

UN ENSAYO DE INTERPRETACIÓN DE LOS MECANISMOS DE APROPIACIÓN PEDAGÓGICA: LAS PRÁCTICAS DECROLY EN ESPAÑA (1910-1940)

Maria del Mar Del Pozo Andres* 

RESUMEN

Este artículo aborda los mecanismos de apropiación pedagógica de una innovación educativa, los denominados “centros de interés”, que se identifican con el pedagogo belga Ovide Decroly. Se analizan los modos en los que se produjo la circulación de los saberes pedagógicos sobre los centros de interés entre los grupos de iguales, es decir, de qué manera el profesorado se comunicó sus ensayos y prácticas escolares. Y se estudia cómo esos procesos de transferencia entre iguales transformaron los mecanismos de apropiación de las prácticas escolares decrolyanas.

Palabras clave: Apropiación pedagógica, Centros de Interés, Innovación Educativa, Decroly, España.

* Universidade de Alcalá (UAH), Madrid, Espanha.

UM ENSAIO SOBRE A INTERPRETAÇÃO DOS MECANISMOS DE APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA: AS PRÁTICAS DE DECROLY NA ESPANHA (1910-1940)

RESUMO

Este artigo trata dos mecanismos de apropriação pedagógica de uma inovação educacional, os chamados “centros de interesse”, que são identificados com o pedagogo belga Ovide Decroly. Ele analisa as maneiras pelas quais o conhecimento pedagógico sobre os centros de interesse circulava dentro do grupo de pares, ou seja, como os professores comunicavam seus ensaios e práticas escolares uns aos outros. E estudamos como esses processos de transferência entre pares transformaram os mecanismos de apropriação das práticas escolares de Decroly.

Palavras-chave: Apropriação pedagógica, centros de interesse, inovação educacional, Decroly, Espanha.

AN ESSAY ON THE INTERPRETATION OF THE MECHANISMS OF PEDAGOGICAL APPROPRIATION: THE DECROLY PRACTICES IN SPAIN (1910-1940)

ABSTRACT

This article deals with the mechanisms of pedagogical appropriation of an educational innovation, the so-called “centres of interest”, which are identified with the Belgian pedagogue Ovide Decroly. It analyses the ways in which pedagogical knowledge about the centres of interest circulated among peer groups, i.e. how teachers communicated their school trials and practices to each other. And we study how these processes of transfer between peers transformed the mechanisms of appropriation of Decrolyan school practices.

Keywords: Pedagogical appropriation, centres of interest, educational innovation, Decroly, Spain.

ESSAI D'INTERPRETATION DES MECANISMES D'APPROPRIATION PEDAGOGIQUE: LES PRATIQUES DE DECROLY EN ESPAGNE (1910-1940)

RÉSUMÉ

Cet article traite des mécanismes d'appropriation pédagogique d'une innovation éducative, les “centres d'intérêt”, identifiés au pédagogue belge Ovide Decroly. Il analyse les modalités de circulation des savoirs pédagogiques sur les centres d'intérêt au sein des groupes de pairs, c'est-à-dire la manière dont les enseignants se communiquent leurs expériences et leurs pratiques scolaires. Et nous étudions comment ces processus de transfert entre pairs ont transformé les mécanismes d'appropriation des pratiques scolaires decrolyennes.

Mots-clés: Appropriation pédagogique, centres d'intérêt, innovation éducative, Decroly, Espagne.

APROPIACIÓN PEDAGÓGICA, UN CONCEPTO CLAVE PARA COMPRENDER LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS

Cualquier estudioso de las innovaciones educativas pasadas o presentes conoce perfectamente cuáles son las preguntas que más frecuentemente le plantean sus estudiantes o los asistentes a sus conferencias. Y estas preguntas son: ¿Por qué triunfa una innovación educativa? ¿Qué condiciones deben darse para que una innovación educativa se extienda a todas las escuelas de un país? En otras palabras, ¿qué mecanismos funcionan para convertir una experiencia vanguardista en una tradición pedagógica? Un grupo numeroso de investigadores que trabajan en diferentes ámbitos de la investigación educativa ha encontrado la respuesta a estas preguntas, casi con un carácter de fórmula mágica, en la palabra “apropiación”.

Este término es, sin embargo, muy elusivo, y admite múltiples significados. Una de las perspectivas teóricas más conocidas es la de la “apropiación cultural”, un fenómeno multidimensional abordado desde muy diferentes ramas de conocimiento – antropología, historia, historia del arte, sociología, teoría literaria posmoderna, musicología, ciencia política, derecho o estudios culturales (BRUCE ZIFF y RAO PRATIMA, 1997, p. 20) – y que hace referencia a los actos de coger, usar o pedir prestados elementos de una cultura que no es la propia. Las diferentes categorías y conceptos (JAMES O. YOUNG y CONRAD G. BRUNK, 2009) se analizan de acuerdo con los niveles de poder que tienen las dos culturas entre las que se producen estos fenómenos de transmisión cultural. Si la transmisión se produce desde un grupo dominante a uno subordinado o minoritario el proceso se define como “asimilación”; mientras que si son los grupos dominantes los que toman prestados elementos culturales de grupos subordinados la práctica recibe el nombre de “apropiación” (YUNIYA KAWAMURA, 2022).

Una segunda perspectiva puede enmarcarse en un sentido muy extenso como “apropiación social”, y, también con un enfoque amplio, se define como “llegar a hacer algo propio”. Esta interpretación, liderada por el historiador Roger Chartier y que se ha caracterizado como “democrática, optimista” (LILA CAIMARI, 2022, p. 174), supone un papel activo de las personas en los usos e interpretaciones de los elementos culturales, ya sean estos recibidos o impuestos (ROGER CHARTIER, 1995, p. 128-129), de manera que se rompen las barreras entre cultura popular o de élite, pues en realidad los textos son leídos por personas de grupos sociales muy desiguales, y lo que marca la diferencia es precisamente la “apropiación” que del mismo texto puedan hacer “diferentes tipos de personas que los han empleado para distintos tipos de fines” (PETER BURKE, 2022, p. 159). Elsie Rockwell traslada la concepción de Chartier al terreno educativo, especialmente su idea de “apropiación transformativa”. A partir del estudio de la escuela rural mejicana en el primer tercio del siglo XX, pudo constatar que los maestros crearon una práctica “que no se asemejaba del todo al mandato oficial”; era más bien una mezcla de sus conocimientos previos, el sentido común pedagógico y la representación mental que absorbieron del modelo de la escuela activa durante su etapa de entrenamiento (ELSIE ROCKWELL, 2004/2005, p. 33).

Las palabras de Elsie Rockwell apuntan hacia una tercera perspectiva teórica, la de la “apropiación pedagógica”, un concepto cuyas raíces se encuentran en el constructivismo de Vygotsky y Leontiev. En una primera aproximación podemos definir este término, de forma muy amplia, como “hacer propio algo alojado en el contexto que rodea al sujeto” (ANDREA ROSSI, 2015, p. 66) y, durante ese proceso, lograr un cierto nivel de internalización, es decir, convertir el objeto en parte de la propia práctica (CARMENNE K. THAPLIYAL, 2014). Algunos investigadores han afinado mucho más este concepto, entendiendo que la “apropiación pedagógica” es “un proceso en el que un maestro adopta, usa, y modifica instrumentos pedagógicos en el seno y por la influencia de contextos específicos culturales y sociales” (MAX L. LONGHURST, SUZANNE H. JONES y TODD CAMPBELL, 2022, p. 508).

Las investigaciones actuales sobre innovaciones pedagógicas – especialmente las relacionadas con las metodologías didácticas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o la introducción de las nuevas herramientas tecnológicas en las aulas – están muy interesadas en comprender cómo se producen los mecanismos de apropiación pedagógica. Los estudios planteados con maestros en formación o en ejercicio, en los que se realiza un seguimiento del modo en el que llevan a la práctica alguna de las técnicas o metodologías innovadoras aprendidas en las clases, en seminarios o en talleres, demuestran repetidamente que los educadores no copian ni aplican en sus aulas fielmente lo que se les ha enseñado en las clases, no se produce una adhesión incondicional a esas innovaciones presentadas como deseables y beneficiosas para mejorar la eficacia profesional. Algunos autores han planteado, a partir de los análisis de los discursos y del seguimiento continuado de grupos de maestros formados en una determinada estrategia o práctica educativa, una taxonomía de la apropiación pedagógica con cinco niveles de profundización (PAMELA L. GROSSMAN, PETER SMAGORINSKY y SHEILA VALENCIA, 1999, p. 16-18):

1. Falta total de apropiación pedagógica de la herramienta propuesta,¹ por dificultades de comprensión, choque con prácticas previas o rechazo absoluto ante la innovación planteada.
2. Apropiación de la etiqueta, del nombre de la metodología propuesta, pero con absoluto desconocimiento de sus peculiaridades más importantes o de sus posibilidades de aplicación.
3. Apropiación de las características superficiales de dicha herramienta, pero sin una visión conceptual de la totalidad.
4. Apropiación de los fundamentos conceptuales, de las bases teóricas de la innovación propuesta, es decir, de los principios que justifican y motivan su aplicación en el ámbito escolar.

¹ Los autores denominan *pedagogical tools* a los instrumentos que los maestros utilizan para guiar e implementar sus prácticas escolares. Estos pueden ser de dos tipos: conceptuales, que son los principios y teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, el constructivismo); y prácticas, que son las estrategias, técnicas, métodos y recursos que se aplican directamente en las aulas (por ejemplo, escritura de diarios, selección de manuales escolares).

5. Dominio de la herramienta e implementación eficaz en el aula, un logro sólo conseguido tras años de práctica continuada en el uso de dicha estrategia.

El aspecto más interesante en la investigación sobre la apropiación pedagógica es el descubrimiento de los factores que influyen en los educadores/as a la hora de hacer propia una práctica escolar determinada. Entre ellos se han apuntado algunos como formar parte de una comunidad escolar cuyos miembros apoyan y aplican esa práctica; tener tiempo suficiente para implementarla y comprometerse con ella; discutir con compañeros y escribir sobre la propia experiencia a manera de práctica reflexiva; tener la posibilidad y la libertad de adaptar o modificar dicha práctica hasta convertirla en parte de su propia identidad profesional; y, sobre todo, creer firmemente en su relevancia para la mejora del sistema educativo, de la educación de un país, o, al menos, para renovar su trabajo como docentes.

Los historiadores de la educación podemos encontrar en los estudios actuales sobre apropiación pedagógica un marco teórico y una fuente de inspiración para interpretar y explicar el éxito o el fracaso de las innovaciones pedagógicas en el pasado. Un campo de análisis historiográfico muy adecuado para ensayar este enfoque es el del movimiento internacional de la Escuela Nueva. En las dos últimas décadas se ha aplicado la teoría de la recepción al estudio de la diseminación transnacional de las ideas pedagógicas y la explicación, a partir del método de las transferencias culturales, de la apropiación y reinterpretación de referentes educativos extranjeros en contextos nacionales (ROSA BRUNO-JOFRÉ y JÜRGEN SCHRIEWER, 2012; BARNITA BAGCHI, ECKHARDT FUCHS y KATE ROUSMANIERE, 2014 y ECKHARDT FUCHS y EUGENIA ROLDÁN VERA, 2019). Yo expliqué el proceso de recepción en España de las ideas de la Escuela Nueva a partir de cuatro fases – traducción, interpretación, glosa y apropiación (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2005, p. 121-123) –, identificando esta última como el momento en el que los discursos pedagógicos eran interiorizados por los docentes de forma simplificada e incluso estereotipada. Posteriormente apliqué este modelo a tres prácticas escolares claramente identificadas con la Escuela Nueva: los decrolyanos “centros de interés” (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2007), el método de proyectos (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2009 y 2020) y el Plan Dalton (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS y SJAACK BRASTER, 2017), demostrando que, en líneas generales, podía resultar válido para comprender y explicar los procesos de transferencia de ideas o teorías pedagógicas innovadoras.

Sin embargo, aún nos queda mucho camino por recorrer. En el año 2005 me pregunté si realmente el magisterio español sintió una identificación afectiva tan profunda con las teorías escolanovistas como para cambiar sus prácticas escolares. Retomé de nuevo este interrogante en un trabajo reciente, en el que intentamos comprender los diferentes modos de “apropiación de lo nuevo” seguidos por los maestros españoles en los años 1920/1930. Para ello utilizamos los expedientes presentados por docentes de toda España a la oposición para obtener direcciones escolares celebrada en 1932. Un documento que los aspirantes debían aportar obligatoriamente era un relato de su labor profesional, refrendado por el material

que considerasen oportuno, de manera que cada candidato creó una historia de vida y una narración de su práctica escolar (CARLOS MENGUIANO-RODRÍGUEZ, MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS y GABRIEL BARCELÓ-BAUZÀ, 2020, p. 204-210). A partir del análisis de estos discursos elaboramos una tipología con cinco categorías observables y graduales que definían los progresivos niveles de apropiación de las ideas y prácticas de la Escuela Nueva exhibidos por los propios maestros y maestras. Estas categorías son las siguientes (CARLOS MENGUIANO-RODRÍGUEZ y MARÍA DEL MAR DEL POZO-ANDRÉS, 2023):

1. Reconocimiento de las ideas de la Escuela Nueva, manifestado por un conocimiento muy superficial de sus figuras de autoridad, que queda expresado mediante breves menciones de sus nombres y una promesa de futuro para seguir explorando las posibilidades de sus teorías pedagógicas.
2. Comprensión y utilización de un discurso que identifica lo nuevo con las ideas de la Escuela Nueva, muestra una familiaridad con dichas ideas, pero aún no se traduce en prácticas escolares innovadoras.
3. Vinculación afectiva o identificación emocional con las ideas de la Escuela Nueva, de manera que estas producen una reconversión de la identidad profesional y provocan la introducción de algunos ensayos que significan el primer paso en la transformación de las prácticas escolares.
4. Aplicación de una metodología específica de la Escuela Nueva, generalmente los centros de interés decrolyanos, el sistema Montessori o el método de proyectos, con diferentes grados de fidelidad a las experiencias originales, y ensayados en escuelas públicas muy distintas, desde las prestigiosas escuelas graduadas de Madrid o Barcelona hasta las escuelas rurales mucho más anónimas.
5. Internalización de los métodos, técnicas o instrumentos de la Escuela Nueva, entendida como adaptación, crítica o creación, lo que implica mantener una actitud reflexiva y una gran dosis de innovación personal para producir algo propio y adaptado a las circunstancias concretas de cada escuela, algo que los maestros y maestras suelen denominar “mi sistema” o “mi método”.

Estas 287 historias de vida del magisterio español muestran sin ninguna duda que la metodología más estudiada y aplicada en España en los años 1930 eran los centros de interés popularizados por el educador belga Ovide Decroly. Aunque su figura es enormemente conocida en los países de habla castellana y portuguesa, y, además, se han publicado interpretaciones y reinterpretaciones exhaustivas de su pensamiento educativo en los últimos años (MARC DEPAEPE, FRANK SIMON y ANGELO VAN GORP, 2003; ANGELO VAN GORP, 2005; ANGELO VAN GORP, FRANK SIMON y MARC DEPAEPE, 2010; SYLVAIN WAGNON, 2013; MARC DEPAEPE, FRANK SIMON y ANGELO VAN GORP, 2022), conviene recordar que habitualmente se identifica la práctica escolar decrolyana con el constructo pedagógico conocido como centros de interés. Yo he caracterizado los centros de interés como una

tecnología educativa, pues pretendían plasmar un conocimiento científico en una práctica escolar transformadora de la enseñanza y del aprendizaje, integrando los principios teóricos, los procedimientos y las materialidades en un diseño dirigido a operativizar el principio psicológico de la globalización (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2023, p. 3). Este principio psicológico, enunciado a finales de 1890, establecía que el niño percibe la realidad de una forma total y no fragmentada en partes, lo que conllevó una revolución curricular en la escuela primaria, pues implicaba la desaparición de las asignaturas tradicionales y una nueva organización de los contenidos escolares alrededor de ideas matrices significativas para la infancia, los denominados centros de interés.

Los procesos de difusión y recepción de la pedagogía Decroly en España nos son bien conocidos. Tengo cuantificados al menos varios centenares de maestros y maestras que visitaron l'Ermitage y conocieron personalmente a Decroly; he localizado todas las traducciones y ediciones de sus obras y los libros y artículos que se publicaron en las revistas pedagógicas escritos por Decroly y sus colaboradores o por educadores españoles (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 1987); en la prensa de la época es posible seguir el impacto que tuvo su visita a Madrid en 1926; y desde una fecha tan temprana como 1916, se puede rastrear la información que sobre la pedagogía decrolyana impartían inspectores, profesores de Escuela Normal y de la Escuela Superior del Magisterio en los cursos de perfeccionamiento para maestros. Pero lo que no está investigado aún es cómo se transmitió y recibió la información sobre los centros de interés decrolyanos entre los grupos de iguales, es decir, entre los propios maestros y maestras, y si los procesos de comunicación y transferencia entre pares mediatizaron y transformaron los mecanismos de apropiación de las prácticas escolares decrolyanas. Por lo tanto, dos son las preguntas de investigación a las que intentaré responder en este artículo:

1. ¿Cómo se produjo la circulación de los saberes pedagógicos sobre los centros de interés dentro del grupo de iguales, es decir, de qué manera se comunicaron los maestros y maestras sus ensayos y prácticas escolares? Para responder a esta pregunta estudiaré tres fuentes generalmente marginadas por la historiografía educativa pero muy populares entre los docentes de la época, que son las revistas redactadas por y para el profesorado primario; las visitas de maestros y maestras españoles a escuelas graduadas modélicas, generalmente ubicadas en Madrid y Barcelona; y las actividades de perfeccionamiento del magisterio originadas y lideradas por el propio magisterio.
2. ¿En qué medida estos procesos de transferencia entre iguales transformaron y mediatizaron los mecanismos de apropiación de las prácticas escolares decrolyanas? Para responder a esta pregunta analizaré los discursos subyacentes tras los ensayos y experiencias que sobre los centros de interés se publicaron en las revistas pedagógicas españolas y que fueron escritos en su gran mayoría por maestros y maestras rurales. Finalmente exploraré un elemento sustentante de los mecanismos de apropiación,

que podríamos denominar la fidelidad, la adhesión o el compromiso de estos docentes con las prácticas escolares decrolyanas.

INMERSIÓN PEDAGÓGICA, EFICIENCIA TÉCNICA, REFLEXIÓN CRÍTICA: MAESTROS ENSEÑANDO A MAESTROS LAS PRÁCTICAS DECROLYANAS

Algunos docentes españoles conocieron las instituciones fundadas por Decroly en Bruselas – el Instituto de Educación Especial (1901) y la escuela de l’Ermitage (1907) – desde muy temprana fecha, casi en el momento de su creación. Y ya a partir de 1911 se organizaron viajes individuales y colectivos de educadores a Bélgica, en los que siempre la visita a Decroly era uno de los acontecimientos centrales de la estancia (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2007, p. 149-154; JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ, 2019, p. 155-173; MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2023). Algunos de estos maestros, cuando volvieron a sus pueblos y ciudades, escribieron en los periódicos locales relatos de sus experiencias europeas. En estos artículos cortos siempre aparecía el nombre de Decroly, aunque no necesariamente asociado a los centros de interés, de manera que muchos docentes españoles oyeron hablar por primera vez del pedagogo belga a sus compañeros, a través de las páginas de la prensa provincial y no de la profesional.

Es en torno a 1922 cuando comenzaron a realizarse los ensayos pioneros de centros de interés en España. Varias fueron las razones que impulsaron este afán de innovar. En primer lugar, el ministro conservador de Instrucción Pública César Silió anunció que se iban a empezar a redactar unos programas escolares que sirvieran de modelo a todas las escuelas españolas, y un maestro madrileño, Sidonio Pintado, reclamó que se formularan de acuerdo con el “método de centros de interés, ideados por el doctor Decroly” (SIDONIO PINTADO, 1922, p. 5). En segundo término, algunos Inspectores provinciales aprovecharon este proyecto ministerial – que no pasó de proyecto –, para crear entre los docentes de sus zonas un ambiente favorable a la introducción de innovaciones pedagógicas, entre ellas las prácticas decrolyanas. Y, finalmente, estas prácticas decrolyanas empezaron a ser mucho más conocidas y accesibles para el magisterio español porque entre 1922 y 1923 se publicaron las dos obras básicas sobre el método Decroly, escritas por el doctor belga y por su colaboradora Amélie Hamaïde, y traducidas ambas por el propio Sidonio Pintado (OVIDE DECROLY y GÉRARD BOON, 1922; AMÉLIE HAMAÏDE, 1923).

Sidonio Pintado debió empezar a aplicar los centros de interés hacia 1924, en su clase del Grupo escolar Bailén de Madrid. No escribió directamente sobre su experiencia, pero sí que lo hizo indirectamente a través de los cientos de lecciones-modelo que publicó en **La Escuela en Acción**, el suplemento de carácter práctico de la revista **El Magisterio Español**. Este periódico profesional, nacido en 1867, se consolidó como líder de la prensa magisterial a comienzos del siglo XX, siendo sin duda el semanario pedagógico más divulgado y leído en España, con una circulación de 11.500 ejemplares en 1913 (PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ,

2022, p. 633). En su suplemento **La Escuela en Acción** se publicaba anualmente, coincidiendo con el tiempo de duración de un curso académico, un programa de todas las asignaturas del currículum escolar, divididas en tres grados y desarrolladas por temas y con actividades que pudieran servir de orientación al magisterio para la preparación de sus lecciones.

En septiembre de 1923 Sidonio Pintado, que estaba encargado de elaborar la materia de Lengua Castellana, anunció a sus lectores que ese año iba a intentar agrupar todos los ejercicios de la asignatura alrededor de uno de los centros de interés ideados por Decroly. En septiembre de 1924 ya los clasificó, según la terminología decrolyana, en ejercicios de observación, asociación y expresión, y los dividió en cuatro grados. Comenzó con el centro de interés titulado “La Escuela”, y posteriormente, y hasta 1927, iría componiendo todos los temas del universo curricular decrolyano – “La vivienda”, “Los vestidos”, “Los juegos”, “Los amigos”, “La primavera”, “El invierno”, “El fuego”, “Los objetos del escolar”, “Los alimentos”, –, junto con otros más propios de la tradición curricular española – “La caridad”, “La higiene y la limpieza”, “Nuestra patria”, “El amor maternal”, “La limosna”, –. Estos centros de interés agrupaban los contenidos de algunas de las materias del currículum obligatorio, pero no todas, por lo que los conocimientos que no podían ser integrados se presentaban como lecciones tradicionales. Sidonio Pintado ofrecía a sus compañeros todo tipo de actividades para desarrollar el centro de interés, desde los temas de conversación con los niños o los textos literarios adecuados hasta el uso del encerado y los dibujos que debían permanecer en él al finalizar el centro de interés. Sin embargo, en el curso 1927-1928 desaparecieron los centros de interés y volvieron las “lecciones desarrolladas”, que atomizaban exhaustivamente todos los contenidos de los programas escolares.

¿Por qué dejó de publicar **La Escuela en Acción** sus adaptaciones de los centros de interés a partir de 1927? En mi opinión, debemos de buscar las causas en el congreso pedagógico de Segovia celebrado en enero de ese mismo año. Organizado por el magisterio segoviano, contó con la asistencia de unos trescientos maestros y maestras, quienes tuvieron ocasión por primera vez de debatir entre pares y en nivel de igualdad sobre la eficacia y los resultados del método Decroly. Este congreso se gestó a partir de la iniciativa de un grupo de docentes rurales segovianos que en 1922 se reunieron por primera vez con el propósito de compartir conocimientos y experiencias escolares. Al principio lo que deseaban era elaborar e intercambiarse entre ellos conferencias sobre temas pedagógicos, manifestándose muy atraídos por la pedagogía de Herbart. Pero su inspector, Antonio Ballesteros, les incitó a que abandonaran las charlas doctrinales para dedicarse a cuestiones metodológicas. Les sugirió introducir en la práctica escolar unas lecciones modelo preparadas y ensayadas previamente, desarrolladas con los niños de cada una de sus escuelas y ante sus compañeros del magisterio, un sistema muy de moda en Europa, pero poco conocido aún en España. Así comenzaron en el curso 1922-1923 con una ronda de lecciones prácticas en diferentes aulas rurales, siguiendo el modelo de los pasos formales de Herbart, que se complementaban con un debate posterior de crítica sobre el contenido y la forma de la lección realizado por los compañeros observadores

(MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2012, p. 232). Esta experiencia se denominó Centros de Colaboración Pedagógica.

Los maestros segovianos pronto descubrieron que estas lecciones no funcionaban como elementos aislados, sino que debían formar parte de una estructura curricular construida previamente, por lo que cada docente empezó a elaborar sus propios programas según el sistema que le entusiasmaba más. El de los centros de interés – también denominado “programa de ideas asociadas” – fue uno de ellos; empezó a ponerse en práctica en el curso 1924-1925 y desde ese momento “las lecciones se hicieron control de los programas, modelos para mostrar la técnica, los recursos, la orientación general, el material necesario, las lecturas para los niños y las fuentes de preparación para el profesor” (NORBERTO HERNANZ, 1926, p. 6).

La práctica de los centros de interés se extendió rápidamente por las escuelas rurales y urbanas de Segovia, y también se fueron descubriendo los problemas que conllevaba su implantación en escuelas unitarias y con elevada matrícula. Por eso surgió la idea de realizar un congreso pedagógico del magisterio segoviano – el anteriormente mencionado de 1927 – en el que los maestros pudieran intercambiar posibles estrategias para mejorar su práctica escolar, y a él se invitó a otros docentes que estuvieran aplicando el método Decroly, entre ellos a Sidonio Pintado. Éste manifestó su entusiasmo por el método y presentó “un programa detallado de centros de interés para un curso escolar y algunos ejemplos prácticos de lecciones” (ANÓNIMO, 1927, p. 95), que previsiblemente serían las publicadas en **La Escuela en Acción**. Su conferencia se presentó en paralelo con la del maestro Pedro Natalías, director de una escuela graduada de Segovia, quien llevaba dos años ensayando los centros de interés y explicó, no solamente su propio programa ya experimentado, contrastado y desarrollado en el cuaderno de preparación de lecciones, sino también algunas claves de su aplicación, por ejemplo, la participación activa de los niños en la elección de los motivos o asuntos en los que se concretaba cada centro de interés y que constituirían los “proyectos de sucesivas lecciones” (PEDRO NATALÍAS, 1927, p. 627).

Las crónicas nos hablan de las animadas discusiones que provocaron ambas conferencias. Posiblemente se debatieron temas como los manuales escolares y los recursos materiales adecuados para aplicar los centros de interés, pero también se planteó la necesidad de que los maestros elaborasen en equipo un programa de centros de interés adaptado a la realidad de sus escuelas y a su formación pedagógica específica. Y esta exigencia cuestionaba sutilmente la idoneidad y utilidad de las lecciones modelo “al estilo Decroly” ofrecidas por **La Escuela en Acción**, con un formato y unos contenidos que se consideraban asequibles para todas las escuelas de España, pero que encorsetaban la iniciativa infantil y la libertad magisterial. Es muy posible que Sidonio Pintado, autor de dichas lecciones modelo, descubriera sus limitaciones al hilo de estos debates y decidiera suspender su publicación.

En el congreso del magisterio segoviano de 1927 el método Decroly despertó un entusiasmo desbordante. Los Centros de Colaboración Pedagógica se dieron un plazo de un año para redactar programas basados en los centros de interés y más de doscientos maestros y maestras volvieron a reunirse en julio de 1928 para debatir sobre sus experiencias, pues durante ese

año se habían realizado ya varios ensayos del método Decroly, tanto en escuelas rurales como en urbanas, en graduadas y en unitarias. La tónica general que dominó el congreso fue el desánimo, la humildad, la sensación de que sus prácticas no pasaban de ser “un torpe ensayo, casi una parodia del método” (F.F. SANCHO, 1928, p. 5). Un maestro, Victoriano José Sinaga, llegó a afirmar su fracaso absoluto y su renuncia a aplicar los centros de interés “porque no obtenía los resultados que el método le ofrecía, que pasaban los meses y no lograba que los niños aprendiesen a leer, a pesar de dedicar a la tarea horas extraordinarias” (NORBERTO HERNANZ, 1929, p. 92).

Estas confesiones dieron paso a un análisis de las causas por las que se estaba abandonando la práctica del método Decroly. La primera razón era la inmensa cultura y el esfuerzo académico que exigía al magisterio la preparación de los centros y subcentros de interés, a fin de establecer interrelaciones entre todas las materias del currículum. La segunda era la imposibilidad de poder organizar todos los programas de la enseñanza primaria en torno a los centros de interés, bien fueran los establecidos por Decroly u otros contruidos por cada maestro, por lo que muchos contenidos debían impartirse independientemente, en forma de “lecciones supletorias”. La tercera eran las relaciones forzadas y hasta ridículas que se establecían entre unos temas y otros en aras de la globalización. La cuarta, y muy importante, era la reiterada constatación de que los centros de interés no siempre resultaban atractivos para los inquietos espíritus infantiles. Y, finalmente, la quinta razón era la excesiva matrícula existente en la mayoría de las aulas españolas, que impedía realizar los decrolyanos ejercicios de observación. El maestro segoviano David Bayón sugirió que la escuela española aún estaba instalada en el modelo didáctico de las “clases auditorio” y evolucionaba lentamente hacia las “clases conversación”. Para llegar a las “clases de observación” se requería una drástica disminución de la ratio alumnos/maestro, que jamás podría superar un número de veinticinco (DAVID BAYÓN, 1928b, p. 7).

Muchas de estas reflexiones críticas provenían de la propia experiencia personal. Pero otras se forjaron en el análisis de las escuelas graduadas públicas que exhibieron como señas de identidad la aplicación de los centros de interés. Las más famosas fueron el Grupo escolar “Príncipe de Asturias” de Madrid, cuya implicación con el método era tan conocida que a veces se la denominó la Escuela Decroly; y el Grupo escolar “Ramón Llull” de Barcelona, dirigido por los que se calificaban a sí mismos como “los dos decrolynianos barceloneses” (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2007, p. 158). Ambas se convirtieron en el sucedáneo, en el premio de consolación, de aquellos maestros y maestras que no pudieron viajar a Bruselas a conocer l’Ermitage.

El Grupo escolar “Príncipe de Asturias” era una escuela pública de carácter experimental, lo que significa que el profesorado fue cuidadosamente seleccionado y que gozaba de autonomía y recursos económicos para realizar ensayos pedagógicos. El director, José Xandri Pich, y todo el equipo docente, viajaron a Bruselas en 1922, visitaron l’Ermitage, conocieron a Decroly, y volvieron con la clara intención de organizar su escuela de acuerdo con los centros de interés. La experiencia se inició en el curso 1923-1924. Pero José Xandri Pich dejó claro que no iban

a copiar a Decroly; la palabra clave era “adaptación”, pretendía “españolizar” el método, adecuarlo a la realidad escolar española, convertirlo en una técnica fácilmente aplicable en la mayoría de las escuelas rurales y urbanas. Xandri Pich hizo lo posible por invisibilizar la relación de Decroly con los centros de interés. En las muchas conferencias pronunciadas a lo largo y ancho de la geografía española, que fueron escuchadas por miles de maestros, mantuvo un discurso similar: Decroly era un eslabón más en una larga tradición histórica de pedagogos preocupados por el interés infantil, y no sabía cómo definir el método Decroly “porque los métodos de enseñanza no surgen [...] ni en una época dada ni merced a la acción de un hombre determinado” (ANÓNIMO, 1928, p. 2).

En el Grupo escolar “Príncipe de Asturias” se llevó a cabo una organización curricular concéntrica, distribuyendo las asignaturas del programa oficial entre los tres tipos de ejercicios establecidos por Decroly – observación, asociación y expresión –; fijando algunos de los centros de interés como ejes curriculares para todo el curso, desarrollados a lo largo de varios meses – por ejemplo, la alimentación, el vestido, la vivienda, el trabajo,... –, y parcelando esos centros en “subcentros” mensuales y “asuntos” diarios, que eran una colección de tópicos y enunciados programáticos muy parecidos a las antiguas lecciones. Cada asunto se estudiaba durante un día completo de clase y desde las diferentes materias y ejercicios.

Los numerosos visitantes de la escuela “Príncipe de Asturias” se entusiasmaron con la experiencia, valorando especialmente la participación de los niños en las actividades escolares y la implicación del profesorado en la realización del ensayo. Los observadores más críticos fueron precisamente los maestros segovianos. Denunciaron que la observación y la experimentación del mundo real se sustituían por dibujos en la pizarra, otorgando poderes mágicos a las tizas de colores, y que “el enlace o concentración de lecciones y asignaturas es más artificioso que natural” (PABLO DE ANDRÉS Y COBOS, 1927, p. 60). Pero, sobre todo, buscaron – y no encontraron – una solución a las dos grandes debilidades que percibían en el método: “¿Es posible, por muy apropiados que sean los centros elegidos, comprender en ellos lo esencial de los conocimientos de la enseñanza primaria?” y, en caso de que pudieran agruparse todos los contenidos en torno a dichos centros, ¿respondían realmente al interés infantil? (DAVID BAYÓN, 1928a, p. 5-6). Xandri Pich, por el contrario, estaba convencido de que todo el currículum escolar podía englobarse en unos centros de interés que fueran atractivos para la infancia, y lo intentó demostrar con tres manuales escolares surgidos de la experiencia didáctica en el “Príncipe de Asturias” (JOSE XANDRI PICH, 1928a, 1928b y 1932). De dos de ellos se vendieron más de 60.000 copias en sólo cinco años, y fueron extensamente utilizados por el magisterio español, hasta el punto de que hacia 1930 el concepto de “centros de interés” se identificaba mucho más con el nombre de Xandri Pich que con el de Decroly.

Los autoproclamados “los dos decrolynianos barceloneses” eran Federico Doreste y Anna Rubiés y, de hecho, son los dos maestros españoles que mejor responden al concepto de *decrolyens* (MARC DEPAEPE, FRANK SIMON y ANGELO VAN GORP, 2003), pues deseaban aplicar el método con la máxima fidelidad; para ellos la palabra clave era “traducción”, es decir, translación fidedigna de los centros de interés desde l’Ermitage hasta sus aulas

barcelonesas. Ambos iniciaron el ensayo en escuelas unitarias, Federico Doreste posiblemente lo hiciera en el curso 1925-1926 y Anna Rubiés en el curso 1926-1927; los dos comenzaron a experimentar con las prácticas Decroly incluso antes de haber visitado al educador belga en Bruselas. Después de observar directamente la aplicación del método en l'Ermitage, fueron nombrados directores del Grupo escolar "Ramón Llull" de Barcelona, en el que a partir de 1932 se seguían los centros de interés en todos los grados, e incluso se implantó una "clase Decroly" a cargo del maestro Bernardo Sampol.

Federico Doreste y Anna Rubiés dedicaron numerosos libros, artículos y conferencias a explicar la imposibilidad de trasladar el método en toda su pureza a las aulas catalanas, al final se vieron obligados a establecer varias adaptaciones. Anna Rubiés intentó aplicar, con ciertas desviaciones en los enunciados, los cuatro centros de interés decrolyanos derivados de las necesidades infantiles – "yo como", "tengo frío", "me defiando" y "trabajo y me divierto" –, desarrollando uno en cada curso escolar y el mismo para toda la escuela. Pero no pudo integrar en ellos el conjunto de los contenidos propios de la enseñanza primaria, tampoco fue posible desarrollarlos en el tiempo previsto. Federico Doreste confesaba en todas sus intervenciones "que él quiso establecer literalmente el método de Decroly en España y fracasó rotundamente. En vista de ello, lejos de desanimarse, procuró estudiar las convenientes adaptaciones" (PEDRO CHICO RELLO, 1928, p. 2). Desde su dirección conjunta en el Grupo escolar "Ramón Llull" establecieron las cuatro estaciones como nuevos centros de interés y fueron introduciendo otros de carácter puntual para cubrir las necesidades curriculares.

En septiembre de 1935 la Escola d'Estiú catalana dedicó su Semana Final al método Decroly, y en ella impartieron conferencias la directora y profesoras de l'École de l'Ermitage. Pero la experiencia más interesante y novedosa fue el "ensayo de escuela activa". En las décadas anteriores se habían utilizado las "clases de demostración" como una de las formas de acreditar, publicitar y divulgar métodos específicos de la Nueva Educación; así sucedió con la "clase de cristal" organizada para mostrar el método Montessori durante la *Panamá-Pacific International Exposition* de San Francisco (1915) (NOAH W. SOBE, 2016), y con las tres jornadas de puertas abiertas realizadas para dar a conocer el Plan Dalton en la *Streatham County Secondary School* de Londres (1921) (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS y SJAACK BRASTER, 2018, p. 853). Al igual que en estas experiencias anteriores, en Barcelona se intentó mostrar al público "el ejemplo de una escuela en plena actividad, regida por normas decrolyanas, [...] abierta a todos" (AMADEU VISA I TRISTANY, 1935, p. 392). Y esa "clase de demostración" surgió del Grupo escolar "Ramón Llull". Se reunió durante el mes de verano a una veintena de niños y niñas que no se conocían entre sí ni a su maestro, Bernat Sampol, y entre todos decidieron desarrollar un centro de interés – "el mar" –; experimentando todas las fases del proceso de aprendizaje, desde la desorganización y la apatía iniciales hasta la implicación posterior en el trabajo colectivo y la culminación del proceso de apropiación, simbolizado en ese sentimiento infantil de formar parte de "su" escuela.

TAXONOMÍA DE LA APROPIACIÓN PEDAGÓGICA: CATEGORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES ETIQUETADAS COMO CENTROS DE INTERÉS

La prensa pedagógica española se convirtió durante el primer tercio del siglo XX en la mejor caja de resonancia para divulgar las innovaciones educativas ensayadas por el magisterio en sus escuelas. Las revistas profesionales se propusieron estimular la realización de experiencias novedosas y su exposición pública; para ello convocaron numerosos concursos cuyos ganadores – generalmente maestros rurales absolutamente desconocidos –, además de recibir un premio económico, veían publicado su trabajo y contemplaban con orgullo cómo su nombre aparecía al lado del de los pedagogos más afamados. Los concursos planteaban un tema muy claro, que obligaba a presentar realizaciones prácticas y a compartir experiencias escolares; respondían a títulos como “Labor pedagógica y social en mi escuela rural”, “Iniciativas que se han puesto en práctica en las escuelas”, “Un día de trabajo escolar”, “Innovaciones y experiencias realizadas por el maestro en su escuela”, “Ensayos inspirados en la escuela activa” o “Medios para revitalizar mi escuela”. A partir de las innovaciones educativas publicadas en las revistas pedagógicas más conocidas² – de las que he catalogado unas 150 –, complementadas con las presentadas en los cursos de perfeccionamiento del profesorado, trataré de establecer una taxonomía de la apropiación pedagógica de los centros de interés por parte de los maestros españoles. Para ello me inspiraré en las categorías de las tipologías presentadas en la primera parte de este trabajo (PAMELA L. GROSSMAN, PETER SMAGORINSKY y SHEILA VALENCIA, 1999, p. 16-18 y CARLOS MENGUIANO-RODRÍGUEZ y MARÍA DEL MAR DEL POZO-ANDRÉS, 2023, p. 577-587).

La primera categoría sería el rechazo absoluto a los centros de interés, no tanto por desconocimiento de esta técnica como por la repulsa, la repugnancia casi física que despertaba en una minoría de maestros las prácticas escolares acriticas e irreflexivas que alegremente emprendieron otros muchos docentes. Se denunciaba la escasa preparación con la que se abordaban estos ensayos, que convertían a los niños en “conejiillos de indias”, así como la impaciencia de los maestros cuando no veían resultados inmediatos, por lo que picoteaban de método en método de la Escuela Nueva sin analizar las características de cada uno de ellos y su adecuación a la realidad de su escuela y de su aula. En algunos casos, detrás de este rechazo latía un sentimiento nacionalista, que defendía la tradición pedagógica española frente a innovaciones exóticas y extranjerizantes inspiradas en “psicólogos de gabinete”, desconocedores de la cotidianeidad escolar; pero en otros casos lo que movía a estos maestros críticos era la convicción de que sus compañeros perjudicaban al alumnado al someterle a modas pedagógicas cuya eficacia era muy discutible y no estaba aún demostrada.

Los maestros segovianos, que rechazaron los centros de interés después de haber leído las obras de referencia y construido y aplicado programas de ideas asociadas, constituyen un

² Las revistas pedagógicas consultadas han sido las siguientes: *El Magisterio Español* (1910-1936); *Boletín Escolar* (1917-1922); *Revista de Pedagogía* (1922-1936); *El Magisterio Nacional* (1928-1933); *Butlletí dels Mestres* (1933-1938); *Escuelas de España* (1929-1936) y *Avante* (1932-1936).

buen ejemplo de esta categoría. Otro sería Santiago Hernández Ruiz, conocido en los años treinta como uno de los antidecrolyanos más furibundos, quien alertó de “la terrible plaga decroliana que se ha extendido entre el Magisterio últimamente”, y mostró sus reticencias hacia un programa basado en las necesidades biológicas, pues no estaba comprobado que estas se correlacionasen con “las apetencias intelectivas”. Por ello, sugirió a sus compañeros más jóvenes que confiaran “en su inspiración y en su entusiasmo” para despertar y mantener el interés de los niños y que huyesen del modelo de “maestro pedante, que se cree ultramoderno porque agarra una receta recién parida y trata de aplicarla con más o menos torpeza a sus infantiles pacientes” (SANTIAGO HERNÁNDEZ, 1933, p. 2-3).

La segunda categoría es la apropiación de la etiqueta “centros de interés” con un desconocimiento absoluto del significado y los requisitos necesarios para su aplicación. En este grupo se incluían todos aquellos maestros calificados por sus compañeros de *snoobs* y vanguardistas, utilizándose este último término con desprecio y no con admiración. Por supuesto, sus experiencias no aparecen en las páginas de la prensa pedagógica; si enviaron sus artículos a los concursos, serían rechazados. Sabemos de ellos por las burlas soterradas de otros compañeros, que, sin dar detalles, deslizaban comentarios irónicos sobre visitas a escuelas en las que en los cuadernos aparecía por todas partes el título “centros de interés”, pero que se completaban con los resúmenes habituales de las enciclopedias. Así, por ejemplo, cuando el arriba mencionado Santiago Hernández Ruiz fue nombrado inspector de Teruel, encontró pintorescas aplicaciones de los centros de interés, como la de un docente de una escuela unitaria que hacía copiar a los alumnos párrafos enteros de la Enciclopedia Dalmau bajo los epígrafes de “Observación”, “Asociación” y “Expresión”, de manera que Hernández Ruiz se sintió “obligado a hacer ver al maestro cuán ridículo resultaba descubrir en los cuadernos que todos los muchachos hacían exactamente las mismas observaciones y asociaciones y las expresaban de manera idéntica, palabra por palabra” (SANTIAGO HERNÁNDEZ RUIZ, 1997, p. 199).

En esta categoría entraban también aquellos maestros que saltaban de método en método quedándose en la superficie de todos ellos, una tendencia que caricaturizó un docente del Grupo escolar “Ruiz Zorrilla” de Madrid,³ Adolfo Maíllo. Llevaba éste aplicando un año los centros de interés en dicha graduada cuando se encontró con un compañero que le preguntó su opinión sobre dicho método, y también le adelantó la suya: “A mí no me gusta. Lo ensayé hace dos semanas en mi escuela y no me dio resultado. La semana pasada lo hice con el método de proyectos y me ocurrió lo mismo. Ahora estoy poniendo en práctica el sistema Winnetka y estoy encantado con él”. Adolfo Maíllo apostilló semejante discurso con una frase lapidaria: “Este ensayar un método cada semana es un absurdo que no proviene más que de ignorancia” (ADOLFO MAÍLLO, 1933, p. 4-5).

La tercera categoría es la más difícil de definir, porque además es la que engloba el mayor número de experiencias, en general muy atomizadas y de corta duración. Hemos seguido

³ Este Grupo escolar era el “Príncipe de Asturias”, al que el nuevo régimen político republicano cambió la denominación.

los criterios ya marcados en un artículo anterior (CARLOS MENGUIANO-RODRÍGUEZ y MARÍA DEL MAR DEL POZO-ANDRÉS, 2023, p. 580-581), en el sentido de que este nivel muestra claramente la aparición del factor emocional y una implicación más personal con los centros de interés, se manifiesta un deseo de transformar la práctica escolar introduciendo esta tecnología educativa. En esta categoría incluimos dos tipos de experiencias: las lecciones-modelo “al estilo Decroly” impartidas en los cursos de perfeccionamiento para el magisterio; y los relatos aparecidos en las revistas pedagógicas sobre las propias innovaciones educativas basadas en los centros de interés.

Las lecciones-modelo públicas se pusieron de moda en los años treinta, y estaban integradas en un programa especial de perfeccionamiento del profesorado denominado Semanas Pedagógicas, auspiciado por el nuevo régimen republicano. En ellas se intentaba concienciar al magisterio, masiva y rápidamente, de la necesidad de transmitir los valores laicos y democráticos de la República proclamada el 14 de abril de 1931, a la vez que se les proporcionaban las herramientas para transformar su actuación educativa (MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, 2012, p. 234). Se realizaron al menos 43 Semanas Pedagógicas entre 1932 y 1936, organizadas casi siempre por las asociaciones provinciales del magisterio, celebradas en la capital de la provincia o en un pueblo grande, y con una lista de asistentes que oscilaba entre trescientos y mil maestros/as, por lo que habían de llevarse a cabo en teatros y lugares muy públicos. Una de las actividades estrella de las Semanas Pedagógicas eran las lecciones-modelo, generalmente impartidas por los docentes más prestigiosos de la provincia o por otros llegados de Madrid; al menos una de ellas solía denominarse “lección práctica según el método Decroly” o “lección sobre un centro de interés”.

Estas lecciones eran lecciones-espectáculo, estaban totalmente teatralizadas, pero a la vez se buscaba la autenticidad y el realismo. Normalmente tenían una duración de media hora, se realizaban en el escenario del teatro o salón de actos, en el que se montaba una “plataforma-escuela”; a ella subían un grupo de niños “entre los aplausos del público” (ANÓNIMO, 1933, p. 1), y el maestro al que se le había asignado la lección, que escogía el tema a desarrollar pero que no conocía de nada a esos niños, con el fin de garantizar la espontaneidad de la sesión y asegurar al público que no estaba asistiendo a un espectáculo previamente ensayado. Aunque los docentes caían en la tentación de hacer clases de aparato, destinadas a seducir a sus compañeros, no presentaban productos totalmente alejados de su experiencia cotidiana. Así, por ejemplo, se notaba las carencias de material a las que se enfrentaban diariamente los docentes; algunos machacaban que el encerado y la tiza eran los mejores aliados del maestro; otros recurrían a “paseos imaginarios” o “viajes imaginarios” para realizar los ejercicios decrolyanos de observación. A todos ellos les unía el afán de triunfar delante de sus compañeros, pero también el de convencerles de la facilidad con la que podían innovar a través de los centros de interés; por eso los convirtieron en lecciones de cosas. Los títulos, temas y resúmenes de estas lecciones demuestran esta afirmación; de hecho, a veces se las denominaba “centro de interés de una lección de cosas”. Y en muchas de estas Semanas Pedagógicas la lección práctica corrió a cargo de José Xandri Pich o de algún maestro del

“Ruiz Zorrilla”, quienes explicaron la facilidad y perfección con las que se podían aplicar los centros de interés utilizando los manuales escolares de Xandri.

En las revistas pedagógicas abundan también en los años treinta las lecciones-modelo sobre centros de interés escritas por maestros para orientar a sus compañeros, en las que la autenticidad se intentaba probar añadiendo la coletilla de que dicha lección estaba directamente transcrita de su cuaderno de preparación de lecciones o de su diario de clases. Por otra parte, las experiencias de innovación educativa basadas en centros de interés solían copiar cuadernos infantiles como testimonio de veracidad. En ellos no aparecían los grandes centros de interés, no se intentaba globalizar los programas, simplemente las antiguas lecciones de una hora se sustituían por una jornada escolar completa. Para cada día se escogía un punto o asunto – denominado “el tema del día”, el “centro parcial de interés”, el “tema central”, “el centro de atención diario” o el “procedimiento concéntrico de radio pequeño” –, en torno al cual giraba la labor cotidiana, de manera que las asignaturas y ejercicios de todo el día se relacionaban, con mejor o peor fortuna, alrededor de ese tema. En realidad, este modelo, que fue el formato más popular y extendido de interpretación de los centros de interés, era el acuñado por Xandri Pich en sus manuales escolares, que estos docentes decían seguir, junto con otros de lecciones de cosas. Los maestros elegían aquellos “temas del día” que permitían interrelacionar muchos conocimientos y actividades – “la escuela” y “la vivienda” eran los dos favoritos –, mientras que el resto de los contenidos se impartían mediante las lecciones tradicionales.

La cuarta categoría de apropiación de los centros de interés englobaría los dos últimos niveles de las taxonomías analizadas; pues incluye aquellas experiencias que muestran conocer perfectamente los fundamentos teóricos de los centros de interés y, por ello, los adaptan a la realidad escolar concreta de cada escuela con originalidad y estilo personal. Son dos las herramientas conceptuales que inspiran estas experiencias: el principio psicológico de la globalización, que implica comprender que el niño percibe la realidad de una forma holística y no fragmentada; y el principio claparèdiano del interés, que sitúa la base del aprendizaje eficaz en la atracción que el alumno siente hacia una actividad u objeto. A partir de ellos los docentes construyeron un discurso de la innovación cuyo nivel de apropiación podemos medir por una expresión clave y muy repetida: solían aludir a “mi método pedagógico” o a “nuestra Escuela”, un término este último que también incluía al alumno, pues “este concepto de propiedad – anejo al adjetivo “nuestra” – encadena grandemente la atención del niño y le hace sentir gran atracción hacia lo que a la Escuela se refiere” (JOAQUÍN VÁZQUEZ VÍLCHEZ, 1926, p. 759).

Este grupo de experiencias, muy numerosas y variadas, revelan bastante originalidad; ningún maestro reconocía haberse inspirado ni en l’Ermitage ni en ninguna escuela graduada española, aunque Decroly aparecía como un objeto lejano de admiración. Todos ellos buscaban organizar la enseñanza de forma globalizada, y, de hecho, introdujeron en los programas y en los horarios este concepto (FERNANDO SAN MARTÍN, 1934, p. 1-2) y presentaron numerosos ejemplos de concentraciones de asignaturas y contenidos. También perseguían entusiasmar a sus alumnos, bien dejándoles decidir la temática de los centros de interés; o

buscando aspectos próximos a la realidad local o a la actualidad del país – que se abordaban a través de las denominadas “lecciones ocasionales” –; o implicándoles en las tareas escolares – responsabilizándoles de impartir determinados temas en forma de “conferencias” o de organizar algunas actividades prácticas relacionadas con un centro de interés –; o diseñando trabajos como el muy deweyano de fabricar panecillos dentro del centro de interés “El pan”. La acción reflexiva que había detrás de cada una de estas experiencias queda patente en el discurso de un maestro madrileño, que sustituyó el habitual centro de interés denominado “La vivienda” por la siguiente “sugestión”: “¿Qué es necesario para que nosotros disfrutemos de viviendas confortables?” y lo justificó porque el primer enunciado no era “simpático” para el niño, quien no trataba con cosas “sino con usos, acciones, reacciones, estímulos adaptativos, luchas y deseos” (MARIANO LÓPEZ FERNÁNDEZ, 1936, p. 151).

Aunque cada experiencia de centros de interés publicada en las revistas pedagógicas es única y diferente a las demás, hubo un elemento que unió a todos los docentes empeñados en aplicar de forma personal la metodología decrolyana. Y este elemento fue la construcción de archivos escolares. Aquellos docentes que no querían seguir los manuales de Xandri Pich al pie de la letra no tuvieron más remedio que crear sus propios materiales instructivos. Esta tarea implicaba la búsqueda de objetos, imágenes y textos para dotar de contenido a los centros de interés y hacer que la enseñanza fuera más amena para los niños. Todo ese material, que se recortaba de periódicos, revistas, tarjetas postales, mapas y calendarios, se organizaba en archivos clasificados de acuerdo con los centros de interés enunciados en los programas. Estos archivos tenían una inmensa carga simbólica para los maestros porque en realidad venían a sustituir a los manuales escolares, era la forma que encontraron de construir su propio libro de texto. Además, muchos de ellos implicaron a los niños en la tarea y los convirtieron en pequeños investigadores, pues ellos también debían buscar y recortar imágenes con las que enriquecer sus cuadernos, que se convirtieron así en la memoria viva de su paso por la escuela. Y algunos maestros, a partir del descubrimiento de los ficheros escolares cooperativos, se acercaron a las técnicas Freinet, pues entendieron que los textos de los niños funcionaban como verdaderos centros naturales de interés.

CONCLUSIÓN

La práctica de los centros de interés fue la metodología de la Escuela Nueva más conocida y difundida entre el magisterio español en los años veinte y treinta del siglo XX. Y esto se debió, en gran medida, a que funcionaron diferentes canales de circulación entre iguales. Los primeros maestros que viajaron a Bruselas y conocieron l’Ermitage divulgaron sus impresiones en los periódicos locales, pudiendo ser leídas por todos sus compañeros de la provincia. A partir de 1922 los saberes pedagógicos sobre los centros de interés se propagaron a través de las traducciones de las obras clásicas de Decroly y Hamaïde realizadas por varios maestros. Uno de ellos, Sidonio Pintado, redactor en **El Magisterio Español**, el periódico profesional

de mayor tirada y más leído por los docentes, escribió numerosos artículos y compuso multitud de lecciones-modelo basadas en centros de interés para mostrar la facilidad con la que se podía introducir esta práctica innovadora en las escuelas rurales. Sus artículos también pretendían mitificar y difundir la figura y la obra de Decroly; deseaba despertar la admiración por el hombre y popularizar sus logros, para hacerlos más accesibles a sus compañeros de profesión.

El entusiasmo y la rapidez con los que algunos maestros españoles empezaron a ensayar los centros de interés puede explicarse por una combinación de factores: identificación emocional con las ideas y la figura de Decroly; convencimiento de la flexibilidad de su método y de la posibilidad de adaptarlo o modificarlo a la realidad escolar cotidiana; apoyo de los inspectores provinciales junto a la libertad de experimentar sin trabas administrativas; pertenencia al claustro de una escuela graduada implicada en la experiencia; creciente prestigio entre el magisterio al poder narrar el ensayo y verlo publicado en una revista pedagógica; y, sobre todo, el sentimiento de formar parte de una comunidad internacional de educadores, los innovadores escolanovistas, que parecían tener las claves para conseguir reformar la escuela primaria a nivel mundial.

El periodo de aplicación entusiasta y original de los centros de interés en España fue muy corto, se puede circunscribir a los años 1924/1931. El abandono masivo también tuvo un carácter multifactorial: dificultades en la preparación del material necesario y carencia de manuales escolares; desánimo por no haber logrado los resultados esperados; pérdida de la confianza en la eficacia del método; opiniones adversas de otros compañeros; sentimiento de que las prácticas Decroly ya tenían muy poco de novedoso; y descubrimiento de otros métodos que permitían una mayor identificación profesional y emocional del docente, como el de proyectos y las técnicas Freinet. Muchos maestros llegaron a ellos como una evolución natural de sus ensayos decrolyanos.

Algunas escuelas graduadas, como el “Príncipe de Asturias” de Madrid y el “Ramón Llull” de Barcelona, permanecieron fieles a los centros de interés durante los años treinta. El director del primer centro, José Xandri Pich, logró desbloquear la mayor barrera del magisterio ante las prácticas decrolyanas, que era la carencia de material y manuales escolares especializados para poder aplicarlas. Xandri Pich diseñó unos libros que servían de puente de unión entre las concepciones previas de los maestros, instaladas en las lecciones de cosas, y unos centros de interés reducidos al tema de un día, pero con el salto cualitativo de ensayar durante toda una jornada escolar diferentes ejercicios y contenidos unidos por un nexo común. Este formato curricular convenció a la gran mayoría de maestros, y precisamente fue por el que demostraron mayor adhesión y compromiso. Así, en los años treinta, los centros de interés se identificaron más con Xandri Pich que con Decroly. Y esta fidelidad traspasó el silencio y el repudio impuestos por la dictadura franquista en los años cuarenta. Mientras que la prensa pedagógica del franquismo anatemizaba a Decroly y a otras figuras de la Escuela Nueva, en algunas escuelitas rurales de Baleares se seguían practicando los centros de interés “al estilo Xandri Pich”. Un nuevo ejemplo del poder que el magisterio puede llegar a tener frente a la sinrazón.

REFERENCIAS

- ANDRÉS Y COBOS, Pablo de. **Un viaje por las escuelas de España. Memoria.** Segovia: Imprenta Provincial, 1927.
- ANÓNIMO. Congreso Pedagógico de Segovia. **El Magisterio Español**, Madrid, v. 61, n. 7654, p. 94-97, 11 de enero de 1927.
- ANÓNIMO. El cursillo pedagógico. La séptima jornada en Valdecilla. **La Voz de Cantabria**, Santander, v. 2, n. 277, p. 2, 17 de julio de 1928.
- ANÓNIMO. Termina la labor de las jornadas pedagógicas. **El Adelanto**, Salamanca, v. 49, n. 15018, p. 1, 9 de abril de 1933.
- BAGCHI, Barnita, FUCHS, Eckhardt y ROUSMANIERE, Kate (eds.). **Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education.** New York: Berghahn, 2014.
- BAYÓN, David. Decroly. Escuela del Príncipe de Asturias. **Heraldo Segoviano**, Segovia, v. 3, n. 83, p. 5-6, 8 de abril de 1928a.
- BAYÓN, David. Nuestra escuela. La escuela francesa. **Heraldo Segoviano**, Segovia, v. 2, n. 98, p. 7, 22 de julio de 1928b.
- BRUNO-JOFRÉ, Rosa y SCHRIEWER, Jürgen (eds.). **The global reception of John Dewey's thought. Multiple refractions through time and space.** New York: Routledge, 2012.
- BURKE, Peter. Roger Chartier y la historia de la cultura popular. **Prismas. Revista de historia intelectual**, vol. 26, n. 2, p. 155-167, 2022.
- CAIMARI, Lila. Viajes de la representación. **Prismas. Revista de historia intelectual**, vol. 26, n. 2, p. 173-179, 2022.
- CHARTIER, Roger. **Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación.** Trad. de Paloma Villegas y Ana García Bergua. México: Instituto Mora, 1995.
- CH. P. [CHICO RELLO, Pedro]. Folletones de *La Voz de Soria*. Los Normalistas sorianos en Zaragoza y Barcelona. **La Voz de Soria**, Soria, v. 7, n. 626, p. 2, 31 de julio de 1928.
- DECROLY, Ovide y BOON, Gérard. **Hacia la escuela renovada. Una primera etapa.** Trad. de Sidonio Pintado. Madrid: La Lectura, 1922.
- DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank y VAN GORP, Angelo. The Canonization of Ovide Decroly as a "Saint" of the New Education. **History of Education Quarterly**, v. 53, n. 2, p. 224-249, 2003.
- DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank y VAN GORP, Angelo. **Ovide Decroly (1871-1932). Une approche atypique?** Kingston, Canada: Queen's University, 2022.
- FUCHS, Eckhardt y ROLDÁN VERA, Eugenia (eds.). **The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives.** Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2019.
- GROSSMAN, Pamela L., SMAGORINSKY, Peter y VALENCIA, Sheila. Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. **American Journal of Education**, v. 108, n. 1, p. 1-29, nov. 1999.
- HAMAÏDE, Amélie. **El método Decroly.** Trad. de Sidonio Pintado. Madrid: Francisco Beltrán, 1923.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936). En: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.). **Influencias belgas en la educación española e iberoamericana**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 149-187.
- HERNÁNDEZ [RUIZ], Santiago. Interés natural y artificial. **Avante**, Madrid, v. 6, n. 58, p. 2-3, marzo de 1933.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. **Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)**. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1997.
- HERNANZ, Norberto. Ensayos Pedagógicos. Un centro de colaboración pedagógica de Segovia. **La Libertad**, Madrid, v. 8, n. 2062, p. 6-7, 31 de octubre de 1926.
- HERNANZ, Norberto. Dos Congresos pedagógicos. **Escuelas de España**, Segovia, v. 1, p. 73-105, enero de 1929.
- KAWAMURA, Yuniya. Academic Studies on Cultural Appropriation. En: KAWAMURA, Yuniya; JUNG-WHAN, Marc de Jong (eds.). **Cultural Appropriation In Fashion and Entertainment**. London: Bloomsbury Visual Arts, 2022. p. 25-48.
- LONGHURST, Max L., JONES, Suzanne H. y CAMPBELL, Todd. Mediating influences in professional learning: Factors that lead to appropriation & principle adaptation. **Professional Development in Education**, v. 48, n. 3, p. 506-522, 2022.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, Mariano. **La escuela activa y democrática**. Barcelona: Imp. Elzeviriana y Librería Camí, 1936.
- MAÍLLO, Adolfo. Inspiración y método. **Avante**, Madrid, v. 6, n. 60, p. 4-5, mayo de 1933.
- MENGUIANO-RODRÍGUEZ, Carlos, POZO ANDRÉS, María del Mar, del y BARCELÓ-BAUZÀ, Gabriel. A new source for the study of educational practices: competitive exams for school headteacher positions (Spain, 20th century). **History of Education & Children's Literature**, v. 15, n. 2, p. 199-218, 2020.
- MENGUIANO-RODRÍGUEZ, Carlos y POZO-ANDRÉS, María del Mar, del. Appropriating the New: Progressive Education and its (re)constructions by Spanish Schoolteachers. **Paedagogica Historica**, v. 59, n. 4, p. 571-590, 2023.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. Echoes of the "Spanish flu" in the specialist pedagogical press *El Magisterio Español* (1918-1919). **Paedagogica Historica**, v. 58, n. 5, p. 626-640, 2022.
- NATALÍAS, Pedro. Del Congreso de Segovia. Un ensayo de aplicación de los Centros de Interés. **El Magisterio Español**, Madrid, v. 61, n. 7689, p. 627-628, 1 de marzo de 1927.
- PINTADO, Sidonio. Actualidad pedagógica. Los programas escolares. **La Libertad**, Madrid, v. 4, n. 679, p. 5, 25 de enero de 1922.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. Channels by which the International Pedagogic Movement of the New School Spread Throughout Spain (1889-1936). En: KOMLÓSI, Sandor (ed.). **Conference Papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education, History of International Relations in Education**, v. 2. Pécs: Janus Pannonius University, 1987. p. 101-117.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En: CANDEIAS, Ernesto (ed.). **Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica**. Castelo Branco: Alma Azul, 2005. p. 115-159.

- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los centros de interés decrolyanos (1907-1936). **Revista de Educación**, n. especial, p. 143-166, 2007.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method (1918-1939). **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 4-5, p. 561-584, 2009.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. Currículum, renovación pedagógica y perfeccionamiento del magisterio (España, 1900-1936). En: ALVES, Claudia y MIGNOT, Ana Chrystina (orgs.). **História e Historiografia da Educação Ibero-Americana. Projetos, Sujeitos e Práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 215-239.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del y BRASTER, Sjaak. El Plan Dalton en España: recepción y apropiación (1920-1939). **Revista de Educación**, n. 377, p. 113-135, 2017.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del y BRASTER, Sjaak. The power of networks in the marketing of pedagogical ideals: The Dalton Plan in Great Britain (1920-1925). **History of Education**, v. 47, n. 6, p. 840-864, 2018.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. O método de projetos na Espanha: recepção e apropriação (1918-1936). En: GONÇALVES VIDAL, Diana y SILVA RABELO, Rafaela (eds.). **Movimento Internacional da Educação Nova**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 189-208.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, del. Rise, Fall, and Resurrection of Educational Technologies: The Curious Case of Decroly in Spain. **Paedagogica Historica**, 2023 (publicado on line), <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2234833>
- ROCKWELL, Elsie. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. **Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación**, n. 1, p. 28-38, enero 2004/mayo 2005.
- ROSSI CORDERO, Andrea. **La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos**. 2015. 412 f. Tesis doctoral – Programa de Doctorado Educació i Societat, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2015.
- SANCHO, F.F. ¿Indiferencia? **Heraldo Segoviano**, Segovia, v. 2, n. 94, p. 5, 24 de junio de 1928.
- SAN MARTÍN, Fernando. Los “Centros de Interés” en la Escuela. **El Magisterio Cordobés**, Córdoba, v. 12, n. 250, p. 1-2, 15 de mayo de 1934.
- SOBE, Noah W. Challenging the Gaze: The Subject of Attention and a 1915 Montessori Demonstration Classroom (Bilingual edition: English/Portuguese). **Cadernos de História da Educação**, v. 35, n. 1, p. 166-189, jan./abr. 2016.
- THAPLIYAL, Carmenne K. Educational appropriation of the blog-tool in project-based learning. **Researching and Teaching Languages**, v. 33, n. 2, p. 170-191, 2014.
- VAN GORP, Angelo. **Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871-1932)**. Leuven: Acco, 2005.
- VAN GORP, Angelo, SIMON, Frank y DEPAEPE, Marc. A rede cultural da Escola de Decroly em Bruxelas: A teoria da organização e a função de guardião da história. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2, p. 329-345, jul./dez. 2010.

- VÁZQUEZ VÍLCHEZ, Joaquín. Concurso de artículos pedagógicos de *El Magisterio Español*. Tema libre. La atención. **El Magisterio Español**, Madrid, v. 60, n. 7631, p. 757-760, 8 de diciembre de 1926.
- VISA I TRISTANY, Amadeu. L'assaig d'escola activa a l'escola d'Estiú. **Revista de Psicologia i Pedagogia**, Barcelona, v. 3, n. 12, p. 392-397, noviembre del 1935.
- WAGNON, Sylvain. **Ovide Decroly, un pedagogue de l'Éducation nouvelle, 1871-1932**. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2013.
- XANDRI PICH, José. **La vida en la Escuela. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza**. Primer Grado. Madrid: Yagües, 1928a.
- XANDRI PICH, José. **Los Centros de Interés**. Segundo Grado y Tercer Grado. I y II. Madrid: Yagües, 1928b.
- XANDRI PICH, José. **Concentraciones**. Cuarto Grado y Quinto Grado I (Letras) y II (Ciencias). Madrid: Yagües, 1932.
- YOUNG, James O. y BRUNK, Conrad G. **The Ethics of Cultural Appropriation**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.
- ZIFF, Bruce y PRATIMA, Rao. **Borrowed Power. Essays on Cultural Appropriation**. New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1997.

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS es catedrática de la Universidad de Alcalá (España) desde el año 2011. Desde 2021 es Directora del Museo de Educación Antonio Molero. En 2021 fue elegida Presidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) (2006-2012). Desde 2022 es co-editora de *Paedagogica Histórica*. Sus líneas de investigación son la historia de la educación urbana, la recepción y transferencia de corrientes educativas internacionales, el papel de la educación en la construcción de las identidades nacionales, los estudios visuales en educación, la historia de la educación de las mujeres y la historia de la cultura escolar.

E-mail: mar.delpozoandres@gmail.com