

# El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la Segunda Guerra Mundial

Marc Depaepe\*  
Frank Simon\*\*  
Angelo Van Gorp\*\*\*

## Resumen:

En este artículo analizamos el impacto del darwinismo en la formación de la teoría psicopedagógica en Bélgica, mediante tres hipótesis que marcarán el camino del desarrollo de nuestro pensamiento en la materia. 1) La “influencia” de Darwin en la formación de la teoría psicopedagógica belga ocurrió de manera indirecta a través de la mediación de autores extranjeros; 2) Las divergencias ideológicas entre los católicos y los no católicos quedaban claramente definidas en la acogida que se le dio a Darwin en Bélgica. 3) La figura central en el proceso histórico de “asociación” con la teoría de la evolución en el desarrollo de la teoría de la educación era la de la “apropiación”, en la que diferentes elementos del evolucionismo se sacaron de su contexto histórico y fueron introducidos “de manera funcional” en un entorno ajeno.

## Palabras claves:

*darwinismo; eugenesia; Frans De Hovre; Ovide Decroly; teoría psicopedagógica.*

---

\* Marc Depaepe é doutor (1982) e “special doctor” (1989) em estudos educacionais, professor e pesquisador de História da Educação na Universidade de Leuven, Bélgica.

\*\* Frank Simon é PhD em História (1979) e professor da Ghent University, Bélgica.

\*\*\* Angelo Van Gorp, é historiador e doutor em Ciências da Educação, professor de História da Educação no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Leuven, Bélgica.

# Evolutionism and the development of educational thinking in Belgium before World War II

Marc Depaepe  
Frank Simon  
Angelo Van Gorp

## Abstract:

The article attempts to sketch a picture of the often ambivalent way in which psycho-pedagogical theory formation in Belgium was constructed before WW II. We consider Darwinism's impact on it by means of three positions that we will take as marking the path for the development of our thought on the matter: 1) The "influence" of Darwin proceeded indirectly, via the mediation of other, foreign authors; 2) The ideological fault lines between Catholics and non-Catholics were drawn clearly in the Belgian reception of Darwin.; 3) The central figure in the historical process of "associating" with the theory of evolution in theory formation about education was that of "appropriation" in which diverse elements of evolutionism were taken out of their historical context and were "functionalistically" inserted into an alien environment.

## Keywords:

*darwinism; eugenics; Frans De Hovre; Ovide Decroly; Psycho-pedagogical theory formation.*

En este artículo nos vamos a centrar en el evolucionismo y en el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la Segunda Guerra Mundial, con una atención especial en Ovide Decroly como un exponente del pilar no católico en torno al que se configuró claramente la educación pública en Bélgica. Así, también vamos a intentar contrastar la manera en la que se recibió la noción de evolución en estos círculos laicos y, en particular, en los círculos de librepensamiento, en comparación con sus equivalentes católicos. En la historia de la educación, la influencia de Darwin y su acogida en el pensamiento educacional sigue situándose, de alguna manera, en la frontera del conocimiento (con la excepción de algunos casos como darwinismo y psicología del niño, darwinismo y educación progresiva y, por supuesto, la enseñanza de la teoría de Darwin en la escuela).

Dos párrafos antes del final de su magna obra, *El origen de las especies*, Charles Darwin predijo, en base a sus conclusiones sobre la selección natural, un brillante futuro para los campos apenas explorados en el estudio del hombre: "Psychology will be based on a new foundation, that of the necessary acquirement of each mental power and capacity by gradation. Light will be thrown on the origin of man and his history"<sup>1</sup>. Cualquiera que echa un vistazo a la literatura que ha aparecido sobre esta cuestión, con ocasión del segundo centenario de su nacimiento, puede ceder fácilmente a la tentación de pensar que Darwin tenía razón y que, en efecto, había iniciado una revolución científica sin precedentes en la psicología, porque lo que nos parece familiar ahora es la psicología biológica o evolutiva. La antigua "psicología" ha sido elevada al nivel de "ciencia neuroconductista": "The emergence of evolutionary psychology and related disciplines signals the fulfilment of Darwin's vision"<sup>2</sup>, según una de las contribuciones al número monográfico con

1. "La psicología se basará en una nueva fundamentación: la necesaria adquisición gradual de cada una de las facultades y aptitudes mentales. Se arrojará mucha luz sobre el origen del hombre y sobre su historia". Disponible en: <<http://www.talkorigins.org/faqs/origin.html>>, cap. 14.
2. "El surgimiento de la psicología evolutiva y las disciplinas afines señala el cumplimiento de la visión de Darwin".

el que la prestigiosa *American Psychological Association*, fundada en 1892, quiso honrar al creador de la teoría de la evolución, en febrero de este año (Buss, 2009). Que estas extrapolaciones a lo largo del tiempo corren el riesgo permanente de ahistoricidad no se debe analizar más detalladamente aquí, como tampoco el hecho de que, para el historiador de la ciencia, este resultado final tiene al fin y al cabo poca importancia. Mucho más que un tribunal que debe determinar cuál es el paradigma que finalmente prevaleció, la historia de la ciencia es, en nuestra opinión, la disciplina en la que se deben mostrar cómo los conceptos científicos se han desarrollado, aplicado, apropiado, distorsionado, malinterpretado, denegado, contestado, en circunstancias sociales y culturales bien definidas (Depaepe, 2008).

Lo que pretendemos aquí es intentar esbozar un retrato de la manera compleja, a menudo ambivalente y paradójica, en la que la formación de la teoría psicopedagógica en Bélgica – el contexto cultural e histórico que obviamente más conocemos – abordó el constructo intelectual darwiniano.

En base a la literatura existente, analizamos el impacto del darwinismo (un concepto que fue integrado *de facto* en el concepto más amplio de “evolucionismo”) en la formación de la teoría psicopedagógica en Bélgica, mediante tres hipótesis que marcarán el camino del desarrollo de nuestro pensamiento posterior en la materia:

1. La “influencia” de Darwin en la formación de la teoría psicopedagógica belga no ocurrió de manera directa, sino de manera generalmente indirecta, es decir, a través de la mediación de otros autores extranjeros como, por ejemplo, Herbert Spencer y Ernst Haeckel.
2. Las divergencias ideológicas entre los católicos y los no católicos quedaban muy claramente definidas en la acogida que se le dio a Darwin en Bélgica (De Bont, 2008), también en lo que se refiere a la formación de la teoría psicopedagógica. Sin embargo, de manera general, los católicos no condenaban el darwinismo como tal – de hecho, desarrollaron a menudo su propio evolu-

cionismo católico – pero eran muy reticentes a extender el principio de la evolución para que incluyera las ciencias humanas o sociales. Muchos pensaban que esto implicaría una negación del “alma”.

3. La figura central en el proceso histórico de “asociación” con la teoría de la evolución en el desarrollo de la teoría de la educación era la de la “apropiación”, en la que diferentes elementos del evolucionismo se sacaron de su contexto histórico y fueron introducidos “de manera funcional” en un entorno ajeno.

## Ad 1: Poca influencia “directa”

Quien consulte las “fuentes” y “herramientas” clásicas sobre la historia de la vida educacional (psicológica y demás) en Bélgica encontrará a fin de cuentas poca información directa sobre la influencia de Darwin, el darwinismo, la teoría de la evolución etc. En la *Paedagogische Encyclopedie [Enciclopedia pedagógica]* de Verheyen y Casimir (1939-1949), más o menos neutral desde el punto de vista ideológico – en todo caso, no católica –, al igual que en su homóloga católica, la *Katholieke Encyclopedie van Opvoeding en Onderwijs [La Enciclopedia católica de la educación y la enseñanza]* (bajo la dirección del profesor de Lovaina Victor D’Espallier, 1950) y la enciclopedia a la que dio lugar, la *Standaard Encyclopedie van Opvoeding en Onderwijs [Enciclopedia de la educación y la enseñanza]* (bajo la dirección del profesor de Lovaina Cyriel De Keyser, 1974-1982), las palabras clave no se encuentran como lemas independientes. Sólo en el caso de este último ejemplo, encontramos una breve nota sobre el “evolucionismo”, que ciertamente no está dedicada a Darwin, sino que también trata de la filosofía de Marx y de Hegel. *Mutatis mutandis*, lo mismo se aplica al análisis de las revistas pedagógicas que realizaron Maurits De Vroede y sus colegas (1973-1986): términos como “Darwin”, “Darwinismo”, “teoría de la evolución” y “evolucionismo” ni siquiera aparecen en el índice de materias. Naturalmente, esto no significa que no existiera ninguna influencia “evolucionista” en la prensa

pedagógica de la época, *in casu*, en las teorías, mentalidades y realidades psicopedagógicas. Las construcciones teóricas emergentes en psicología, pedagogía y en las disciplinas afines hacían uso, también en Bélgica, de lo que estaba presente en la cultura mental e intelectual de la época y en esto difícilmente podía ignorarse la perspectiva “evolucionista”.

## Ad 2: “Apropiación” en el lado católico

En general, los “evolucionistas” católicos habían mantenido las cuestiones sociales fuera del ámbito de su discurso evolutivo, tanto como era posible, porque la evolución afectaba a la materia y a la sociedad del “alma” humana, que se consideraba independiente de ella. En el lado flamenco, esto era perceptible no solo en la psicología católica, donde era fulminada la “psicología sin alma”, pero también y sobre todo en el ámbito educacional dogmático rígido que, en el periodo de entreguerras, fue desarrollado por el sacerdote y educador del Flandes oriental, Frans De Hovre (y su homólogo del Flandes occidental, Alberic Decoene – los fundadores de *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift [Revista pedagógica flamenca]*, 1919-1955) como un verdadera “contrapedagogía”.

En su libro *Paedagogische Denkers van Onzen Tijd [Pensadores pedagógicos de nuestra época]*, De Hovre (1935/1936<sup>2</sup>) presentaba a Charles Darwin, “autor de *El origen de las especies*”, ante sus estudiantes en la enseñanza superior de pedagogía, en especial, “buenos” profesores y futuros inspectores de la enseñanza primaria, muy brevemente como sigue (en unas pocas líneas que, al parecer, había que aprenderse de memoria para el examen de tal forma que estuvieran grabadas en la memoria colectiva de los profesores “católicos” predominantes del futuro):

Vida: Nació en 1809, estudió ciencias naturales y pasó toda su vida como investigador por cuenta propia. Obras: *El origen de las especies* (1859); *La descendencia del hombre* (1871). Significado: 1. La obra de Darwin *El origen de las especies* es el “evento más importante en la vida intelectual del siglo XIX”. (Kidd). 2° La explicación de Darwin de “la lucha por la

existencia” resulta aplicarse no sólo en el mundo animal, sino también en el mundo humano. Por consiguiente, el Darwinismo se convirtió en una teoría naturalista de la historia, la moralidad y la religión. 3° Esta teoría darwiniana del progreso a través de “la lucha por la existencia” también ha llevado en la educación a una sobrevaloración de la ciencia y de la tecnología como armas y, en consecuencia, al naturalismo plenamente desarrollado [Se puede leer más información sobre este tema en el estudio de Kidd, *Paedagogische Wijsbegeerte*].

De hecho, aquellos que analizaron el manual algo más detallado *Paedagogische Wijsbegeerte* de 1924 destinado a estudiantes de pedagogía más avanzados y redactado por el mismo autor (referido en la cita mencionada arriba), verían de hecho cómo De Hovre, bajo el encabezado “pedagogos sociales moderados”, consulta al “sociólogo cristiano” Benjamin Kidd (1858-1916; autor, entre otros trabajos, de *Social evolution*, 1894) para presentar la teoría de la evolución como una vía naturalista errónea y un lugar dentro de las perspectivas católicas en el que el propio Kidd, como sociólogo no católico, cristiano, tenía que ser “corregido y completado”.

El hombre es en primer lugar y ante todo religioso, moral y social y sólo puede prosperar plenamente su deseo por el conocimiento y el desarrollo intelectual cuando permanece sujeto a estos ideales superiores... Por lo tanto, la pedagogía, en la medida en que es la doctrina de la organización de la pasión por el ideal, es la ciencia de la fuerza, la palanca de la civilización... La psicología pedagógica, en especial, debe considerar que una “emoción” superior... late en el corazón de la civilización, no en lo físico, sino en la transmisión social... El carácter de un pueblo está determinado por la naturaleza de sus transmisiones sociales. Es en la naturaleza de su transmisión social que un pueblo se considera de primer rango (por ejemplo, ¡Alemania y Japón!)... El sistema nervioso central más importante de la civilización está en la vida nacional de sus dirigentes. Aquí está el punto de partida de todas las mejoras. Una educación que alimenta una transmisión social nueva en la juventud constituye la mayor palanca para la renovación y la promoción

de la comunidad nacional... En el alma de la juventud, se encuentra, en forma de instinto, el acto humano más elevado, la fuente eterna de todas las civilizaciones humanas: el espíritu del autosacrificio. Antes de que el niño esté sujeto a la influencia de la transmisión innata, debe despertarse su entusiasmo por la herencia. El idealismo de la juventud es el motor de la civilización.

Esta teoría pedagógica de altos vuelos, de la que la larga cita mencionada arriba refleja bien el espíritu de la época, contenía mucho más que pura retórica, lo que demuestra el programa curricular católico de 1936. Como reacción al programa de tintes decrolianos de la enseñanza primaria oficial, que se había presentado ese mismo año, los católicos, en parte bajo el impulso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, cambiaron el nombre del curso de “estudio del entorno” por el de “instrucción sobre la realidad”. Este descontento con el término “estudio del entorno” estaba motivado por la consideración de que el “entorno” como concepto (¿tal vez darwinista?) dejaba poco o nada de sitio para lo transcendental, es decir, para la relación con Dios.

### Ad 3: “Apropiación” en el lado no católico: Ovide Decroly como ejemplo representativo

En el lado no católico, la idea de “adaptación al entorno” desempeñó, de hecho, un papel importante en la apropiación del pensamiento evolucionista en combinación con la ley fundamental biogenética que según Granville Stanley Hall, afirmaba, basándose entre otros en las ideas de Ernst Haeckel, que la ontogénesis implicaba una repetición de la filogénesis. En Bruselas, con la Universidad de Bruselas el centro belga de “La Libre Pensée” (librepensamiento), se buscaban, por ejemplo, árboles y jerarquías de la familia evolutiva en este marco desde la perspectiva de las ciencias sociales emergentes. Respecto a nuestro tema actual de la formación de la teoría psicopedagógica, cobraba más importancia, claro está, la respuesta a esto en la nueva ciencia del niño, la paidología, que también contaba con muchos partidarios en

Bruselas. El psicopedagogo Ovide Decroly era uno de los partidarios habituales y, al mismo tiempo, con su concepto biopsicosocial, un buen ejemplo de la manera en que, como ya apuntó Arnould Clause (1961) a principios de los años 60, cohabitaban el darwinismo, la teoría de la recapitulación y el eugenismo (que mantienen hoy en día y mantenían entonces relaciones tensas). Nos centraremos en el “estudio científico-experimental del niño”, “la dimensión social de la paidología”, y “el método Decroly”.

La relación entre el Decroly “psicólogo” y el Decroly “pedagogo” queda patente en su conocido concepto biopsicosocial. ¿En qué consistía éste? Un ejemplo para ilustrarlo: en un trabajo sobre el desarrollo de los tests, Decroly partía de las “bases biopsicosociales”, para poder llegar a una clasificación adecuada de los niños con retraso mental (Decroly, 1913, p. 23). Era muy importante no limitarse para ello a los datos clínicos y anatómicos. En la base, uno tenía que tener en cuenta al niño en sí (el factor biológico), el entorno (el factor social) y la influencia de ambos factores en el desarrollo psicológico (el factor psicológico). En otras palabras, puesto que el niño es un ser vivo, con funciones mentales, que tienen que desarrollarse en un entorno social, era importante buscar los elementos que nos permitieran comprender mejor al niño en la biología, la psicología y la sociología. La aparición en este concepto de un elemento biológico y sociológico deja suponer que Decroly recibió la influencia de la teoría de la evolución. Decroly mismo insistía en que estaba más que justificado buscar los verdaderos fundamentos de la pedagogía en la biología (Decroly, 1924a, p. 567). Las ideas de Decroly se han desarrollado a partir de sus contactos precoces con los niños con retraso mental y se han edificado sobre los cimientos de su bagaje médico. Los criterios que le aportaron su estudio de los niños con retraso mental encontraron finalmente su punto de culminación – mediante su trabajo científico-experimental – en el sistema pedagógico que diseñó para su escuela dirigida a niños normales, la conocida *Ecole de l'Ermitage*. Se trata aquí de una evolución no desdeñable en su labor científica. Otra cosa importante: Decroly era médico de formación y nunca renegó de esta base en su trabajo científico. El fenómeno de la “medicalización” es por esta razón un punto extremadamente interesante

(Illich, 1975; Velle, 1991; Cohen, 1999; Depaep, 2002). De acuerdo con el significado que le atribuimos aquí en este contexto, la medicalización implicaba que la profesión de médico aún ejercía a finales del siglo XIX y principios del siglo XX una fuerte influencia en numerosos campos sociales, entre otros, la enseñanza, y en otras muchas disciplinas científicas, entre las cuales se encontraban las ciencias de la educación. En el plano científico, la medicalización se manifestaba, entre otros, a través de la orientación científico-experimental de la pedagogía, como ilustran la atención al retraso mental, la tendencia a la clasificación y el enfoque eugenésico. En esta enumeración, la última referencia a la eugenesia parece ser apenas un detalle. Sin embargo, Decroly estuvo constantemente vinculado al movimiento eugenésico que imperaba en Bélgica a principios del siglo XX (De Raes, 1989; Velle, 1991; Beyen & Vanpaemel, 1998). Para identificar la diferencia fundamental entre eugenesia y darwinismo, hay que empezar por la piedra angular de la teoría de la evolución darwiniana: la selección natural. “El nivel más alto de las facultades humanas”, el instinto “simpatía”, es considerado el fruto de esta selección natural. No obstante, una vez asimilado, este instinto intervenía también en la selección natural al dar amparo a los peor adaptados. Darwin lo llamaba el precio que la humanidad tenía que pagar por el desarrollo de sus cualidades superiores (Becquemont, 1996, p. 1110-1111 y 1411). Los darwinistas sociales veían esta consecuencia como una parte de la selección natural, mientras que los partidarios de la eugenesia la querían separar de ésta. Las medidas que ellos proponían tenían que ser consideradas como más suaves y más civilizadas que la acción brutal e inhumana de una mera selección natural (Hawkins, 1997, p. 31 y 247). Dicho de otro modo, en los seguidores de la eugenesia existía un ansia central por ejercer un control sobre la evolución humana.

## El estudio científico-experimental del niño

El método Decroly, para alcanzar el objetivo previsto, estaba orientado tanto a la higiene corporal como mental. Este segundo aspecto tenía

su atención puesta en la psicología. Y por ello, Decroly añadió en 1902 a su recién creado instituto un laboratorio privado. Su intención con esto era observar y estudiar a los niños y otorgar una base científica a esta investigación (Decroly, 1908a, p. 689-690; Decroly, 1920). Al niño sólo se le podía educar si se le conocía.

Puesto que en el laboratorio se combinaban tanto los aspectos médicos, como pedagógicos y psicológicos, Decroly tenía desplegadas ante sí amplias posibilidades para la paidología o “la ciencia global del niño”. Esta ciencia estaba además estrechamente vinculada con los progresos en biología, psicología y sociología. El propio Decroly recalca que había llegado a sus nuevos pensamientos por el camino de la renovación que la teoría de la evolución había aportado a la psicogénesis, a la que consideraba como una parte experimental de la paidología (Decroly & Degand, 1906, p. 33; Decroly & Timmermans, 1904, p. 448-450; 1905, p. 11-16). Esto era claramente perceptible en la interpretación que Decroly hacía de ésta. La investigación psicogenética tenía que tratar del grado de evolución del niño. La adaptación constituía aquí el criterio fundamental.

A nivel psicogenético, el método del test constituía un importante instrumento psicométrico para la evaluación del desarrollo intelectual y afectivo. Decroly ha contribuido sobre todo al desarrollo de tests de inteligencia no verbales. Remitiéndose a las nociones que había adquirido de la teoría de la evolución, él criticaba a los numerosos autores de tests que prácticamente no tenían en cuenta una actividad mental: el oído (Decroly & Degand, 1906, p. 31-34). Estos consideraban un niño inteligente a un niño que podía oír bien y sobre todo que podía expresarse bien y con facilidad. De esta forma, pasaban por alto la amplia categoría de niños con retraso que eran sordos o tenían problemas de audición o los que no podían expresarse bien. Decroly pensaba, en cambio, que el nivel de inteligencia dependía del nivel de adaptación del individuo a circunstancias nuevas o circunstancias cada vez más complejas. Por lo tanto, los tests tenían que estar relacionados en primer lugar con este criterio. Decroly estaba convencido de que su propia aportación al desarrollo de los tests constituía una contribución ciertamente modesta, pero

sobre todo humana, a lo que él mismo calificaba de trabajo de titanes: “*l’adaptation de l’espèce*” (Decroly, 1907, p. 233-234).

En cuanto a los motivos que explicaban el desarrollo en el niño, Decroly se sentía fuertemente atraído por la teoría de la recapitulación (Clausse, 1961, p. 48-49; Decroly & Vermeylen, 1920, p. 25-28; Decroly, 1927a, p. 7-9). Y aquí Decroly se remitía más bien a las escuelas de Stanley Hall y de Dewey antes que a la de Haeckel, que era el que más había dado a conocer esta teoría (Ottavi, 1997, p. 34; Dubreucq, 1993, p. 263). Las dos escuelas habían adoptado la visión de Haeckel, en la que la ontogénesis seguía a la filogénesis, como base de sus métodos de educación. Pero por mucho que esta idea también le gustara a Decroly, él adoptaba una actitud muy prudente ante esta teoría. Aún así, él estaba convencido de que el niño recapitulaba a grandes líneas la evolución filogenética. Decroly también hacía referencia a un segundo significado del término “recapitulación”, cuando éste se refería a: “la repetición de las etapas de civilización experimentadas por la humanidad, desde la barbarie hasta la sociedad sofisticada contemporánea”. De acuerdo sobre todo con los autores americanos y, en primer lugar, con Stanley Hall (Gould, 1977, p. 139-143 y 151-154), se podían encontrar en las inclinaciones y los intereses del niño huellas de las etapas de cazador, nómada, pastor, agricultor, artesano y comerciante. Decroly estaba totalmente predispuesto a favor de esta interpretación y creía poder observar estas etapas en el juego de los niños. El que esta perspectiva haya tenido una influencia efectiva en Decroly se reflejará en la conceptualización de sus programas y métodos de enseñanza.

## La dimensión social de la paidología

A fin de cuentas, se decía que las causas de las discapacidades podían enfocarse desde dos puntos de vista: un individuo podía sufrir una afección por causas intrínsecas (relacionadas con el propio organismo) o extrínsecas (relacionadas con el entorno) (Decroly, 1909a). Es sobre todo el papel del entorno lo que Decroly iba a exponer en profundidad,

por lo cual él otorgaba a su laboratorio una dimensión social. El entorno no podía generar cualidades que no estuvieran en juego, no podía crear inteligencia ni capacidades sociales cuando los órganos necesarios para ejercitar estas funciones faltaban, pero sí podía representar un factor favorable o desfavorable para el desarrollo de capacidades presentes en estado latente (Decroly, 1908b). O tal como afirmaba Hawkins: el entorno podía ser un “modelo” o una “amenaza” (Hawkins, 1997). Y lamentablemente, la sociedad moderna era en muchos casos todo menos un “modelo”. Una prueba de ello era el gran grupo de personas con retraso mental.

Así la delincuencia juvenil se convirtió en uno de los tópicos de su estudio sobre la discapacidad mental (Decroly, 1909b). Decroly insistía en que este tema no partía meramente de una preocupación filantrópica, sino que era sobre todo un trabajo de concienciación y protección social. Con esto quería aclarar que la preocupación por el niño con retraso era, en primer lugar y sobre todo, una preocupación por la sociedad. Pero no podía dejar de atribuir a la sociedad misma una gran responsabilidad. La delincuencia juvenil era tan sólo una de las plagas sociales que seguían azotando la sociedad moderna a pesar de las numerosas medidas. El alcoholismo, la tuberculosis, la sífilis, las pésimas condiciones de alojamiento y trabajo de las clases bajas y los problemas de higiene eran las otras plagas. La erradicación de estas plagas era necesaria para poder combatir la degeneración de la raza humana (Decroly, 1909c). Aquí es el médico el que tenía que tomar la iniciativa, porque investigaba la fuente del mal al mismo tiempo que se hacía cargo de su erradicación. Sus intervenciones preventivas podían establecer las bases no sólo de la higiene general y social, sino también de la higiene en la escuela. El hecho de que la erradicación de las plagas sociales no iba bien era una evidencia para Decroly, puesto que la vida social se volvía cada vez más compleja (Decroly, 1905). No obstante, él veía diferentes posibilidades para luchar contra los fenómenos anómalos en la sociedad. Dos de estas posibilidades partían de la anormalidad tomada como un dato real: la higiene social y la orientación profesional.

La unión entre la eugenesia y la higiene social podía ser considerada una consecuencia de la influencia creciente del darwinismo social, por la que se limaban los afilados bordes de la eugenesia. La influencia del darwinismo social había ocasionado por lo tanto un desplazamiento del objetivo original, que aspiraba a la higiene corporal y mental del individuo, hacia este nuevo objetivo social. La adaptación individual con Decroly se ponía al servicio de la adaptación de la especie.

La asociación explícita que hacía Decroly entre la orientación profesional y la eugenesia la justificaba remitiéndose a procedimientos análogos en la agricultura y la horticultura. Con esto se quería referir a la joven genética que había cobrado nuevo impulso con el redescubrimiento de la investigación de Mendel. En su significado amplio, la eugenesia representaba para Decroly el impulso mediante todos los medios posibles de la mejora de la humanidad, en los planos tanto físicos, como mentales y morales (Decroly, 1924b, p. 914-915). El movimiento eugenésico estaba legitimado, porque sus intenciones se correspondían con los deseos que todos los padres albergaban para sus hijos, especialmente que éstos fueran más fuertes, más inteligentes y más afortunados que sus padres. La lucha por el progreso se producía siempre y tenía como único objetivo la mejora de los hombres, no su exterminación (Decroly, 1927b). Siguiendo las huellas de su ejemplo edificante Jean Demoor, Decroly calificaba el temor por la degeneración como una preocupación eugenésica general, que tenía por resultado la lucha contra sus causas (Demoor, 1901; De Wilde, 1992; Van Gorp, 2005). Podemos admitir que Decroly estaba más a favor de las reglas eugenésicas positivas. Identificaba, por lo demás, la selección de “los más dotados” o si se quiere de “los más adaptados” como uno de los puntos más importantes del programa de los seguidores de la eugenesia (Decroly, 1924b, p. 914-915). La mejora o la preservación de características favorables constituía el objetivo último de la eugenesia, por lo que se refiere a los más dotados. Hacia el final de su vida, Decroly concedió a esta temática un lugar preeminente en sus escritos bajo la denominación de “formación de la élite” (Decroly, 1932).

## El “método Decroly”

“Aparte de las medidas de higiene social y la orientación profesional, Decroly también había buscado una vía que tratara la anormalidad desde un enfoque mucho más fundamental. Al fin y al cabo, era mucho mejor actuar de manera preventiva y no dejar ninguna posibilidad a la anormalidad” (Dubreucq, 1993, p. 252).

La adaptación a la vida era sólo posible si se suministraba al niño conocimientos sobre la vida. Para hacer frente a este problema, el propósito de la escuela tenía que cambiar. Tenía que preparar al niño para la vida (Decroly, 1907, p. 3). Era al fin y al cabo la antesala de la vida social, la transición entre la vida familiar y la vida social (Decroly, 1924c, p. 13). Las influencias eventualmente nefastas del entorno familiar podían ser atendidas en la escuela y el futuro de la especie podía garantizarse mediante una adecuada educación en la escuela.

Estas consideraciones dieron lugar en 1907 a la creación de la *Ecole de l'Ermitage*. Las nociones que Decroly había adquirido estudiando a los niños con retraso mental al final determinaron el diseño del programa que él desarrolló para su escuela para niños normales. El conocimiento que los niños tenían que poseer como mínimo estaba, según Decroly, relacionado con los mecanismos de la vida individual y social y era un resultado de la “gran ley” que dominaba el universo y a los seres: la evolución. Para Decroly, evolución equivalía a “progreso”, lo que de manera implícita estaba vinculado con la inteligencia del hombre (Decroly, 1921, p. 139-140; Decroly, 1909a, p. 10) y estaba fundamentado en la solidaridad por la vida, antes que en la lucha por la vida. Este énfasis en la solidaridad, a la que Decroly designaba como el significado biológico de la función intelectual, demostraba que Decroly era fundamentalmente un partidario de la eugenesia, más que un darwinista social. Sin embargo, siguiendo el ejemplo de Darwin, llamaba a esta solidaridad, que conducía a la prestación de ayuda a los discapacitados, “el precio que hay que pagar por el progreso” (Decroly, 1924d). Aunque también la calificaba como una prueba del progreso, dado que una sociedad más evolucionada debía contar automáticamente con más discapacitados. Al

fin y al cabo, el entorno social del momento estaba más capacitado para asistir a los discapacitados y para hacerlos útiles. Así pues la sociedad moderna aparecía como un círculo vicioso.

La iniciación en la vida debía constar de dos partes: 1) el conocimiento de todos los seres vivos y del hombre en particular; 2) el conocimiento de la naturaleza, incluyendo al hombre y considerándolo parte del medio ambiente (Decroly, 1908c). El cometido de la escuela se cumplía cuando ésta podía cumplir con estos objetivos. Es este punto de partida doble al que él llamaba la “base paidológica” del programa. Esto confirma que su concepto científico paidológico se fundamentaba teóricamente en los conceptos de la teoría de la evolución (Decroly & Buyse, 1923, p. 56). En todos los aspectos, Decroly manejaba un dato esencial procedente de la visión del mundo del darwinismo social, puesto que para él el hombre formaba parte del medio ambiente. Los dos términos más importantes que definían la vida eran “crecimiento, desarrollo” y “reproducción”. Estos términos se veían reflejados respectivamente en las actividades del individuo y de la especie. Por lo tanto, las dos grandes categorías del programa tenían que consistir en el estudio de las funciones individuales y en el estudio de las funciones sociales. De esta forma, el niño podía estar preparado para poder cumplir como adulto con sus funciones individuales (alimentarse, abrigarse, defenderse) y con sus obligaciones familiares y sociales (funciones sociales). Estas cuatro funciones formaban los cuatro centros de interés que constituían el eje central del “método Decroly” (Clausse, 1983, p. 178-179). Los tres primeros simbolizaban la supervivencia individual, el cuarto se refería a la preservación de la especie. Y éstas eran para Decroly las dos condiciones fundamentales para el mantenimiento de la vida, condiciones con las que el educador tenía que contar a la hora de planificar su intervención y que tenía que tomar de los biólogos y sociólogos para poder mejorar la situación de quienes no cumplían con la norma (Decroly, 1908a, p. 5-6).

Todo apuntaba a que Decroly no se podía conformar con una aproximación eugenésica demasiado pronunciada. Incluso en la hipótesis de que fuera mínima la influencia que se podía ejercer en los individuos que se salvaban del efecto aniquilador de la herencia, era desde el entorno,

es decir desde los factores educativos, de donde tenía que proceder el mayor esfuerzo (Decroly, 1928, p. 44). La pregunta que se hacía Decroly con esto era si el entorno y la educación podían compensar la influencia de una herencia defectuosa. Él creía firmemente que la influencia del entorno era más fuerte, cuanto antes podía desempeñar su papel y cuanto más tiempo lo ejercía. Sin embargo, había individuos que, a pesar de una herencia defectuosa y un entorno menos favorable, podían salir bien parados. Por lo tanto, había que tener en cuenta varios factores. No se podía uno limitar tan sólo a las reglas que los seguidores de la eugenesia proponían, bajo el pretexto de que solamente la herencia entraba en juego y que la educación no surtía efecto (De Raes, 1989, p. 403).

En cuanto al aspecto material de la escuela, la vinculación entre el punto de partida eugenésico de Decroly y el darwinismo social también tenía consecuencias. Al niño no sólo se le tenía que iniciar a la vida, sino que también se le tenía que ubicar. La escuela tenía que ser un entorno en el que se fomentaran y mantuvieran las actividades necesarias para la adaptación del niño a su vida futura (Decroly, 1908a, p. 7-8). El mejor entorno para el niño resultaba ser la naturaleza, que era el marco ideal para las clases, en lugar de los cuarteles escolares y los callejones de las grandes ciudades. En éstos el niño sólo se enfrentaba a escenas deplorables y antisociales.

La naturaleza era retratada como un modelo, como el auténtico educador, y determinadas prácticas sociales eran consideradas como la fuente de síntomas patológicos. La modernidad había llevado a la selección natural hacia una espiral negativa. Este proceso solamente podía ser frenado si se volvía a la naturaleza. Esta intervención inspirada en las inquietudes eugenésicas ilustra la razón por la cual “the reformatory impulse emanated from the metropolises” (Oelkers, 1995, p. 32; Cremin, 1988)<sup>3</sup>. Aunque a primera vista parezca un giro extraño, paradójico. Después de todo, esto significaba prácticamente “préparer à la vie en isolant l'enfant de la vie”<sup>4</sup> (Clausse, 1983, p. 58). Sin embargo, Decroly sostenía

3. “...el impulso reformista se originaba en las metrópolis”.

4. “...preparar para la vida, aislando al niño de la vida”.

que el entorno natural se aproximaba mucho a la vida real (Decroly, 1925, p. 10). Pienso que su posición subrayaba la armonización de la eugenesia con el darwinismo social. No se apartaba al niño de la modernidad, sino que se le preparaba para la vida real, a través de la naturaleza. La naturaleza era simplemente un punto de partida para conseguir este objetivo. Y era aquí donde la influencia de la teoría de la recapitulación se dejaba sentir. La humanidad había sabido desarrollarse a lo largo de la historia desde el hombre primitivo hasta el hombre civilizado de hoy en día. El niño, considerado como primitivo, estaba ubicado en la naturaleza y, en su propio desarrollo, iba a experimentar de forma espontánea las etapas que el hombre había experimentado a lo largo de la historia. Así se le retaba cada vez más para hacer frente a situaciones nuevas y cada vez más complejas, hasta que finalmente estaba suficientemente preparado para dar un paso real en la vida.

No obstante, el retorno a la naturaleza implicaba también una armonización a otro nivel. La influencia de la teoría de la evolución y la atención puesta en la psicogénesis subrayaban la naturaleza individual del niño. En la *New Education*, sin embargo, se partía de una naturaleza colectiva del niño. En el fondo, se trataba de una adaptación “moderna” de las “viejas” ideas que Rousseau expresaba en su *Emile*. Con esto, los defensores de la *New Education*, entre los que indudablemente se podía contar a Decroly, habían encontrado una legitimación ideal de sus propias interpretaciones (Oelkers, 1995, p. 34-35; Oelkers, 1995, v. 2, p. 32-33; Helmchen, 1995, p. 4; Clausse, 1983, p. 57). A la coincidencia de esta representación idealizada, abstracta, del niño con la aproximación individual, diferencial, Jürgen Oelkers la llamaba la paradoja de la *New Education* (Oelkers, 1996). Sin embargo, esto hacía posible un método “natural” en la enseñanza según los criterios de la *New Education*, es decir, en base a un conocimiento científico del niño. “Natural” adquiere, por lo tanto, un doble significado: en un entorno natural y en conformidad con la naturaleza del niño. Se partía de la naturaleza colectiva y, en su caso, pura del niño. Al situar al niño en un entorno natural, se pensaba poder garantizarle un desarrollo natural, libre de interferencias. A pesar de ello, al mismo tiempo se dejaba libertad para las diferencias individuales

y se las apoyaba, como si fueran parte de la selección natural. No puede sorprendernos, por lo tanto, que Decroly creyera, por un lado, que sus principios pedagógicos podían acabar con la anormalidad y que, por otro lado, estaba garantizado el desarrollo individual, por el bien de todos. Qué este punto de vista sobre el desarrollo se haya distanciado desde hace mucho tiempo del (socio-)darwinismo ortodoxo, es obvio. Pero también es evidente que se encuentran huellas del mismo. La “apropiación” es un proceso central que se debería elaborar en la investigación futura. ¿O, parafraseando el psicólogo famoso Abraham Maslow, a fin de cuentas esta categoría sólo constituye un “martillo” que hace parecer todas las fuentes históricas a “clavos”?

## Referencias bibliográficas

- BECQUEMONT, D. Darwinisme social. In: TORT, P. (Coord.). *Dictionnaire du Darwinisme et de l'évolution*. vol. 1. Paris: PUF, 1996. p. 1108-1111.
- \_\_\_\_\_. Eugénisme. In: TORT, P. (Coord.). *Dictionnaire du Darwinisme et de l'évolution*. vol. 1. Paris: PUF, 1996, p. 1408-1411.
- BEYEN, M.; VANPAEMEL, G. (Coord.). *Rasechte wetenschap? Het rasbegrip tussen wetenschap en politiek vóór de Tweede Wereldoorlog*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1998.
- BUSS, D. M. The great struggles of life: Darwin and the emergence of evolutionary psychology. *American Psychologist*, vol. 44, p. 140-148, 2009.
- CLAUSSE, A. *Philosophie de l'étude du milieu. Réflexions critiques sur la pédagogie contemporaine*. Paris: Les Éditions du Scarabée, 1961.
- CLAUSSE, A. *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques. Du conditionnement à la liberté*. Fribourg: Editions Universitaires de Fribourg, 1983.
- COHEN, S. *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York: Peter Lang, 1999.
- CREMIN, L. A. *American Education: The Metropolitan Experience 1876-1980*. New York: Harper & Row, 1988.

DE BONT, R. *Darwins kleinkinderen: de evolutieleer in België, 1865-1945*. Nijmegen: Vantilt, 2008.

DECROLY, O. Notre régime scolaire prépare-t-il des anormaux? *L'Ecole nationale*, vol. 4, n. 18, p. 552-554, 1905.

\_\_\_\_\_. La Pédagogie évolutionniste. *L'Enseignement pratique*, vol. 17, n. 1, p. 3-5, 1907.

\_\_\_\_\_. Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers. *Bulletin de la Société de Médecine Mentale de Belgique*, vol. 138, p. 120-130, 1908a.

\_\_\_\_\_. La Psychologie de l'enfant en Belgique. *Revue de l'Université de Bruxelles*, vol. 13, p. 688-691, 1908b.

\_\_\_\_\_. Le programme d'une école dans la vie. *L'Ecole nationale*, vol. 6, n. 11, p. 323-325; n. 12, p. 360-362, 1908c.

\_\_\_\_\_. Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant. *La Policlinique*, vol. 17, n. 14-15, p. 209-225, 1909a.

\_\_\_\_\_. Discours d'ouverture. V<sup>e</sup> Congrès Belge de Neurologie et de Psychiatrie (Mons 25-26 septembre 1909). *Journal de Neurologie*, vol. 21, p. 414-415, 1909b.

\_\_\_\_\_. Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale. Le rôle du médecin. *L'Ecole nationale*, vol. 9, n. 2, p. 39-40 ; n. 3, p. 75-77 ; n. 5, p. 143-144 ; n. 7, p. 201-202, 1909c.

\_\_\_\_\_. Examen mental des Enfants Anormaux. Rapport. In : III<sup>e</sup> CONGRÈS INTERNATIONAL DE NEUROLOGIE ET DE PSYCHIATRIE, Gand, 20-26 août 1913. Bruxelles: Severeyns, 1913.

\_\_\_\_\_. Conférences [sur l'enfance anormale et la délinquance infantile]. *Bulletin de l'Office de la protection de l'enfance*, vol. 4, n. 14, p. 265-312, 1920.

\_\_\_\_\_. L'intelligence et sa mesure. *Annales et Bulletin de la Société Royale des Sciences naturelles et médicales de Bruxelles*, vol. 75, n. 5, p. 138-152, 1921.

\_\_\_\_\_. Reseña de J. Demoor & T. Jonckheere, La Science de l'éducation. Bruxelles-Paris, 1922<sup>2</sup>. *Revue de l'Université de Bruxelles*, vol. 29, n. 4, p. 567, 1924a.

\_\_\_\_\_. Les mieux doués. *Bulletin International de la Protection de l'Enfance*, vol. 30, p. 914-932, 1924b.

\_\_\_\_\_. [Nouveaux programmes et méthodes d'enseignement]. In: HANDELINGEN VAN DE 4<sup>DE</sup> EN 5<sup>DE</sup> ALGEMEENE VERGADERING DER VLAAMSCH E OPVOEDKUNDIGE VEREENIGING. Brussel, 26 december 1923. Tienen, 21 april 1924. Brussel: Libertas, 1924c. p. 12-16 [= *Opvoedkundige Bibliotheek*, 33].

\_\_\_\_\_. Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers. In: ASSOCIATION DES PÉDIATRES DE LANGUE FRANÇAISE. Troisième congrès. Bruxelles (4-7 octobre 1923). Rapports et procès-verbaux des séances. Bruxelles: Imprimerie Médicale et Scientifique, 1924d. p. 137-169.

\_\_\_\_\_. Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts. *Pour l'Ere nouvelle*, vol. 4, n. 17, p. 6-10, 1925.

\_\_\_\_\_. *Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruxelles: Lamertin, 1927a. p. 7-9 [= *Documents pédotechniques*, VI, 2].

\_\_\_\_\_. [Les nouvelles méthodes d'enseignement]. *La Cordée. Revue de l'Association des Instituteurs Sortis de Liège*, vol. 5, n. 12, p. 6-13, 1927b.

\_\_\_\_\_. Les enfants irréguliers de l'intelligence. Quelques considérations générales sur les progrès du problème de leur définition, de leur classement et de leur éducation. *Pro Juventute. Revue mensuelle pour la Protection de la Jeunesse*, vol. 10, n. 2, p. 40-45, 1928.

\_\_\_\_\_. Les changements de la vie sociale. L'école unique et la préparation de l'élite. *Vers l'école active*, vol. 9, n. 12, p. 179-181, 1932.

\_\_\_\_\_; BUYSE, R. *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruxelles: Lamertin, 1923 [= *Documents pédotechniques*, II, 2].

\_\_\_\_\_; DEGAND, J. Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. Contribution critique. *Archives de Psychologie*, vol. 6, n. 21-22, p. 27-130, 1906.

\_\_\_\_\_. La mesure de l'intelligence chez les enfants. 2. Contribution critique. La méthode de De Sanctis. *Internationales Archiv für Schulhygiene*, vol. 4, p. 230-303, 1906.

DECROLY, O.; TIMMERMANS, J. Résumé de pédologie expérimentale. *Pour l'Ecole*, v. IV, n. 19, p. 448-450, 1904; vol. 5, n. 1, p. 11-16, 1905.

\_\_\_\_\_; VERMEYLEN, G. Séméiologie psychologique de l'affectivité et particu-

lièrement de l'affectivité enfantine. *Bulletin de la Société de Médecine Mentale en Belgique*, p. 181-182, 225-346, 1920.

DE HOVRE, F. *Paedagogische wijsbegeerte: een studie in de moderne levensbeschouwingen en opvoedingstheorieën*. 's-Hertogenbosch/Antwerpen: L. G. C. Malmberg, 1924.

DEMOOR, J. *Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule*. Altenburg: Verlag Oskar Bonde, 1901.

DEPAEPE, M. De markt van het kind. Over de medicalisering van opvoeding en onderwijs. In: NYS L., DE SMAELE, H.; TOLLEBEEK, J. & WILS, K. (Coord.). *De zieke natie. Over de medicalisering van de samenleving 1860-1914*. Groningen: Historische uitgeverij, 2002. p. 260-278.

\_\_\_\_\_. Stand und Probleme der Historiographie der empirischen Erziehungswissenschaft. Metareflexionen über eine zwanzig Jahre alte Forschung als Einführung in die Tagung Geschichte der empirischen Pädagogik / Erziehungswissenschaft (Berlin, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 26.-27. September 2008).

DE RAES, W. Eugenetika in de Belgische medische wereld tijdens het Interbellum. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, vol. 20, n. 3-4, p. 399-464, 1989.

DE VROEDE, M.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. et al. *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. De periodieken 1817-1940*. Gent/Leuven: Seminarie voor historische en vergelijkende pedagogiek/Seminarie voor historische pedagogiek, 1973-1987. 6 vol.

DE WILDE, P. Eugenetisch pessimisme en pedagogisch optimisme bij J. Demoor. Case-study naar het geneeskundig denken over abnormaliteit eind negentiende - begin twintigste eeuw, *Pedagogisch tijdschrift*, vol. 17, p. 349-369, 1992.

DUBREUCQ, F. Jean-Ovide Decroly. In: MORSY, Z. (Coord.). *Penseurs de l'éducation*. Vol. 1. *Perspectives*. *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 23, n. 1-2, p. 251-276, 1993.

GOULD, S. J. *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

HAWKINS, M. *Social Darwinism in European and American Thought, 1860-1945. Nature as model and nature as threat*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HELMCHEN, J. L'Éducation nouvelle francophone et la Reformpädagogik allemande. Deux "histoires"? In: HAMELINE, D.; HELMCHEN, J.; OELKERS, J. *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*. Genève, avril 1992; Bern: Peter Lang, 1995. p. 1-29.

ILLICH, I. *Medical Nemesis, the Expropriation of Health*. London: Calder and Boyars, 1975.

OELKERS, J. La Reformpädagogik au seuil de l'histoire: distanciation, historisation et différenciation. In: HAMELINE, D., Helmchen, J.; OELKERS, J. *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*. Genève, avril 1992; Bern: Peter Lang, 1995. p. 31-47.

\_\_\_\_\_. Origin and Development in Central Europe. In: RÖHRS, H.; LENHART, V. (Coord.). *Progressive Education across the Continents*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. "Erziehung vom Kinde aus": Über die Macht pädagogischer Bilder. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, M.; SKIERA, E. (Coord.). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen-Geschichte-Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996. p. 186-189.

OTTAVI, D. *Aux origines de la science de l'enfant, 1870-1914*. (Thèse de sciences de l'éducation. Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, 1997).

VAN GORP, A. From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871-1932). *History of Education*, vol. 34, 2005.

VELLE, K. *De nieuwe biechtvaders. De sociale geschiedenis van de arts in België*. Leuven: Kritak, 1991.

Endereço para correspondência:

Marc Depaepe

Katholieke Universiteit Leuven - Campus Kortrijk

Subfaclteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen

Etienne Sabbelaan 53 - B-8500 Kortrijk

E-mail: marc.depaepe@kuleuven-kortrijk.be

Frank Simon  
Universiteit Gent  
Vakgroep Pedagogiek  
H. Dunantlann 1  
B 9000 Gent  
E-mail: frank.simon@ugent.be

Angelo Van Gorp  
Katholieke Universiteit Leuven  
Centrum voor Historische Pedagogiek  
Andreas Visaliusstraat 2 - bus 3763  
B 3000 Leuven  
E-mail: angelo.vangorp@ped.kuleuven.be

Recebido em: 30 dez. 2009

Aprovado em: 01 fev. 2010