

Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)*

María del Mar del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá

Resumen

Este artículo pretende analizar el recorrido de una innovación educativa, desde que aparece en la cultura pedagógica europea hasta que se extiende en la cultura escolar española. La innovación educativa escogida es el «centro de interés». En primer lugar se expone cómo llegó este concepto a la cultura pedagógica europea y acabó identificándose con la figura de Decroly. En segundo término, se describe el papel de los educadores españoles que conocieron personalmente las instituciones educativas decrolyanas en Bélgica. Estos educadores, en su gran mayoría pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios, cumplieron en España un papel de mediadores entre la «alta cultura pedagógica», representada por el pedagogo belga, y la amplia audiencia de maestros. Finalmente, se describen algunas interpretaciones que de los «centros de interés» construyeron los docentes españoles y cómo el significado de este término fue cambiando hasta convertirse en un concepto que describía prácticas educativas mucho más tradicionales.

Palabras clave: Innovación educativa, Escuela Nueva, Centro de interés, Método Decroly, Junta para Ampliación de Estudios.

* Este artículo está dedicado, con todo mi agradecimiento y mi admiración, a tres generaciones de la familia Pintado. A D. Sidonio Pintado Arroyo, uno de los introductores de Decroly en España, que empezó como un maestro rural más y, con su esfuerzo y su tesón incansables, consiguió llegar a ser Consejero de Instrucción Pública. Ejecutado por el régimen franquista, hoy descansa en una fosa desconocida en Cambrils (Tarragona), pero su honestidad moral y su integridad profesional son bien reconocidas por los historiadores que han documentado su vida de trabajo y su entusiasmo por la enseñanza primaria. A su hijo, D. Pablo Pintado, que ha vivido toda su existencia adulta con el vacío y la tristeza que le dejó la enorme injusticia cometida con ese asesinato, pero que ha sido capaz de superar su amargura y encarar el mundo con la fortaleza y el valor que le transmitió su padre. A su nieta, Natalia Pintado, que se ha reencontrado con la figura de su abuelo a través de la investigación histórica y que constituye un ejemplo de esa generación actual que clama porque se les devuelva algo que les fue cruelmente arrebatado antes de haber nacido: la memoria y la dignidad de sus abuelos.

Abstract: *From L'Ermitage to the Spanish Rural Schools: Introduction, Dissemination and Appropriation of the Decrolyans 'Centres of Interest' (1907-1936)*

This article aims to analyze the different stages of a pedagogical innovation, covering the moment it appeared in the European pedagogical culture until its integration into the Spanish school one took place. The pedagogical innovation chosen is the 'centre of interest'.

First, the article deals with how this concept was introduced into the European pedagogical culture and how it finally was identified with Decroly's figure. Second, the role of Spanish educators who get to know personally the Decrolyan educational institutions in Belgium is described. These educators, who were mainly granted by the *Junta para Ampliación de Estudios, JAE* (Board for Advanced Studies), played the role of mediators between the 'high pedagogical culture', represented by the Belgian pedagogue, and the extensive audience of schoolteachers in Spain. Finally, several interpretations made by the Spanish schoolteachers as regards the 'centres of interest' are presented, as well as the different meaning adopted by this term until it turned into a concept used to describe much more traditional educational practices.

Key words: Educational Innovation, Progressive Education, Centre of Interest, Decroly Method, Junta para Ampliación de Estudios.

Aparición y consolidación del constructo «centros de interés» en la cultura pedagógica europea

En los momentos actuales, cuando cualquier pedagogo escucha el término «centro de interés» automáticamente lo relaciona con el médico y educador belga Ovide Decroly, adjudicándole directamente el mérito de su descubrimiento, denominación y ensayos prácticos pioneros. Pero no siempre fue así. Éste es uno de los muchos ejemplos de cómo el movimiento de la Escuela Nueva construyó sus glorias, acreditó la originalidad de determinado pensamiento pedagógico, atribuyó la autoría de cada método didáctico y cooperó a identificarlos para siempre con ciertas personalidades que, desde aquel momento, entraron en la galería de educadores famosos y permitieron que sus seguidores hicieran un mito de sus figuras.

El concepto de una idea o punto central como elemento de concentración de los contenidos escolares, para evitar la tradicional atomización o dispersión del conocimiento y estimular los intereses infantiles, es una imagen que proviene, como es bien sabido, del universo pedagógico herbartiano. Desarrollada por sus seguidores, especialmente Ziller, entre 1862 y 1882, desde Alemania debió trasladarse este pensamiento a

Estados Unidos, y allí se reconvirtió en actividades prácticas, se operativizó en realidades educativas y se implantó en la cultura escolar, conociéndose con el vocablo «centro de interés». En 1908, un belga dedicado a la enseñanza técnica, Omer Buyse, publicó una obra sobre métodos americanos de educación general y especializada, en la que señalaba que en muchas escuelas primarias de Nueva York el dibujo y los trabajos manuales se organizaban alrededor de ciertas ideas fundamentales, denominadas «centros de interés», que se encontraban en el punto de observación de los niños. Su temática era muy variada (la casa, la escuela, la comunidad, la lengua materna, las vacaciones y el estudio de la naturaleza) y, a partir de estos grandes núcleos, y mediante discusiones y debates entre profesores y alumnos, surgían los temas concretos que serían objeto del «*trabajo constructivo*». Poemas, lecturas, cuentos y conversaciones eran actividades siempre relacionadas con el «*centro de interés*» correspondiente y pensadas para estimular la acción personal del alumno (Buyse, 1908, pp. 44-54). Sabemos que esta obra fue conocida por Decroly en el mismo año de su publicación, pues en un informe de la reunión celebrada por la Sociedad Belga de Paidotecnia, el 21 de mayo de 1908, se recoge un resumen de este trabajo, junto con el comentario realizado por el propio «M. le Dr. De Croly» de que sería muy útil estudiar «la portée scientifique des documents très intéressants qu'apporte l'ouvrage de M. Buyse» (Van Gorp, 2005, 248).

El concepto de «centros de interés» se fue introduciendo en la cultura pedagógica europea en la década de los años diez, sin mencionarse jamás una autoría determinada, aunque generalmente se destacaba su origen norteamericano. Así, en el manual publicado por el Inspector francés Charrier, en 1918, se hablaba de «la práctica de los centros de interés, que actualmente son seguidos en un buen número de escuelas». Se definía este término como una «idea central» muy concreta, elegida por los maestros un poco arbitrariamente y relacionada o bien con la estación -la vendimia, la cosecha-, o con las circunstancias del momento -la guerra europea- o con los objetos de la escuela -el papel, el libro-, o con un valor moral. Alrededor de este tema giraba la enseñanza durante un día o una semana, agrupándose y relacionándose con él las lecciones y ejercicios escritos de todas las materias del currículum escolar. La aplicación de este método lograba romper con la tradicional segregación curricular y presentaba de forma novedosa la muy conocida idea de la concentración de asignaturas y de la asociación de ideas (Charrier, 1918, I, pp. 84-89 y 1932, pp. 57-58). El propio Cousinet (1920, pp. 164-166) recordaba la existencia de diversos procedimientos para evitar la parcelación de materias, siendo el más conocido «el método americano de los *centros de interés*», cuya descripción copiaba del libro de Omer Buyse e ilustraba con algún ejemplo práctico. Que

tal concepto en su forma inglesa, *centre of interest*, se introdujo más profundamente en la cultura pedagógica norteamericana en esos años nos lo demuestra que fue utilizado por Dewey en la nueva versión de su obra *School and Society*, publicada en 1915, sustituyendo al de *points of interest* que había empleado en la primera edición y que tenía mayores resonancias herbartianas (Van Gorp, 2005, p. 243).

Por tanto, Decroly no fue el inventor del término «centros de interés», que flotaba ya en el ambiente pedagógico mundial. Aunque debió comenzar a utilizarlo en su escuela en muy tempranas fechas, no aparece en sus escritos hasta 1921, año en el que, con el apoyo de algunos de sus colaboradores más cercanos, presentó ante el mundo su método en el escenario más válido para conseguir su acreditación como innovación, el I Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva, celebrado en Calais. Las conferencias pronunciadas en ese evento por él mismo y por Amelie Hamaïde; la publicación, junto con Gerard Boon, de la obra *Vers l'école rénovée* y de un artículo en la *Rivista de Psicologia*, todo ello en el mismo año y presentando la reforma curricular de su escuela experimental, le proporcionaron, no sólo la fama como pedagogo, que ya la tenía, sino también la gloria de apadrinar y denominar un método didáctico, el método Decroly, como había conseguido una década antes la Dra. Montessori. En esta tarea resultó definitiva la labor de sus seguidores, especialmente Amelie Hamaïde, Gérard Boon y Louis Dalhem, quienes, en los tres años siguientes, divulgaron también sus propias obras, en cuyos títulos se acuñó el concepto «método Decroly» (Hamaïde, 1969; Dalhem, 1923; Boon, 1924).

El paralelismo entre Montessori y Decroly es evidente, y también resulta obvio que el círculo de discípulos del pedagogo belga siguió el modelo montessoriano para catapultar al Olimpo a su querido maestro. Si se analizan los textos de ese trienio 1921-1924, no falta ninguno de los contenidos característicos del ropaje pedagógico de la Escuela Nueva. Decroly nos apuntaba una lista de errores de la educación de su tiempo, ofrecía una serie de principios constitutivos de su método, se preocupaba de dotarle de tradición y antigüedad, aludiendo a los veinte años de experimentación, y justificaba su eficacia con procedimientos y tests científicos. Por otra parte, sus colaboradores, además de ofrecer pormenorizadamente el diseño curricular de los centros de interés, se volcaron en explicar su generalización a las escuelas públicas de Bruselas y de Anderlecht, proceso que parece comenzó en 1916 pero que alcanzó su momento culminante precisamente en el bienio 1920-1922. Por tanto el 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.

Decroly, en su obra *Vers l'école rénovée*, introdujo tres subtítulos, que eran como los grandes ejes de su diseño pedagógico: la «clasificación de los escolares», el «programa de ideas asociadas» y el «método de los centros de interés». Este último siempre aparecía como una entidad propia e incorporada a la más importante realización decrolyana, que era el «programa de ideas asociadas», el verdaderamente acuñado y redactado por el pedagogo belga, con sus cuatro necesidades básicas: las relaciones del niño con el medio y los ejercicios de observación, asociación y expresión. Decroly nunca presentó su procedimiento como rupturista con la cultura pedagógica del momento, sino, bien al contrario, procuró que sus técnicas se identificasen con las ya existentes, y así, presentaba los ejercicios de observación como una actividad similar a las anteriores lecciones de cosas. En esta línea, recomendó que se facilitase la asimilación de todos los conocimientos y nociones de ese programa recurriendo, tanto como fuera posible, «al método de los centros de interés», dando a entender con ello que el avisado lector comprendería que se estaba refiriendo a un procedimiento de interrelación curricular ya conocido (Decroly y Boon, 1921, p. 45). En una conferencia, pronunciada en octubre de 1921, hablando de la importancia de establecer la concentración de asignaturas para adaptarlas a la capacidad mental de los niños, explicó que «con este fin, hemos adoptado el método de los centros de interés o las ideas eje, en los cuales todos los ejercicios convergen alrededor de un mismo centro, de una misma idea» (Boon, 1926, p. 115). Sus discípulos más directos identificaron los «centros de interés» con las subdivisiones más amplias del programa, que luego se fraccionaban en otras más concretas, denominadas asuntos (Dalhem, 1924, p. 26). Los tópicos elegidos en la mayoría de las ocasiones, por ejemplo, la escuela, la alimentación, los vestidos, la vía pública y la casa paterna, según Dalhem, recordaban bastante a los expuestos por Buyse en 1908 y se percibían como ejes organizadores de todos los contenidos y actividades escolares; en definitiva, como los núcleos fundamentales de concentración curricular. En la divulgación de estas ideas por las escuelas de Bruselas y Anderlecht pronto se empezó a hablar de la «*aplicación del programa de ideas asociadas*, desarrollado con los niños por el método de los centros de interés (Método Decroly)» (Boon, 1926, p. 91). La identificación entre uno y otro era ya un hecho, y así se trasladaría con toda celeridad a la cultura pedagógica europea.

Al final de los años veinte vemos cómo Decroly se había convertido ya en el iniciador y creador del concepto «centros de interés». Hubo polémicas sobre la originalidad y actualidad de este término, especialmente entre los maestros suizos. Mientras que unos lo seguían identificando con la concentración herbartiana, otros criticaban las perversiones introducidas en la enseñanza del vecino país francés por un abuso del concepto «centro de interés» -con el que se había bautizado una estrategia didáctica más clásica que era la denominada «la idea de la semana»- y abogaban por la implantación de los verdaderos «centros de interés»; es decir, de los decrolyanos, cada uno de los cuales era amplio y complejo y ocupaba el tiempo lectivo durante más de un mes o, incluso, durante un año completo. La diferencia que estos autores veían entre el método herbartiano y el decrolyano es que, en el primero, los centros eran siempre «un tema estrechamente limitado», como el clima suizo o el diente de león, mientras que en el segundo eran «un tema vasto y complejo, susceptible de ser estudiado largamente y bajo diversos aspectos», como los frutos, el invierno, el trabajo, el juego y los juguetes, los vestidos o el agua. En el mundo anglosajón se señalaron las conexiones entre las propuestas de Decroly y el método americano de proyectos, destacándose que, si bien los temas instructivos estaban agrupados alrededor de los «centros de interés» definidos por el propio doctor belga, permitían desplegarse a través de multitud de caminos dispuestos para desarrollar la creatividad infantil (Ensor, 1929, p. 46).

La muerte de Decroly supuso el comienzo de su «canonización» como «santo» de la Escuela Nueva (Depaepe; Simon; Van Gorp, 2003). Pero en España, algunos le elevaron a los altares en vida. Pienso que, si bien en la creación de los mitos pedagógicos es muy importante el papel del entorno cercano, no podemos desdeñar la función simbólica que cumplen audiencias más amplias, como los educadores extranjeros que contemplaron y contribuyeron también a construir al héroe. En España, tenemos un grupo de suficiente entidad, los pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que tuvieron un papel muy activo en la consolidación del mito Decroly en nuestro país. ¿Cómo vivieron ellos el proceso de apropiación del concepto de los «centros de interés» por parte de la pedagogía decroliana? ¿Cómo transmitieron éste a la colectividad de maestros españoles? ¿En qué medida influyeron y dirigieron los primeros ensayos del ya conocido como método Decroly? ¿Y cómo acabaría estableciéndose éste en la cultura pedagógica española? Estas son las preguntas centrales a las que intentaremos dar respuesta en este artículo.

Descubrimiento del método decroly: el papel de los pensionados de la JAE

Resulta sorprendente la celeridad con que la elite pedagógica española percibió algo de especial en el pedagogo belga Decroly. Luis Álvarez Santullano apuntó que lo conoció en 1906, cuando trabajaba, junto a Georges Rouma, en un aula de educación especial de la escuela número 7, ubicada en la *rue Haute* de Bruselas, una de las que posteriormente sería lugar de visita obligada de todos los pensionados españoles en Bélgica. Como él mismo señaló en su correspondencia con Castillejo, Santullano cumplió un papel de «explorador pedagógico» para la JAE, y es posible que ésta aprovechara su experiencia europea, como pensionado oficial durante el curso 1905-1906, para trazar los primeros itinerarios escolares, incluyendo así las dos instituciones decrolyanas, de «anormales» y «normales», según la terminología de la época. También pudo establecerse esta comunicación a través de tres figuras del panorama pedagógico belga: Sluys, tan conocido en los círculos institucionistas españoles; el inspector bruselense Nyns, antiguo director de dicha escuela número 7, quien en conversaciones con los becados habló de su contacto y recepción de visitantes españoles desde, al menos, 1902, y Smelten, responsable de la escuela número 10 en determinadas épocas y también relacionado estrechamente con Decroly, quien era médico escolar en ambos centros.

Por lo tanto, avanzo la hipótesis de que Santullano influyó bastante para que se incluyeran las instituciones decrolyanas en los periplos de los pensionados, especialmente en los de aquellos primeros grupos de docentes que él dirigió u orientó en los años 1911, 1912 y 1913. La razón de la presencia de otros viajeros pioneros, como Ángel Llorca y Amparo Cebrián, se explica por sus vinculaciones institucionistas. El primero había visitado los centros Decroly, por primera vez e individualmente, en mayo de 1911, y, aparentemente, sin ninguna recomendación previa: «Procedente de París, llegué a Bruselas. Solicité y obtuve una introducción para el Doctor Decroly», fueron las lacónicas palabras con las que nos describe el inicio de su relación con el pedagogo belga, relación que debió ser tan estrecha como para que Hamaïde le pidiera expresamente su colaboración en el libro de homenaje a Decroly, en el que fue uno de los tres españoles presentes y el único maestro (Llorca, 1933, pp. 351-357). En el extremo opuesto, resulta curioso que un educador tan avispado como Ezequiel Solana, que estuvo en Bruselas dos veces entre 1908 y 1910, pensionado por la JAE no mencione ni una sola vez a Decroly en el trabajo publicado sobre su experiencia.

En las relaciones de los pensionados de la JAE con las instituciones decrolyanas podemos diferenciar tres etapas: la primera, entre 1909 y 1914, la de los pioneros, que

reconstruyeron el pensamiento pedagógico del pedagogo belga a partir de sus propias palabras y de las observaciones en sus instituciones; la segunda, tras el paréntesis obligado de la guerra, entre 1921 y 1925, que reúne una mezcla variopinta de interesados y curiosos, la mayoría de los cuales integraron sus conocimientos teóricos sobre el tema, obtenidos en las publicaciones ad hoc, con las experiencias estudiadas en la realidad, que desbordaban ya las instituciones Decroly, y, la tercera, entre 1926 y 1935, que acoge especialmente a todos los entusiastas, los enamorados, los autores de los primeros ensayos decrolyanos, muchos de los cuales no lograron una ayuda económica para visitar a su admirado y lejano inspirador. Estos visitantes postreros transmitieron informaciones sobre el método mediatizadas por los debates que en torno a él se tenía en aquel momento dentro de nuestro país.

A pesar de lo complicado que resulta aventurar algún tipo de cifras, podemos afirmar que, entre 1909 y 1914, más de setenta educadores españoles conocieron personalmente a Decroly, algunos muy de pasada, con motivo del I Congreso Internacional de Paidología organizado por él mismo en Bruselas (1911). La mayoría, desde luego, formaron parte de los cuatro primeros grupos de docentes pensionados por la JAE, tres de los cuales estuvieron dirigidos por Santullano y el cuarto por Matilde García del Real. Entre los becados individualmente, encontramos a Rosa Sensat, Gabriel Comas y Jacobo Orellana, si bien la mayoría de ellos se añadieron a alguno de los cuatro grupos para conocer las instituciones de Decroly, quizás porque así lo exigía la dinámica de estas primeras visitas. Generalmente, en ellas se seguía un protocolo pre-establecido, que comenzaba con una extensa charla impartida por el propio doctor, ilustrada con la presencia física de casos patológicos si se realizaba en el Instituto de Anormales de Uccle, y continuaba, tanto en dicho centro como en l'Ermitage, con un paseo por varias clases.

La lectura de las memorias que se conservan de estos pensionados nos transmite una imagen global de entusiasmo por las ideas decrolyanas, especialmente por el método de lectura ideovisual, pero, tras esta impresión general, se advierten corrientes ocultas de prevención. Por ejemplo, resulta curioso que los informes de las dos excursiones de maestras no aporten ningún comentario sobre estos centros, salvo una vaga referencia a dicho procedimiento de lectura (JAE, s.a., pp. 467-469). Los retazos rescatados de los diarios presentados por sus colegas varones nos permiten descubrir los elementos que más les impactaron de la reforma curricular de Decroly. Así, Ángel Llorca observó que el niño aparecía «como centro de la vida natural y social», uno de los primeros atisbos de la fundamentación psicológica de los «centros de interés». Este exagerado paidocentrismo no fue de su agrado: «¿Y no cree usted que esta

manera de colocar al niño en su relación con la naturaleza puede conducirle a un grave error? pregunté al Doctor. Éste me lo negó» (Llorca, 1912, pp. 117-119). Los procedimientos les parecieron muy novedosos: «es tan nuevo esto de Decroly, que yo no me atrevo a aventurar una opinión», se leía en la Memoria Colectiva presentada por el segundo grupo de maestros (1912) (JAE, 1913, pp. 230-233). Pero la personalidad del pedagogo belga, así como algunas de sus prácticas no acabaron de convencerles. Mientras que los más entusiasmados vieron en él a «un apóstol», imagen que se repetiría bastantes veces entre los pensionados de años venideros, otros dudaron de su sinceridad, cuestionaron su vinculación a la práctica escolar y se plantearon si era «un visionario o un gran pedagogo» (Andreu, 1912; Ferrero, 1912).

Los mayores interrogantes se planteaban en torno a la reforma del programa. La Memoria colectiva del primer grupo de maestros (1911) recogía ya el concepto de «centros de interés», atribuyendo su autoría al propio Decroly, y adjudicándole la capacidad de «servir para orientar la escuela en sentido más racional». Ahora bien, creo que dentro del grupo debió haber ciertas discrepancias de opinión, pues a las frases anteriores se añadió una coletilla sugeridora de que tal procedimiento se aplicaba también en algunas escuelas de Marcinelle (Bélgica), con lo que se cuestionaba la originalidad decrolyana (JAE, 1913, p. 26). Realmente, el primero y único que presentó el concepto de «centros de interés» como algo totalmente novedoso y generado por Decroly fue Sidonio Pintado, posible inspirador de esa idea de racionalidad apuntada en la Memoria Colectiva. Colaborador habitual del periódico vallisoletano *El Norte de Castilla*, en diversos artículos publicados entre 1913 y 1915 desgranó los principios del sistema. Definió los «centros de interés» como «ciclos semanales, mensuales o anuales» en los que se desarrollaría un tópico determinado, que bien podría ser un árbol, el sol, la escuela, y que durarían tanto tiempo como permaneciese despierto el interés infantil. Aunque las concomitancias con el procedimiento descrito por Buyse eran innegables, por primera vez se aludía a la posible extensión durante todo un curso de una idea central, propuesta que sería la difundida por Decroly en sus escritos a partir de 1921, pero que, no cabe duda, ya estaba ensayando en sus instituciones y cuya esencia logró transmitir a algunos de los pensionados españoles más entusiasmados.

Sin embargo, en la Memoria colectiva de 1912 simplemente se apuntó que «toda la enseñanza gira alrededor de centros de interés y relación con el niño», sin atribuir al pedagogo belga la paternidad terminológica. Incluso algunos emplearon fórmulas impersonales que se prestaban a la confusión: «para él todas las enseñanzas deben darse escogiendo lo que se llaman *centres d'intérêt*, y alrededor de estos centros

debían agruparse series y series de conocimientos» (Andreu, 1912). Este procedimiento fue calificado en varios diarios como «enseñanza concéntrica» y, además, pareció comparable a la metodología seguida en las famosas escuelas números 7 y 10 de Bruselas (Comas, 1914, pp. 12-37). De hecho, algunas de las ideas-eje utilizadas en las clases de educación especial de dichos centros eran las mismas que se aplicaban en los grados medios de la institución de l'Ermitage, y, si bien impresionó a los pensionados españoles la capacidad de los docentes para relacionar todas las asignaturas tradicionales en torno a esos conceptos fundamentales (Galisteo, 1912), no advirtieron que los resultados prácticos fueran superiores a los de las escuelas públicas.

Después del paréntesis forzado por la I Guerra Mundial, entre 1921 y 1925 se produjo una verdadera avalancha de visitantes a las instituciones Decroly, que nos impide avanzar siquiera una cifra aproximada. Las razones fueron, principalmente, de dos tipos: en primer lugar, la JAE retomó con gran vigor su política de pensiones colectivas; en segundo término, la fama que adquirió Decroly después del Congreso de Calais hizo que muchos educadores españoles quisieran conocerle, acudiendo incluso por sus propios medios, tras concluir su estancia como pensionados o antes de empezar a disfrutar de ella. Éste es el caso del maestro de Borceguillas (Segovia), Ángel Aniceto Gracia Morales, quien, tras ser disuelto el grupo al que pertenecía, consideró «delito de lesa pedagogía» estar en las fronteras con Bélgica y no acudir a visitar «las Escuelas Decroly», por lo que decidió emprender el viaje, al parecer acompañado por otros compañeros, financiándose de su pecunio particular (Gracia, 1924).

Algunos de los grupos de inspectores y maestros de 1921 y 1922 no visitaron las instituciones de Decroly; así, por ejemplo, las educadoras dirigidas por García del Real, lo que no es de extrañar, porque esta pedagoga dejó caer en algunos escritos su desconfianza hacia los «centros de interés». Otro conjunto de inspectores, entre los que se encontraban Luis Linares, Antonio J. Onieva, María Quintana y Eladio García, parece que tampoco acudieron a la cita obligada con el pedagogo belga, aunque sí recorrieron en junio y julio de 1922 las escuelas números 7 y 10 y constataron que se empleaba «el método Decroly», cuyo desarrollo y realizaciones criticaron socarronamente (Varios Autores, 1922). Los que sí fueron a l'Ermitage apuntaron las grandes discusiones que se producían dentro del grupo después de conocer la experiencia. Una expedición de inspectores, recibida por Decroly en abril de 1921, fue realmente productiva, pues logró escuchar de sus propios labios los fundamentos de su método, en el momento en el que lo estaba puliendo para hacerlo público en Calais:

He buscado -añade- cuál es el interés central del niño, y he descubierto que aquél lo constituye él mismo y, por tanto, la satisfacción de sus necesidades: vestido, alimento, sueño, sin olvidar otro aspecto de ese interés, formado por el ambiente en que vive y se desarrolla. En vista, pues, de esos intereses, le damos, como a un explorador, un programa, para que vaya con un fin determinado. El de este curso lo constituye «la lucha del hombre, del animal y de la planta contra la intemperie» (...); los alumnos, por tanto, estudian, en vista de ese interés central, todos los problemas particulares que se plantean: el estudio de la casa y de su construcción, según los diversos climas; el estudio del vestido en los distintos países y, por consiguiente, de las materias primas necesarias para su confección (Rodríguez Mata, 1924, p. 174).

Decroly presentó un discurso pedagógico muy claro, en el que no abusó del término «centros de interés», que tampoco fue muy utilizado por ese grupo de pensionados, alguno de los cuales ni siquiera le adjudicó su autoría en este momento, destacando, por el contrario, la fundamentación del método decrolyano en «la teoría herbartiana del interés» (Ballesteros, 1924, p. 234). Estos grupos de 1921 y 1922 fueron los últimos en beber exclusivamente de las fuentes del maestro. A partir de ese momento, las memorias e informes de los nuevos viajeros copiaban, sobre todo, el material ya publicado por los decrolyanos belgas y, cuando llegaba el momento de presentar una experiencia curricular, los programas que se introducían eran los elaborados por los maestros de Bruselas. El hecho de que las ejemplificaciones directas no fueran las de la institución-madre, sino las adaptaciones cada vez más libres de las escuelas públicas bruselesas supuso que, muy rápidamente, se introdujeran recomendaciones sobre la necesidad de acotar estos centros de interés a un mes o una semana, buscarles sitio en el horario, reducirles a cuestiones mucho más concretas y, en definitiva, volver al concepto inicial del punto central herbartiano o, incluso, a las lecciones de observación, tan en boga hacia 1909, o a las aún más tradicionales lecciones de cosas. Así, cuando en 1925 los pensionados hablaban ya sin cortapisas del «método de los centros de interés», ligado definitivamente a la figura de Decroly, es cuando comenzaron a deslizarse en su discurso pedagógico modificaciones que transformaban sustancialmente su esencia original (Rodríguez y Rodríguez, 1925 y Xandri, 1923, p. 154).

A partir de 1926 muchos docentes que habían iniciado o deseaban comenzar ensayos más o menos decrolyanos, solicitaron una beca de la JAE para poder estudiar en las instituciones de Decroly, y algunos de ellos no la obtuvieron. Muchos de los anteriores pensionados siguieron la evolución del método a través de sus discípulos

y manteniendo correspondencia con ellos, como Sidonio Pintado con Dalhem y Rodolfo Tomás y Samper con Boon. Fueron años en los que el ambiente pedagógico español se enriqueció con una cierta rumorología sobre la aplicación de los «centros de interés», muchas veces estimulada por informaciones recogidas de Bruselas. Así, por ejemplo, el hecho de que a comienzos de los años treinta varios directores de Grupos escolares pidieran y obtuvieran una pensión de la JAE con el fin exclusivo de estudiar *in situ* el «método Decroly» para poderlo experimentar en sus escuelas, junto a las observaciones recogidas en los viajes pedagógicos a las grandes ciudades españolas, hizo sospechar de un intento «ya generalizado» de implantar en los centros graduados el susodicho procedimiento, que, sin embargo, se veía en aquel momento como el ideal para resolver los problemas de las escuelas rurales (Álvarez, 1932, pp. 4-5). Los visitantes por aquellas fechas de las instituciones Decroly reforzaron tal idea al recoger la opinión de Hamaïde de que esta metodología era la única aplicable a las unitarias de los pueblos y, además, informaron de un hecho poco conocido: las clases de Bruselas en las que se ensayaba el método de los «centros de interés» lo practicaban en ciclos de seis años, durante los cuales el maestro permanecía con los mismos niños, mientras que en las otras aulas «son aplicados los procedimientos derivados del método de Herbart» (Xalabarder, 1933, p. 50).

Recepción y difusión del método Decroly en España. Algunas anotaciones

¿Cómo se introduce una innovación educativa en un país y qué función cumplen las vanguardias pedagógicas en su consolidación como tal novedad? Tomando como ejemplo el caso de los «centros de interés», podemos afirmar que, a pesar de la temprana fecha en la que fueron conocidos por los pensionados de la JAE, no se produjo un mecanismo organizado para su difusión en España hasta 1921, es decir, hasta el momento en el que el movimiento de la Escuela Nueva le concedió su acreditación como tal método innovador. Y esto puede ser debido a tres razones. En primer lugar, porque el procedimiento decrolyano, como ya señaló Gabriel Comas, y como también destacaron otros muchos maestros europeos, no pareció a los docentes más preparados realmente rupturista, sino una continuidad perfeccionada de los sistemas de concentración. En segundo término, porque lo percibieron como un experimento en fase inicial y poco exten-

dido, pues, como recordaba Rosa Sensat de su viaje de 1912, lo verdaderamente popular era el método froebeliano, mientras que «el Dr. Decroly hacía los primeros ensayos en sus instituciones privadas» (Sensat, 1932, p. 345). Finalmente, porque esa y otras experiencias se veían totalmente inaplicables a la realidad educativa española, y, especialmente, al entorno rural del que provenían la mayoría de los pensionados.

Que el marchamo de método conseguido en Calais fuera tan rápidamente reconocido y aceptado en España es una muestra de la preocupación existente entre nuestros pedagogos vanguardistas por integrarse en el *network* europeo de la innovación. En este sentido, el papel de los becados españoles de la JAE fue crucial entre 1921 y 1925, al traducir con inmediatez las cuatro obras clásicas sobre el método Decroly que publicó él mismo con Boon o que escribieron sus colaboradores. Tal celeridad, además de mostrar el entusiasmo por el método que tenía al menos un pequeño grupo de pensionados, debe ser vista en un contexto más amplio, el de las complicadas relaciones que mantenían algunos de estos becados, apoyados por distintas editoriales, para hacerse con el control del movimiento de la Escuela Nueva en España y convertirse en sus portavoces. Así, por ejemplo, en una carta escrita por Pedro Rosselló al pedagogo belga, fechada el 20 de marzo de 1922 y conservada en el Centre d'Études Decrolyennes, aquél se lamentaba de que el folleto *Vers l'école renouée*, cuya edición había sido prometida por Decroly a la Asociación Española Instituto J.J. Rousseau, que él representaba, ya estaba traducido al castellano y en vías de publicación por otra editorial, y le pedía encarecidamente «quelque'autre petite brochure» que pudiera añadirse a las ya editadas -previsiblemente por Francisco Beltrán- de Claparède y Bovet, justificándolo porque «nous aimerions beaucoup pouvoir associer votre nom a l'oeuvre réalisé par notre Asociación». Los libros clásicos sobre el método Decroly fueron publicados por las editoriales La Lectura y Francisco Beltrán, a las que se añadiría la *Revista de Pedagogía* a partir de 1927. La revisión de estas obras, y de cómo se citan o se silencian unas a otras, constituye un ejercicio muy útil para aportar un nuevo ladrillo a la hipótesis, que ya he avanzado en anteriores artículos: la desunión existente entre el grupo de «escolanovistas» españoles.

Las traducciones más importantes de las obras de Decroly quedaron en manos de algunos de los decrolyanos pioneros, como Pintado y Orellana, a los que luego se unirían, entre otros, Tomás y Samper, Luzuriaga y Emilia Elías. Los tres primeros habían visitado a Decroly varias veces como pensionados de la JAE; los dos últimos le conocían también, aunque no como consecuencia de una beca. Ellos realizaron un papel de mediadores entre el mensaje pedagógico decrolyano y la audiencia de potenciales lectores españoles. Un análisis muy rápido de estas publicaciones, cotejadas con los

originales en francés, nos permite apuntar al menos tres conclusiones. En primer lugar, en la obra *Vers l'école rénovée*, cuya traducción se ajusta con bastante fidelidad al original, se suprimieron aquellos párrafos que, quizás, se presentía que podían despertar algún tipo de suspicacia ideológica, como las referencias a la «escuela de todos» o aquéllos que pretendían situar como ideas centrales los diferentes capítulos de la moral. En segundo término, estas primeras traducciones intentaron acercarse al máximo al público de maestros, no sólo divulgando pormenorizadamente todos los programas de ideas asociadas elaborados en las escuelas públicas de Bruselas y Anderlecht sino también introduciendo ya ejemplos recogidos de la cultura y de la realidad españolas. Finalmente, y posiblemente para hacer desaparecer la idea de que el método Decroly se encontraba en fase experimental, se aludió bastantes veces a su extensión por Bélgica y por América, transmitiéndose sutilmente la impresión de que era un sistema insuperable, fácilmente aplicable y al alcance de todo maestro interesado. Incluso se repitió machaconamente que el programa modelo de las escuelas primarias municipales belgas de 28 de septiembre de 1922 se inspiraba en el espíritu decrolyano, al animar a los docentes a concentrar conocimientos siguiendo el «método llamado de los *centros de interés*», siendo así que el texto original aludía a los «puntos de interés» y parecía tener influencias de la noción de concentración herbariana (Luzuriaga, 1930, p. 19 y Depaepe *et alii*, 2000, pp. 90-91).

El papel divulgador de los pensionados se acentuó entre 1924 y 1928, con la publicación de bastantes artículos y obras compiladoras del método Decroly (Pintado, 1924; Llopis, 1927; Ballesteros, 1928). En general, Pintado, Ballesteros y Llopis insistieron en la idea de que cada maestro debía desarrollar de forma personal el programa de ideas asociadas, explicando cómo en las diversas clases de las escuelas de Bruselas los docentes habían adaptado a su realidad particular los procedimientos decrolyanos, transformando «hasta aspectos fundamentales del método que aplican» (Ballesteros, 1928, p. 8). Incluso en la propia escuela de l'Ermitage, en los tres primeros años de la enseñanza primaria no se empleaba el programa de ideas asociadas, sino un «método de centros de interés sobre una base ocasional, es decir, sobre aquellos grandes hechos que intervienen en la vida del niño: su escuela, su casa, su familia, la primavera, la fiesta de San Nicolás, los medios de transporte» (Ballesteros, 1928, p. 93). En definitiva, se pretendía transmitir un mensaje de flexibilidad y posibilismo, con el fin de animar a los docentes a que ensayaran el método Decroly. Pero este mensaje no fue comprendido, pues hasta algunos de los maestros más motivados criticaban «la presentación fragmentaria y un tanto artificiosa que hicieron sus propagandistas», aunque también reconocían que «las dudas y vacilaciones» sobre su eficacia venían por «la

falta de decisión [...] para romper trabas rutinarias y vencer las dificultades que lleva consigo toda innovación, sobre todo cuando se trata de un cambio tan profundo y radical de nuestro modo personal de trabajar» (Natalías, 1929, p.120).

Las publicaciones de y sobre Decroly, con ser numerosas y entusiastas, no sirven por sí solas para explicar lo que algún articulista denominó «la fiebre de los centros de interés» que parece atacó a los docentes españoles al final de los años veinte. Pedro Chico, tras realizar un viaje a Barcelona en el curso 1927-1928, afirmaba que «Decroly es una preocupación general. Por todas partes nos salían al paso «los centros de interés» (Chico, 1928, p. 309). Esta imagen que se tenía en los círculos pedagógicos españoles era debida, en gran medida, a la cantidad de conferencias, cursos de perfeccionamiento, jornadas, conversas y congresos magisteriales en los que, a partir de 1925, Decroly era un tema casi obligado. Muchos de los intervinientes conocían de primera mano las experiencias del pedagogo belga, pero otros ya hablaban a través del análisis de las fuentes impresas. Por otra parte, algunos inspectores, pensionados en su momento y visitantes de l'Ermitage como Antonio Ballesteros, en Segovia; José Galisteo, en Barcelona y Juan Capó, en Baleares, potenciaron en España varias de las experiencias pioneras de «centros de interés», a través de encuentros muy intimistas con los maestros que, al menos los dos primeros, coincidieron en denominar «Centro Pedagógico» o «centro de Colaboración Pedagógica». Los ensayos segovianos del método Decroly, entre 1925 y 1928, desde su entusiasmo inicial a su desfundamiento final y las reflexiones que originaron, fueron divulgados por la prensa profesional, e influyeron bastante en la percepción global que el magisterio desarrolló de la metodología decrolyana, puesto que las observaciones y comentarios provenían, no de las altas jerarquías profesionales, sino de otros docentes como ellos, de sus pares.

Cuando se trata de concretar las primeras experiencias prácticas de «centros de interés», no parece que los comentarios de Pedro Chico se correspondan con la realidad. A falta de más estudios locales, un rastreo pormenorizado de las que se divulgaron en la prensa nacional en el quinquenio 1925-1930 no sirve para justificar tal exaltación: Rosa Sensat, Federico Doreste y Ana Rubiés, en Barcelona; Orellana en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid; Natalías, Sinaga, Hernanz y algunos otros docentes de escuelas rurales y urbanas en Segovia; Xandri Pich y los maestros y maestras de las graduadas masculina y femenina del «Príncipe de Asturias» de Madrid; Talayero en el Grupo escolar «Gascón y Marín» de Zaragoza; Sidonio Pintado en su clase madrileña del «Bailén»; Esteve Pitarch Sánchez en un pueblo catalán; Llorenç, M^a Durán, en Sencelles (Baleares); Luis Huerta en su escuela de San Lorenzo de El Escorial; Vicente López en Valencia; Antonio Calvo en el Grupo escolar

«Cervantes» de Alcoy; Bernardo Sampol en diferentes pueblos de Ibiza y Mallorca; Tomás y Samper en el colegio «Virgen de la Paloma» de Madrid y Rafael Verdier en Málaga. Bien es cierto que, como decía Ana Rubiés, «el método Decroly presenta dos modalidades independientes la una de la otra: la de la lectura global y la de los centros de interés propiamente dichos» (Rubiés, 1928, p. 58), y aunque esta última parecía bastante difícil de aplicar, la metodología ideovisual estaba muchísimo más extendida. La nómina de autores nos sirve para expresar una reflexión final: es verdad que algunos de estos primeros y más entusiastas decrolyanos lo fueron por su condición de pensionados de la JAE o de algún organismo público regional o local, y que a otros les llegó la ilusión a través de becados intermediarios, pero muchos de ellos accedieron al conocimiento de Decroly de forma personal o bebiendo en fuentes que tamizaron y pervirtieron en gran medida la metodología original. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿qué se entendía por una aplicación de los «centros de interés» en los años treinta?

La práctica de los «centros de interés»: diferentes modelos e interpretaciones.

En una carta que Ana Rubiés envió en diciembre de 1927 a Decroly manifestaba «que soy una entusiasta decrolyana y que mientras sea maestra seguiré fiel al método», a ese «método de los «centros de interés» llamado ya método Decroly», que había ensayado por primera vez en su escuela en el curso 1926-1927. Incluyendo a Federico Doreste en sus reflexiones, se autodenominaba «los dos decrolyanos barceloneses». Y, efectivamente, si partimos del concepto de «*decrolyens*» definido por Depaepe, Simon y Van Gorp, podemos afirmar que Rubiés y Doreste fueron casi los dos únicos «decrolyanos» españoles, por su recepción directa del método, su fidelidad al mismo y la pureza en aplicarlo, primero en escuelas unitarias y luego en una gran graduada.

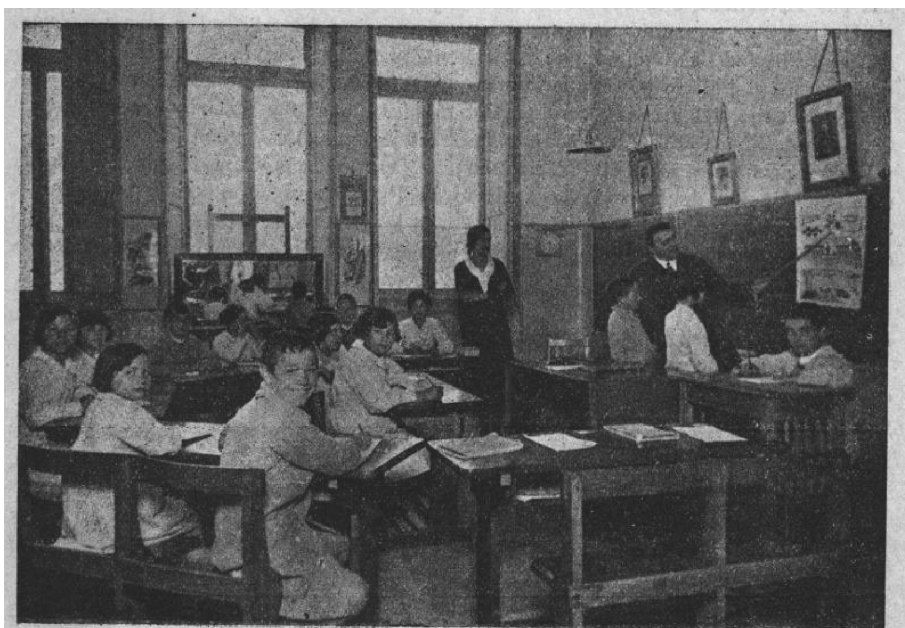
Las numerosas publicaciones de esta maestra catalana constituyen una crónica documentada de las dificultades para integrar una innovación metodológica en la dinámica de una cultura escolar bien consolidada. En su unitaria barcelonesa intentó aplicar los famosos centros de interés decrolyanos derivados de las necesidades infantiles –«yo como», «tengo frío», «me defiendo» y «trabajo y me divierto»–, desarrollando uno en cada curso escolar y el mismo para toda la escuela. Pero se vio obligada a subdividir el primero en tres partes, cuyo estudio le llevó dos años completos, de manera que al acabar su primer

trienio de ensayo había podido culminar dos centros de interés. En 1932, y ya como directora del Grupo escolar «Ramón Llull» junto a Doreste, relataba que había escogido las estaciones como nuevos centros de interés, modificación del programa decrolyano que, sugerida en 1930 por el maestro valenciano Vicente López y analizada más ampliamente por Adolfo Maíllo, fue la base de algunos diseños curriculares de los primeros meses republicanos. A partir del curso 1932-1933 se implantó en su centro una «clase Decroly», a cargo de otro entusiasta y pionero, Bernardo Sampol, quien tomó como centro de interés en ese año un libro de Tolstoi, combinado con otros mensuales que seguían la progresión estacional. Al igual que en las escuelas de Bruselas, el docente permanecía con los niños de año en año, dividía los contenidos en centros mensuales que recordaban a los decrolyanos, pero ya no seguían fielmente los marcados por el pedagogo belga en el programa de ideas asociadas. Esta clase funcionó durante la Semana Final de la Escola d'Estiu, celebrada en septiembre de 1935, que estuvo dedicada al método Decroly, ayudando al maestro Sampol en sus tareas una Comisión Asesora integrada por Ana Rubiés y Federico Doreste, Ramón Torroja y los maestros de los Grupos escolares «Pere Vila» y «Casp», Teresa Vila y Esteve Pitarch (Anónimo, 1935, pp. 194-196).

Ana Rubiés comprendió perfectamente que el método Decroly rompía con el modelo tradicional de lección, realizada en una sesión temporal de una hora y correspondiente a una asignatura determinada. Cada «centro de interés» se desglosaba en «asuntos» que duraban desde dos a seis días, pero no eran desarrollados en sesiones cortas sino que se empleaba en ellos toda la jornada escolar, por lo que también revolucionó los horarios establecidos. Sin embargo, le costó mucho integrar determinadas materias, como la Geografía e Historia, en los programas decrolyanos, pareciéndole muy forzadas las asociaciones que se establecían, y, efectivamente, éste fue un problema común a la mayoría de los ensayos. Los contenidos religiosos también se desglosaban de los «centros de interés», por lo que Ana Rubiés sospechaba que el método podía parecer «algo laico» a los maestros españoles. En definitiva, era consciente de lo artificial de algunas de las concentraciones, «pero nos ha obsesionado la idea de englobar todo el programa oficial en los centros de interés» (Rubiés, 1929, p. 10). Esta misma preocupación, «no alejarse de los programas oficiales», fue expresada por el director del madrileño «Príncipe de Asturias», Xandri Pich, y tal coincidencia no deja de ser chocante, sobre todo cuando es bien sabido que la administración educativa nunca publicó orientaciones curriculares antes de 1936.

En el «Príncipe de Asturias» los maestros de la graduada masculina conocían de primera mano el método Decroly, pues habían sido pensionados por la JAE, pero nunca pretendieron aplicarlo en toda su pureza, sino que intentaron una «adaptación» a la realidad educativa española. En 1924 eligieron un centro de interés anual para cada grado

-posteriormente fueron muchos más-, que se desglosaba en «subcentros» mensuales divididos en «asuntos» diarios. Así se descendía a las lecciones, que eran el verdadero eje del contenido, duraban estrictamente una jornada escolar, concentraban varias asignaturas, se dividían en cuatro fases que combinaban los ejercicios decrolyanos con los pasos formales herbartianos, y aquellos contenidos imposibles de englobar en estos programas se impartían mediante «lecciones supletorias». Para los primeros grados también se modificó el método de lectura ideovisual, que no comenzaba con frases, sino con «palabras generadoras», expresiones de «cosas», que constituían otros tantos centros de interés. A pesar de las críticas que recibió tal «adaptación» (Pozo, 1996, pp. 242-245), ésta fue una de las experiencias decrolyanas más influyentes, por la cantidad de maestros españoles que la conocieron *in situ*, pero, sobre todo, por los muchísimos docentes que fundamentaron sus ensayos sobre Decroly en las dos obras más importantes de Xandri Pich (s.a. y 1933), de las que en 1933 se llevaban vendidos sesenta mil ejemplares. Varios libros de iniciación a la lectura publicados en estas fechas se estructuraron a partir de «palabras generadoras» constitutivas de un centro de interés diferente.



CLASE DECROLY.— Una de las clases de más vida y mejor instaladas es la clase Decroly, que dirige el Sr. Orellana. Material pedagógico moderno, mesas bipersonales niños y niñas, actividad, alegría... Los retratos de D. Francisco Giner de los Ríos, de D. Manuel B. Cossío y del Dr. Decroly presiden los trabajos escolares

Las múltiples experiencias realizadas en la etapa republicana que tomaron como referente el término «centros de interés» constituyen un ejemplo paradigmático de esa gramática de la escuela que se resiste con tanto éxito a cualquier innovación. Muchas de ellas identificaron este concepto con el de asignatura, y exponían un listado de ellas -como el propio Natalías en su *Cuaderno de preparación de lecciones* del curso 1925-1926-, que variaban de día en día en función del tema correspondiente. Otras integraron los «centros de interés» en el programa de una materia específica, como los diseños de Hernanz para Ciencias Naturales o las lecciones-modelo de Gramática publicadas por *El Magisterio Español* entre 1924 y 1927. Otras experiencias partían de grandes «ideas centrales», generalmente una para cada mes, y en torno a ellas agrupaban los programas escolares tradicionales, procurando establecer algún tipo de relación con esa «idea central», que a veces se denominó «egocentro». Más habitualmente se formulaban -al igual que en las escuelas francesas de los años diez- temas centrales para una semana que, en las clases de docentes muy avanzados pedagógicamente, eran elegidos por los propios niños, pero que en otras, como en la graduada femenina del «Príncipe de Asturias», se establecían por la Directora en la Junta de Maestras. Sin embargo, el mayor escollo que encontraron los educadores fue la necesidad de conciliar esa nueva experiencia didáctica con la práctica tan arraigada de la lección, que era el elemento central de la jornada escolar. Tres fueron las soluciones habituales que se ofrecieron para integrar los «centros de interés» en la cultura escolar tradicional.

Una práctica muy habitual y derivada de una mala interpretación de una idea decrolyana fue su identificación con las «lecciones de cosas», a pesar de la lucha constante que mantuvieron los conocedores del método, desde Ballesteros a Maílló, para evitar esta simplificación. Sin embargo, muchas conferencias y publicaciones que sirvieron para «glosar» los procedimientos decrolyanos (Pozo, 2005, pp. 122-123), es decir, para reducirlos a la categoría de recetas pedagógicas que pudieran ser fácilmente asimiladas por todos los docentes, estimularon esta confusión. «Consiste el centro de interés -decía un artículo- en elegir un tema de gran amplitud y desarrollar en lecciones sucesivas todas aquellas materias que tienen una relación más o menos directa con ese mismo tema. A veces los centros de interés van hallando sucesivos desarrollos, de tal manera que uno solo ocupa todo el curso. Otras veces el centro de interés es de asunto reducido y se confunde con una lección de cosas» (Anónimo, 1933, pp. 85-86). Este modelo fue aplicado profusamente en los Centros de Colaboración Pedagógica y en las Semanas Pedagógicas realizadas en la etapa republicana. En todas ellas se dedicaba una sesión a un «centro de interés», realizado con niños presentes y

con unos temas que, como «el pato», «la mariposa», «las monedas» o «el gusano de seda», se repitieron por toda la geografía nacional. Un análisis de su desarrollo demuestra que, a pesar de la denominación, el esquema de actuación respondía a una lección de cosas con voluntad de concentrar el mayor número de contenidos en la hora de exposición.

Una segunda interpretación muy popular fue la comprensión de los centros de interés como medio de realización de lecciones ocasionales. El propio Decroly defendió la inclusión de éstas en el programa de ideas asociadas, siempre que las circunstancias lo requirieran y los niños manifestaran interés por algún acontecimiento. En España se ensayaron bastante con motivo del vuelo del «Plus Ultra» en 1926, que dio lugar a lecciones de este tipo en las Escuelas del Bosque de Montjuich, a cargo de Rosa Sensat o en la de El Escorial dirigida por Luis Huerta. Poco a poco se transformó su significado, entendiéndose que el maestro debía estimular el interés del niño ante determinados acontecimientos, generalmente de carácter patriótico, y así se aplicaron en las escuelas bruselenses en 1930, con motivo del Centenario de la Independencia, como observaron algunos pensionados (Díaz, 1930). Creo que la legislación española utilizó por primera vez el concepto «centro de interés» con este significado. Al hilo de la Fiesta de la República de 1934 se intentó desarrollar un sentimiento nacional con determinadas actuaciones, entre ellas, la publicación de una cartilla con fragmentos literarios seleccionados por Ramón Menéndez Pidal. La Orden de 27 de marzo recomendó a los docentes que la leyeran en clase y, a continuación, realizasen un «centro de interés» con la finalidad concreta de la exaltación inteligente y cordial de valores históricos nacionales, relacionados con el tema fundamental de la lectura». Era ésta una perversión absoluta de la metodología decrolyana que en lugar de observar los intereses infantiles y actuar en consecuencia, forzaba la creación de unas motivaciones posiblemente muy lejanas al mundo de la infancia.

Desde luego, la práctica más extendida del método Decroly fue su conversión en el «tema del día». En definitiva, se acabaron olvidando los grandes centros de interés para seguir ciñéndose a la idea de lección, una lección que se hizo más amplia y abarcó una jornada escolar completa. Lo que diferentes docentes e inspectores denominaron «el centro de atención diario», «el tema del día», los «centros parciales de interés», el «tema central» o el «procedimiento concéntrico de radio pequeño» consistía en sustituir como unidad de trabajo la sesión de una hora –antigua lección– por la jornada escolar. Se escogía un punto o asunto en torno al cual giraba la labor cotidiana –el favorito fue «la escuela»–, de manera que las asignaturas y ejercicios de todo el día se relacionaban, más o menos naturalmente, con ese tema. En los cuadernos infantiles

se refleja a veces esta realidad, encabezada incluso con el epígrafe de «centros de interés» y otras, simplemente, se advierte una concatenación de actividades. Evidentemente, con este sistema se perdía la idea de unidad curricular global característica del método Decroly, para volver a un modelo de lecciones de concentración entremezclado de otras enseñanzas inconexas cuya interrelación parecía imposible. Por eso, no es de extrañar que se señalara «el descrédito» en el que habían caído los «centros de interés», «quedando reducidos a una vulgar concentración de enseñanzas» (Hernández, 1934, p. 1).

En torno a 1934, el fervor pedagógico que los «centros de interés» habían despertado en la década anterior se trasladó a los «proyectos», cuyo carácter socializador se contraponía al supuesto individualismo del método decrolyano y parecía un ideal más adecuado al modelo republicano que se estaba viviendo. Ahora bien, siguiendo un proceso de sistematización pedagógica parecido al que tuvo lugar en Portugal (Pintassilgo, 2006, p. 198), algunos textos identificaron ambos conceptos, e incluso presentaron al segundo como la denominación norteamericana del primero (Batts, 1933, pp. 9-11). En la práctica educativa también se advierte bastante confusión y, a pesar de las tentativas de clarificación, la realización de una excursión o la construcción de un mapa de España en relieve o el desarrollo de un viaje imaginario –por citar tres actividades consideradas en la época como innovadoras– podía ser considerada como «centro de interés» o «proyecto» según las simpatías que por uno u otro término tenía el docente responsable. La cultura escolar española se había apropiado de los «centros de interés», aunque poco quedaba en ellos del pensamiento decrolyano.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FANO, F. (1932): «Reforma de graduadas», en *El Magisterio Nacional*, 1.117, pp. 4-5.
- ANDREU REÑÉ, J.M^a (1912): *Diario de una Excursión a Francia, Bélgica y Suiza para estudiar las escuelas primarias y normales*. Archivo JAE, A-48.
- ANÓNIMO (1933): «Los centros de interés», en *El Magisterio Español*, 9.125, pp. 85-86.
- (1935): «L'Escola d'Estiu del 1935. Pla General dels Cursos», en *Bulletí dels Mestres*, 130-131, pp. 194-196.
- BALLESTEROS, A. (1928): *El método Decroly*. Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*.

- (1924): «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y Cantón Suizo de Neuchatel», en *Anales de la JAE*, Tomo XIX, Madrid.
- BATTS, M. (1933): «Los centros de interés, los “proyectos” y la simplificación del empleo del tiempo», en *Cultura Española*, 91, pp. 9-11.
- BOON, G. (1924): *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire*. Bruxelles, Office de publicité. Traducción castellana de RODOLFO TOMÁS Y SAMPER (1926): *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria*. Madrid, Francisco Beltrán.
- BUYSE, O. (1908): *Méthodes Américaines d'Éducation générale et technique*. Charleroi, Musée Provincial de l'Enseignement Technique.
- COMAS RIBAS, G. (1914): *Educación de los niños atrasados y anormales*. Archivo JAE, C-167.
- COUSINET, R. (1920): «L'Éducation utilitaire», en *Revue Pédagogique*, LXXVII-9, pp. 157-173.
- CHARRIER, CH. (1932): «Los centros de interés», en *El Magisterio Español*, 8.931, pp. 57-58.
- (1918): *Pédagogie vécue. Cours complet et pratique*, Tomos I y II. Paris, Librairie Classique Fernand Nathan.
- CHICO Y RELLO, P. (1928): «Por las escuelas de España (Zaragoza y Barcelona)», en *Revista de Pedagogía*, 79, pp. 306-312.
- DALHEM, L. (1923): *Contribution à l'introduction de la méthode Decroly à l'école primaire*. Bruxelles. Traducción castellana de JACOBO ORELLANA Y SIDONIO PINTADO (1924): *El método Decroly aplicado a la escuela primaria*. Madrid, La Lectura.
- DECROLY, O.; BOON, G. (1921): *Vers l'École rénovée. Une première étape*. Paris, Librairie Fernand Nathan. Traducción castellana de SIDONIO PINTADO (1922): *Hacia la Escuela renovada. Una primera etapa*. Madrid, La Lectura.
- DEPAEPE, M. et alii (2000): *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools Belgium, 1880-1970*. Leuven, Leuven University Press.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F Y VAN GORP, A. (2003): «The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education», en *History of Education Quarterly*, 43-2, pp. 224-249.
- DÍAZ ROZAS, M. (1930): *Diario de Viaje. Resumen de trabajos*. Archivo JAE, D-41.
- ENSOR, B. (1929): «Educational Trends in post-War Europe», en *Progressive Education*, VI-1, pp. 45-53.
- FERRERO GARCÍA, V. (1912): *Viaje pedagógico a Francia, Bélgica y Suiza. Notas*. Archivo JAE, F-36.

- GALISTEO SOTOS, J. (1912): *Cuartillas escritas durante el viaje pedagógico a Francia, Bélgica y Suiza en el otoño de 1912, por el pensionado, maestro de Leciñena*. Archivo JAE, G-3.
- GRACIA MORALES, Á.A. (1924): *Diario del Maestro de Borceguillas (Segovia)*. Archivo JAE, G-167.
- HAMAÏDE, A. (1969): *La méthode Decroly*. París, Delachaux et Niestlé, 7^a ed. [1^a ed.: 1922]. Traducción castellana de SIDONIO PINTADO (1923): *El método Decroly*. Madrid, Francisco Beltrán.
- HERNÁNZ, N. (1934): «La Escuela», en *Escuelas de España*, 3, pp. 1-7.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (s.a.): *Memoria correspondiente al segundo grupo de maestras organizado en el año 1913*. Madrid, s.e.
- (1913): *Excursiones pedagógicas al extranjero*. Memoria correspondiente a los grupos de maestros organizados en los años 1911 y 1912. Madrid, Est. Tip. de Fortanet.
- LUZURIAGA, L. (1930): *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)*. Madrid, J. Cosano.
- LLOPIS, R. (1927): *La pedagogía de Decroly*. Madrid, La Lectura.
- LLORCA, Á. (1933): «Y pasan los años. La nueva educación», en *Hommage au Dr: Decroly*, Saint-Nicholas-W., Scheerders-Van Kerckhove, pp. 351-357.
- (1912): *La Escuela Primaria e Instituciones Complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Notas de viaje*. Madrid, Lib. de los Sucesores de Hernando.
- NATALÍAS, P. (1929): Reseña del libro de Antonio Ballesteros, *El método Decroly*, en *Escuelas de España*, I, pp. 119-122.
- PINTADO, S. (1924): *Decroly*. Madrid, El Magisterio Español.
- PINTASSILGO, J. (2006): «Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX, entre a tradição e a inovação», en VARIOS AUTORES: *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa, Colibri, pp. 175-200.
- POZO ANDRÉS, M.M. DEL (1996): «La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿Un modelo pedagógico para el resto del Estado español?», en *Revista Complutense de Educación*, 7-2, pp. 211-247.
- (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos», en CANDEIAS, E. (ed.): *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Actas*. Coimbra, Alma Azul, pp. 115-159.
- RODRÍGUEZ MATA, Á. (1924): «El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica», en *Anales de la JAE*, Tomo XIX. Madrid.
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, F. (1925): «El método Decroly», en *Anales de la JAE*, Tomo XVIII. Madrid.

- RUBIÉS MONJONELL, A. (1929): *Aplicaciones del método Decroly a la enseñanza primaria*. Madrid, Pub. de la *Revista de Pedagogía*.
- (1928): «El método Decroly. Un curso-ensayo en una escuela nacional», en *Revista de Pedagogía*, 74, pp. 58-65.
- SENSAT, R. (1932): «Nuestras clases de párvulos», en *Revista de Pedagogía*, 128, pp. 345-349.
- SOLANA, E. (s.a.): *La enseñanza primaria en Bélgica*. Madrid, El Magisterio Español.
- VAN GORP, A. (2005): *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven, Acco.
- VARIOS AUTORES (1922): *Diario del grupo de Inspectoras e Inspectores enviado por la Junta de Ampliación de Estudios a Francia y Bélgica en pensión de dos meses*. Archivo JAE, D-26 y D-27.
- XALABARDER PUIG, M. (1933): *Memoria de un viaje de estudios a Bélgica. Método Decroly y Organización Escolar*. Archivo JAE, X-1.
- XANDRI PICH, J. (1923): *Cuatro meses en Francia y Bélgica*. Madrid, Tip. Encomienda.
- (s.a. ¿1927?): *Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. La Vida en la Escuela*. Madrid, Tip. Yagües.
- (1933): *Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Los Centros de Interés*. Madrid, Tip. Yagües.