses específicas sobre diversos problemas sobre a metódica do ensino, a higiene escolar, a arte na escola e as relações do ensino primário com o ensino profissional. A Educação Física foi discutida na secção de higiene escolar.

---

5 *Ibidem*

6 *Ibidem*

7 *Idem*, p.819

Interessa-nos em particular a 4.<sup>a</sup> tese intitulada “A Educação física na escola”, apresentada por João Gomes de Oliveira.

O autor começa por assinalar que na educação física deve ser dada atenção à ginástica, isto é, ao movimento disciplinado, ordenado, tendendo sempre ao melhoramento da função respiratória e ao desenvolvimento harmónico do corpo.<sup>8</sup> Refere ser importante esclarecer que a aceção em que iria usar os termos “ginástica” e “educação física” não era exatamente a mesma, apesar de ambos terem sido frequentemente usados de forma indiferenciada, o que na sua perspetiva, era um grave erro. De imediato faz uma breve distinção destes dois termos. Para ele, a ginástica era o principal meio que a educação física se socorre para submeter o corpo a um exercício metódico e graduado; e que por educação física devemos compreender tudo o que possa contribuir para o completo desenvolvimento do nosso organismo, desenvolvimento que se efetuará duma maneira tanto mais completa quanto melhores forem as condições higiénicas em que o organismo se encontre, quanto maiores forem os cuidados que com ele tivermos.<sup>9</sup> Caberia à escola orientar a educação física de forma a que a criança fosse sempre colocada nas melhores condições que lhe favorecessem o desenvolvimento físico, rodeando-a de todos os cuidados prescritos pela higiene. Deverá fazer uso de todos os meios a fim de submeter a criança a uma prática física regular, que facilmente lhe assegure a saúde.<sup>10</sup> João Gomes de Oliveira aponta as vantagens da introdução nas escolas de uma “ginástica natural”, por meio dos jogos e das rodas, uma vez que estes contribuem para o desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhe a alegria que elas necessitam para a expansão dos seus sentimentos e para a formação do seu carácter.<sup>11</sup> Acrescenta que estes jogos coletivos reúnem outros benefícios de ordem moral, permitindo o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas qualidades morais – a sociabilidade, sinceridade e a docilidade.

Após esta introdução esclarecedora sobre a sua conceção desta disciplina é que vai tratar do ensino da natação. Partilha da opinião de que a natação e os banhos-duches devem ser considerados com um dos fatores mais importantes na luta contra a degeneração física da Nação, devendo, por isso, serem integrados na prática das escolas. Defende que a natação tinha uma forte influência higiénica sobre o organismo, obrigando a uma variedade de movimentos, fazendo com que ela constitua um excelente corretivo do grande número de movimentos unilaterais e um excelente meio no combate ao sedentarismo.

Relativamente aos banhos-duches refere a sua especial importância em escolas frequentadas pelos filhos de operários, que vivem na maioria dos casos em más condições higiénicas, tornando-se necessário familiarizar estas crianças

---

8 OLIVEIRA, João Gomes de. “A Educação Física na escola”. 4.<sup>a</sup> tese apresentada no *Quarto Congresso Pedagógico*. Lisboa, 1914, p.171

9 Cf. *Ibidem*

10 Cf. *Idem*, p.172

11 Cf. *Ibidem*

com a água e a adquirirem hábitos de asseio do corpo.<sup>12</sup> Termina a sua exposição dizendo que se impõe como máxima urgência, que junto das escolas normais sejam instalados ginásios, campos de jogos, se possível, bacias de natação, onde os normalistas obtenham os conhecimentos práticos e teóricos indispensáveis a uma educação física racional.<sup>13</sup>

São estas ideias que retoma, mas de forma mais alargada, na apresentação da tese - A natação e a sua prática nas escolas - no Congresso Náutico do Porto, realizado de 2 a 4 de abril de 1920. Apoiado no pensamento de Rosseau e de Lefebure, sobre a necessidade que o corpo tem da prática física, o autor começa por apresentar as vantagens desses exercícios, afirmando que a preparação do homem para a vida “só poderá assentar em bases seguras se nos ocuparmos, primeiro que tudo, da educação física da criança, a fim de que mais facilmente consiga a máxima expansão da sua actividade intelectual e o triunfo das qualidades morais de que carecerá durante a sua existência”<sup>14</sup> Refere que essa educação só será positiva e útil se esta conseguir a orientação que J.J. Rosseau formulara: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer ao espírito; um bom criado deve ser robusto; um corpo débil enfraquece o espírito”<sup>15</sup>.

O texto procura mostrar o quanto estamos atrasados e como em Portugal este importante ramo da educação estava ao completo abandono. Faz uma longa exposição sobre a ação fisiológica e higiénica da natação, apontando as suas vantagens sob o ponto de vista utilitário. Recorre na sua fundamentação a factos históricos importantes e mostra os cuidados que a natação vem merecendo, de há muito, nos países que se impõem ao mundo pela sua cultura e pelo seu trabalho. Dá como exemplos os Estados Unidos, Inglaterra, Suécia e Noruega, Dinamarca, França e Bélgica. Documentando a sua exposição com registos fotográficos, João Gomes de Oliveira apresenta uma lição de natação às crianças duma escola feminina da Dinamarca, outra a uma classe da Escola Normal de Bruxelas, as piscinas de natação de Saint Gille e Gand. E, para fecho, coloca a questão: “Mas a condição essencial para que a natação possa praticar-se nas escolas, e por consequência generalizar-se, é a existência de instalações balneárias próprias onde possam nadar as crianças, sem que se tenha a menor preocupação de qualquer acidente que possa dar-se.”<sup>16</sup> Avança dizendo que em Portugal não existe tais instalações, nem mesmo nos centros urbanos. “Estamos neste ponto atrasados e por falta de balneários próprios não podemos vulgarizar o uso dos banhos e da natação entre as classes menos abastadas, vulgarização que só pode atingir-se de uma maneira segura por meio da escola”<sup>17</sup> Indica que

---

12 Cf. *Idem*, p.173

13 Cf. *Idem*, p.174

14 OLIVEIRA, João Gomes de. *A Natação e a sua Prática nas Escolas*. Tese apresentada ao 1º Congresso Náutico do Porto (2 a 4 abril 1920). Porto: Livraria Moderna de João Gonçalves, 1920, p.5

15 *Ibidem*

16 *Idem*, 20

17 *Ibidem*

“Forçoso se torna reconhecer que a primeira campanha a iniciar entre nós pro-natação é a que respeita à construção de piscinas, onde se possam conduzir regularmente as crianças que não só aprenderão a nadar, como adquirirão hábitos de higiene que não mais perderão, apurado como está que quem se familiariza com a água só dificilmente pode furtar-se ao prazer que ela nos proporciona. (...) Num país em má situação financeira como o nosso não pode alvitrar-se a construção de piscinas de natação das escolas. Em boa lógica, no que respeita principalmente ao ensino primário, por onde teríamos de começar era por pedir que se construissem edifícios próprios para as escolas, pois o que para aí existe, mesmo em centros como Lisboa, Porto, Coimbra, etc, depõe contra nós e nos envergonha aos olhos dos povos civilizados, habituados a tratar com solicitude as coisas que se prendem com a instrução popular.”<sup>18</sup>

Recomenda que nos principais centros, “os municípios de per si ou subsidiados pelo Estado, procedam à instalação de piscinas descobertas, feitas de madeira, aproveitando-se para isso a nossa longa costa e os numerosos recursos de água que banham o país”<sup>19</sup> Para as cidades populosas como Lisboa e Porto aconselha que essas piscinas sejam cobertas e suscetíveis de aquecimento, de modo a tornar possível a sua frequência todo o ano. Por último refere que a questão essencial para a prática da natação das escolas é um local apropriado à sua prática, mas também outra questão que assume igual importância é a preparação de pessoal para o ensino dessa modalidade. Termina citando a opinião de um pedagogo belga Alexis Sluys, que apresentara comunicação no Congresso Nacional Belga de Educação Física, realizado em Gand em 1913, segundo o qual se deviam criar as condições necessárias para tornar a natação obrigatória, como o são a ginástica e os jogos ao ar livre em todas as escolas e de se organizar um curso de natação nas escolas normais como meio de propaganda mais prático. Por último, nas conclusões, condensa os argumentos defendidos em 6 pontos que transcrevemos:

1.º - O Estado ou os municípios devem proceder à instalação de balneários espaçosos fixos ou flutuantes, cobertos ou descobertos, acessíveis ao público gratuitamente ou por um preço módico. Esses balneários serão postos à disposição das escolas que se utilizarão deles, segundo determinadas condições.

2.º - O ensino da natação deve ser obrigatório nas escolas exactamente como a ginástica e os jogos e outros ramos de ensino.

Apenas devem ser dispensados temporária ou definitivamente os alunos e alunas para quem a natação fôr contra-indicada pelo médico escolar.

3.º - Do ensino da natação devem ser encarregados:

a) Nas escolas primárias os respectivos professores.

b) Nas escolas normais e nos estabelecimentos de ensino secundário especial ou superior os professores de educação física desses estabelecimentos.

4.º - Nas escolas de ensino normal primário a natação deve ser valorizada nas passagens de classe, e nos exames finais, como qualquer outra disciplina.

---

18 *Idem*, pp.20-21

19 *Idem*, p.21

5.º - Nas escolas normais primárias a natação, que fará parte integrante do curso de educação física, será obrigatória para os alunos e alunas que deverão ser submetidos a um exame especial de natação, antes de lhe ser concedido o diploma de professor ou professora.

6.º - Nenhum aluno ou aluna das Escolas Normais poderá em caso algum ser dispensado do curso de natação, pela mesma razão que não é da ginastica nem dos diversos jogos educativos.

No exame sanitário que precede os exames de admissão àquelas escolas, devem ser sistematicamente excluídos os candidatos fisicamente inaptos.<sup>20</sup>

### *Os cursos de aperfeiçoamento*

A Escola Normal do Porto manteve uma estreita ligação com as autoridades regionais e municipais. Com a República essa relação foi intensificada, uma vez que alguns diretores da Escola Normal também desempenharam cargos de direção ao nível da Câmara. Mercê dessas ligações o Município do Porto mostrou-se preocupado com o desenvolvimento da educação física nas escolas que estavam a seu cargo. Com interesse neste assunto, o vereador da instrução Henrique Santana, que também foi professor da Escola Normal, apresentou e justificou uma proposta que consistia na organização de um curso de aperfeiçoamento de educação física para ambos os sexos, visando o aperfeiçoamento dos professores primário.

A criação deste curso justificava-se pela obrigação de dar cumprimento ao regulamento de 26 de maio de 1911, que regulamentava a instrução militar preparatória para o primeiro grau. Segundo essa diretiva a educação cívica, ginástica, exercícios militares e canto coral deveriam ser ministradas, durante o ano letivo, pelos professores aos alunos das escolas primárias dos 7 aos 16 anos, em lições bissemanais. A instrução desse ensino teria sido recomendada pelo governo, por constituir a base da defesa nacional, que a República estaria a organizar. Referia ainda, que alguns professores procuravam cumprir este imperativo cívico, mas outros não teriam sido capazes de o fazer, sob aquele ponto de vista, porque os programas de habilitação para o magistério não compreendiam esta disciplina, com o carácter que o citado regulamento mencionava, nem com os métodos que a ciência lhe estava impondo.

Em sessão de 21 de janeiro, é dito que a Câmara Municipal tinha autorizado a organização do curso de aperfeiçoamento durante as férias para os professores primários do concelho do Porto. Para dar seguimento à sua execução é encarregue de dirigir e organizar este curso o professor João Gomes de Oliveira.<sup>21</sup> O curso não chegou a funcionar nesse ano. Essa informação é-nos dada na ata de Comissão Executiva de 8 de julho de 1915, onde consta que o motivo da sua não concretização se prende a várias circunstâncias, entre as quais o facto

---

20 *Idem*, pp.23-24

21 AHCI- Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal do Porto, Sessão de 21 de janeiro de 1914, fl. 122v-123

de se ter dado prioridade a outros cursos de aperfeiçoamento. Volta a reforçar a absoluta necessidade desenvolver a educação física nas novas escolas e que existia verba pela qual se podia custear as despesas do curso.<sup>22</sup>

## 2. A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA BELGA NA PROPOSTA DO REGULAMENTO DE 1920 SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em reconhecimento do seu mérito profissional e da formação que possuía neste domínio, João Gomes de Oliveira é convidado, em maio de 1914, a lecionar a disciplina de Ginástica, devido à morte do professor da Escola Normal do Porto, João Clemente Saavedra, tendo assinado o termo de posse a 24 de novembro, publicado no Diário do Governo nº274 de 23 do mesmo mês. Nas obras de remodelação do ginásio e do jardim fronteiro, em 1914, foram tidas em consideração as suas indicações. A fim de modernizar o ensino da disciplina de Ginástica, propôs que parte do vestíbulo fosse utilizado para se estabelecer o fontanário e o lavatório, em número proporcional ao da população escolar. Também ficou responsável pela mudança do vestuário utilizado na prática desportiva<sup>23</sup>.

No mesmo ano, em sessão do Conselho Escolar, sugere a criação de um campo de jogos, expondo as vantagens que tal empreendimento teria na cultura física dos estudantes. O diretor da Escola Normal, Henrique Santana, refere que na qualidade de Senador Municipal e membro da Comissão Executiva da Câmara Municipal do Porto, se esforçaria por conseguir que se realizasse essa aspiração, que não era só do professor Gomes de Oliveira mas que era partilhada por todos eles.<sup>24</sup>

Em 1915 foi constituída uma comissão de 12 membros, entre os quais figurava João Gomes de Oliveira, com a finalidade de produzir um regulamento geral de educação física aplicável no espaço escolar e militar. Passado cinco anos, foi aprovado Ministérios da Guerra, Marinha e Instrução, o regulamento oficial da educação física. A Educação Física compreendia a ginástica educativa, aplicada e jogos ao ar livre. A comissão que o elaborou foi de parecer que o método sueco deveria ser adotado e aplicado nos seus princípios, pois era este “que incontestavelmente oferecia mais garantias de um método racional e fisiológico de ginástica”. Resolveu ainda “adoptar como base da regulamentação nacional uma obra organizada por Lefubure (*Une méthode de gymnastique éducative*), considerado o melhor dos mestres e propagandistas da gymnástica sueca”, o qual autorizara a tradução e utilização como melhor fosse

22 AHCI- Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal do Porto, Sessão de 08 de julho de 1915, f.128

23 ACIPP- Acta da sessão ordinária do conselho escolar da Escola Normal Feminina de 18/06/1914, fl 37 e 37v.

24 ACIPP - Acta da sessão do Conselho Escolar e jury de exames da Escola Normal do Sexo Masculino de 19 de junho de 1914, f.14

necessário.<sup>25</sup> A portaria nº 2180 de 26/02/1920 aprovou e pôs em execução o Regulamento Oficial de Educação Física.

Em 1921, o Governo, aprovou o Regulamento das provas inter-escolares de Educação Física e instituiu-se a sua “Festa Nacional”, a realizar anualmente<sup>26</sup>. Na fundamentação do Decreto-lei afirma-se que a finalidade era estimular a integração de Portugal “no movimento de progresso realizado nas nações mais cultas com o intuito de regenerar as suas raças”, e atrair a atenção geral sobre este importantíssimo ramo da educação, demonstrar os seus benefícios e patentear o que pretendiam os educadores, “colocando-a no lugar que lhe compete, a par da educação intelectual e da educação moral”. Temos informação de que em maio de 1922 o professor João Gomes de Oliveira participou com um grupo de 26 alunos da Escola Normal do Porto na Festa Nacional de Educação Física. Estes alunos inscreveram-se apenas na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> parte da festa, visto que a sua maioria excedia a idade permitida pelo regulamento para a participação nas restantes atividades.

Em 1928 voltou João Gomes de Oliveira a integrar a comissão nomeada para rever e atualizar o Regulamento Oficial de Educação Física.<sup>27</sup> Podemos afirmar que o professor João Gomes de Oliveira não se preocupou apenas em fazer a apologia da prática da educação física, como procurou implementá-la de facto, através da formação de professores e poder de difusão que acreditava, os professores primários podiam representar. Procurava deste modo cumprir o desígnio nacional de aproximar Portugal dos países mais avançados através da incorporação de experiências estrangeiras relevantes nesta área. E para ele, o conhecimento obtido na Bélgica era uma referência prática e programática.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMARAL, Anabela Araújo de Carvalho.: *Da medicina escolar à saúde da escola: a medicina e a saúde escolar em Portugal: finais do século XIX, início do século XX*. Porto: [Edição do Autor], 2016
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Org.): *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, João Gomes de.: *A Natação e a sua Prática nas Escolas*. Tese apresentada ao 1º Congresso Náutico do Porto (2 a 4 abril 1920). Porto: Livraria Moderna de João Gonçalves, 1920
- OLIVEIRA, João Gomes de.: “As Colónias Escolares: na Bélgica”. *Atlântida*, nº32, 1918, p. 817-821
- OLIVEIRA, João Gomes de. “A Educação Física na escola”. 4.<sup>a</sup> tese apresentada no *Quarto Congresso Pedagógico*. Lisboa, 1914, p.171-174
- Regulamento Oficial de Educação Física, 1920

---

25 Regulamento Oficial da Educação Física, 1920, pp. 6-7

26 Decreto n.º 7662. Diário do Governo n.º 161/1921, Série I de 1921-08-09

27 Portaria de 6/03/1928





# INFLUÊNCIAS BELGAS NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA: O “MÉTODO DECROLY” NOS ESCRITOS PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR MOREIRINHAS PINHEIRO (ANOS 60 E 70 DO SÉCULO XX)

REISLA SILVA  
reislasilva@gmail.com

JOAQUIM PINTASSILGO  
japintassilgo@ie.ul.pt

## POUR LA VIE, PAR LA VIE ...

Jean Ovide Decroly (1871- 1932) nasceu na Bélgica e formou-se em medicina pela Universidade de Gante em 1896. Entre os anos de 1896 e 1897 fez internato médico em neurologia em Berlim e na Universidade de Salpêtrière em Paris, onde esteve por intermédio de um concurso de bolsas<sup>1</sup>. Em 1898 instalou-se em Bruxelas juntamente com sua esposa Agnès Guisset. Na oportunidade da mudança, Decroly retoma suas investigações sobre anatomia patológica e doenças mentais na Universidade de Gante onde se havia formado<sup>2</sup>. No mesmo ano, inicia os trabalhos na policlínica de Bruxelas como assistente de neurologia e rapidamente torna-se responsável pelo departamento de crianças deficientes mentais com traumas na linguagem<sup>3</sup>. Aos poucos inclina-se ao estudo de “[...] l'enfance anormale [...]”, termo comumente utilizado em sua época, embora Decroly preferisse utilizar a expressão “irregular”<sup>4</sup>. Em 1901 é convidado pela sociedade de medicina belga a chefiar um pequeno centro de estudos para observação e tratamento de crianças anormais. Decroly aceita com uma ressalva: que este centro funcionasse em sua própria casa e que estas crianças convivessem com seus três

---

1 Dubreucq, F., & MAFRA, J. F. (Org.). (2010). *Jean Ovide Decroly*. Recife: Editora Massangana.

2 Idem.

3 Idem.

4 Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1994). Ovide Decroly. In *Quinze Pedagogues: Leur influence aujourd'hui*. Houssaye, J. (Org.), (pp.135). Paris: Armand Colin Éditeur.

filhos. Nasce então o “Instituto de ensino especial –Laboratório pedagógico Dr. Decroly.”<sup>5</sup>”

Em 1907, alguns pais pedem a Decroly que seus filhos “normais” fossem aceites na sua escola. Mediante o pedido, bem como por influência de sua experiência anterior no ensino especial, cria a “[...] l'École pour la vie, par la vie, école pour normaux, rue de l'Ermitage à Ixelles (Bruxelles), où il s'inspire des expériences qu'il a faites à l'Institut d'enseignement spécial”<sup>6</sup>. Em seguida à criação da escola, os alunos iniciam escalas de revezamento; esta tímida tentativa em unir ensino especial e regular na Bélgica foi alvo de críticas do meio conversador que acusavam Decroly de utilizar os alunos como “cobaia”<sup>7</sup>. No entanto, o intuito do pedagogo era a generalização dos novos métodos no âmbito do sistema educativo<sup>8</sup>.

A escola de Ermitage, cujo lema é “Pela vida para a vida”, funciona atualmente com o nome Escola Decroly. Faz parte da FESLI (*Federation of Free Subsidized Establishments*), federação de estabelecimentos livres não subsidiados. Está entre as escolas não confessionais e é mantida pela Federação Valloniana de Bruxelas. Inclui os três ciclos básicos da educação: infantil, primária e secundário. Possui atualmente 1000 alunos entre os 3 e os 18 anos<sup>9</sup>.

Em 1912, Decroly torna-se professor do curso de ensino especial e diretor da secção de Psicologia da Orientação profissional; em 1913, é nomeado professor da escola Buls-Tempels, Instituto Superior de Pedagogia; em 1914, tem as suas atividades parcialmente interrompidas devido à guerra; por isso, decide-se a colaborar com os trabalhos de pedagogos filantropos na fundação de obras assistenciais para os órfãos da guerra<sup>10</sup>. A partir de 1920 retoma a prática pedagógica na cadeira de Psicologia da Criança e no ano seguinte assume a cadeira de Higiene Educativa e Médico- Pedagógica<sup>11</sup>. Ainda no ano de 1921 faz-se presente como fundador da Liga Internacional para a Educação Nova no congresso de Calais na França. Em 1923 torna-se Presidente da Sociedade de Medicina Mental da Bélgica e em 1929 é nomeado Presidente da Liga Internacional para a Educação Nova<sup>12</sup>. Decroly morre prematuramente aos 61 anos, no corredor do seu Instituto, vítima de um ataque cardíaco<sup>13</sup>.

5 Dubreucq, 2010, p.14.

6 Hamaide, A. (1956). *La méthode Decroly*. (pp.13) Switzerland: Delachaux & Nestlé.

7 Dubreucq, 2010, p. 15; Van Gorp, et al (2010). A rede cultural da escolar Decroly em Bruxelas. A teoria da organização e a função de guardião da história (pp.345). *Cadernos de História da Educação*, 9 (2), 329-345.

8 Dubreucq, 2010.

9 Disponível em: <http://www.ecoledecroly.be/>. Acedido em 20 de junho de 2019.

10 Hamaide, 1956.

11 Idem.

12 Disponível em <http://fondationdecroly.be/>. Acedido em 21 de junho de 2019.

13 Dubreucq, 2010.

## O MÉTODO DO DR. DECROLY

Antes de 1996 não possuíamos uma bibliografia minuciosa dos escritos científicos de Decroly; quem a sistematizou foram os investigadores Frank Simon, Henk Van Daele e Nanci Decroly (filha de Decroly) com o intuito de atenuar as lacunas existentes nas bibliografias anteriormente elaboradas, além de aprofundarem a investigação sobre as revistas nas quais Decroly publicava regularmente<sup>14</sup>. Nessa conformidade, optámos por colocar a expressão “Método Decroly” entre parênteses, pois não encontramos, entre a lista de publicações apresentada pelos referidos autores, nenhum trabalho de Decroly em que ele se referisse ao método de maneira definitiva. António Ballesteros, um dos divulgadores de Decroly em Espanha, confirma este pressuposto dizendo que faltava uma produção que esclarecesse as suas ideias e os pressupostos do método, para servir de guia a quem quisesse segui-lo.

El Dr. Decroly se há negado siempre, com um gesto de humildad que hace más atractiva y respetable su persona y su obra, a exponer em um livro el desenvolvimiento de su concepción pedagógica, sencillamente – afirma a las demandas reiteradas de sus colaboradores – porque no considera perfeccionado, terminado o su método; porque cree que la práctica de cada día y el estudio de la vida infantil te obligan a rectificar frecuentemente sus opiniones y los detalles de su técnica [...]<sup>15</sup>

Não ignoramos, naturalmente, que Decroly foi autor de um vasto conjunto de publicações, designadamente as relacionadas com as suas experiências educativas<sup>16</sup>. À questão é outra: não encontramos nelas pistas que nos dêem uma clara definição do “Método Decroly” apresentada pelo próprio autor. O facto é que Decroly se rodeou de um grupo de discípulos que atribuiu ao seu trabalho uma posição excepcional, dentro do cânone e do discurso da Educação Nova, e que procurou divulgar seu método<sup>17</sup>. Amélie Hamaïde<sup>18</sup>, uma das suas principais colaboradoras, foi quem deu o primeiro passo. Em 1922 buscou sistematizar “La méthode Decroly” e enumerar as publicações a ele respeitantes<sup>19</sup>. A partir de 1923 o referido livro recebeu inúmeras traduções: para o inglês (1923), castelhano (1924), polaco (1926), turco (1927), japonês (1931), alemão, eslovaco, sueco, português e romeno<sup>20</sup>. Hamaïde, na tentativa de perpetuar as ideias do seu mestre, contribuiu para que esta obra se tornasse uma espécie de livro sagrado para os seguidores de Decroly<sup>21</sup>.

14 Simon et al., (1996). Las publicaciones científicas de Ovide Decroly. *História del la Educación*, 14 (15), 511-539.

15 Ballesteros, A. (1932). *El Método Decroly*. (pp.6-7). Madrid: Tipografía Nacional.

16 Decroly possui mais de 450 trabalhos encontrados, entre artigos, alguns livros e filmes. Disponível em <http://fondationdecroly.be/>. Acedido em 21 de junho de 2019.

17 Van Gorp (2007). Van Gorp, A. (2007). Ovide Decroly, a Hero of Education. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Why 'What Works' Does not Work*, 37–50

18 Hamaïde, A. (1922). *La méthode Decroly*. Paris: Neuchâtel.

19 Simon et al.,1996, p.511.

20 Hamaïde,1956.

21 Van Gorp, 2007; 2019.

Procuramos compreender o “Método Decroly”, a partir de Hamaïde<sup>22</sup>, como um conjunto de procedimentos vinculados ao autor, no âmbito dos métodos ativos e da Educação Nova, onde assumem um papel de grande relevância. Encontramos, não só em Hamaïde, mas também em Dalhem e em Ballesteros<sup>23</sup>, alguns elementos importantes para a posterior teorização do método<sup>24</sup>, tais como: os centros de interesses infantis, a função da globalização (ou das ideias associadas) e os jogos educativos. Utilizamos esta definição prévia para melhor captar a apropriação das fontes analisadas e não incorrer no comum equívoco de vinculá-lo apenas ao programa dos Centros de Interesses Infantis. De acordo com Pozzo Andrés<sup>25</sup>, este programa fora apropriado por Decroly a partir 1908, época em que teve contato com os escritos do educador Belga Omer Buyse através da obra *Methodes Americaines d'Éducation Générale et Technique* (1908)<sup>26</sup>. No mesmo ano de publicação do livro, Decroly faz menção a ele em um congresso da sociedade belga de Paidotecnia, em 21 de maio. Portanto, embora esteja relacionada com a vertente americana da Educação Nova, não é possível encontrar uma paternidade única para os Centros de Interesses; o facto é que Decroly, foi um intenso divulgador desta perspectiva de ensino centrada na criança.<sup>27</sup>

Ainda segundo a análise de Pozo Andrés, o método Decroly:

[...] reunía ya todas las características para ser considerado como tal: tradición, principios constitutivos, fundamentación científica, eficacia, carácter experimental pero con posibilidades de aplicación a la enseñanza oficial y buenos auspicios para influir en las reformas educativas nacionales. Faltaba, como Montessori hizo tan tempranamente, la acreditación de especialistas en el método, con reconocimiento de sus creadores para poderlo aplicar en las escuelas. Este requisito se cumplió después de la muerte del pedagogo belga, al establecerse un «certificado de especialización en el método Decroly» expedido por el Centre National d'Éducation Belge.<sup>28</sup>

O breve percurso realizado deixa-nos um pouco mais seguros para compreender quais aspectos do “Método Decroly” circularam por meio dos escritos de Moreirinhas Pinheiro no interior dos seus eixos estruturantes, tais como: os centros de interesses, função da globalização (os das ideias associadas) e os jogos educativos, além disso, essa categorização prévia serviu de apoio para análise e recorte dos escritos do autor em questão.

22 Hamaïde, 1956.

23 Idem; Ballesteros; (1932). Dalhem, L. (1947). *El Método Decroly Aplicado a La Escuela*. Trad. Jacobo Orellana Garrido. Madrid: Ediciones de La Lectura.

24 É nosso desejo realizar discussão mais apurada sobre o Método Decroly em tese de doutoramento.

25 Pozzo Andrés, M.M. del. (2007). Desde L' Ermitage a la escuela rural española: Introducción, Difusión y Apropiación de los Centro de Interés Decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, número extraordinario 2007.143-166.

26 Idem.

27 Idem.

28 Idem, pp.146-147, grifos da autora.

**MOREIRINHAS PINHEIRO E A EDUCAÇÃO PORTUGUESA**

José Eduardo Moreirinhas Pinheiro, ou Moreirinhas Pinheiro como era chamado, foi um renomado educador português nascido em 20 de agosto de 1923 e falecido em 16 de fevereiro de 2017. Nasceu em Coimbra no seio de uma humilde família, que contudo valorizava sua educação escolar<sup>29</sup>. Inclusive, sua ligação à educação deve-se à forte influência de seu tio, José Cerqueira Moreirinhas, diplomado em Letras e Teologia pela Universidade de Coimbra, e que lecionou nos liceus de Póvoa do Varzim e de Portalegre, onde ocupou posteriormente o cargo de reitor.<sup>30</sup>

Em 1944 Moreirinhas Pinheiro terminou o Curso Complementar de Letras no Liceu Nacional de D. João III, também em Coimbra, e em 1946 concluiu, na Escola do Magistério Primário da mesma cidade, o curso para o exercício do Magistério<sup>31</sup>. De 1946 a 1958 exerceu o magistério em diversas escolas, tanto na zona de Coimbra como na da Figueira da Foz<sup>32</sup>. Em 1953 terminou o curso de Ciências Pedagógicas na Universidade de Coimbra e em 1954 foi designado professor efetivo da Escola Masculina Conde Ferreira e delegado escolar no concelho da Figueira da Foz<sup>33</sup>. Em 1958 segue para Lisboa para assumir as cadeiras de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares da Escola do Magistério Primário<sup>34</sup>.

Em 1960, o decreto-lei 43369 dividiu a disciplina de Didática Especial em dois grupos. O grupo *A* abrangeu os conteúdos de Língua Portuguesa, História e Desenho; e o grupo *B* incluiu a Aritmética e Geometria, as Ciências Geográfico-naturais e os Trabalhos Manuais. Além disso, os professores que lecionavam na época as Didáticas deveriam igualmente reger a disciplina de Legislação e Administração Escolares e a nomeação efetiva se daria mediante provas escritas e orais após dois anos de “estágio probatório.”<sup>35</sup> Sendo assim, em 1965, após as provas, o professor Moreirinhas Pinheiro efetivou-se então na Escola do Magistério Primário de Lisboa<sup>36</sup>. Em 1975 assumiu a regência das cadeiras de Introdução à Pedagogia e de Didática Geral nos cursos especiais de regentes e, em 1976, foi nomeado diretor da referida escola; neste cargo permaneceu por cerca de um ano<sup>37</sup>. A partir de 1977 lecionou os conteúdos de Metodologia e, em 1985, junto com Isabel Corte-Real, contribuiu para o processo de

29 Glória, V. (2007). O monge de biblioteca. *Politecnia*, 5 (1), 50-55.

30 Ferreira, 2016.

31 Pintassilgo, J. & Pedro, L. (2012). As disciplinas de Didática nas Escolas do Magistério Primário: O exemplo do prof. Moreirinhas Pinheiro. In Díaz, J.M.H (coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica* (ss. XVI-XXI). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.

32 Ferreira, 2016.

33 Idem.

34 Idem.

35 Pintassilgo & Pedro, 2012.

36 Idem.

37 Ferreira, 2016.

mudança da Escola do Magistério Primário de Lisboa para Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx, que iniciou as atividades em 1985<sup>38</sup>. Em 1988 foi integrado ao Centro de Documentação e Informação, ligado à biblioteca da ESELx e, na data em que completou 70 anos (20 de agosto de 1993), aposentou-se. No entanto, mesmo sem vínculo laboral legal com a ESELx, continuou a dedicar-se voluntariamente à pesquisa, catalogação e preservação dos livros e documentos antigos do ESELx, alguns dos quais com mais de dois séculos<sup>39</sup>. Foram mais de 46 anos ao serviço da educação, “[...] cerca de 11 anos, no ensino primário; 30 anos na Escola do Magistério e 5 anos e 10 meses na Escola Superior de Educação<sup>40</sup>”.

Entre os escritos de Moreirinhas Pinheiro que analisaremos estão: a *Introdução ao estudo da Didáctica Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário* (1.<sup>a</sup> ed., de 1960), resultado da colaboração dos alunos na compilação de suas aulas<sup>41</sup>. A 2.<sup>a</sup> ed., de 1961, foi revista e ampliada pelo autor e a 3.<sup>a</sup> ed. de 1967, passou a englobar apenas a didática A, na qual o autor se especializara<sup>42</sup>, e *Didáctica da história* de 1965; estes dois escritos assumem a forma de manuais pedagógicos<sup>43</sup>. O educador publicou também alguns artigos em revistas relacionadas com a temática da educação, tais como a *Escola Portuguesa, Ocidente, Magistério, Escola Democrática* ou a *Revista Municipal de Lisboa*<sup>44</sup>. Posto isto, selecionamos todos os artigos escritos pelo autor que tratavam do Método Decroly, tais como: *Introdução a Decroly*. Separata da revista *Magistério – Revista de Cultura Pedagógica* n.1, 1960; *Centros de interesse*. *Escola Portuguesa*, 1304 (fevereiro de 1966); *A lição de geografia no método Decroly*. *Escola Portuguesa*, 1391 (dezembro de 1973); *No centenário de Ovídio Decroly*. *Escola Portuguesa*, 1369 (julho de 1971). Ainda encontramos, em busca na biblioteca Moreirinhas Pinheiro da ESELx, três importantes textos: O primeiro é uma “Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly”, em seu livro *Notas para uma boa e má educação*, publicado em 2008. Um capítulo intitulado: “A divulgação da Metodica Global do Dr. Decroly na Escola Primária de Lisboa” em seu livro *Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa* e um texto de

38 Idem.

39 Glória, 2007.

40 Pinheiro, J. M. (2002). *Notas dispersas sobre escolas e professores*. (p.113). Lisboa: Escola Superior de Educação.

41 Ferreira, 2016.

42 Idem.

43 Tomamos aqui a noção de manuais pedagógicos de acordo com as definições dos autores Denice Catani, Vivian Batista da Silva e António Carlos da Luz Correia, que definem os manuais como pequeno livro, compêndio, resumo onde circula o saber técnico e pedagógicos porque são destinados apenas aos professores, dessa forma não incluem os livros escolares.

Catani, D.B., & Silva, V. B. (2010). [CD]. *Manuais pedagógicos*. In *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. [sem descrição de páginas].

Correia, A. C. L., & Silva, V. B. (2002). *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*. (1.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Educa.

44 Pintassilgo & Pedro, 2012.

apoio elaborado para suas aulas cujo título é *Introdução ao Estudo da Didáctica Especial: Meio Físico e Social* (s.n.).

### O MÉTODO DECROLY NOS ESCRITOS DE MOREIRINHAS PINHEIRO

Entre os autores do século XIX e das décadas iniciais do século XX, identificados de maneira ampla com a chamada Educação Nova, Decroly é certamente a maior referência teórica de Moreirinhas Pinheiro<sup>45</sup>. Não sabemos exatamente onde e quando nasceu sua admiração por Decroly. Não foi encontrado na biblioteca da ESELx nenhum registo de viagem do educador à Bélgica. O facto é que em sua *Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly*, há o registo de uma conversa de Moreirinhas Pinheiro sobre educação com o professor belga Louis Morin, que lhe que remeteu “[...] vasta documentação sobre Decroly e a Escola l’Ermitage [...]”<sup>46</sup>. Esta conversa e as leituras feitas sobre Decroly culminaram numa palestra para o início do ano letivo na Escola do Magistério Primário de Lisboa, onde trabalhava, em 1959. A palestra recebeu o nome de *Introdução a Decroly*, tendo sido publicada no ano seguinte “[...] em separata e lida com interesse por professores e alunos- mestres”<sup>47</sup>. O autor relata que o artigo fora alvo de críticas e elogios de seus pares e registra o comentário de dois colegas de profissão<sup>48</sup>.

Embora elencássemos como categorias iniciais para a compreensão dos escritos de Moreirinhas Pinheiro os centro de interesses, a função de globalização e os jogos educativos, observámos, em todos os textos analisados, que o autor se utiliza dos pilares constituintes do currículo escolar para apresentar o “Método Decroly”. Dessa forma, a divisão estabelecida pelo autor inclui: a língua materna (leitura e escrita) e os ensinios da geografia, da história e da aritmética. Por isso, segui-la-emos também.

Na avaliação de Moreirinhas Pinheiro existem cinco pilares sustentadores da pedagogia decrolyana, a saber: “Educação individual da criança sob o ponto de vista físico e psicológico; adaptação da escola às necessidades da criança; Contacto, sempre que possível, da infância com a natureza; método dos centros de interesse; participação activa da criança em sua própria educação”<sup>49</sup>. Esses pilares, fruto dos longos e intensos anos de estudo com as crianças «desadaptadas», fizeram de Decroly profundo conhecedor do universo infantil.<sup>50</sup> Em relação aos centros de interesses, o autor define-os como “[...] uma concepção da chamada Escola Nova que Decroly divulgou e pela qual são suprimidos todos os compartimentos estanques existentes entre as diversas disciplinas.”<sup>51</sup>

45 Idem.

46 Pinheiro, J. M. (2008). *Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly*. In Pinheiro, J. M. *Notas para a História da (boa e da má) Educação* (p.74). Lisboa: [ed. Autor].

47 Idem, p.74.

48 Idem.

49 Pinheiro, J. M. (1971). No centenário de Ovídio Decroly. *Escola Portuguesa*, 1369, 11;15. (p.10).

50 Idem.

51 Pinheiro, J. M. (1996). A divulgação da metódica global do Dr. Decroly na Escola Nor-

Nas décadas de 1960 e 1970, embora a censura estivesse presente, foi comum que alguns educadores portugueses, entre eles Moreirinhas Pinheiro, recuperassem e se apropriassem dos ideais renovadores da Educação Nova dos anos 20, estabelecendo críticas muito claras aos métodos da escola tradicional, para além de sublinharem a importância de se estabelecer uma educação tendo por base princípios práticos conectados com o ambiente nativo da criança<sup>52</sup>. Por isso, ao apresentar os centros de interesse aos futuros professores, fá-lo de maneira a valorizar a educação ativa centrada no aluno: “Nada de mestre que fale enquanto o aluno escuta, mas sim uma estreita colaboração, na qual a criança aprenda a aprender, a agir, quer dizer: a trabalhar.”<sup>53</sup> Além disso, exemplifica com clareza quais são os aspectos constituintes do método.

[...] necessidade de se alimentar; necessidade de lutar contra as intempéries, necessidade de se defender; necessidade de trabalhar. Cada um desses pontos é desenvolvido pela ordem seguinte: A criança e seu organismo. A criança e os animais. A criança e os minerais. A criança e os vegetais. A criança e a sociedade, a criança e o universo.<sup>54</sup>

Nota-se aqui, uma pequena diferença em relação à proposta de centros de interesse apresentada por Hamaïde, enquanto critério de organização do trabalho anual.

Le programme annuel auquel nous empruntons là matière de nos leçons était conçu comme sui til y a quelques années: I. L'enfant et ses besoins. II. Le milieu, divise em l'enfant et: la famille, 2. L' école, 3. La société, 4. Les animaux, 5. Les végétaux, 6. La terre, 7. Le soleil. Depuis quatre ans déjà, le Dr Decroly traite um seul sujet par an: 1° l'alimentation; 2° le besoin de lutter contre les intempéries; 3° la défense; 4° le travail solidaire.<sup>55</sup>

Embora apresente diferenças na interpretação que faz dos centros, o autor parece ter a noção que essa foi uma das causas das falhas de execução do método em alguns países.

O conceito decrolyano de “centros de interesses”, não foi, porém adoptado nas nossas escolas. Em Portugal, aliás como em França e noutros países, os “centros de interesses” apresentam um caráter menos sistemático e menos rígido; podem ser breves ou longos, e são determinados, geralmente, de acordo com as reacções das crianças e com a fixidez dos programas oficiais.<sup>56</sup>

mal Primária de Lisboa. In Pinheiro, J. M. *Escritos Vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa*. (p.11). Lisboa: [ed. Autor].

52 Mogarro, M.J (2006). Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais. In Pintassilgo, J. et al (Eds.), *História da Escola em Portugal e no Brasil*. (pp.223-257). Lisboa: Colibri.

53 Pinheiro, J. M. Introdução a Decroly. (1960) p.15. Separata da revista *Magistério – Revista de Cultura Pedagógica*, 1, 13-21.

54 Pinheiro, J. M. (19?). *Introdução ao estudo da didáctica especial: meio físico e social*. Lisboa: Escola do Magistério Primário. (p.2). Lisboa: [ed. Autor].

55 Hamaïde, 1956, p.26.

56 Pinheiro, J. M. Centros de interesse. (1966), p.11. *Escola Portuguesa*, 1304,11.



A crítica em relação à «fixidez dos programas oficiais» diz respeito ao rompimento com as tradicionais formas do currículo e da gramática escolar. Embora não nos seja possível discutir esse assunto agora, pretendemos, noutro momento, realizar esta análise. No entanto, acreditamos (mesmo paradoxalmente), que embora Moreirinhas Pinheiro<sup>57</sup> tenha feito críticas à fixidez dos programas curriculares e à forma menos rigorosa como o método fora aplicado, de certa forma (e talvez para garantir o cumprimento do método pelos professores), em seus exemplos de atividades, não menciona a periodicidade com que devem ser desenvolvidos os centros de interesses e acaba por manter a aplicação mais tradicional do método. Por isso, afirma que o desenvolvimento eficaz de um centro de interesses “[...] depende, em grande parte, da preparação do entusiasmo e da competência do mestre; a aprendizagem torna-se mais inteligente e interessante.<sup>58</sup>”

Sobre a globalização (ou ideias associadas), o autor exemplifica as suas três instâncias: A observação: “Dá a criança a consciência das coisas que a rodeiam, consciência tanto mais nítida quanto mais vezes os sentidos tenham sido solicitados: ver, ouvir, sentir, tocar, gostar.<sup>59</sup>” “A associação, cujo objeto não cai directamente sob os sentidos, baseia-se o mais possível sobre os dados concretos da observação e faz apelo à descoberta pessoal, à reflexão e ao juízo<sup>60</sup>”. E a expressão, dividida em dois tópicos: expressão concreta, representada pela “[...] modelação, marcenaria, recorte, cartonagem, cestaria, malha, tecelagem, costura, desenho e pintura” e a expressão abstrata, representada pela: “[...] conversação, redação, recitação, gramática, canto, solfejo, impressa<sup>61</sup>”. Em relação aos jogos, o autor não faz considerações específicas, mas incorpora-os em todas as atividades as quais mostraremos a seguir.

**Aquisição da língua materna:** Entre todos os outros métodos apresentados por Moreirinhas Pinheiro<sup>62</sup>, o Método Decroly tem destaque como uma das melhores alternativas para o ensino da língua materna, pois ele possibilita a «expressão oral» e «gráfica» das «ideias», além de estimular a conversação “[...] pela lição de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados aos centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e associação<sup>63</sup>”. Como é costume nos manuais de formação de professores, vários planos de lições são exemplificados. Um deles é baseado num centro de interesse infantil: os animais (especificamente o coelho). A atividade do coelho propõe à criança no primeiro dia o conhecimento e observação do animal; depois, a incorporação de imagens e pequenas frases sobre este animal

57 Pinheiro 19?

58 Idem, p.3.

59 Pinheiro, J. M. (1961). *Introdução ao estudo da didáctica especial para uso dos alunos-mestres das escolas do magistério primário*. (2.ª edição, revista e aumentada). (p.58). Lisboa: Oficinas de S. José

60 Idem.

61 Ibidem.

62 Idem.

63 Idem, p.27, destaques do autor.

para realização de jogos sobre o tema; em seguida, as frases e imagens deveriam ser colocadas num mural para que as crianças tivessem contato diário com elas. O exercício repetir-se-ia todos os dias; novos cartões com frases sobre os animais seriam incorporados; as crianças, por sua vez, fariam novos desenhos e reconheceriam as frases já coladas no mural. No final da semana, a professora “[...] distribui a cada criança uma caixa contendo as frases observadas, escritas sobre a tira de papel”<sup>64</sup> E assim, nas semanas seguintes, novas frases seriam introduzidas até que, no período aproximado de dois meses, as crianças pudessem reconhecer a estrutura lógica de uma frase.<sup>65</sup>

Os jogos estão muito presentes no Método Decroly, tanto que o autor refere que, para que essas atividades resultem melhor, as mesmas podem ser introduzidas através de jogos de identificação, jogos de associação de palavras ao objeto, jogos de loto e outros como jogos de composição de frases. A atividade citada findar-se-ia com a recolha de todas as frases e cartazes feitos para o mural e a elaboração de um livro coletivo da classe, que a criança poderia consultar assim que quisesse. Moreirinhas Pinheiro deixa bem claro que, pelo método Global, a criança desenha a frase primeiro para depois conhecer de fato as palavras e as letras. Assim, nas palavras do autor<sup>66</sup>, a aprendizagem da leitura no método Decroly dar-se-ia por meio de fichas, cartões, “jogos de identificação”, “jogos de associação do objeto ou do desenho à palavra escrita: jogo das caixinhas, jogos de loto, jogos de pequenos episódios”, “Jogos de composição de frases com a ajuda de pranchetas com palavras.”<sup>67</sup> Tudo isso deveria ser contextualizado com pequenos trechos de textos, onde a criança identificaria as palavras já conhecidas por meio de suas observações anteriores e a professora ajudaria nas palavras desconhecidas. O autor acrescenta ainda que, para familiarizar a criança com a leitura de textos, o professor, dentro do Método Decroly, poderia trabalhar com jogos de reconstituição de texto, frases, palavras, partes da frase sendo dado o texto completo. O mesmo pode ser feito sem o auxílio do texto completo e, por último, os jogos de invenção de textos com a ajuda de pequenas pranchas que contenham palavras e terminações gramaticais. Todo o material elaborado faria parte do livro de leitura da criança.<sup>68</sup>

O **ensino da geografia**, assim como qualquer outra atividade do Método, deve iniciar-se com a observação. Por isso, o autor faz sugestões em relação à realização de atividades como o plano de cartas (traçado de planos), a compreensão da paisagem local através de passeios, exercícios racionais de localização espacial e regional, procura e classificação de documentos (assim como no ensino da história), lições realizadas baseando-se nos eixos dos centros de interesse, jogos individuais e coletivos, mapas e puzzles.<sup>69</sup>

---

64 Ibidem.

65 Idem.

66 Pinheiro, 1960.

67 Idem, p.17.

68 Ibidem.

69 Pinheiro, 1961.

A lição de Geografia está muito próxima dos exercícios de observação. Suas bases essenciais são: o estudo do meio e a documentação (gravuras, fotografias, desenhos explicativos, etc.). É preciso analisar cada documento e não lançar-lhe um rápido olhar. O exame atento de gravuras, acompanhado de leituras e comentários adequados, pode resultar numa lição útil e proveitosa.<sup>70</sup>

Moreirinhas Pinheiro<sup>71</sup> apresenta mais alguns exemplos tendo em vista a aplicação das técnicas decrolyanas, tais como: o exercício de elaboração de planos do quarto, da escola e do jardim; compreensão das paisagens por meio de excursões; exercícios de localização no espaço (Norte, Sul); recorte e classificação de gravuras (documentos) de acordo com o centro de interesse da criança – guarda do documento no ficheiro e depois exposição em mural; lições sobre assuntos voltados ao centro de interesse; jogos individuais e coletivos – jogos de reprodução cartográfica para que a criança identifique o elemento constitutivo daquela região ou paisagem (Ex. jogos de identificação: desenho do mapa e encaixe da paisagem escolhida pela criança na região correta); jogos do mapa mundo com pequenas bandeiras com indicações relativas à geografia física e humana<sup>72</sup>.

Em relação ao **ensino de história**, segue<sup>73</sup> a mesma linha de raciocínio presente nas outras disciplinas, respeitando os centros de interesse infantis e a globalização. Sugere que sejam feitas atividades em sete passos: (1) procura de documentos concretos e interpretação desses documentos com auxílio do professor; (2) procura de imagens em revistas e jornais relacionadas a visitas; (3) exame da documentação e fixação deste material em caderno (princípio da associação); (4) respostas a perguntas relacionadas com a visita principal e (5) resumo da lição que seria dada por imagens ou no caderno de história da criança. Este caderno poderia apresentar colunas com os nomes dos centros de interesses. Neste ciclo metodológico ainda há a possibilidade de (6) pedir que as crianças façam verbalização coletiva sobre o que compreenderam da atividade, bem como a (7) realização de jogos de perguntas associadas à imagens, jogos de representação, em que um grupo de crianças reconstitui uma cena e as outras tentam adivinhar; jogos de pares com cartões ilustrados e escritos para que as crianças reconstituam a ordem das frases e jogos de marionetes<sup>74</sup>. A criança deverá ser sempre o ponto de partida, com suas lógicas, interesses comparações com o passado<sup>75</sup>.

Enfim, sobre o **ensino da aritmética**, Moreirinhas Pinheiro<sup>76</sup> não apresenta planos de lições, mas destaca as contribuições dos jogos Decroly para quatro

70 Pinheiro, J. M. (1973). A lição de geografia no método Decroly(p.16). *Escola Portuguesa*, 1391,16.

71 Pinheiro,1973.

72 Idem.

73 (1961); Pinheiro, J. M. (1965). *Didáctica da história*. Lisboa: [ed. Autor].

74 Pinheiro,1961.

75 Pinheiro, 1961; 1965.

76 Pinheiro,1960.

operações básicas da matemática: adicionar, subtrair, multiplicar e dividir. “Estes jogos, que permitem individualizar o trabalho infantil, consistem em objectos ou em imagens agrupadas em cartões e dão lugar a interessantes exercícios de observação, de associação, de leitura, e de cálculo.”<sup>77</sup> Os jogos citados são: de caixas de classificação, os jogos surpresa, de frutos, os jogos de serviço de mesa para ensinar soma e subtração. Para o ensino da multiplicação e divisão o autor sugere os jogos de partilha e dominó<sup>78</sup>.

Faz questão de declarar a todo o professorado português sua crença e convencimento nas virtudes do método decrolyano e que a utilização correta do mesmo “[...] muito auxiliará os professores de Portugal a resolver inúmeros e complexos problemas referentes à Escola e ao Ensino, pois trata-se de um dos trabalhos mais honestos e cientificamente válidos destes últimos 50 anos.”<sup>79</sup>

## NOTAS FINAIS

As influências belgas através método Decroly circularam em Portugal a partir dos anos 20 do século XX. No entanto, foram durante as décadas de 60 e 70 que seu ideário ganhou força na formação de professores da Escola Primária de Lisboa<sup>80</sup>.

Embora Decroly fizesse parte do grupo de educadores não confessionais da Bélgica, as suas propostas encaixaram-se perfeitamente no ideário católico e conservador de Moreirinhas Pinheiro, tanto que o autor o caracteriza como um «génio», um «artista», «homem bom» e «modesto» e um “[...] Franciscano da escola laica”<sup>81</sup>. Os escritos para a formação de professores foram amplamente divulgados no âmbito pedagógico pela Companhia Editora Nacional. Os escritos de Decroly circularam intensamente pelo ambiente educacional, contribuindo para a demarcação de uma pedagogia católica herdeira da Educação Nova, à qual muitos outros autores ligados à formação de professores estavam vinculados<sup>82</sup>.

Não obstante isso, deve considerar-se que Moreirinhas Pinheiro, mergulhado em seu humanismo e paixão pela educação, almejava mesmo que os problemas educacionais portugueses fossem resolvidos através dos contributos do método Decroly. Assim aconteceu também com as ideias de outros intelectuais que, ao chegarem a contextos nacionais diferentes dos seus, foram apropriadas por diversos sujeitos que as incorporaram em suas práticas diárias, fazendo com que esses intelectuais se assemelhassem a «estrangeiros indígenas»<sup>83</sup>. E

---

77 Pinheiro, 1960, p.1 5

78 Idem.

79 Idem.p 61.

80 Pinheiro, J. E. M.(1996). *Elementos para um livro de memórias*. Lisboa: [s.n.].

81 Pinheiro, 1971, p. 15.

82 Pintassilgo & Pedro, 2012.

83 Popkewitz, 2005,p.10.

como afirma Certeau<sup>84</sup>, as práticas do «quotidiano» são permeadas por táticas de resistência. Assim sendo, o autor apropriou-se do método, moldou-o aos objetivos locais de forma que o seu ideal pessoal predominasse e os alunos do magistério não tivessem contato com o Decroly «anticlerical».

---

84 Certeau, 1998.



# **A PSICOLOGIA DA CRIANÇA EM PORTUGAL: O CONTRIBUTO DE ÉMILE PLANCHARD**

**CARLA VILHENA**

*Universidade do Algarve, CEIS20*

**ANTÓNIO GOMES FERREIRA**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, CEIS20*

**LUÍS MOTA**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, CEIS20*

## **1. INTRODUÇÃO**

O interesse pela infância, enquanto etapa de vida, a que assiste desde o advento da Modernidade, e que está na origem da sua constituição num objeto de estudo e de intervenção científica, social e política, assume, na transição do século XIX para o século XX, um novo vigor. Num período em que as preocupações com a degenerescência da população estavam na ordem do dia, o interesse crescente pela infância está relacionado com a perceção desta etapa do ciclo de vida como o tempo onde se desenharia o futuro da pessoa e, conseqüentemente, da sociedade (Cunningham, 1995; Rose, 1999).

Em paralelo, assiste-se, nesta época, ao desenvolvimento do positivismo e do cientificismo, ou seja, na crescente crença na ciência como motor de desenvolvimento e progresso social. Se se entendia que era na infância que se construía o futuro homem, não é surpreendente, que, sobretudo a partir da primeira metade do século XX, se observe uma tendência para a constituição de ciências da infância, legitimadas pela aplicação do método científico à observação e análise do desenvolvimento da criança, de que a pediatria e a psicologia da criança constituem o mais acabado exemplo (Byford, 2017; Ferreira, 2010; Ferreira & Mota, 2011). Como afirma Cunningham (1995):

The belief that science held the key to a better childhood for children was at its height in the late nineteenth and first half of the 20th century. Science, it was believed, could improve life chances for children; more than this, science could help to unlock the

mysteries of how children's minds worked, could measure the intelligence of children, could tell mothers how to rear the children, and could provide guidance for children whose development or behavior did not conform to standard norms (p. 165).

Assumindo um papel central na governação das populações (Rose, 1999), a psicologia constituiu-se na ciência que se ocupa do estudo do desenvolvimento infantil. Ao contribuir para uma maior compreensão do comportamento e da mente da criança, torna-se, por sua vez, na ciência reguladora da relação educativa: “Toda a relação educativa moderna tem uma raiz *psí*, o que significa que passou a estar dependente de diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos” (Ó, 2009, p. 25).

É neste contexto que Émile Planchard, psicopedagogo de origem belga que se radica em Portugal no final dos anos 30 do século XX, desenvolve a sua atividade profissional, enquanto docente e investigador, e da qual resulta uma extensa bibliografia.

O objetivo do presente trabalho é, precisamente, contribuir para a compreensão do pensamento pedagógico deste autor, designadamente no que diz respeito à educação das crianças mais pequenas. Para tal centrar-nos-emos na análise da sua obra *Introdução à Psicologia das Crianças*, publicada em 1942, dirigida, como se pode ler no excerto abaixo transcrito, a profissionais da infância, tais como as *jardineiras da infância*, que teriam a seu cargo crianças mais novas, e também às mães, consideradas, nestes períodos, as principais responsáveis pela educação das crianças mais pequenas (Vilhena, 2010):

A Direcção da Escola Normal Social Feminina de Coimbra convidou-nos, no passado ano, para dar aos alunos desse estabelecimento de ensino uma série de lições sobre a psicologia da criança. Aceitámos gostosamente êsse convite, felizes por nos ser dado contribuir, embora modestamente, para a obra, tão útil e tão oportuna, empreendida por esta escola. Mas, se é certo que nenhuma objecção tínhamos a fazer quanto ao fundo, sentíamos, no entanto, um certo embaraço quanto à forma a adoptar nessas lições. Tratava-se, com efeito, de ser facilmente acessível e de, ao mesmo tempo, ser prático, adaptando-nos a um auditório de raparigas sem uma preparação psicológica especial e, por outro lado, de não esquecer as funções de assistente social, de *jardineira* de crianças, de enfermeira visitadora ou, simplesmente, de mãe de família, a que elas se destinam, exigem um mínimo de teoria. Por outro lado, o ensino da psicologia, não a profissionais dessa ciência mas a pessoas que nela procuram, antes de mais nada, um auxílio para o exercício de determinadas missões, deve, necessariamente, limitar-se aos factos essenciais. Foi por isso que adoptamos o género palestra em vez da exposição estritamente didáctica. É a matéria dessas lições-palestras que o leitor encontrará nas páginas deste livro. (Planchard, 1942, pp. 5-6)

A análise desta obra pareceu-nos pertinente por nos permitir identificar os conteúdos que, dentro da área da psicologia e da pedagogia da criança, Émile Planchard considerava essenciais para a formação de assistentes sociais e educadoras de infância, duas profissões cuja formação se institucionaliza, em Portugal, entre os anos 40 e 50 do século passado.



Começaremos, num primeiro momento, por apresentar uma breve biografia do autor, para, em seguida, apresentarmos a análise da obra *Introdução à Psicologia das Crianças*.

## **2. A *PSICOLOGIA DA CRIANÇA*: O CONTRIBUTO DE ÉMILE PLANCHARD**

### *2.1. Apontamento biográfico*

Émile Planchard (1905-1990) nasceu em Juseret, na Bélgica. É neste país que faz os seus estudos, tendo frequentado, na Universidade Católica de Lovaina, o curso de Ciências Pedagógicas, que concluiu em 1927. É ainda nesta instituição que desenvolve o seu trabalho de doutoramento, apresentando uma tese, dois anos após a conclusão da sua licenciatura, intitulada *Étude expérimentale, critique e comparative des échelles de Binet-Simon et Vermeylen* (Raposo, 2008).

No ano letivo de 1937/38 inicia a sua atividade na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde leciona várias disciplinas na secção de Ciências Pedagógicas, tais como *Pedagogia e Didática* e *Psicologia Escolar e Medidas Mentais* (Raposo, 2008).

Criadas, em 1930 (Decreto-lei n.º 18:973, de 16 de outubro), para substituírem as Escolas Normais Superiores, extintas pelo mesmo decreto, as secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras tinham como principal objetivo fornecer aos futuros professores do ensino secundário, independentemente da sua área científica, uma *cultura pedagógica* ou, como se afirma no Decreto-Lei acima mencionado, os “ensinos sem os quais os futuros professores não podem exercer, com superioridade, o magistério: a pedagogia e didática, a história da educação, organização e administração escolares, a psicologia geral e medidas mentais, e a higiene escolar” (p. 2209). Planchard inicia, assim, a sua atividade profissional em Portugal, na formação de professores do ensino secundário, que se estenderá, nos anos 70, às disciplinas de formação pedagógica na Faculdade de Ciências e Tecnologia na Universidade de Coimbra.

Paralelamente à atividade de docência, dedica-se também à investigação, e à publicação de diversos livros e artigos. É ainda de destacar o papel desempenhado na fundação da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, em 1960, da qual é diretor até à data da sua jubilação, em 1975.

Planchard não se dedica somente à formação de professores para o ensino secundário, tendo sido também professor na Escola Normal Social de Coimbra. Criada pelo médico Bissaya Barreto, esta escola destinava-se à formação de Assistentes Sociais e de Enfermeiras Visitadoras Puericultoras Visitadoras da Infância, integrando-se num dispositivo mais vasto de assistência à maternidade e à infância, a *Obra de Proteção à Grávida e à Criança* (Martins, 2009). Do plano de estudos destes cursos constavam disciplinas na área das Ciências da Educação, cujos conteúdos integravam conhecimentos de Psiquiatria, Pedagogia, Psicologia e Pedagogia, áreas que Émile Planchard lecionou e cujas lições, como anteriormente referido,

foram reunidas na obra *Introdução à Psicologia das Crianças*, cuja análise se apresenta em seguida.

Uma vez que subjacente a uma determinada teoria psicopedagógica está sempre uma ideia de criança e de infância, iniciaremos o próximo ponto com a análise da concepção de infância apresentada por Émile Planchard, para, de seguida, nos referirmos à forma como este entendia que devia decorrer a ação educativa.

## 2.2. *Pensamento psicopedagógico*

Consciente da especificidade da infância, enquanto etapa da vida, e da criança, enquanto ser quantitativamente e qualitativamente do adulto, Planchard apresenta-nos a criança como um *adulto em devir*. Neste sentido, o objeto de estudo da psicologia da criança deverá ser, segundo este autor, a transformação da criança em homem, ou seja, o seu processo de desenvolvimento:

O fenómeno da transformação gradual da criança, orientada para a estabilidade do homem na plenitude da vida, tem sido bem exprimido dizendo-se que a criança é um *adulto em devir*. Uma psicologia concreta deve, portanto, estudar a criança não sob um aspecto estático, mas na sua lenta ascensão para a maturidade (Planchard, 1924, p. 13).

O excerto acima transcrito remete para algumas ideias centrais do pensamento psicopedagógico de Émile Planchard, claramente influenciado pelas ideias de Claparède, e pela sua psicologia e pedagogia funcionalista. À semelhança de Claparède, Planchard defendia que a psicologia devia ser uma ciência dinâmica, dado ocupar-se do estudo científico do processo de desenvolvimento da criança.

Outro aspeto em que Planchard se aproxima de Claparède diz respeito à sua visão da criança como uma unidade psico-orgânica, ou seja, como um organismo em que as diferentes partes e mecanismos psicológicos interagem de uma forma coordenada, global:

as crianças, assunto do nosso estudo, são *unidades vivas*. A criança constitui um todo concreto desde os primeiros tempos da sua vida. Apesar de haver uma enorme complexidade, tanto no organismo fisiológico como no comportamento psicológico, não estamos em presença de uma combinação maravilhosa de funções mais ou menos independentes umas das outras (Planchard, 1942, p. 12).

Segundo Planchard o estudo científico do desenvolvimento infantil, deveria ter em conta todas as suas componentes - física, cognitiva e sócioemocional - e englobar-se no estudo mais vasto da psique humana. Como ele próprio explica:

No estudo objectivo das crianças, encontrar-nos-emos, por isso, necessariamente em presença de dados da *psicologia geral*, que se aplicam a qualquer ser humano, seja qual fôr a sua idade, a sua raça, o seu sexo, o meio em que vive, etc.; encontraremos também elementos de *psicologia especificamente infantil*: será, portanto, uma psicologia relativa; finalmente, o estudo das crianças será completado por meio de uma *psicologia diferencial*, que porá em relevo as variações individuais e procurará explicá-las para melhor as utilizar (Planchard, 1942, pp. 16-17).

Na obra em análise Planchard ocupou-se da psicologia infantil, designadamente do desenvolvimento cognitivo, alvo de especial atenção, e do desenvolvimento sócioemocional, quer numa perspetiva de uma *psicologia especificamente infantil*, visível na descrição da evolução e das várias fases do desenvolvimento, quer na perspetiva da *psicologia diferencial*, ou seja, da análise das individualidades infantis.

A *psicologia diferencial* é um dos aspetos centrais desta obra, uma vez que o autor considerava que qualquer pessoa que se ocupava da educação das crianças deveria compreender não só as diferentes fases do desenvolvimento humano, mas também, e não menos importante, deveria conhecer cada criança concreta:

Estar firmemente convencido da existência das individualidades infantis, já é uma bela virtude pedagógica. Tentar diagnosticá-las é melhor. Porque, se a crença nas diferenças individuais nos põe em guarda contra uma uniformidade demasiadamente rígida dos nossos processos de educação e de ensino, não nos diz, porém, como podemos analisar as individualidades para a ele adaptarmos a nossa acção. Noções como as que acima expusemos [acerca das individualidades infantis] podem ajudar conhecer as realidades concretas que são as crianças e a individualizar os nossos métodos e a nossa maneira de proceder: comparar as nossas observações pessoais com os dados que os psicólogos nos fornecem (Planchard, 1942, p. 97).

A necessidade de a ação educativa ter por base o conhecimento das características próprias da infância, enquanto etapa de vida, e de cada criança em concreto, é uma questão que perpassa toda a obra em análise.

Gostaríamos de salientar que a necessidade de a ação educativa ter por base o conhecimento da criança não é propriamente, no momento em que Planchard escreve a sua obra, uma inovação. Desde o advento da Modernidade que pedagogos, moralistas e médicos referem a necessidade de conhecer a criança para melhor a educar. A novidade reside na emergência, na transição do século XIX para o século XX, de uma ciência, a psicologia, que assente em métodos científicos do estudo da criança, se vai constituir como o fundamento para toda a ação educativa (Cunningham, 1995; Rose, 1999; Ó, 2009).

Neste sentido, o conhecimento das fases de desenvolvimento infantil, no que diz respeito às suas componentes psicológicas, assim como o respeito que o educador deveria ter pelas características específicas de cada criança, é um dos elementos essenciais da construção do que Ó (2009) designa de *educador moderno*, que tem no *ensino por medida* o objetivo máximo da sua ação educativa.

Consentâneo com as ideias dominantes no período em que escreveu *A Introdução à Psicologia das Crianças*, e com a visão maturacionista do desenvolvimento humano, ou seja, a visão de que este ocorreria de acordo com uma sequência fixa, determinada organicamente – “a lei geral do desenvolvimento humano, seja qual fôr o aspecto sob que este seja encarado, é que ele não consiste numa adição mas sim numa organização progressiva, resultante da maturação e do exercício” (Planchard, 1942, p. 131) - e no qual a hereditariedade teria um papel determinante – “a hereditariedade – na sua acepção mais lata – é, na conduta

humana, o factor mais decisivo” (Planchard, 1942, p. 92) -, Planchard defende que a ação educativa se deve adequar ao nível de desenvolvimento da criança. Mais concretamente, a ação educativa deveria ter em conta não só a *psicologia especificamente infantil*, ou seja, o que seria comum às crianças de uma determinada idade, mas também a *psicologia diferencial*, ou seja, as individualidades infantis. Como o próprio autor afirmava, em jeito de aviso aos leitores da sua obra - “educamos indivíduos e não abstrações” (Planchard, 1942, p. 16) – ou seja, o educador teria que agir a partir do conhecimento da criança concreta, aquela que seria objeto da sua ação educativa.

A *verdadeira pedagogia* seria assim aquela que se baseava no conhecimento que o educador, na sua prática diária, da criança, ou, por outras palavras, uma *educação por medida*:

A verdadeira pedagogia nunca poderá ser uma colectânea de regras estandardizadas, aplicáveis sempre e em toda a parte e por qualquer pessoa. Em última análise, a pedagogia é, sobretudo, uma acção concreta e individualizada cujo sucesso depende sem dúvida de conhecimentos psicológicos sistemáticos, mas principalmente do dom de observação humana que o educador possua (Planchard, 1942, p. 68)

Tal não implicava a defesa um ensino individual. Pelo contrário, o autor defendia um ensino coletivo eficaz e racional, individualizado, praticado num grupo coletivo, à semelhança de Ovide Decroly:

Como, apesar da evolução comum, há diferenças individuais importantes, deveremos adoptar, quanto possível, métodos e sistemas de organização escolar bastante flexíveis para permitirem que as individualidades se desenvolvam segundo o seu tipo particular. Não quer isto dizer que devam suprimir-se os grupos para os substituir pelo ensino e educação individuais. A individualização é compatível com a organização colectiva. Mas, ao contrário do que ainda é frequente ver-se, não se deve impor o mesmo molde, indistintamente, a todas as crianças, fabricando-as em série (Planchard, 1942, p. 28)

A ideia de que o ensino deve ser adequado ao nível de desenvolvimento da criança tem também subjacente uma patologização da precocidade, elemento presente no pensamento psicopedagógico de Émile Planchard: “Tendo em conta a maturação (isto é, a emergência biológica de certas funções), não se devem exercer certas actividades antes de uma determinada idade, sob a pena de se perder tempo e talvez prejudicar a criança” (Planchard, 1942, p. 28).

Escrito para profissionais da infância, Planchard dedicou um capítulo do livro *Introdução à Psicologia das Crianças* à exposição das técnicas que poderiam ser utilizadas para a análise e avaliação do nível de desenvolvimento da criança. Divididas em dois grandes grupos - o *método experimental* e a *observação natural* – Planchard referiu as suas vantagens e os seus inconvenientes, detalhou as condições em que deveriam ser utilizadas, chamando a atenção para o facto de um verdadeiro estudo da criança exigir não só uma criteriosa seleção do método a utilizar, como também, na maior parte dos casos, a utilização simultânea de diferentes técnicas:

Como se vê, todas técnicas que passamos rapidamente em revista, têm as suas vantagens e os seus inconvenientes. Uma estão ao alcance de toda a gente, outras são reservadas aos profissionais. Algumas são mais particularmente aplicáveis às crianças de tenra idade, as outras são destinadas, de preferência, às de mais idade. Será, portanto, necessário fazer uma escolha, conforme as necessidades e as circunstâncias. O melhor será associar várias, sempre que isso seja possível (Planchard, 1942, p. 44)

No que diz respeito ao *método experimental* Planchard dá especial atenção ao *método dos testes* que, na sua opinião permitiria obter “cálculos mais estáveis” e “comparar indivíduos entre si com maior exactidão” (Planchard, 1942, p. 40). Estes aplicam-se quer à avaliação do desenvolvimento, quer de aptidões especiais, merecendo a medição da inteligência, tema trabalhado por Planchard na sua tese de doutoramento, particular atenção.

O desenvolvimento da psicologia da criança, mais concretamente da psicometria, anunciou não só a possibilidade do conhecimento da forma como funciona a mente infantil, de mais difícil observação e avaliação do que o crescimento, como também forneceu os instrumentos necessários para compreender, registar e avaliar, de uma forma mais objetiva, o nível de desenvolvimento e as competências cognitivas de cada criança (Rose, 1999). Mais concretamente, os trabalhos que são desenvolvidos em torno da questão da medição da inteligência, sobretudo a partir dos estudos realizados, neste campo, por Binet, cuja escala é precisamente objeto de análise por Émile Planchard na sua tese de doutoramento, e cuja principal finalidade seria a identificação dos anormais, contribuíram para a criação de uma tipologia da normalidade/anormalidade, que permitiu colocar cada criança num determinado grupo e adequar a ação educativa a partir dessa classificação. Tal contribuiria, segundo Planchard, para uma maior eficácia e racionalidade no processo pedagógico:

O diagnóstico preciso da inteligência permitirá uma melhor organização de classes especiais para as crianças anormais e também para as super-normais, e graças a êle as crianças serão orientadas com maior segurança para as profissões que melhor lhes convenham e os professores poderão julgar com maior imparcialidade se a criança que não aproveita do ensino é culpada ou se a falta pode ser atribuída ao próprio professor. Muitos problemas práticos podem, assim, ser mais rapidamente e melhor resolvidos, graças a métodos mais precisos de diagnóstico (Planchard, 1942, p. 179).

Contudo, e apesar de defender a importância dos testes, como método de diagnóstico do nível de desenvolvimento da criança, Planchard não deixou de referir as suas limitações:

Recordemos que não se deve pedir aos *testes* o que êles não podem dar. Êles podem fornecer-nos informações mais precisas e mais quantitativas que as normalmente dadas pelos pais e pelos professores. São, todavia, impotentes para nos dar uma representação completa e concreta da personalidade (Planchard, 1942, pp. 42-43).

Um domínio do desenvolvimento psicológico a que o método dos testes não se adequaria seria, como é patente nas palavras acima transcritas, o desenvolvimento sócioemocional.

Embora o desenvolvimento sócioemocional seja alvo de menor atenção, por referência ao desenvolvimento cognitivo que ocupa grande parte das páginas da *Introdução à Psicologia das Crianças*, este não é um aspeto descuidado. Inacessível à medição, devido ao seu carácter subjetivo, a *vida afectiva da criança* carece de outros métodos de análise:

se o estudo da vida afectiva em geral não beneficiou tanto como os outros aspectos da conduta humana com os métodos objectivos, é porque, em presença das tendências, das emoções, dos sentimentos, nos encontramos diante do que de mais subjectivo existe na vida mental (Planchard, 1942, p. 123) -

Planchard foi bastante crítico da teoria e do método psicanalítico, que ressurge na época em que a obra *Introdução à Psicologia das Crianças* é publicada, como uma das estratégias privilegiadas de análise do desenvolvimento sócioemocional (Rose, 1999) e que, em Portugal, teve vários defensores como, por exemplo, Vítor Fontes, diretor do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (Vilhena, 2010). Tal é visível nas breves palavras que o autor escreve sobre este método:

Um aspecto particular do exame clínico, que gozou de grande nomeada e que foi utilizado tanto para as crianças normais como para as irregulares, foi o *método psico-analítico*. Atualmente, principia-se já a reconhecer as dificuldades e o valor bastante relativo desse método para o conhecimento das crianças. (...) Se lhe tirarmos o seu carácter de pan-sexualismo e o seu aspecto sistemático, não é mais que a introspecção pura e simples, que vem sendo empregada há muito tempo. Nada o justifica como construção científica, e podemos, à luz da psicologia do depoimento, do julgamento e do raciocínio, criticá-lo severamente (Planchard, 1942, pp. 38-39)

O método mais adequado para conhecer e compreender a personalidade da criança seria, na opinião de Planchard, a observação. Neste sentido, referia a importância da observação direta da criança, ou seja, do seu comportamento, mas também a análise das *produções infantis*, tais como desenhos ou escritos, por entender que estas produções são reveladoras da sua personalidade:

Como já fizemos notar, a observação pode prolongar-se mesmo depois de já não termos ao nosso lado os pequenos observandos. A criança é já um realizador. A partir dos seus primeiros anos entrega-nos produtos que, apesar de serem a ‘petrificações’ da sua personalidade nascente, nos permitem descobrir muitas coisas, sobretudo se soubermos aproveitarmo-nos da recordação do nosso contacto com os autores desses produtos. A criança desenha, e se não é para nós que ela desenha, podemos, no entanto, analisar essas ‘obras-primas’ (...). A criança também escreve. (...) Ao lado dos desenhos e dos escritos, outras produções infantis também podem ser úteis aos psicólogos: a fabricação de pequenos objectos, de brinquedos, as colecções diversas... Em resumo, a criança exprime a sua maneira de ser através do que diz e faz, imprime-a em tudo o que sai das suas mãos. (Planchard, 1942, pp. 37-38)

O conhecimento da personalidade da criança seria um aspeto essencial para a sua educação moral, ou seja, para o desenvolvimento de bons hábitos e *sentimentos desejáveis*. Contrariamente ao que acontece em relação ao desenvolvimento

cognitivo, embora Planchard fizesse referência também à importância da hereditariedade, no capítulo sobre desenvolvimento sócioemocional é visível a influência das teorias comportamentalistas (Watson é, aliás, um dos autores citados), sobretudo na crença do papel da educação, uma educação racional, é claro, na supressão dos maus hábitos e no reforço daqueles que são considerados os adequados à vida em sociedade:

Em educação, podem fazer-se nascer muitos sentimentos desejáveis ou suprimir outros que não o são, graças a uma organização racional da aprendizagem emotiva. É evidente que a acção educativa tem limites, mas quando são conhecidas com exactidão as causas que explicam o comportamento da criança, podemos, eventualmente, suprimi-las, se os seus efeitos são nefastos, ou, pelo contrário, reforça-las, se elas produzem um resultado que nós consideramos bom (Planchard, 1942, pp. 133-134).

Outro aspeto essencial do pensamento psicopedagógico de Émile Planchard é a importância da observação e do contacto directo com as crianças, evidente no excerto acima transcrito e reforçado ao longo de toda a obra. Como ele próprio escreve, no início do segundo capítulo da obra em análise, intitulado *Como conhecer as crianças*: “A psicologia da criança é uma ciência da observação. Só pode, portanto, elaborar-se por meio de um contacto prolongado e atento com esses pequenos seres instáveis e inconstantes, estranhamente enigmáticos, que são as crianças” (Planchard, 1942, p. 31). É de referir que ele próprio, enquanto professor, estimulava esse contacto, uma vez que muitas vezes levava as suas alunas ao *Ninho dos Pequenitos* e ao Jardim-Escola, instituições, tal como a *Escola Normal Social*, integrante da *Obra da Protecção à Grávida e à Criança*, para que pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas por ele ministradas:

Estas lições foram acompanhadas de demonstrações concretas. Tendo a Escola Normal Social a felicidade de estar instalada mesmo ao lado do “Ninho dos Pequenitos” e do “Jardim-Escola Oliveira Salazar”, não quisemos perder a oportunidade que nos surgia de ir verificando “de visu”, e com as nossas alunas, o que lhes havíamos dito nas aulas. (...) Essas visitas aos berços e aos canteiros floridos, onde a vida que começa se desenvolve em toda a sua frescura, talvez tenham sido as lições mais proveitosas (Planchard, 1942, pp. 8-9)

Conhecida a infância e a criança, assim como os princípios que deveriam presidir à acção educativa, resta referir quais os métodos pedagógicos considerados mais adequados para a educação das crianças mais pequenas. Neste campo Planchard foi seguidor, mais uma vez, das ideias de pedagogos como Claparède e Decroly, na defesa que fez da utilização de *métodos ativos*, embora, o que não é surpreendente se tivermos tido em conta a sua preocupação com a individualização do ensino, considerasse que estes poderiam não funcionar com todas as crianças:

Numa época em que tanto se fala de auto-actividade e em que os métodos passivos são violentamente criticados, qual é a atitude razoável que se deve tomar a este respeito? (...) Não nos precipitemos a responder muito depressa e muito categoricamente. As regras pedagógicas nada têm de absoluto, e a mania de fixar métodos “ne varietur” é própria dos primários.

Nem sempre se pensa o suficientemente nos factos complexos e qualitativos. Como regra geral, com crianças que compreendem já perfeitamente o que se pretende delas, o método activo dará os melhores resultados porque realiza melhor as condições de motivação e de consciência reflectida que apontamos. (...) Haverá, contudo, casos em que, sendo o exercício a executar muito difícil ou muito longo, deverá guiar-se a criança mais de perto, procurando conservar desperta a sua atenção (Planchard, 1942, pp. 118-119).

Mais concretamente, e no que diz respeito às crianças mais pequenas, Planchard considerava que os *centros de interesse*, método criado por Decroly, seria o mais adequado:

Todos sabem que o Dr. Decroly elaborou e difundiu um método, denominado de centros de interesses, que consiste em agrupar todos os exercícios escolares à volta das necessidades fundamentais da criança. Pode discutir-se o facto de saber se essas necessidades se exprimem realmente de maneira espontânea na criança, ou se não se trata, antes, de uma sistematização concebida pelo cérebro do adulto. Em todo o caso, trata-se de uma excelente sugestão: a de fazer do interesse o elemento catalisador de todas as atividades infantis. E é manifesto que Decroly soube criar na escola infantil e primária uma atmosfera completamente diferente. Na realidade, não se preocupou muito em verificar se as necessidades eram sentidas como tais, mas o seu contacto com as crianças indicou-lhe claramente para que atividades concretas iam as suas preferências, e foram essas atividades que serviram de eixo a tudo o resto. Em vez de organizar programas por articulação de matérias (disciplinas), o que é um ponto de vista abstracto, agrupou os objectos que serviram de ponto de partida para diversas ocupações, o que é um ponto de vista concreto, psicologicamente mais apropriado a crianças (Planchard, 1942, pp. 64-65)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi contribuir para um maior conhecimento do pensamento psicopedagógico de Emile Planchard. Com formação na área da pedagogia e da psicologia, Planchard foi convidado, nos anos 30, para lecionar as disciplinas na secção de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, instituição onde permaneceria até ao final dos anos 70, tendo tido um papel decisivo na formação de várias gerações de professores em Portugal.

Neste trabalho ocupámo-nos da análise de uma obra deste autor *Introdução à Psicologia das Crianças*, que reúne as lições que deu na Escola Normal Social de Coimbra. Dirigidas a futuras profissionais de infância, educadoras de infância e assistentes sociais, esta obra revela-nos a importância atribuída por Planchard a uma organização racional da educação, assente no conhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento infantil, ou seja, numa *psicologia da infância*, mas, acima de tudo, numa *psicologia diferencial*, ou seja, no conhecimento da criança concreta. Neste sentido, faria parte da formação do *educador moderno* não só o conhecimento das leis que regiam o desenvolvimento infantil, mas também das técnicas e dos instrumentos que poderia utilizar na observação da criança, elemento essencial para a elaboração de um *ensino por medida*, que teria em conta as individualidades infantis.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byford, A. (2017). The imperfect child in early twentieth-century Russia. *History of Education*, 46(5), 505-617.
- Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in Western society since 1500*. London: Pearson Education.
- Ferreira, A. G. (2010). A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XIX a XX). *Educação em Revista*, 26(!), 215-133.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2011). Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República. *Exedra*, 4, 33-48.
- Martins, A. (2009). 70 anos de formação em Serviço Social em tempos de ditadura e de democracia: Da Escola Normal Social ao Instituto Superior Miguel Torga. *Interações*, 17, 21-44.
- Ó, J. R. (2009). A “criança problema” e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): Discursos e práticas. In J. R. do Ó & L. M. Carvalho (Eds.), *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): Estudos comparados Portugal-Brasil* (pp. 17-153). Lisboa: Educa.
- Planchard, E. (1942). *Introdução à psicologia das crianças*. Coimbra: Arménio Amado.
- Raposo, N. V. (2008). *O pensamento pedagógico do Professor Émile Planchard*. Comunicação apresentada à Classe de Letras na sessão de 27 de novembro de 2008, Academia de Ciências de Lisboa.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Vilhena, C. C. (2010). *A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.





Érase una vez un joven y pequeño país de manos y brazos alargados, colocado en una posición estratégica entre grandes de Europa, guardando siempre el equilibrio, que aspiró siempre a educar y formar a sus ciudadanos con criterio armonioso, práctico y científico, y fue alcanzando cotas de bienestar, cultura y vida democrática que le convierten en la envidia de medio mundo. Hablamos de Bélgica y su educación, pero sobre todo de la proyección e influencias externas e internacionales que logra alcanzar, apoyada en su sentido práctico para orientar la formación y la educación de niños, jóvenes y adultos.

Bélgica es un crisol de culturas, lenguas y tradiciones que marcan su tradición educativa y pedagógica, pero que la conforman con identidad propia. Su educación es tal vez la mejor expresión de lo indicado, porque además ha contado entre sus paisanos con ilustres pedagogos y paidólogos, como Sluys, Ovidio Decroly, que han alcanzado proyección y gloria en todo el mundo, en sus diferentes continentes. La pedagogía experimental y el movimiento paidológico hallan en la naciente pedagogía belga uno de los mejores climas para hacer crecer la pedagogía contemporánea. También porque la intelectualidad católica situada en el ámbito de las ciencias sociales, y en particular en la psicología y la pedagogía, han encontrado en la Universidad Católica de Lovaina un referente de visita obligada. O porque desde el movimiento obrero organizado del XIX ha ido cuajando una metodología y apuesta institucional de perfil católico que generó varios movimientos católicos de acción social y educativa que han sido transferidos al catolicismo y a muchas partes del mundo. Y en la antítesis, igualmente desde el movimiento socialista en Bélgica van madurando proyectos de educación popular, como el de Charleroi, que convierten a esta nación en punto obligado de contraste para una institución educativa cualquiera que pretenda busque impulsar la educación popular desde supuestos socialistas.

Finalmente, y desde una posición internacional, Bélgica desempeñó en África, desde hace algo más de cien años, y en concreto en el Congo, tareas colonizadoras de pequeño gran coloso admitido por otras potencias, que también han dejado un rastro educativo profundo en el corazón del África Subsahariana hasta nuestros días.

Los trabajos que se recogen en esta obra hablan de todo ello, de innovación educativa, de pedagogía científica, de colonización y escuela en el Congo, de autores pedagógicos de referencia, de pedagogía católica, de guerras ideológicas fuertes entre católico y protestantes que viven bajo el mismo techo. Forman un elenco muy valioso de temas y autores destacados en la pedagogía contemporánea que vive en Bélgica y en Europa un dulce momento.



VNIVERSIDAD  
DSALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS

1218 - 2018