

Érase una vez un joven y pequeño país de manos y brazos alargados, colocado en una posición estratégica entre grandes de Europa, guardando siempre el equilibrio, que aspiró siempre a educar y formar a sus ciudadanos con criterio armonioso, práctico y científico, y fue alcanzando cotas de bienestar, cultura y vida de mocidad que le convirtieron en la envidia de medio mundo. Hablamos de Bélgica y su educación, pero sobre todo de la proyección e influencias externas e internacionales que logra alcanzar, apoyada en su sentido práctico para orientar la formación y la educación de niños, jóvenes y adultos.

Bélgica es un crisol de culturas, lenguas y tradiciones que marcan su tradición educativa y pedagógica, pero que la conforman con identidad propia. Su educación es tal vez la mejor expresión de lo indicado, porque además ha contado entre sus paisanos con ilustres pedagogos y psicólogos, como Sluys, Ovidio Decroly, que han alcanzado proyección y gloria en todo el mundo, en sus diferentes continentes. La pedagogía experimental y el movimiento psicológico hallan en la naciente pedagogía belga uno de los mejores climas para hacer crecer la pedagogía contemporánea. También porque la intelectualidad católica situada en el ámbito de las ciencias sociales, y en particular en la psicología y la pedagogía, han encontrado en la Universidad Católica de Lovaina un referente de visita obligada. O porque desde el movimiento obrero organizado del XIX ha ido cuajando una metodología y apuesta institucional de perfil católico que generó varios movimientos católicos de acción social y educativa que han sido transferidos al catolicismo y a muchas partes del mundo. Y en la antítesis, igualmente desde el movimiento socialista en Bélgica van madurando proyectos de educación popular, como el de Chaulerai, que convierten a esta nación en punto obligado de contraste para una institución educativa cualquiera que pretenda buscar impulsar la educación popular desde supuestos socialistas.

Finalmente, y desde una posición internacional, Bélgica desempeñó en África, desde hace algo más de cien años, y en concreto en el Congo, tareas colonizadoras de pequeño gran coloso admitido por otras potencias, que también han dejado un rastro educativo profundo en el corazón del África Subsahariana hasta nuestros días.

Los trabajos que se recogen en esta obra hablan de todo ello, de innovación educativa, de pedagogía científica, de colonización y escuela en el Congo, de autores pedagógicos de referencia, de pedagogía católica, de guerras ideológicas fuertes entre católico y protestantes que viven bajo el mismo techo. Forman un elenco muy valioso de temas y autores destacados en la pedagogía contemporánea que vive en Bélgica y en Europa un dulce momento.



# INFLUENCIAS BELGAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA



AQUILAFUENTE, 272



Ediciones Universidad de Salamanca  
y los autores

Motivo de cubierta: Carmen González Martín

1ª edición: octubre, 2019  
ISBN: 978-84-1311-156-8  
Depósito legal: S. 453-2019

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

*Impreso en España-Printed in Spain*

Diseño, edición y composición: Alexia Cachazo Vasallo

Impresión y encuadernación:

GRÁFICAS LOPE  
C/ Laguna Grande, 2, Polígono «El Montalvo II»  
[www.graficaslope.com](http://www.graficaslope.com)  
37008 Salamanca (España)

*Todos los derechos reservados.*

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

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



CEP. Servicio de Bibliotecas

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

768 p. —(Colección Aquilafuente ; 272)

Ponencias en español, portugués y francés

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

37(460):37(493)

37(469):37(493)

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

## SUMARIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### V.- INFLUENCIAS EDUCATIVAS DE BÉLGICA EN ÁFRICA

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

### VI.- INFLUENCIAS EDUCATIVAS DE BÉLGICA EN PORTUGAL

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

Lo que puede decirse de las tres olimpiadas siguientes es que se celebraron en Europa del norte siguiendo un esquema establecido por Coubertin con mucha antelación. Considerando que los belgas habían padecido más que nadie los efectos de la agresión germana, la organización de los séptimos Juegos modernos (1920) fue concedida a la ciudad de Amberes. Las instalaciones y los festejos fueron, por razones obvias, bastantes austeros, pero la participación internacional fue numéricamente superior a los Juegos de Estocolmo (...) (Mandell, R. 1986: 218).

Para Coubertin y sus seguidores los Juegos Olímpicos de 1920 marcaron una nueva etapa de continuidad y desafío para el Movimiento Olímpico Internacional en sentido general y la educación física de manera particular.

Los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 será una nueva prueba para ver ondear otra vez la Bandera Olímpica; nos hará pensar en su significado y por qué hace cien años se izó por primera vez rodeada de atletas y amantes del deporte después de una confrontación mundial. Eduquemos las presentes y futuras generaciones para que la Bandera Olímpica siga ondeando en señal de paz y unión de todas las naciones.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Betancor, Ángel (2002). *"Pierre de Coubertin y la Pedagogía Olímpica"*. Congreso Internacional Historia de la Educación Física, Salamanca. Madrid: Gymnos.
- Carta Olímpica (2000). *Comité Olímpico Internacional*. Lausanne, Comité Olímpico Internacional
- Coubertin, Pierre (1972). *Pédagogie sportive*. Librairie Philosophique J. Drin. Place de la Sorbonne. Paris. Francia.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Essais de psychologie sportive*. Editions Jérôme Millo-Grenoble.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Memorias Olímpicas*. Comité Olímpico Internacional. Lausanne, Suiza.
- Duránte, Conrado (1975): *Olimpia y los Juegos Olímpicos*. Comité Olímpico Español.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pierre de Coubertin y la Filosofía del Olimpismo*. Comité Olímpico Español. Madrid. España: Academia Olímpica Española.
- Gillet, Bernard (1971). *Historia del deporte*. Ed. Oikos-Tau, España.
- Gueorguiev, Nikoly (1996). *Analysis of Olympic Programme (1896-1996)*. International Olympic Committee.
- Mandell, Richar D. (1986). *Historia Cultural del Deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Salas. Juan (2009). *"Génesis y difusión de la Educación Física en Cuba: 1800-1900"* Tesis de Doctor por la Universidad de Salamanca. España.

## RECEPCIÓN Y VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE OVIDIO DECROLY EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ECUADOR

MARÍA EUGENIA SALINAS MUÑOZ<sup>1</sup>  
maria.salinas@unae.edu.ec

ORMARY EGLEÉ BARBERI RUIZ<sup>2</sup>  
ormary.barberi@unae.edu.ec

MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ GÓMEZ<sup>3</sup>  
pilar.rodriguez@unae.edu.ec

Universidad Nacional del Ecuador - UNAE

### 1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE RECEPCIÓN DEL PENSAMIENTO DE DECROLY EN EL ECUADOR

Ecuador hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX vive grandes tensiones sociopolíticas en la perspectiva de instaurar el liberalismo, la revolución de Alfaro tuvo entre otros propósitos, el generar las condiciones constitucionales, sociales y políticas para posibilitar la apertura del sistema educativo al marco de ideología y principios asociados a la libertad de culto, de enseñanza, a una educación laica, tal como se consignó en la reformas constitucionales 1905 - 1906 (Uzcátegui, 1951/1981). Cabe anotar que, la educación en el siglo XIX en el Ecuador se caracterizó por un enfoque conservador, y, un dominio de la iglesia. Instaurada la educación laica, la iglesia se pronuncia al respecto, la voz del presbítero Torres (1909) deja constancia en su obra: *La Escuela Primaria según la Biblia, la Razón y la Historia*, donde plantea: "Los padres de familia, el Municipio y el Estado tienen la obligación de educar religiosamente a la infancia, la niñez y la juventud, porque cada

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Universidad de Salamanca (2014). Docente Investigadora UNAE - Licenciatura en Educación Básica.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño - IPLAC - Cuba (2013). Docente investigadora UNAE - Licenciatura en Educación Inicial.

<sup>3</sup> Doctora en Organización de las Instituciones Educativas y Didáctica. Universidad de Sevilla (2016). Docente investigadora UNAE - Licenciatura en Educación Especial.

una en su línea tiene que ver con la felicidad de sus asociados...” p. 28. Enfatiza, citando al S.J. Taparelli:

“El Estado, por consiguiente, no tiene la misión ni el poder, ni las aptitudes necesarias para organizar por sí solo la educación completa... la enseñanza es materia que debe reglamentarse amigablemente; y, objeto en el cual las relaciones del Estado y la Iglesia deben determinarse en Concordato que tengan por base los principios que hemos sentado” (Torres, 1909, p. 30).

La fundación en el año 1900 de las escuelas normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares, constituyen un dispositivo político y pedagógico esencial para el desarrollo de la educación laica, esta obra se atribuye a Alfaro:

“fundó las normales con el objeto de afianzar las conquistas liberales de su gran revolución... su espíritu visionario y penetrante entendió, claramente, que si no se creaba una fuerza que hiciera conciencia en las masas, que realizaría obra efectiva de liberación espiritual, que difundiera el nuevo credo, y formara conciencia y fe en las libertades, la tolerancia y el respeto humano, correría el inminente riesgo de perder su triunfo militar... porque el fanatismo con sus mejores y más efectivos recursos impone ciega e incondicionalmente... necesitaba de sembradores espirituales que vayan cultivando en todas las generaciones el saludable y benéfico credo del laicismo, y por eso fundo los Colegios Normales Laicos, para formar en ellos los nuevos apóstoles de las libertades, la tolerancia, el pensamiento libre, el valor humano, y otros postulados...” (Rubio, G., 1951, p.30).

El apalancamiento de las normales estuvo respaldado por el aporte de misiones extranjeras, en primer lugar, la misión norteamericana, seguida de la misión española, luego de la colombiana, y posteriormente de dos misiones alemanas, las cuales incidieron significativamente en la llegada de la Escuela Activa y/o Pedagogía Nueva.

En el siglo XX, se evidencia en la historia de la educación en el Ecuador las tensiones que se viven en el seno del mismo liberalismo en la apuesta por instaurar una modernidad laica en lo educativo, se traen al país las Misiones Alemanas con el propósito de formar a los maestros en el contexto de la pedagogía herbartiana orientada hacia un ideal pedagógico centrado en el desarrollo de la moral, modelar el carácter y el espíritu; puesto que había un fuerte interés en homogenizar la raza por parte de los dirigentes educativos de la época Dillón (1913), mientras que en la década del 50, Uzcátegui (1953) plantea una educación que incluya y reconozca las características indígenas y de mestizaje de la población como un valor para la integración cultural (Terán, 2018).

La primera misión alemana llegó hacia 1914 (Torres, 1951) centrada en el pensamiento de Herbart, dio inicio en el Ecuador a la introducción del movimiento neoherbartiano, y de los métodos modernos “El modelo Montessori, el Plan Dalton, el Plan Dalton, el Método de Proyectos, el Plan Jena, Sistema Winnetka, el Método Cousinet, y, el mismo método Decroly, que es el que mayor difusión ha alcanzado entre nosotros...” (Torres, 1951, p.90)

La segunda misión alemana arribó entre 1921 y 1922, fue más numerosa que la primera, continua la obra de la misma y afianzo la formación docente

por todo el país, incluida también la Normal de Guayaquil: Rita Lecumberry. Las dinámicas que imprimieron las misiones contribuyeron a forjar en los formadores y estudiantes de las normales un interés en la investigación del pensamiento pedagógico desarrollado en Bélgica, Inglaterra, EEUU, Alemania, Rusia; en particular, en la Normal Juan Montalvo se generó un movimiento pedagógico de interés:

“un grupo de jóvenes maestros encabezados por Gonzalo Abad, Edmundo Carbo, Ernesto Guevara, Eduardo Rodríguez, y, otros, iniciaron una gran reforma, luego encontraron eco en muchos catedráticos que, si bien fueron formados con Herbart o el Neoherbartianismo, pronto remozaron su preparación con las nuevas corrientes. De este movimiento se puede señalar como los más importantes los siguientes aspectos: 1. Ensayo y Adaptación de la Pedagogía y el Método de Decroly. 2. Empleo de los Centros de Interés. 3. Conocimiento y Aplicación de la Globalización... 12. La Pedagogía Soviética ofreció el sentido social de la educación... Este movimiento nos colocó en un sitio muy elevado en el desenvolvimiento pedagógico” (Rubio, 1951, p.36)

En 1929 a través del Decreto No. 22 (31 de diciembre) se sientan las bases para la implantación de la Escuela Activa, a través de la creación de una escuela de experimentación en Quito, cuya finalidad se centraba en la aplicación de los principios pedagógicos de la misma. Sin embargo, con el cambio de gobierno, esta iniciativa se interrumpe.

Hacia 1930 se celebra el Congreso Pedagógico Nacional (26 al 31 de mayo) la temática central: la escuela activa. Se invita al pedagogo Adolfo Ferriere quien visita el país, y, ofrece una serie de conferencias en distintas ciudades sobre: psicología genética; los centros de interés; la preparación docente para la escuela nueva. El Ministerio de Educación elaboró folletos al respecto, lo cual generó una dinámica de reflexión y producción pedagógica en el país a través de docentes como Edmundo Carbo quien escribió sobre los centros de interés; la producción sobre saber pedagógico la siguieron Gonzalo Abad, Ernesto Guevara, César Sylva, Julio C. Larrea, Reinaldo Murgueytio (Uzcátegui, 1981).

En el año 1935 mediante Decreto No. 53 (03 de abril) se declara la transformación de la educación primaria en el Ecuador al consagrar la Escuela Activa como el modelo oficial a regentarse en el país. (Uzcátegui, 1981, p.173). Situación que no consulta la realidad nacional educativa rural y urbana, ni tampoco contemplo la formación docente; por tanto, esta aspiración sólo quedó en términos declarativos.

Hacia 1950 las propuestas de Decroly en materia de centros de interés, de globalización, la relación entre las materias, se afianzaron, y, como, señala, (Rubio, G., 1951) se naturalizaron.

El Modelo Pedagógico de la Escuela Nueva se instaura como referente y base de la reforma educativa en el Ecuador, a partir de los aportes de Decroly, Dewey, Montessori, y otros pedagogos. Las características que impregnan la Escuela Nueva, precisa (Rodríguez, 1950) se focalizan en: el niño como centro de la actividad educativa; la actividad espontánea y creadora del niño como eje

del proceso formativo; la relación de lo escolar con lo comunitario como imbricación de tejido social y apuesta por la transformación social; el trabajo disciplinado; la responsabilidad libertad; la coeducación. De otra parte, en diálogo con (Velasco, 1950) sus aportaciones complementan el espíritu de la Escuela Nueva, destacando en ella: la idea de propósito, es necesario, definir cuál es el propósito del acto educativo, la finalidad adquiere un gran valor en este modelo; la actividad como dispositivo didáctico que moviliza el saber, enfatizando en la actividad colaborativa como fundamento de la interacción social y cognitiva; la idea de libertad, como principio pedagógico que afianza en los niños y niñas el ser dueños de sus acciones y sus pensamientos; la idea de colectividad que transita desde la responsabilidad individual de cada estudiante y que trasciende al desarrollo de la comunidad; la relación entre materias, como fomento de la integración y posteriormente de la interdisciplinariedad. Cabe anotar que, este modelo, demanda de una nueva formación docente, que brinde procesos de fundamentación teórica y práctica que le posibiliten asumir el rol de orientador y diseñador de ambientes de aprendizaje acordes con los principios y características del modelo pedagógico.

## 2. VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE DECROLY EN EL ECUADOR: APROXIMACIÓN A UN ESTADO DEL ARTE

Los trabajos finales de grado y de posgrado, en el ámbito de la formación docente en el Ecuador, en el período comprendido 2014 – 2018, una muestra en particular, evidencian la vigencia del pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly.

Un primer trabajo titulado: “La importancia de las experiencias musicales en el desarrollo del lenguaje de los niños de 2 a 3 años” (Manosalvas, E., 2014) realizado para optar por el título de Licenciatura en Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito, muestra como los principios del Método Decroly y el valor del juego educativo, son hoy, referente para establecer la relación: desarrollo del lenguaje y de la música en la niñez a través del juego. Este trabajo en particular, genera una propuesta de trabajo sobre el desarrollo de la educación musical a través del juego.

Si bien Decroly no fue un músico ni su teoría hablaba sobre el trabajo con música, consideramos que es un autor fundamental en esta investigación, ya que su método acerca del juego en la educación nos explicará la importancia de utilizar esta herramienta en la educación musical ... De igual manera, los principios del Método Decroly son necesarios en el trabajo con música, ya que permiten que la adquisición de conocimientos musicales sea de manera natural y conforme a las necesidades e intereses de los niños. Sobre esta base y principalmente con respecto a los principios de respetar la persona del niño, sus intereses e incluir el juego en el programa educativo; Decroly plantea el juego educativo como aspecto primordial en su método. Comenzaremos por entender el juego como la “actividad esencial del ser humano o como ejercicio de aprendizaje o desarrollo de la actividad ulterior” (Decroly, 1978: 9) ...Si bien este método no tiene que ver con la música

específicamente, sí tiene relación con la misma; ya que el juego es uno de los principales aspectos a través de los cuales se trabaja la música con los niños. Por eso, se plantea que el método Decroly sea considerado en esta disertación como base teórica de la investigación; con el fin de valorar la importancia de las experiencias musicales adecuadas que se realicen con los niños de dos a tres años considerando la manera más atractiva de hacerlo que es con el juego y tomando en cuenta sus intereses. (pp.42 -53)

Un segundo trabajo de grado para obtener la Licenciatura en Ciencias de la Educación – Mención Educación Parvularia en la Universidad de Ambato, titulado: El método de Ovide Decroly dentro del proceso de socialización de niños de 3 a 6 años de edad de la Escuela de Educación General Básica Pifo, comuna Palugo, cantón Quito, provincia de pichincha (Chávez, C. A.Y, 2015) asume el pensamiento pedagógico de Decroly como referente teórico y metodológico del estudio. Como producto del estudio realizado se elabora una propuesta de socialización en niños de 3 a 6 a partir de un ciclo de actividades formativas centradas en el método. La metodología del estudio, toma como variable independiente el Método Decroly, y, variable dependiente el proceso de socialización. Para efectos de operacionalización de la variable independiente, establece de partida iniciar con el concepto, seguido de dimensiones, ítems básicos y técnicas para la recolección de información:

**Concepto:** Método basado en los descubrimientos de las **necesidades del niño** permitiendo conocer sus propios intereses, para la formación pedagógica con **centros de interés** que parte de los más simple a lo más complejo, de lo familiar y conocido para llegar a lo desconocido, de manera que el niño encuentre los **estímulos necesarios**, realizando juegos grupales con **actividades novedosas**, tomando en cuenta como **centro al propio niño** y el medio en el que desenvuelve, reconociendo sus propios sentimientos y creando conciencia de sus actos. **Dimensiones:** necesidades del niño, estímulos necesarios, juegos grupales, actividades novedosas, centro al propio niño. **Indicadores:** alimentación, higiene, protección y defensa; motivación, integración, creatividad, confianza en sí mismo; **Ítems Básicos:** ¿Atiende usted las necesidades de los niño/as según los centros de interés del método de Ovide Decroly? ¿Utiliza el método de Ovide Decroly, proporcionando estímulos necesarios en sus actividades? ¿Realiza juegos grupales que ayudan en el proceso de socialización? ¿Utiliza actividades novedosas? ¿En el método de Ovide Decroly se toma como centro al propio niño con sus necesidades y el medio en que se desenvuelve, cree usted que esto proporciona al niño confianza en sí mismo? **Técnicas:** cuestionario y observación. (p.50)

Un tercer trabajo titulado: Educación Inicial una construcción social como etapa esencial para la formación integral de niños y niñas (Crespo, A. K.M., 2017) presentado en la Universidad del Azuay – Cuenca, para optar por el título de licenciatura en Educación Inicial Estimulación e Intervención Precoz. Toma el pensamiento de Decroly, como uno de los referentes pedagógicos de su trabajo, en el marco del capítulo 1, denominado: principales teorías sobre educación inicial comprendidas en nuestro contexto.

La visión que tenía Decroly del aprendizaje es que es activo, por esta razón los contenidos escolares deben presentarse en forma de juego... vio la necesidad de incluir el juego dentro de los programas educativos y trabajar a favor de una escuela activa., p.17...

Las teorías antes mencionadas han contribuido de manera esencial en la construcción y desarrollo de la educación mundial, pero sobretodo, en el contexto ecuatoriano... p.19.

Un cuarto trabajo está referido a la tesis titulada: evaluación de la eficacia de la metodología juego – trabajo en el desarrollo infantil en el nivel inicial “2” de 3 a 5 años en la Unidad Educativa Jesús de Nazareth 2014 – 2015 (Silva, V. G.A., 2018) presentada para obtener el título de Maestría en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito. Asume como referente pedagógico la metodología juego trabajo, entre otros autores, desde Decroly, como sustento teórico del estudio argumentando la comprensión del mismo, posibilita el desarrollo de una praxis pedagógica en el contexto ecuatoriano:

Decroly presenta una escuela nueva... parte de un eje conceptual, aquel que guardara un rol pasivo debe convertirse en un sujeto activo de su propio aprendizaje... el desarrollo del paidocentrismo: niño como centro del proceso educativo, asume rol activo, el trabajo pedagógico se da en los centros de interés, el rol del docente se orienta hacia ser guía, facilitador y motivador; la formación y el compromiso del docente en esta perspectiva es fundamental. (pp.47-48).

### 3. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE DECROLY EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ECUADOR: CASO UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR – UCE – Y UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN –UNAE

La formación inicial del docente en Educación Infantil/Parvularia/Preescolar o Educación Inicial, como actualmente es denominada en Ecuador, ha transitado por diversos escenarios de desarrollo de reciente data en comparación con otras naciones vecinas y en particular a partir de hitos ocurridos en las últimas décadas que movilizan los sistemas y estructura de Estado, el diseño de políticas públicas socio-educativas y líneas estratégicas de acción, específicamente a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) que planteó de manera fehaciente en enfoque del niño como sujeto de derecho y la Educación como un medio para garantizar su desarrollo integral y pleno.

En tal sentido, las instituciones de Educación Superior (IES) y demás centros de formación docente, en correspondencia con las políticas de Estado y sus gestiones como responsables de alcanzar la calidad educativa, realizan significativos esfuerzos para alcanzar indicadores que visibilicen resultados educativos de impacto en los rating de la Región, especialmente en escenarios socio-económicos de alta vulnerabilidad, tal y como se evidencia en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) “La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018”.

En tal sentido, las IES que imparten la carrera de Educación Inicial, mantienen una constante búsqueda de mejoras en cuanto a la pertinencia curricular de los pensum de estudio y una revisión pedagógica de aspectos referidos a la concepción de la formación docente, la comprensión y concreción práctica de teorías de la pedagogía infantil, procesos epistemológicos para la construcción del pensamiento teórico-práctico, el diseño e implementación de metodologías activas que propicie el desarrollo integral de los infantes; así como también, el desarrollo de propuestas socio-educativas contextualizadas, sobre la base de la investigación formativa y académica para la solución de situaciones y problemas reales en el ámbito de las prácticas preprofesionales en los centros del nivel de Educación Inicial del Sistema Educativo Ecuatoriano (SEE); y, la orientación del perfil docente sobre la base de competencias profesionales que demanda los centros de desarrollo infantil y la sociedad actual.

Son testimonios de lo anterior el listado de estudios y propuestas elaboradas por docentes y estudiantes (implementadas o no) como trabajos de investigación y de titulación a los que se puede acceder con facilidad en los repositorios de las plataformas de gestión institucional.

La dinámica de formación docente antes descrita ha sido el escenario profesional, investigativo y motivacional de las autoras para llevar a cabo la indagación, discusión y análisis de la vigencia del pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly en la formación inicial docente de la carreras de Educación Inicial específicamente en dos (2) universidades ecuatorianas que imparten la carrera de Educación Inicial: Universidad Nacional de Educación, UNAE (Azoques, Cañar) y la Universidad Central de Ecuador UCE (Quito).

Es relevante mencionar que los aportes de Ovidio Decroly, pedagogo belga, (1871-1932), en el Ecuador, datan de la época del liberalismo, como uno de los representantes de la Pedagogía Contemporánea, específicamente del movimiento de la Escuela Nueva y que se instauró con fuerza en Ecuador desde entonces. En este sentido, Brito (UNAE, 2019), historiador ecuatoriano, afirma que las ideas pedagógicas de Decroly ocuparon “Un sitio central en el movimiento”, se refiere al contexto pedagógico ecuatoriano de esa época. Así también, señala que:

con los centros de interés la eficiencia del proceso educativo se colocó en el respeto por las necesidades, aspiraciones e intereses de los niños. Asimismo, con la idea de globalización ganó protagonismo la consideración de que el pensamiento del niño no es analítico sino sintético, esto es, el niño percibe el todo completo y no las partes. La aplicación de estas ideas encontró espacio, por ejemplo, el método de lectura ideovisual, el que vino en reemplazo del viejo y tradicional silabeo (p. 57)

Entre los aportes de la pedagogía decroliana según los planteamientos de Trillas (2019), las autoras infieren que para el desarrollo del aprendizaje infantil es pertinente y necesario considerar las siguientes orientaciones pedagógicas:

- Priorizar las necesidades del niño, sus intereses y particularidades; considerarlas para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Esta condición para el aprendizaje permite despertar el interés del niño y su activación protagónica en dicho proceso. En relación a este escenario se cita una de las expresiones de Decroly “la escuela ha de ser para el niño y no el niño para la escuela”;
- Considerar el principio de globalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como método didáctico;
- Dado la concepción natural y activa de la mirada pedagógica decroliana, la misma se opone a la rigidez de la disciplina y prioriza la libertad del niño para responder a sus propios intereses y de esta manera derivar en una pedagogía activa;
- Viabilizar la programación de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) desde y para los centros de interés, donde se facilite una didáctica globalizadora y un método para la lectura y escritura;
- Concebir el desarrollo del pensamiento analítico de los niños a partir de procesos de observación, asociación y expresión.

Ahora bien, es parte del interés de las autoras visibilizar el pensamiento decroliano en los escenarios de formación inicial del docente de las IES que imparten actualmente en Ecuador la carrera de Educación inicial, se asumió como punto de partida el diseño curricular de la Malla Genérica de las Carreras de Educación, según Resolución emitida por el Consejo de Educación Superior (CES, 2015) y algunos aspectos y escenarios de implementación de la malla curricular correspondiente, como elemento y escenario común entre dos universidades que hasta la fecha han avanzado significativamente en dicha implementación curricular, la UNAE y la UCE.

Para tal fin, se aplicó una entrevista (mediante correo personal, enviado vía internet), tipo cuestionario, conformada por cinco ítems, dirigida a dos (02) representantes directores o docentes investigadores/as de la referida carrera en las dos universidades ya mencionadas, ambas de reconocida trayectoria y experiencia en la formación docente en Ecuador. El análisis permitió apreciar la vigencia de algunos aportes pedagógicos de Decroly, a partir de los contenidos previstos y las dinámicas de formación generadas, principalmente en los campos de formación teórica, praxis pre-profesional, epistemología y metodología de la investigación en la malla curricular de la carrera.

La revisión y análisis de la información recabada mediante el cuestionario, permitió a las autoras la elaboración de las siguientes caracterizaciones y particularidades del legado decroliano en la actualidad, específicamente en los mencionados escenarios de formación ecuatorianos de la UNAE y la UCE de la carrera Educación Inicial, basado en fragmentos de las entrevistas realizadas a partir de criterios como los conceptos, principios y metodologías de Decroly en el plan de estudio, sílabos, clases impartidas,

escenarios de las prácticas preprofesionales y del Currículo de la Educación Inicial del Ecuador:

Ormary Barberi, comunicación personal, entrevista realizada el 18 de junio, 2019:

En la UNAE es posible afirmar, dada la experiencia docente adquirida, que la asignatura “Modelos Educativos para Ed. Inicial: Fundamentos, enfoques históricos de pensamiento y valores” (3er ciclo) propicia el desarrollo de contenidos mínimos y aprendizajes esperados para caracterizar los principales modelos educativos que han existido en el contexto nacional e internacional a lo largo de la historia, según el sílabo de la asignatura y el desarrollo de las clases. Este escenario de aprendizaje permite el conocimiento y análisis de los representantes de los diversos modelos pedagógicos de la Educación Infantil, entre los cuales Decroly es uno de los protagonistas; así también, la concreción práctica de sus principios en escenarios simulados y reales de la praxis preprofesional en donde la participación natural y el juego infantil, desde la escucha de los infantes, responde a las necesidades e intereses de los niños. Entre los unidades de análisis que permiten integrar conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes en la propuesta decroliana, se debe señalar el trabajo colaborativo por parte de las parejas pedagógicas y tríos practicantes junto al acompañamiento de los tutores de la práctica, entre otros, que interaccionan e involucran en las prácticas de manera espontánea, mediante el apoyo, acompañamiento y experimentación de la labor docente, para dinamizar espacios de formación teórica y práctica sobre la base de los principios y metodologías decrolianos, que desde un enfoque inter y transdisciplinario se abordan diseños e implementaciones de propuestas con carácter investigativo educativo que tienen como vitrina al proyecto integrador de saberes (PIENSA), además, constituye un dispositivo pedagógico, didáctico y de evaluación de los aprendizajes inherentes a la construcción del pensamiento pedagógico y en el caso de Decroly, como parte esencial de la formación inicial del docente de Educación Inicial. La socialización de dicha propuesta en espacios internos y externos a la UNAE, propician que el legado decroliano continúe como referente en la formación inicial de docentes ecuatorianos, así como también como pedagogía viva en los centros específicos de Educación Inicial donde la docencia se imparte para los más pequeños.

Sandra Bustamante, comunicación personal, entrevistada el 03 de julio, 2019):

En el escenario de formación docente de la UCE los aportes pedagógicos de Decroly son visibilizados en el Plan curricular de la carrera de Educación inicial, desde la integralidad de los componentes curriculares en el proceso de formación profesional. La propuesta Decroliana fundamenta el desarrollo académico de la carrera, al articular los aportes de las unidades de análisis, la investigación que se realiza en la práctica pre profesional y el Proyecto integrador de saberes en cada uno de los semestres de la Carrera. Proceso complejo que requiere del desarrollo de actividades organizadas de manera coherente hacia la superación de problemas del campo de la profesión observados en los contextos, los actores, y los procesos reales. El proceso de formación con visión integradora supera el asignaturismo, es decir, el conocimiento parcelado, se aprende en la realidad, desde la vida, mediante la experiencia y el hacer en la práctica que como parte del proceso será sistematizada y teorizada. Las Unidades de Análisis en que trabaja la propuesta de Decroly son: “Aprendizaje y Desarrollo infantil. Historia de la Educación Inicial”, que pertenece al Campo de Formación profesional, en el 2º

semestre, articulada al Proyecto Integrador de Saberes: Contextos familiares-comunitarios y de aprendizaje de los actores educativos; “Ecología del desarrollo humano y aprendizaje; abordaje pedagógico-curricular; experiencias de aprendizaje”. Unidad de análisis del campo de formación teórica del 3er semestre, ligada al Proyecto Integrador de Saberes: Modelos pedagógicos aplicados en instituciones de nivel inicial. (diseño y desarrollo de métodos, medios, trayectorias y valores de aprendizaje). La comprensión de los contenidos teóricos relacionados como el conocimiento del medio natural y socio cultural de pertenencia, justamente orientan a satisfacer las expectativas de las y los estudiantes a partir de la experiencia recogida en la práctica preprofesional en los subniveles educativos desde el 1er semestre al 5º Semestre. En cuanto a la libertad se practica vinculada al trabajo académico como a la práctica pre profesional, mediante la investigación, la sistematización y teorización de la experiencia. La metodología integradora de Decroly (Centros de Interés), responde a los intereses, necesidades, expectativas de los estudiantes en relación con el campo de la profesión, el contexto institucional, los actores vinculados, la metodología pertinente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Las experiencias de aprendizaje como metodología integradora propuesta por el Currículo de Educación Inicial de Ecuador, explícitamente refiere la propuesta de Decroly, ya que surgen de situaciones reales evidenciadas en el contexto real en que vive el niño, fenómenos, experiencias, actividades cotidianas, seres, aspectos culturales que tienen especial significado y que constituyen en oportunidades de desarrollo de capacidades y comprensiones que se evidencian en desempeños permanentes.

Entre los conceptos, principios y metodologías derivadas del pensamiento de Decroly que han sido trabajados en los documentos curriculares, clases, prácticas o actividades académicas específicas, permite a las autoras afirmar que aspectos esenciales del legado pedagógico de Decroly, están presentes de manera similar en ambas Universidades. Así como también, los procesos de interacción e involucramiento de los actores de la práctica con la realidad educativa en el marco de los aportes pedagógicos en cuestión propician el desarrollo de las habilidades profesionales e investigativas por parte de los jóvenes practicantes, sobre la base de la investigación acción.

Es preciso acotar que, es un legado “vivo” que Decroly dejó a la humanidad, principalmente, a los docentes en ejercicio y en formación inicial como un bálsamo ante el compromiso y responsabilidad de transformar la calidad de la educación ecuatoriana, más aún en estos tiempos en perspectivas de la Agenda Educación 2030, según la Declaración Incheón, cuyo lema es “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (2015).

#### 4. LOS SUPUESTOS PEDAGÓGICOS DECROLIANOS BASE DE UN CURRÍCULO INCLUSIVO

La educación inclusiva surge como reto de la educación contemporánea y respuesta a la necesidad de responder a los distintos factores que tradicionalmente excluyen a grupos de personas por su condición y características relacionadas con minorías étnicas y lingüísticas, comunidades en extrema pobreza, condiciones físicas, intelectuales y emocionales, entre otras; considerados como

anormales o subnormales e inútiles desde una perspectiva de la “normalidad”, que se corresponde con un modelo biológico. Por tanto, se habla del “diferente”, porque es diferente, le falta algo, tiene limitaciones, incompleto, es anormal; aquel que tiene necesidades educativas especiales (NEE), que aprende cosas diferentes. La escuela entonces, plantea que debe aprender cosas diferentes. Desde esta concepción se habla de un énfasis en el diagnóstico como punto de partida para la enseñanza, las adaptaciones curriculares cuyo origen fue el Programa de Desarrollo Individual (PDI), como respuesta a su diferencia y se orienta más hacia un proceso escolar de “integración” y exclusión.

El paradigma de la integración asume que el déficit está en el alumno, quien desde su situación deficitaria con respecto al resto presenta necesidades educativas especiales. En consecuencia, se le brinda un apoyo individual orientado a la “compensación pedagógica”, es decir, darle lo que necesita sin considerar el contexto. Las prácticas mediadas por sentimientos y actitudes relacionados con la lástima, aceptación e incomodidad.

La educación inclusiva, transita desde este modelo biológico a un modelo social o contextual, este último fundamentado en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias como características y valor del ser humano. Diferencias culturales, sociales, económicas, sexuales, familiares, afectivas y a nivel de capacidades que constituyen la unicidad del mismo. En tal sentido, acoge la diferencia, asume que el alumno aprende de forma diferente, toma como punto de partida para el proceso de aprendizaje, las capacidades de todos y todas y de esta manera promueve su participación y aprendizaje. No se habla de NEE, sino de Barreras para el Aprendizaje y la Participación- BAP- Se considera que las barreras de aprendizaje y la participación, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Booth & Ainscow, 2002). Estas se evidencian en los contextos sujeto-grupo, escuela-aula y familia-comunidad y no el sujeto mismo.

Desde esta perspectiva, se trata de “andamiar”, generar redes que posibiliten el progreso y el aprendizaje junto a otros, procesos de enseñanza y de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo, participativo, con las familias, los niños, la comunidad, los docentes, el equipo multidisciplinario, entre otros (1)

La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciendo un círculo vicioso difícil de romper. (Blanco, R. 2006 p.6).

El objetivo de las prácticas educativas inclusivas es brindar respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje del alumnado, donde docentes y estudiantes disfruten la diversidad y la perciban no como una amenaza, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p. 15.) y no al revés”. López Melero (2011, p. 4).

El modelo social y contextual de la educación inclusiva, se corresponde con los planteamientos pedagógicos derivados del pensamiento de Decroly, quien, basado en sus experiencias como neurólogo y luego pedagogo en Instituciones de Educación Especial para alumnado con necesidades educativas especiales, derivó algunos principios pedagógicos que aplicaría con alumnos denominados “normales”, y que luego se constituirían en base para la formación inicial de formadores.

Asume la educación como proceso social, que educa y prepara para la vida, para que niños y niñas vivan en su sociedad. Plantea la necesidad de adecuar la escuela a las características del niño, considerando su modo propio de ser (Del Pozo, 2007); la pertinencia de los métodos activos de enseñanza, donde se aprende haciendo, “pasando por un “conocer” que está determinado por un “experimentar”; conocer es un instante de la acción, de la participación, de la inclusión en la realidad” (Piquer, 2016, p. 4); “la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana” (Trilla, 2019, p. 103); lo fundamental de considerar la realidad inmediata del alumno y la vida que lo rodea; la participación colectiva en la vida escolar y social, el precepto pedagógico de la función de la globalización, que permite la búsqueda de la plenitud humana, que considera los aspectos personales asociados a las capacidades y actitudes humanas.

En coherencia con estos planteamientos, la Educación Superior del Ecuador, comprometida con la formación inicial de formadores, se orienta por los principios de la igualdad y la diversidad, que se visibilizan en su política para la construcción de la igualdad, orientada a eliminar prácticas de discriminación, inequidad y exclusión, y a construir una sociedad igualitaria y justa, transformando estas realidades de exclusión, desigualdad y pobreza que están presentes en las sociedades latinoamericanas (Herdoiza, M. 2015). Propone lineamientos para la transversalización en la educación superior de los ejes de igualdad de género; pueblos, nacionalidades e interculturalidad; discapacidad; y ambiente.

La Universidad Nacional de Educación, desde las diferentes carreras, y, en particular desde la Licenciatura en Educación Especial, y desde la Maestría en Educación Inclusiva, concreta estos lineamientos incorporando en sus proyectos curriculares y en las prácticas educativas el abordaje y comprensión holística de los problemas y situaciones emergentes del mundo y de contextos sociales específicos, como estrategia para la formación de sujetos con capacidad de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

El currículo inclusivo, se fundamenta en la práctica de la diversidad, en el reconocimiento de las características y necesidades individuales; concebido como proceso abierto, flexible y común, que se adapte a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en las aulas, promueva el desarrollo máximo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales del alumno relevantes para los mismos.

Su estructura y organización no se origina en las disciplinas, sino de situaciones problemáticas, centrado en los cambios sociales y en los problemas reales en los que las disciplinas se utilicen como apoyo a la comprensión y resolución de los mismos; organizado a través de proyectos de investigación donde se aprenda a través de la indagación y la cooperación (Melero, 2004). Los centros de interés, propuestos por Decroly, se corresponden con los propósitos del currículo inclusivo, dado que permite la organización basada en las propias necesidades e intereses de los alumnos, que gira en torno al conocimiento de sí mismo, relacionado con las necesidades y aspiraciones; y el conocimiento del medio natural y social en el que se vive (familia, entorno, mundo) y que constituye el marco en el cual han de satisfacer sus necesidades (Dubreucq-Choprix, F., 1988).

La estructura y organización curricular de los proyectos formativos de la UNAE, se origina en la definición de problemáticas relacionadas con los sistemas socioeducativos, los contextos, el propio sujeto educativo; los propósitos educativos en correspondencia con las necesidades educativas y sociales del país, la comprensión, reflexión y generación de propuestas curriculares y metodológicas que respondan al logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con sus necesidades y características de cara a la formación de seres humanos éticos, solidarios e innovadores que respondan a los requerimientos sociales y culturales que el contexto le demanda hacia alcanzar la vida plena, que consiste en llegar a un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos (PNBV)<sup>4</sup>.

Estas problemáticas se constituyen en los Núcleos problémicos que integran los conocimientos, prácticas e investigación en forma sincrónica en cada uno de los ciclos formativos. Se articulan con temáticas que conforman los ejes integradores y originan los campos de acción y de conocimiento de la profesión docente.

Por su parte el modelo pedagógico, se orienta entre otros por los siguientes principios<sup>5</sup>: la pedagogía activa y personalizada, orientada por los supuestos de aprender haciendo, estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos, que se argumentan en las metodologías activas, que se erigen como las más pertinentes en una cultura educativa inclusiva. Esencializar el *currículum*, menos, es más, es decir, mejor, con mayor profundidad, en busca de la relevancia, la calidad y no la cantidad; un *currículum* basado en casos, problemas y proyectos; primar el trabajo cooperativo y fomentar un clima de confianza, fomentar la metacognición, potenciar la interculturalidad; y estimular la función tutorial del docente, sobre el cual Piquer (2016) retomando a Decroly, señala que el acompañamiento, el acogimiento que el docente dispensa al alumno, es un aspecto central de la educación.

4 Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017). Secretaría General de Planificación y Desarrollo. Quito: SENPLADES.

5 Modelo pedagógico de la UNAE Azogues: UNAE. Actualizado al 2017

De estos planteamientos se derivan los cuatro principios que estructuran el currículo: relevancia del componente práctico, la teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica, prioridad al compromiso social y la formación del pensamiento práctico. Para Decroly, “adoptar una actitud científica es la mejor forma de articular las prácticas educativas” (Piquer, M. 2016, p.7). Es evidente la relevancia del *practicum*, teorizar la práctica y experimentar la teoría, espacios que permiten que los docentes se construyan a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. La teoría se asume como una herramienta privilegiada de comprensión y de acción. Por tanto, Decroly plantea que la metodología se articula con un currículo que escoge dentro del conglomerado de la vivencia humana y acaba dando una relevancia esencial al trabajo como interacción entre la persona y el medio” (Piquer, M. 2016, p.7).

La construcción de escuelas inclusivas se convierte en un reto y propósito fundamental de la educación para el logro de educación para todos, que posibilite el aprendizaje y la participación en todos los contextos familiar, social y cultural. “Los docentes del siglo XXI, pueden aprender de Decroly que toda práctica educativa debe fortalecer las relaciones con los seres humanos y con las condiciones ambientales que favorecen una vida más digna” (Piquer, 2016, p.9). Tal como lo expresa el concepto de *Sumak Kawsay*, que fundamenta la noción del “Buen Vivir” de los pueblos indígenas en el Ecuador, que se corresponde con el “Bien Común de la Humanidad” y que se incluye en la Constitución Ecuatoriana de 2008. El Buen Vivir, que significa complementariedad social, rechaza la exclusión y la discriminación, busca la armonía de la humanidad con la “Madre Tierra”, respetando las leyes de la naturaleza. Una ética del “Buen vivir”, propone la recuperación de los equilibrios del ecosistema y la importancia de lo colectivo frente al individualismo, son valores que orientan a los movimientos de izquierda en el mundo entero... (Houtart, 2011, p.4).

#### CONSIDERACIONES FINALES

La lectura del contexto de recepción del pensamiento pedagógico de Decroly en el Ecuador, permite reconocer las condiciones sociales, culturales y políticas que posibilitaron el ingreso de sus aportes tanto en la formación docente como en el campo de la educación.

La investigación educativa realizada en el Ecuador en el campo de la formación docente, perfila en su trayectoria un fundamento en el pensamiento pedagógico decroliano, lo cual guarda correspondencia con los procesos de formación docente a través de los cuales se discuten, se recontextualizan los modelos pedagógicos y el legado que allí discurre como base de una formación docente reflexiva, crítica, contextualizada e inclusiva.

Es de significativa relevancia, la evidencia de los aportes pedagógicos de Decroly en la formación inicial del docente ecuatoriano que cursa estudios en la carrera de Educación Inicial, sea en la UNAE o en la UCE. Este escenario

pedagógico permea los centros de Educación Inicial, donde se llevan a cabo las prácticas preprofesionales, eje integrador de los aprendizajes teóricos y prácticos que en el tránsito durante la carrera, permiten el desarrollo de las competencias profesionales que tributan al perfil de un docente centrado en el aprendizaje vivencial, mediante las experiencias de los más pequeños, mediante conceptos, principios y metodologías decrolianas, tal y como lo explicita el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (2014).

Hoy, cuando el Ecuador, asume la epistemología del Buen Vivir como referente de sus prácticas sociales y de la generación de un saber contextualizado, se invita a un diálogo de saberes que reconozca el aporte pedagógico de Decroly como referente de una praxis docente inclusiva que afiance el respeto por la diversidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besse, J.M. (1989). Decroly. Biblioteca Grandes Educadores. México: Editorial Trillas.
- Bernet, J. T., Molins, M. P., Rovira, J. M. P., García, E. C., Fairstein, G. A., Fernández, J. A. F., ... & Ramírez, N. L. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (Vol. 159). Madrid: Graó Educación.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools, 2.
- Brito, Juan. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana) en *El Pensamiento Educativo Ecuatoriano*. Azogues: Editorial UNAE
- Consejo de Educación Superior del Ecuador –CES-. Currículo Genérico de las Carreras de Educación. CES, 2015. Recuperado de: [c/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=285&Itemid=604](http://c/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=285&Itemid=604)
- Crespo, A. K.M. (2017). Educación Inicial una construcción social como etapa esencial para la formación integral de niños y niñas. (Trabajo de Grado Universidad del Azuay – Cuenca). Recuperado en: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/6911/1/12866.pdf>
- Chávez, C. A.Y. (2015). El método de Ovide Decroly dentro del proceso de socialización de niños de 3 a 6 años de edad de la Escuela de Educación General Básica Pifo, comuna Palugo, cantón Quito, provincia de Pichincha. (Trabajo de Grado Universidad de Ambato – Ecuador). Recuperado en: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/12444?mode=full>
- Del Pozo Andrés, M. D. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolianos (1907-1936). En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 143-166.
- Dubreucq-Choprix, F., & Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. En *Cuadernos de Pedagogía*, 163, pp.13-18.
- Herdoiza, M. (2015). Construyendo igualdad en la educación superior. Quito: UNESCO
- Houtart, F. (2011). El concepto de *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Ecuador. En *Debate*, 84, pp. 57-76.

- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación, pp. 99-132. Málaga: Aljibe.
- Manosalvas, E. (2014). La importancia de las experiencias musicales en el desarrollo del lenguaje de los niños de 2 a 3 años. (Trabajo de Grado de Licenciatura Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito). Recuperado en: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/11817>
- Ministerio de Educación del Ecuador – MINEDUC- (2014). *Curriculo de Educación Inicial 2014*. Quito: MINEDUC.
- Piquer, M. P. (2016). Significación histórica y vigencia de Ovide Decroly en el debate pedagógico contemporáneo. En *El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI*, pp. 33-48). Barcelona: Octaedro.
- Rubio, G. (1951). Las Corrientes Pedagógicas que han dominado el Ecuador desde la Fundación de las Normales. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp. 29-38. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rodríguez, E. (1951). La Influencia de la Escuela Nueva. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp.115-130. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Silva, V. G.A. (2018). Evaluación de la eficacia de la metodología juego ~ trabajo en el desarrollo infantil en el nivel inicial “2” de 3 a 5 años en la Unidad Educativa Jesús de Nazareth 2014 – 2015. (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito). Recuperado en: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/15114>
- Teran N, R. (2018). La cuestión de la regeneración de la raza en el discurso educativo del laicismo. En *Revista Andina de Educación* 1 2018, pp. 35 -38. Quito., [doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1.5](https://doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1.5)
- Tomé, JM. & Köppel, A (2010). Un currículum en común y diversificado Para todos los que enseñan y aprenden en la escuela. Argentina: Ministerio de Educación.
- Torres, L.V. (1909). *La Escuela Primaria. Según la Biblia, la Razón y la Historia*. Barcelona: Editorial Elzeviriana de Borrás y Mestres.
- Torres, Luis F (1951). Las Misiones Extranjeras y los Institutos Normales del Ecuador. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp. 74-96. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Trillas y otros (2019). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Madrid: Graó Educación
- UNESCO. Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Conferencia: *World Education Forum, Incheon, Korea R*, 2015 [92]. Código del documento: ED/WEF2015/MD/3
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO
- Uzcátegui, E. (1981). *La Educación Ecuatoriana en el Siglo del Liberalismo*. Quito: Editorial Voluntad.
- Velasco, E. (1951). Viejos y Nuevos Sistemas del Trabajo Escolar. En *Revista Ecuatoriana de Educación*. (1951). Homenaje a las Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. No. 14, pp. 132-142. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/11026/CCE-REE-V4-N14-1951.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

## VISITANDO LA BABEL PEDAGÓGICA: LEÓN JEUNE-HOMME Y SU VIAJE A CHILE (1929-1930)

PABLO TORO BLANCO

Universidad Alberto Hurtado. Chile.

### INTRODUCCIÓN

No parece ser del todo extraño que exista países en los que se resalte, a veces con entusiasmo exagerado, la supuesta singularidad o excepcionalidad de sus procesos históricos. Frente a las experiencias compartidas como regiones culturales y económicas (o sea, ante las vivencias que son producto de ciclos de interacción usualmente sincrónicos en relación con lo que tradicionalmente se ha denominado como centros o espacios hegemónicos), la posibilidad de distinguir el matiz propiamente nacional de un proceso aparece como halagüeña a cierto tipo de analistas. Todavía más atractivo se hace el asunto si es posible detectar en el hito escogido no solamente un rasgo distintivo sino que, además, un motivo de atención universal: el mundo mirando absorto lo que sucede con un país. Podrá discutirse qué tan buenas razones existen (y si es que son atendibles, además) para que se presente ese tipo de interpretaciones en el caso de Chile. Lo que sí queda claro es que parece ser reconocible un patrón analítico que suele enfatizar supuestas singularidades y considerar que el país en cuestión ha capturado el interés global en algún momento: “excepción de orden e institucionalismo frente a la anarquía generalizada en Hispanoamérica tras el quiebre colonial” gracias al autoritarismo de Diego Portales en la década de 1830; “primer país en el mundo con un gobierno socialista que llega al poder mediante elecciones democráticas” con Salvador Allende en 1970; “laboratorio en el que se implementaron por primera vez de manera efectiva las políticas