

O. DECROLY

**ESTUDIOS
PEDAGÓGICOS
Y PSICOLÓGICOS
SOBRE
EL NIÑO ANORMAL**

Introducción crítica a cargo de
Alfredo Fierro Bardají



**CE
DE**

INDICE

INTRODUCCIÓN CRÍTICA	11
La Aportación de Decroly a la Educación Especial	11
Obras de Decroly en castellano	30
CAPÍTULO I	
EL EXAMEN AFECTIVO EN EL NIÑO	31
A. Tendencias egocéntricas, conservación individual	40
B. Tendencias exocéntricas, relacionadas con la conservación de la especie	44
C. Tendencias defensivas	48
D. Tendencias mixtas	50
E. Tendencias coadyuvantes	51
F. Tendencias derivadas complejas	54
G. Datos complementarios	58
CAPÍTULO II	
PARALELO ENTRE LAS PERTURBACIONES MENTALES DEL ADULTO Y DEL NIÑO	65
A. Trastornos de origen intrínseco	68
B. Trastornos de origen extrínseco, debidos a la acción del medio social o familiar	69
C. Formas mixtas	69
Resumen	76
CAPÍTULO III	
PROFILAXIS Y TRATAMIENTO DE LA INFANCIA ANORMAL. LA FUNCIÓN DEL MÉDICO	79
Preliminar	79
Definición	80
Clasificación	80



Números	81
Ventajas de ocuparse de ellos	84
La actual asistencia a los irregulares en Bélgica	85
Niños abandonados, sin ningún tratamiento educativo, o sometidos a un tratamiento equivocado	86
Medidas encaminadas a prevenir y a combatir la irregularidad en el niño	87
Tratamiento médico-pedagógico	91
¿Cuál es la función del médico en estas instituciones?	102
Conclusiones	104

CAPÍTULO IV

EL DIAGNÓSTICO ENTRE LA DEMENCIA Y LA IDIOTEZ	107
---	-----

CAPÍTULO V

EL TRATAMIENTO Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS IRREGULARES	121
Consideraciones generales	121
Consideraciones especiales	125
I. Educación sensorial	127
II. Educación motriz	130
III. Educación afectiva	133
IV. Educación intelectual	139
V. Educación del lenguaje	142
VI. Educación y orientación profesional	145
Instituciones y asistencia de la infancia anormal	152
Examen y clasificación	156

CAPÍTULO VI

EL EXAMEN MENTAL	163
------------------------	-----

CAPÍTULO VII

LAS FRONTERAS ANTROPOMÉTRICAS DE LOS ANORMALES, SEGÚN BINET	189
Gráfico de las medidas cefalométricas	199
Gráfico de las estaturas	200
Relaciones entre los diámetros cefálicos y la estatura	201



ÍNDICE

CAPÍTULO VIII

LAS LAGUNAS MENTALES	205
Estado pedagógico	219
Trastornos del lenguaje gráfico	222
La imitación de la psicogénesis del movimiento y del lenguaje	226

CAPÍTULO IX

ESBOZO DE UN PROGRAMA APLICADO EN UNA ESCUELA EXPERIMENTAL	231
---	-----



INTRODUCCIÓN CRÍTICA



LA APORTACIÓN DE DECROLY A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Conocer la historia —reza una célebre sentencia— es el único modo de no repetirla, de no repetir precisamente sus peores errores. La historia, además, no reclama tan sólo conocerla; pide también hacerse cargo de ella, de aquello en que la historia se hace tradición: de asumirla de manera crítica y no devota. Ahora bien, no es fácil hacerse cargo de la historia, de la propia tradición. También cuando se trata de un ámbito restringido de ella, como es la historia de la educación, se dan dos riesgos: el de la beatificación del pasado y el de su avasallamiento bajo las ruedas de un progresismo palurdo. Son riesgos nacidos de la indolencia intelectual; pues, en efecto, desde la perspectiva actual es intelectualmente cómodo tanto mitificar, celebrar en el pasado sueños y utopías que no llegaron a hacerse realidad, cuanto denostar, juzgar con patrones contemporáneos —también extemporáneos— la presunta cortedad de miras de las tentativas y caminos emprendidos, mas luego abandonados, y de los que la historia posterior se ha vuelto atrás como de callejones sin salida.

En la medida en que los autores clásicos forman parte —y parte privilegiada— de la historia, asumir ésta incluye recuperar a aquéllos: no volver a ellos como quien vuelve a las fuentes de donde todo mana; pero sí hacerse cargo de ellos con talante no devoto, sino crítico. La obra de los clásicos de la pedagogía



está sujeta al peligro de las mismas lecturas perversas, ya mitificadoras, ya denostadoras, a que está expuesta toda tradición. Limitarse a examinar en qué los clásicos se anticipan a las posiciones más al día en nuestro tiempo es no tanto erróneo, cuanto miope: con la imperdonable miopía de lo «rabiosamente actual». Los autores clásicos han llegado a serlo, a ser clásicos para nosotros, no tanto en las doctrinas o en las posiciones que sostienen y con las que a menudo se anticipan a épocas posteriores, cuanto en el modo de generar tales doctrinas y posiciones, en el estilo y el proceso de plantear los problemas, de hacer aflorar las ideas, en las estrategias de busca de las posibles soluciones, así como en las rupturas con los prejuicios de su propia época y en la apertura de posibilidades nuevas.

Ahora bien, para hacerse cargo de los clásicos es necesario, ante todo, conocerlos, y este conocimiento, a su vez, requiere accesibilidad. La espléndida colección «Clásicos CEPE», formada ya por una decena de volúmenes, y a la que se incorpora el presente libro, está al servicio de la recuperación crítica de los clásicos, al hacer accesibles al lector de hoy algunas obras imprescindibles para entender la tradición educativa de la que procedemos. Se justifica, pues, del todo la presente publicación de un texto clásico, que está en los orígenes de la doctrina y la práctica de la educación especial. La obra de Decroly, por otra parte, y en general, es hoy de difícil acceso; así que, con la edición de este libro, la Editorial CEPE está prestando un singular servicio a sus potenciales lectores, a la cultura y a la educación de los españoles e hispanohablantes.

UNA OBRA DISEMINADA

La obra que Ovidio–Juan Decroly (Bélgica, 1871-1932) produjo –y, por tanto, la que de él nos ha quedado– se caracteriza por la diseminación y la asistematicidad. Consiste, de modo predominante, en artículos ocasionales sobre ciertos



temas limitados y reiterados, y apenas en libros sistemáticos o en extensos desarrollos temáticos. Los volúmenes que en su tiempo, o posteriormente, llegaron a aparecer como libros, resultaron, en realidad, de coleccionar y poner juntos textos preexistentes suyos, que conservan así el sello de escritos de circunstancias, esquemáticos, llenos de sugerencias e intuiciones, pero no sistematizados, ni siquiera desarrollados en todas sus virtualidades.

Decroly, por otra parte, no fue un autor prolífico. Su dispersa obra es, además, reiterativa en alto grado. Son unos pocos los temas —e incluso los textos— que aparecen una y otra vez a lo largo de su obra, en formulaciones levemente diferentes, con un estilo conciso y, por lo general, también esquemático. Para casi todos los temas y tesis decrolianos —sea el análisis crítico de las deficiencias de la educación tradicional, su propia concepción de las necesidades educativas del niño, la propuesta del método educativo apropiado, la globalización, o las ideas asociadas— los textos pertinentes son escasos y constan de pocas páginas, tanto más cuando a menudo diferentes escritos son, a las claras, sucesivas elaboraciones de un mismo trabajo.

Decroly fue ampliamente traducido y publicado en España en los años 30, en traducciones prologadas y a cargo de Jacobo Orellana, profesor en el Colegio Nacional de Sordos, y en ediciones de la librería Francisco Beltrán, de Madrid. Pero con escasas excepciones —como el libro sobre el juego educativo, de autoría conjunta con Monchamp, y otro de introducción a su método, de autoría conjunta con Boon— su obra no ha sido reeditada y, en máxima parte, hoy es accesible solamente en bibliotecas especializadas o con fondos históricos.

Por eso mismo, la reedición del presente libro, que fue publicado por Decroly bajo el título de «El niño anormal» y el subtítulo de «Estudios pedagógicos y psicológicos», cubre un vacío de la producción editorial actual, y va a facilitar el contacto con uno de los clásicos de la educación y no sólo de la

educación especial. Lo de «Estudios», en plural, responde, desde luego, a su composición. También esta obra es de colección: reúne artículos de tema vario, escritos en diversas circunstancias y de desigual valor e interés de actualidad. Alguno de ellos, como «Esbozo de un programa aplicado en una escuela experimental», desarrolla ideas básicas de la pedagogía decroliana, ideas que pueden encontrarse por doquier en el resto de su obra. Lo mismo puede decirse del análisis detallado de los grandes ámbitos de la educación de ciertos niños —educación sensorial, motriz, afectiva, intelectual, del lenguaje—, que se expone en «El tratamiento y la educación de los niños irregulares». Otros, los relativos al diagnóstico de la idiocia y al examen (o «test») afectivo y de la inteligencia, dan testimonio de la complejidad y dificultades de los orígenes de la evaluación psicológica y pedagógica. En varios de los trabajos, Decroly se muestra partidario acérrimo de una segregación escolar de esos niños. Así pues un contenido heterogéneo —y no sólo variado—, pero también coherente, es lo que el lector va a hallar en este libro, que lo es de un clásico de la pedagogía y que es preciso a continuación situar en el conjunto de su obra.

LA OBRA DE UN CLÁSICO

Ovidio Decroly fue un pionero y es, en la actualidad, un clásico. Fue un iniciador de tareas, un creador de instituciones, a la vez que fue —y continúa siendo— un autor cuya obra merece ser leída y conocida. En él es posible descubrir la unidad de teoría y praxis, advertir el modo en que se gestan y nacen, conjuntamente, una ciencia y una práctica: la ciencia de una pedagogía experimental, que empieza a abrirse paso, y la correspondiente práctica pedagógica llevada a cabo principalmente con los niños considerados «anormales» o —como él prefiere decir— «irregulares». En su vida están todavía unidas, sin haberse llegado a disociar, la teoría y la práctica. Decroly fue no sólo un teórico de la educación o un profesor de la Escuela Normal de Bruselas. Fue también fundador y director de instituciones educativas: el «Instituto» y la «Escuela». El



primero lo creó en 1901, siendo años más tarde, en 1910, trasladado a lo que había de ser su definitivo emplazamiento, en Uccle (Bruselas). Allí Decroly educaba y estudiaba, principalmente, al niño «irregular», al suponer que el niño normal es demasiado complejo y que se desarrolla en una evolución demasiado rápida, como para llevarle a pensar que no es oportuno empezar por él una revolución pedagógica. Pero visto el éxito de su pedagogía con niños «irregulares», en 1907 abrió, para niños «normales» y en nivel de enseñanza primaria, la Escuela Decroly, denominada también Escuela del Ermitage por el nombre de la calle donde estuvo situada inicialmente en Bruselas, aunque en 1927 fue asimismo trasladada a la zona de Uccle, en las cercanías de la capital belga.

La pedagogía de Decroly –como la de otros clásicos– comienza, pues, por la educación especial, que muestra con ello no ser tan «especial», puesto que sirve de banco experimental de pruebas para decisivas generalizaciones pedagógicas. Unidad, pues, de pedagogía general y especial, en el marco de otra unidad, la de teoría y praxis, que tiene todavía una destacada manifestación más en la circunstancia de que Decroly reúne la doble condición de investigador experimental –de hecho, uno de los pioneros de la pedagogía experimental– y de educador no contento con poner en marcha instituciones escolares, sino capaz de realizar ambiciosas propuestas didácticas y organizativas para una reforma educativa general.

El enfoque teórico–práctico de Decroly es, por otro lado, decididamente interdisciplinar. Decroly vive un momento en el que comienzan la acotación y el desarrollo de las distintas disciplinas pertinentes para la atención, tratamiento y educación de los niños con problemas, pero un momento todavía en el que estas disciplinas no se aíslan de manera compartimentada. Su carrera académica le facilitaba mucho la interdisciplinariedad. Médico por formación universitaria, convertido por vocación en un iniciador vanguardista en el ámbito de la pedagogía, se acerca a la realidad educativa del niño, en particular del niño con deficiencia mental, en un

enfoque científico integrador, donde, junto a la medicina y la pedagogía, y haciendo de mediadora entre ellas, cuenta y destaca la psicología con relevancia no menor.

Lo decisivo, sin embargo, en Decroly yace en haber introducido unas ideas y unas prácticas pedagógicas que todavía hoy tienen vigencia y que han contribuido de forma decisiva a configurar nuestra propia práctica y teoría pedagógica. La idea matriz en ellas es la de una educación en, por y para la vida, lo que quiere decir, en otras palabras, una educación que tiene en cuenta las necesidades del niño. De esa idea raíz deriva el núcleo de la pedagogía decroliana: el programa de ideas asociadas basado en el interés de los niños; 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. Por último, en estrecha dependencia de esos elementos nucleares, y no como accidentales añadidos, pero sí en otro orden, está la atención y el valor didáctico que Decroly concede al juego educativo y la eficacia que atribuye a la globalización.

ESCUELA PARA LA VIDA Y EN LA VIDA

La raíz originaria de las propuestas pedagógicas de Decroly seguramente está en su idea de una escuela en la vida, por la vida, y para la vida. Decroly asume que la educación tiene como objetivo primordial preparar al niño para la vida: su vida individual y su vida social. Si ello es así, si la escuela ha de preparar al niño para la vida, es preciso que ella inicie al niño en lo que es la vida: que la escuela incorpore al máximo la vida tal y como rodea al niño; que responda a las necesidades de éste. La vida real misma es la mejor escuela. Es preciso hacer entrar la vida en la escuela y la escuela en la vida. La educación ha de servir para vivir, para ayudar a vivir; y ha de recabar sus medios principales –los «recursos educativos»– de la vida misma.



Desde esta intuición o idea de relación esencial entre escuela y vida, desde la consiguiente concepción activa y también funcional de la educación, era irremediable la crítica de Decroly a la escuela de su tiempo, a la que tacha de ineficaz, disfuncional, incapaz, abrumadora, desmotivadora y verbalista. Es una crítica que repetidas veces Decroly gusta de presentar en forma de cuadro, como el siguiente, tomado del libro suyo —y de G. Boon— «Iniciación general al método Decroly».

DEFICIENCIAS

- 1.- Nada o casi nada de cohesión entre las diferentes actividades del niño.
- 2.- Poco contenido de la enseñanza en relación con los intereses fundamentales del niño y de su evolución.
- 3.- Excesivas lecciones con temas y finalidades totalmente diferentes.
- 4.- División de las asignaturas sin tener en cuenta el proceso del pensamiento en el niño.
- 5.- En la mayor parte de las asignaturas se sobrepasa la capacidad de asimilación y de memoria de la mayoría de los niños.
- 6.- Predominio de las asignaturas que pueden enseñarse por el procedimiento verbal.
- 7.- Falta de ejercicios que den motivo a la actividad personal y espontánea del niño.

REMEDIOS

- Aplicación de un programa de ideas asociadas; estudio del niño y del ambiente en que vive.
- Empleo del método de los centros de interés.
- División de las materias de enseñanza teniendo en cuenta las grandes funciones psicológicas: observación, asociación y expresión.
- Cantidad de materias apropiada a los diversos grupos establecidos.
- Preferencia acordada a los métodos intuitivos, activos y constructivos.
- 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.

IDEAS ASOCIADAS Y CENTROS DE INTERÉS

Ideas asociadas y centros de interés constituyen lo más característico de la pedagogía de Decroly, quien habla siempre de *programa* para referirse a las ideas asociadas y, en cambio, de *método* para los centros de interés. Se trata, en el primer caso, de un programa de estudios, o, mejor, como hoy diríamos, de currículo. En cuanto a lo de método, ha de entenderse como método didáctico. Ahora bien, en la didáctica hay currículo y en el programa hay didáctica; y son, en todo caso, un programa y, respectivamente, un método indisolubles entre sí.

Son un programa y método derivados del lema decroliano básico de «escuela para la vida» y de un análisis de lo que son las necesidades de la vida. Educar para la vida es educar para hacer frente a esas necesidades. Para Decroly, lo que todo ser humano necesita es un mínimo de conocimientos, que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad, las obligaciones que esto impone y las ventajas que de ello resultan: un conjunto de conocimientos que le pongan en grado de adaptarse a la sociedad y a sus cambios. Es, por ello, completamente erróneo querer hacer absorber al niño, cueste lo que cueste, una suma determinada de conocimientos, que probablemente no va a adquirir y que, además, olvidará pronto. Lo que importa no es el cúmulo de conocimientos, sean cuales sean, sino infundirle el gusto, el deseo, de adquirirlos y proporcionarle la llave para aprenderlos.

¿Cómo definir, pues, el mínimo necesario, el bagaje cognitivo imprescindible para la vida? Identificando los conocimientos indispensables para satisfacer las necesidades del niño, las actuales y las futuras suyas como adulto. En consecuencia, Decroly procede a un análisis de las necesidades del niño, que es, en realidad, un análisis de las necesidades humanas. Forzoso es apostillar que se trata de un análisis somero, con méritos escasos para pasar a la historia. Pero lo esencial en él no es tanto el tosco análisis de las necesidades, cuanto el nexo



INTRODUCCIÓN CRÍTICA

de la educación –del currículo y de la didáctica, de las ideas asociadas y de los centros de interés– con las necesidades humanas.

Cuatro son las necesidades primordiales del niño –y humanas, en general– en el análisis de Decroly: la necesidad de alimentarse, a la que se une la de limpieza; la de luchar contra las intemperies; la de defenderse contra peligros de accidentes, y la de acción y trabajo solidario en una renovación constante que anime la alegría de vivir. Por otro lado, para satisfacer sus necesidades, el niño necesita progresar en dos ámbitos de conocimiento: el conocimiento de su propia personalidad; el conocimiento de la realidad exterior, tanto la naturaleza cuanto el medio humano, escolar y social.

El programa de ideas asociadas procede, en esos dos dominios fundamentales de conocimiento, con la mira puesta en las necesidades fundamentales del niño y a través de diferentes tipos de ejercicios: de observación, de asociación y de expresión. La observación se ejercita en términos de «lecciones de cosas», de aprendizaje de léxico y nociones básicas de ciencias naturales. La asociación es doble: en el espacio y en el tiempo. La primera reemplaza a la geografía y la segunda a la historia, aunque concebidas ambas en enfoque más amplio que el tradicional. Finalmente, la expresión comprende todos los ejercicios de idioma, de ortografía y de memorización, así como también los trabajos manuales, el dibujo, las canciones y los ejercicios gimnásticos. Todo ello configura una programación escolar del todo alternativa a las materias tradicionales.

El programa de ideas asociadas debía ser desarrollado para cada uno de los ámbitos, necesidades, ejercicios, niveles de edad. La obra publicada de Decroly lo hace para algunos de los capítulos y edades, especificando cómo, por ejemplo, las ideas asociadas a la necesidad de defenderse de las intemperies, pueden presentarse, mes a mes, a lo largo de un año escolar. Las exposiciones más detalladas suyas constan en el texto escrito junto con G. Boon, «Hacia una escuela renovada»

(texto que, a su vez, está incluido en el libro de autoría conjunta «Iniciación general al método Decroly»). En el presente libro solamente el último de los artículos, «Esbozo de un programa en una escuela experimental», presenta, y sólo en esbozo, como reza el título, algunas líneas de programa y método.

El método de los centros de interés no es separable del programa de las ideas asociadas y, en rigor, forma parte de él, del modo de presentar este programa a los alumnos, de acomodar las ideas asociadas a la capacidad de éstos, organizando la materia y la actividad alrededor de centros de interés que se corresponden con las necesidades de los niños. Así, por ejemplo, los ejercicios de observación que Decroly ofrece consisten en hacer trabajar sobre materiales recogidos de primera mano, relacionados con la experiencia sensorial del niño, y teniendo en cuenta los intereses de éste.

LA GLOBALIZACIÓN Y EL JUEGO EDUCATIVO

El nombre de Decroly está asociado a estrategias globalizadoras, que a veces son consideradas lo más típico de su pensamiento. Al lado de otros aspectos reseñados, son estrategias, sin embargo, de segundo rango, netamente subordinadas a principios pedagógicos más propios suyos y también más relevantes. Es cierto, en todo caso, que en claro nexo con la escuela psicológica de la «Gestalt», por entonces en auge, Decroly destaca que el aprendizaje, primariamente, lo es de «Gestalten», de figuras o formas concretas a la vez que completas, globales, y que sólo por derivación, por abstracción, lo es de elementos parciales –aunque generalizables– extraíbles de las mismas.

El método de globalización corresponde a una concepción gestáltica de la percepción y también de los procesos de pensamiento. La pedagogía derivada de esta concepción se contrapone a un método educativo analítico, originado, a su vez,



en una teoría de la percepción sensorial que considera a la mente como un mero flujo caleidoscópico de percepciones puntuales aisladas. El método pedagógico analítico tiene como punto de partida no la experiencia del niño, sino la del educador o la del adulto, que abstrae y aísla elementos abstractos, como son la figura geométrica en la percepción visual y la letra en el lenguaje escrito. El método global, en cambio, arranca del descubrimiento de la percepción –todavía no analítica y no crítica– del niño, una percepción que Claparède había definido como «aprehensión global indiferenciada que precede a la percepción y al pensamiento distintos entre sí». Sostiene Decroly que el maestro ha de tomar como punto de partida aprehensiones completas y no elementos abstraídos de ellas. Su método global consiste en eso, en partir de las formas vividas, percibidas, cotidianas, y sólo en un segundo momento extraer de ellas las formas geométricas y abstractas: ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido.

Por lo demás, Decroly únicamente para la enseñanza de la lectura ha presentado una aplicación coherente y algo detallada del principio de globalización. Puesto que la frase es más concreta que la palabra y ésta lo es más que la sílaba, el orden del aprendizaje ha de empezar por la frase antes de pasar a la palabra y después a la sílaba. En general, los ejercicios de expresión, y no sólo los de expresión escrita, han de comenzar por la expresión concreta y pasar luego a la abstracta. Decroly cree haber aportado evidencia experimental para una conclusión firme sobre el valor del método globalizado para aprender a escribir y, como resultado de su propia investigación, concluye: «En tres meses y con ejercicios de una duración media de 15 a 20 minutos diarios, casi todos los niños pueden adquirir una escritura satisfactoria, ya que no perfecta, sin necesidad de pasar por las etapas previas de los palotes, líneas, curvas y rasgueos, letras, sílabas».

También con la globalización –y con la pedagogía de intereses y el método de ideas asociadas– se relaciona el énfasis de Decroly en el juego educativo, al que –en el libro realizado

junto con Monchamp, y recientemente reeditado en castellano— atribuye valor de una iniciación favorecedora de la actividad intelectual y motriz. Uno de los méritos de este libro — quizá el más sistemático de los que escribió— yace en poner juntas esas dos intenciones del desarrollo y de la actividad infantil: la mental y la motriz. En relación con ese doble desarrollo, el libro presenta de forma sistemática tres diferentes conjuntos de juegos: en primer lugar, juegos de desarrollo de percepciones sensoriales y de la aptitud motriz; después, juegos de ideas generales o de asociaciones inductivas y deductivas, y, finalmente, juegos propiamente didácticos, entre los que están los de iniciación a la aritmética y a la lectura, de comprensión del lenguaje y la gramática, y los referidos a la noción de tiempo.

PSICODIAGNÓSTICO Y PSICOGÉNESIS

Decroly se acercó a los niños «irregulares» con un enfoque multidisciplinar, no sólo pedagógico; pero, aunque médico por estudios universitarios, prestó más atención a la psicología que a la medicina (véase, sin embargo, el escrito «Profilaxis y tratamiento de la infancia anormal: la función del médico»); y realizó aportaciones significativas, sobre todo, en el ámbito del psico-diagnóstico y de la psicología evolutiva.

Los contemporáneos de Decroly se debaten todavía con el asunto del diagnóstico diferencial que permita discernir demencia e idiocia, como por entonces se decía. Durante siglos ambas figuras, la del demente y la del idiota, habían estado confundidas en asilos y hospitales, tanto como en la fantasmagoría popular y en la marginación social. Pero desde hace algún tiempo, y por imperativos de la voluntad educadora nacida con la Revolución Francesa, es ya momento en que operativa y prácticamente resulta necesario distinguir esas dos figuras. Es una distinción que tarda un siglo en consolidarse y sobre la que Decroly no aporta ninguna contribución original. Tan sólo le dedica algún estudio, como «El diagnóstico entre la



demencia y la idiotez», en este volumen. Fue Esquirol el primero en formularlo: «el loco es un rico empobrecido, el retrasado siempre ha sido pobre». Cien años después, Binet y Simon todavía van a decirlo con palabras parecidas: «difieren el loco y el retrasado, antes que nada, por su vida pasada: el demente fue antes normal». Decroly parte de esa idea, generalmente aceptada, de que la demencia o locura surge por la pérdida de funciones previamente existentes, mientras que a la idiocia le atribuye la característica de ser una falta de desarrollo de tales funciones. Por otra parte, sin embargo, juzga que puede darse también una idiocia adquirida en el niño, la cual, por consiguiente, y de acuerdo con las fórmulas citadas, sería difícil de distinguir de la demencia. Puesto que, en fin, se dan asimismo demencias infantiles, permanece difícil el diagnóstico diferencial de uno y otro síndrome. De todos modos, en esta materia Decroly se limita a una revisión de los conceptos vigentes en su tiempo y a levantar acta de la ausencia de unanimidad entre los autores, sin ir más allá de la insistencia en la necesidad de distinguir entre formas congénitas y formas adquiridas, y de categorizar demencia e idiocia en función de la extensión del déficit mental, de su evolución y de otras características.

Decroly es contemporáneo de los primeros tests de inteligencia y de su aplicación a la escuela. Conoce y analiza las pruebas de Binet (véase, sobre todo, «El examen mental», en el presente volumen). La principal crítica que hace a las mismas se refiere a su carácter exclusivamente verbal. Como alternativa sugiere incorporar en el examen del niño anormal, elementos motores y manipulativos; y preconiza un «examen» (un «test») no sólo intelectual, sino ordenado también a identificar las aptitudes motrices y las tendencias afectivas (ver el estudio «Examen de la afectividad»).

Del interés de Decroly por la psicología dan testimonio los trabajos recogidos en su libro «Psicología aplicada a la educación», de extraordinaria modernidad en algunas de sus propuestas, como, por ejemplo, la del uso de la filmación –de

la «imagen cronofotografiada», como dice él— para el estudio del comportamiento, de las reacciones espontáneas o provocadas de los niños, un uso cuyo interés para el investigador es evidente: el film permite ver varias veces y examinar reiteradamente un mismo fenómeno, una misma secuencia de comportamientos.

La más interesante —aunque no muy conocida— aportación decroliana a la psicología yace seguramente en el estudio del desarrollo infantil. Hay en Decroly originales anticipaciones de lo que será la investigación de la psicogénesis tal como más tarde hará Piaget a través precisamente de procedimientos que calificará como método «clínico»: observación cualitativa e intensiva en estudios de casos de niños cuyo desarrollo —cuya psicogénesis— se examina en tareas de progresiva dificultad afrontadas mediante entrevista y diálogo socrático.

Lleva el título precisamente de «Estudios de Psicogénesis» un libro que reúne trabajos de Decroly —publicados en 1929, pero anteriores a 1914— sobre el desarrollo de las aptitudes del niño. Ahí estudia el desarrollo de las nociones cromáticas, de las nociones de cantidades continuas y discontinuas, de tiempo, de edad, y otras representaciones semejantes, todo ello en el más clásico corte piagetiano «avant la lettre». El modo de estudio es también el adoptado por Piaget: hacer preguntas a los niños, presentarles tareas por realizar, plantearles cuestiones relacionadas con sus propias respuestas o con sus ejercicios; y todo ello a lo largo de distintas edades cuyo desarrollo se estudia. Es un tipo de investigación observacional, no estrictamente experimental, centrada en sujetos únicos y consistente en acciones, que sirven no sólo para la observación del investigador, sino también para el progreso del niño en sus aprendizajes.

NIÑOS «IRREGULARES» Y CLASES ESPECIALES

Decroly acepta la distinción, que ha perdurado casi hasta nuestros días, aunque finalmente, y por fortuna, haya sido desechada, entre niños irregulares «educables» e «ineduca-



bles». A unos y otros propone enviarlos a instituciones específicas: los primeros a centros educativos; los otros, a asilos, hospicios y hospitales. Apenas hace falta comentar hasta qué punto Decroly permanece aquí prisionero de las concepciones dominantes en su tiempo y asiente con excesiva facilidad al estereotipo social que considera a muchos niños ineptos para la vida en sociedad e incapaces para la educación .

No es, además, una idea periférica, sino central, en su doctrina pedagógica. Decroly precisamente entiende que, entre las medidas más urgentes para una escuela renovada, está una previa clasificación de la población infantil, basada en datos recogidos de la observación de los maestros y del resultado del examen físico y psíquico. De acuerdo con esa clasificación, es preciso hacer homogéneos los grupos de alumnos y crear, en consecuencia, secciones paralelas para los niños sensiblemente adelantados o atrasados, así como, desde luego, organizar grupos especiales para los niños anormales. Decroly es en extremo pesimista respecto a la educación al uso: estima que apenas un 15% de los niños aprovecha de manera racional la enseñanza primaria y que ello se debe, sobre todo, a la organización escolar en grupos heterogéneos. En un estudio de escuelas de la aglomeración de Bruselas, con el fin de examinar el número de años de retraso de muchos escolares con respecto a la media de compañeros de su edad, Decroly encontró alrededor de un 40% de alumnos bien sincronizados con su edad, un 1% adelantado y el resto retrasado, destacando en este último grupo cerca de un 15% de niños con retraso de hasta 4 y 5 años. Son, para Decroly, cifras devastadoramente críticas para el sistema de grupos educativos heterogéneos, y que le llevan a preconizar no poner juntos a niños cuya diferente edad mental aconseja la separación. Para estos niños la colocación en aulas aparte sería más ventajosa que la compañía con alumnos de su edad o con alumnos más jóvenes.

No cree Decroly que la mera organización en grupos homogéneos produzca los resultados educativos apetecidos. Pero sí piensa que ninguna de las estrategias pedagógicas que preco-

niza, la de los centros de interés o la de asociación de ideas, basta por sí sola para conseguir esos resultados: «Las mejores modificaciones llevadas a cabo en los programas y en las aplicaciones de los métodos no darán la utilidad que deseamos más que a condición de que las clases de nuestras escuelas, actualmente de excesiva matrícula, sean seleccionadas e integradas por elementos suficientemente homogéneos». De ahí su propuesta general de escolarizar en grupos homogéneos, por niveles, formados con alumnos de parecida capacidad, al menos para estos tres tipos de niños «diferentes» que están fuera de la mayoría: los superdotados o adelantados respecto a la media, al grupo mayoritario de la clase; los retrasados; los verdaderamente «anormales». De ahí, por encima de todo, su especial insistencia en que estos últimos no estén junto con niños que aprenden sin dificultad.

Haciéndose adalid de una educación especial segregada, de acuerdo, por lo demás, con las ideas entonces vigentes, Decroly avala una política que ha tenido larga vida en la creación de instituciones separadas para personas con retraso mental u otros déficits y que sólo recientemente ha comenzado a ser abandonada en beneficio de un enfoque diametralmente opuesto y ahora prevaleciente en la pedagogía actual más progresista, que propugna, en general, una organización escolar en grupos heterogéneos que reúnen a alumnos de diferentes capacidades y que recomienda, en particular, la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, incluidas las de deficiencia mental. En este punto, por cierto, Decroly no vio claro; o, desde luego, no se anticipó al futuro. Es fácil reprochárselo; pero no es difícil tampoco entender por qué no pudo ver claro. Decroly no llegó a ser consciente de que las situaciones escolares de los niños —sean aventajados, en la medianía, o retrasados— son siempre críticamente dependientes de situaciones sociales —tanto privilegios cuanto marginaciones—, y que la pedagogía no debe consagrarlas, sino combatirlas. No tuvo conciencia del carácter selectivo de los mecanismos sociales que están en el origen de las diferentes capacidades de los niños, y, por tanto, acató estas diferencias como naturales,



inmodificables. Ni tampoco la tuvo de las consecuencias sociales que la organización escolar en grupos homogéneos crea a través de la discriminación con que se forman, de suerte que la clasificación escolar contribuye a consolidar una clasificación social en la que ella misma se funda. En fin, no entendió el valor educativo de la integración y la comunicación entre alumnos de distintas capacidades. A falta de todos esos elementos de juicio y de análisis —un análisis no sólo pedagógico, sino también social—, Decroly, como la mayoría de sus contemporáneos, no pudo contemplar otra educación especial que la organizada en grupos homogéneos, aislados, específicos.

La organización escolar en grupos homogéneos no es, sin embargo, el único elemento obsoleto del modelo escolar de Decroly. Tampoco es de recibo hoy su elogio pedagógico del campo como lugar ideal para la escuela. No se equivoca en señalar que el niño de la ciudad suele desconocer los fenómenos y procesos más simples de la naturaleza, pero su llamamiento romántico a la naturaleza como medio educador por excelencia, en la actual sociedad crecientemente urbanizada, apenas tiene otro valor que el de la nostalgia. En ello se alinea con una pedagogía idílica, de corte rousseauiano, que identifica lo natural con lo rural, que ignora no poco el carácter cultural y «artificial» de todo lo humano, incluida la sociedad rural, y que a la postre sólo se concreta en la huida de la ciudad como jungla del asfalto y de las máquinas. Son éstas, seguramente, vistas desde nuestro tiempo, las porciones más reaccionarias de su doctrina pedagógica. Y del mismo modo que su militancia en favor de una escolarización segregada de los retrasados se ha visto contradicha y trascendida por políticas de integración escolar, su pedagogía agraria está contrariada y superada por conceptos actuales cristalizados alrededor de la idea de ciudad educativa. Desde luego, con la creciente urbanización de la sociedad, pierde sentido el retorno de la escuela al campo, como si éste devolviera a los alumnos a una arcadia natural y como si la ciudad fuera educativamente irredimible. El espacio de la educación puede serlo, por cierto, el campo, pero no para implantar en el a niños desenraizados de la ciudad. El espacio

natural —a la vez que cultural— de la educación para la mayoría de los niños en nuestras sociedades ha venido a constituirlo la ciudad, que puede y debe ser redimida de su deshumanización, así como de su extrañamiento respecto a la naturaleza. A la pedagogía campestre viene a sucederle una pedagogía basada en la idea de la ciudad educadora: educación en, por y para la ciudad.

ACTUALIDAD DE DECROLY

Es injusto, sin embargo, cargar las tintas en las ideas decrolianas más tocadas de obsolescencia. Es la suya una doctrina de extraordinaria modernidad y vigencia, incluso allí donde parece separarse más de la pedagogía actual: en la educación especial. Importa resaltar que, pese a su defensa de clases especiales, separadas, para alumnos «irregulares» y retrasados, para Decroly la educación en general y la educación especial no son separables. En rigor, incluso, y al margen de la organización escolar en grupos separados, no hay por su parte algo así como una pedagogía especial —o terapéutica— autónoma respecto a la pedagogía general. El hecho de que propugne no sólo modos de trabajo diferenciados, sino también grupos educativos específicos para los niños «anormales» o «irregulares», no implica la tesis de que la educación de los mismos obedezca a principios diferentes que la educación ordinaria. Precisamente en esto, y quizá por su formación universitaria en medicina, era fiel seguidor de Claude Bernard, de su principio de que son unas mismas leyes las que rigen los procesos biológicos considerados normales y aquellos otros considerados patológicos. Son, pues, unos mismos principios pedagógicos los que explican —e impulsan— el aprendizaje de todos los niños. En los niños «irregulares», y pese a esta denominación, se producen las mismas «regularidades» generales de los procesos de aprender que descubrimos en sus compañeros «normales». Por eso, es principalmente en sus principios educativos generales donde hay que buscar el modelo decroliano de educación de los niños con necesidades



especiales; y es a la luz de ese modelo como hay que leer los escritos contenidos en este volumen.

En esa lectura, las aportaciones más duraderas de Decroly, las de mayor calado e interés para nosotros, están no en ideas específicas sobre la educación de ciertos niños, sino en ideas educativas generales: el método de los centros de interés, el currículo basado en las necesidades, el papel del juego y el contexto lúdico en la educación infantil; y quizá, por encima de todo, la honda preocupación por el destinatario de la educación. A Decroly le interesa *a quién* se está enseñando, y esto le lleva a preocuparse, primero, de la relación entre escuela y vida y, luego, del destinatario de la educación, del educando. Lo primero le ha llevado a reclamar una escuela en, por y para la vida; y enlaza perfectamente con el énfasis actual en un currículo conectado con el entorno y capaz de promover aprendizajes funcionales y significativos. Lo segundo le habilitaba para poder entender —para haber entendido mejor de lo que hizo— qué son necesidades educativas diversificadas, especiales, idiosincrásicas de cada niño; y, desde luego, le llevó a prestar más atención al niño por educar que a los contenidos por transmitir, a resaltar que en educación importa no tanto el *qué* cuanto el *a quién*, incluso llegando al extremo de que, en buena medida, el *qué* deriva del *quién*. Son ideas, todas ellas, que configuran un pensamiento pedagógico de gran virtualidad para la educación especial más allá de lo que expresamente enuncian para determinados niños, ayer denominados «irregulares» o «anormales», y todavía ahora colocados a menudo en aulas especiales, pero llamados, desde luego, a una escolarización en condiciones más integradas e integradoras, y merecedores de denominaciones que no subrayen su déficit, sino la especial necesidad que tienen de una educación e intervención apropiada.

Alfredo FIERRO

Catedrático de Psicología
Universidad de Málaga

OBRAS DE DECROLY EN CASTELLANO

DECROLY, O. y. MONCHAMP, E. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

DECROLY, O. (1934). *El niño anormal*. Madrid: Beltrán.

DECROLY, O. (1935). *Estudios de psicogénesis*. Madrid: Beltrán.

DECROLY, O. y. BOON, G. (1950). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.

DECROLY, O. (1929). *Problemas de psicología y pedagogía*. Madrid: Beltrán.

DECROLY, O. (1934). *Psicología aplicada a la educación*. Madrid: Beltrán.



CAPÍTULO I

EL EXAMEN AFECTIVO EN EL NIÑO

En las tentativas que se realizan en las más diversas ocasiones para examinar y conocer a los individuos, ya se trate de estudiantes o escolares de los diversos grados, ya sean los soldados de un cuartel, los internados de un establecimiento penitenciario o simplemente los aspirantes a un empleo o colocación cualquiera, lo que resulta siempre más difícil, el elemento más sutil de aprehender y definir es aquel que llamamos el carácter, las disposiciones sentimentales, la probidad, la bondad, la abnegación, el sentimiento del deber, el sentido de la responsabilidad: en una palabra, la faceta moral del individuo. Y, sin embargo, es el elemento más importante casi siempre, muchas veces el decisivo, para formar juicio de la persona. Esto explica el escepticismo con que muchos educadores y médicos ven los métodos de medición del valor mental, ya que en su entender sólo pueden documentarnos de una manera harto imperfecta sobre un individuo determinado, en lo que se refiere a su rendimiento social y a sus reacciones éticas.

Y es que, efectivamente, según nos demuestran con superabundancia la psicología objetiva y la psicología personal, *en la mayor parte de los humanos*, el factor efectivo es por excelencia el motor de todo el sistema nervioso superior; o la sensibilidad, como también se dice. Es decir, el conjunto de las



inclinaciones, tendencias, apetitos, necesidades, cuya acción varía de uno a otro individuo, y aun dentro del individuo mismo, según los momentos.

Cuando M. Couc, de Nancy –cuyo método, llamado de sugestión por autosugestión consciente, da en estos momentos la vuelta por la Europa occidental–, afirma que el motor de nuestros actos no es la voluntad, sino la imaginación, entiende por imaginación lo que el vulgo, esto es, la actividad mental inconsciente. Pero es que esta actividad inconsciente se encuentra orientada y gobernada por los deseos, por las aspiraciones, por la fe o el ideal; esto es, por el lado afectivo del ser.



Esto suscita no pocos problemas, y puede dar lugar a muchas controversias, por parte, sobre todo, de los hombres reflexivos, de los sabios investigadores, de los filósofos, teólogos casuistas y demás trabajadores del pensamiento abstracto. Pero si es posible que la ley o regla enunciada por Condé no les sea aplicable en todo su rigor –lo que cabría discutir–, no es menos evidente que la mayoría de las personas adultas y la más grande mayoría aún de los niños se encuentran a ella sometidos.

Parece, por tanto, cierto que, si se quiere conocer mejor a un ser humano y si se quiere ensayar el prevenir el sentido en que ha de obrar ante tal o cual circunstancia determinada, hay que definir su parte afectiva, su sensibilidad, su sentimiento.

Esto nada resta a los fines de la educación, que deben ser, es cierto, el ejercicio de la capacidad llamada voluntaria, pero más todavía el crear buenos hábitos, encaminados a reforzar las buenas disposiciones afectivas innatas y a favorecer el desarrollo de las disposiciones afectivas adquiridas, para combatir las innatas perniciosas.

Pero una cosa es formular y admitir como regla lo anteriormente expuesto, y otra cosa es ponerlo en práctica.





Ovidio Decroly fue un pionero y es, en la actualidad, un clásico. Fue un iniciador de tareas, un creador de instituciones, a la vez que fue —y continúa siendo— un autor cuya obra merece ser leída y conocida. En él es posible descubrir la unidad de teoría y praxis, advertir el modo en que se gestan y nacen, conjuntamente, una ciencia y una práctica: la ciencia de una pedagogía experimental, que empieza a abrirse paso, y la correspondiente práctica pedagógica llevada a cabo principalmente con los niños considerados «anormales» o —como él prefiere decir— «irregulares».

El enfoque teórico-práctico de Decroly es, por otro lado, decididamente interdisciplinar. Decroly vive un momento en el que comienzan la acotación y el desarrollo de las distintas disciplinas pertinentes para la atención, tratamiento y educación de los niños con problemas, pero un momento todavía en el que estas disciplinas no se aíslan de manera compartimentada.

Lo decisivo, sin embargo, en Decroly yace en haber introducido unas ideas y unas prácticas pedagógicas que todavía hoy tienen vigencia y que han contribuido de forma decisiva a configurar nuestra propia práctica y teoría pedagógica.

La raíz originaria de las propuestas pedagógicas de Decroly seguramente está en su idea de una escuela en la vida, por la vida y para la vida. Decroly asume que la educación tiene como objetivo primordial preparar al niño para la vida: su vida individual y su vida social. Si ello es así, si la escuela ha de preparar al niño para la vida, es preciso que ella inicie al niño en lo que es la vida: que la escuela incorpore al máximo la vida tal y como rodea al niño; que responda a las necesidades de éste. La vida real misma es la mejor escuela. Es preciso hacer entrar la vida en la escuela y la escuela en la vida. La educación ha de servir para vivir, para ayudar a vivir; y ha de recabar sus medios principales —los «recursos educativos»— de la vida misma.

