

*El sentido de la Educación Sensorial en
el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly
desde la concepción de cuerpo y educación*



Éxtasis, de Victoria Vera Rosado, 2011

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada

***El sentido de la Educación Sensorial en
el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly
desde la concepción de cuerpo y educación***

Investigación presentada como requisito para optar al título de

Magíster en Educación

Línea Formación De Maestros

Por

Nora Elena López López

Ana María Cadavid Rojas

Asesora

Medellín, Colombia, 2012

"Necesito que cuando camino la gente vaya a mi derecha:

Me siento cómoda, muy cómoda con mi cuerpo.

Al revés, soy un fracaso.

Pertenezco al lado izquierdo, fluyo mejor ahí.

Desubico al que me cruza: estoy atenta

Algunos sonrían, me preguntan el por qué

-¿El porqué de qué?

El porqué de la preferencia

Ya te dije: fluyo mejor ahí.

Y tienen la estúpida costumbre de decir que estoy loca.

Hay poca gente que entiende de lo que manda el cuerpo;

creen que no habla"

Mariela Laudicina

Dedico esta investigación a mi madre, Martha Inés López Arango,

silenciosa y observadora de mi camino.

A mi padre, Conrado López, el que siempre me acompañó con su fuerza

Aun en su ausencia

A mi hermana, Margarita Janeth y mi hermano Wilmar,

amorosos y respetuosos de mi proceso

A mis sobrinas, Isabella y Mariana,

acompañantes incondicionales

Agradecimientos

Pensaba que estaba sola. Sin embargo, recorrí este doloroso sendero, a la vez trascendental y *trans-formador*, de la mano de varias personas que me acompañaron en este camino selvático y pedregoso, a la vez que en el deslizante abismo me contuvieron para no arrojarme a mi propio vacío.

A mi madre, Martha; a mi hermana, Margarita; mi hermano, Wilmar y mis sobrinas Isabela y Mariana, doy mis profundas disculpas por desplazarlos, por dejar de lado lo importante por lo urgente. Durante buen tiempo centré mi interés en este proyecto, que espero se vea reflejado en la manera de relacionarme con el mundo, mis estudiantes, mis amigos y mi familia. No alcanzan las palabras para agradecerles el que acepten mis ausencias de manera respetuosa y que siempre me ayudaran con sus palabras de aliento.

A mi amigo del alma, Julio César Gil Valencia, compañero de largas noches de discusiones y controversias, observador atento y sin prejuicios de las ideas de Ovidio Decroly; tú puedes dar cuenta de mis angustias. Te doy un agradecimiento especial porque con tus palabras me acariciaste y me devolviste la confianza en mí misma y en los otros: gracias mi bello Julio por estar y respetar mi diferencia.

A mi amiga Verónica Ochoa por su escucha atenta, también sin prejuicios y a la vez tan acertada para la crítica. Siempre creyó en que podría terminar este proceso, aun cuando yo lo dudaba.

A la hermosa poeta Selen Arango, quien me leyó con rigurosidad, respeto y contra viento y marea para hacer posible este proyecto.

A Cafeína, Juan Álvaro, María Adelaida, Karen y Dianita valientes e incondicionales, quienes con su actitud aportaron para que yo sonriera en la adversidad.

Finalmente, a mi asesora Ana María Cadavid, quien con todas las dudas y temores se atrevió a acompañarme y darle orden a mis ideas y a mi trabajo.

Hoy tengo la esperanza de ver mis aprendizajes puestos y expuestos en cada palabra y actitud hacia el mundo.

CONTENIDO

Introducción	1
1. Un camino por recorrer, una posibilidad para pensar otras realidades.....	8
1.1. El problema.....	9
1.2. Formulación del Problema.....	19
1.3. Objetivos.....	21
2. Una forma de caminar que nos acerque comprensivamente	22
2.1. Fuentes de información.....	25
2.2. Unidades de análisis.....	29
2.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	29
2.4. Plan de análisis y tratamiento de la información.....	30
3. Referentes Conceptuales.....	32
4. Ovidio Decroly y el contexto de su pensamiento.....	45
4.1. Aproximación biográfica a la figura del pedagogo Ovidio Decroly.....	52
4.2. Influencias en la obra de Ovidio Decroly.....	60
5. Rastros del cuerpo y la educación para pensar una educación sensorial	64
5.1. Un cuerpo en la búsqueda de la integralidad en la relación cuerpo - razón.....	66
5.2. La imagen de hombre como cuerpo que evoluciona a partir de sus necesidades....	72
5.3. El cuerpo que se visibiliza en la educación.....	76
5.4. El cuerpo individualizado con su propio ritmo en la educación.....	78
5.5. Aproximaciones a la concepción de educación posibilidades para pensar una educación sensorial.....	80
5.6. La educación permeada por la razón	83

5.7. El cuerpo como eje del método globalizador y los centros de interés.....	85
5.8. Higienización de la educación.....	88
5.9. La educación hacia la integralidad del pensamiento.....	89
5.10. El maestro y la pedagogía experimental.....	90
5.11. La arquitectura de la escuela: el ambiente escolar.....	93
6. Matices de una educación sensorial: una mirada con posibilidad de otras realidades .	97
6.1. La educación sensorial desde lo experiencial.....	104
6.2. Educación sensorial y su relación con lo motriz.....	107
6.3. La fuerza de la vista y el tacto.....	110
6.4. El cuerpo que hace una comprensión del mundo a partir de lo que ve.....	112
6.5. El sentido del tacto, una manera de organizar el mundo.....	113
6.6. La escolarización del sentido de la escucha.....	114
6.7. ¿Y qué de los sentidos del olfato y el gusto?.....	116
A manera de conclusión con la incertidumbre de otros encuentros.....	117
Referencias.....	124

Introducción

No es desconocido para muchos de nosotros que la educación sensorial ha sido centro de interés de autores de diferentes disciplinas que, interesados en el tema, se han dado a la tarea de hacer indagaciones.

Le Breton (2007), desde la Antropología Cultural, hace un análisis sobre los sentidos; sobre éstos considera que no son meramente biológicos, sino que se hayan compuestos por un sinnúmero de significados que el ser humano construye por el hábito y la costumbre en la cultura donde interactúa, considerando que la educación de los sentidos se da desde los primeros años de vida, donde el niño va organizando su universo comprensible a partir de las relaciones sensoriales (tacto, vista, oído, gusto, olfato) que va estructurando.

Peter Gay (1992), desde la Historia, nos presenta su análisis sobre la burguesía de la época victoriana a la de Freud. El autor divide el siglo en dos etapas, una temprana y otra final, observando con mayor atención los cambios culturales que se dieron en su gran mayoría entre las décadas de 1850 - 1890. Considera que aquí se transformaron los modos de cortejar y los ideales de la educación, los temores a la masturbación y las ideas sobre el castigo corporal, los retratos de mujeres y los gustos arquitectónicos entre otros.

Norbert Elías (1989), desde la sociología, realiza una investigación sociológica empírica sobre transformaciones a largo plazo de las estructuras de la personalidad y, en especial, de las regulaciones emotivas de los seres humanos;

desde allí explica cómo cambian los comportamientos y la forma afectiva del hombre occidental desde la edad media en adelante; el autor concluye que los hombres de Occidente no se han comportado siempre del modo que hoy acostumbramos a considerar como típico suyo y como propio de los hombres "civilizados".

Arthur Herman nos dice en sus análisis que la educación sensorial deviene de un proceso civilizatorio: "Si antaño ser "civilizado" significaba vivir bajo la ley romana o "civil", en los albores del Renacimiento denotaba un modo de vida y una ley que se diferenciaban de la barbarie [...] prohibiciones contra el homicidio, el incesto y el canibalismo" (1998:31); según el autor, el aprendizaje de estas pautas se daban por la razón colectiva dado que para estas leyes no había escrituras, ni decretos, ya que la gente las descubría en su trato cotidiano con los demás. Por ello la sociedad civil se ubicó en algunos puntos: el refinamiento de los modales, el surgimiento de la finura, *la politeness* y la manifestación de nuestra naturaleza de seres racionales, sociales y morales.

Sin embargo, si consideramos con detenimiento el tema, nos damos cuenta que la educación sensorial ha sido un tema poco tratado a propósito de la educación. Es por lo anterior que este trabajo se dedica a abordar la educación sensorial a partir de la indagación de las concepciones de cuerpo y educación en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly, quien expuso sus teorías a principios del siglo XX.

La lectura que aquí se realiza se apoya en los textos que el autor escribió, algunos de ellos en compañía de quienes le acompañaran en la tarea de darle forma a su labor pedagógica (Decroly y Monchamp, 1965; Decroly y Boon, 1925; Decroly y Boon, 1950); también se tiene como referente de apoyo el contexto pedagógico, político, social y las dinámicas de la Escuela Nueva; todos estos elementos influenciaron de alguna manera los postulados del autor belga, lo llevaron a hacer aportes a la educación y muchos de ellos con sentido para pensar una educación sensorial. Así las cosas, este texto vuelve a la obra de Decroly para entender el tema de interés como fundamento necesario para la construcción de escenarios académicos y educativos, ávidos de significación en el presente. Hoy, cuando la escuela se hace preguntas sobre su papel en la construcción de sociedad y de cultura, poniendo en tela de juicio el exceso de saberes fragmentados que allí se ponen en juego y así mismo sus dinámicas curriculares, didáctica y el mismo papel que juega el profesor en la educación.

Además de centrarse en la concepción de cuerpo y educación para ir tras las huellas de la educación sensorial en el pensamiento del Doctor Decroly, esta investigación busca colocar el tema de la educación sensorial en circulación y para esto es importante hacer consciente que la escuela en la actualidad sugiere poco interés en los sentidos; es decir, aún en los albores del siglo XXI, seguimos hallando en la escuela un marcado interés en el intelecto, el cual sigue ubicando al cuerpo en un lugar secundario.

Finalmente, expongo de manera sucinta los capítulos que a lo largo de esta exposición se tratarán, con el objetivo de generar en los lectores interesados, inquietudes, preguntas y, más aún, deseo de pensar la educación de otras maneras.

El capítulo uno, *Un camino por recorrer, una posibilidad, para pensar otras realidades*, nos muestra la problematización que nos llevó a considerar el pensamiento del Doctor Decroly como una posibilidad para buscar las pistas que nos dieran pie para pensar una educación sensorial; basándonos en este primer momento, fue que intentamos develar en los siguientes capítulos las ideas de cuerpo y educación en el trabajo del autor y así mismo su concepción de educación sensorial.

El capítulo dos, *Una forma de caminar que nos acerque comprensivamente*, trata sobre la metodología que asumimos para realizar nuestras búsquedas, con relación al tema que nos propusimos trabajar; siendo así, el estudio se hace desde un enfoque cualitativo, de carácter teórico documental, el cual nos llevó a asumir una postura crítica, reflexiva y de análisis del pensamiento del autor, para encontrar las pistas que sobre el cuerpo, la educación y la educación sensorial encontramos en su trabajo.

El capítulo tres se titula *Los Referentes Conceptuales*. Permitirnos pensar la educación sensorial es caminar de la mano con algunas pistas que nos ayuden a comprender la mirada del autor; es así como la antropología histórico -

pedagógica nos sirve como lente que nos permite leer el pensamiento del Doctor Decroly en su contexto, en sus dinámicas, evitando caer en generalizaciones y entendiendo que a la pregunta por el cuerpo y la educación, la historia, la cultura y las concepciones de hombre en su momento histórico nos invitan a reflexionar, más que a caer en los determinismos.

En el Capítulo cuatro, *Ovidio Decroly y el contexto de su pensamiento*, se hace un acercamiento a vida del Doctor Decroly; las dinámicas que sucedían en el momento histórico en el que vivió y desarrolló su propuesta educativa; las situaciones sociales, económicas y educativas que ocurrían; también se trata sobre la emergencia de la Escuela Nueva en relación con los procesos de industrialización que sucedían en el momento, todo esto con la posibilidad de trazar líneas de relación que nos dieran sentido a las búsquedas que se propuso en esta investigación. Aborda también la influencia que tuvo la formación de Ovidio Decroly en la manera como pensó la educación y las mismas dinámicas de la escuela.

En el Capítulo cinco, *Los rastros del cuerpo y la educación, para pensar una educación sensorial*, se muestra el pensamiento del autor desde las concepciones de cuerpo y educación, donde asumimos que el autor tiene una marcada influencia por su formación como médico y su interés en los problemas neurológicos; en tal sentido, se observa el interés por los procesos cognitivos, donde hay una prioridad por el desarrollo del pensamiento. También deja ver un cuerpo observado, medible y cuantificable; en otras palabras, un cuerpo -

organismo sujeto a la herencia y la evolución; sin embargo, se perciben los visos de la búsqueda de un pensamiento integral, que le da al cuerpo la posibilidad de relacionarse con el mundo de la misma forma; así mismo, hay un manifiesto valor por *los niños irregulares*, concediéndoles la posibilidad de verse de otras maneras. De todas maneras es innegable que sus postulados están en el marco de la modernidad.

De otro lado, está también la mirada que el autor tiene sobre la educación, poniendo en esta la fuerza desde la propuesta del Método Globalizador, los centros de interés y los juegos educativos, todo ello propuesto desde la idea de cuerpo que piensa el mundo de manera integral. Podríamos decir que es en su propuesta metodológica donde está el interés por pensar de otras maneras el cuerpo que se educa; en otras palabras, donde encontramos algunos elementos que nos dan para pensar una educación sensorial.

En el capítulo cinco, *Matices de una educación sensorial: una mirada con posibilidad de otras realidades*, el cual incluye las conclusiones, sustentamos que el Doctor Decroly tiene un marcado privilegio por los sentidos de la vista y el tacto. En este apartado se señala que si bien para Decroly la sensorialidad juega un papel importante en su propuesta del método globalizador, lo es con más fuerza en las primeras etapas del niño y en los ejercicios que involucran la observación; en estos últimos el autor se dedica a estudiar cómo el niño expresa su relación con la naturaleza.

Finalmente, a manera de conclusión, esbozamos algunos de los puntos clave en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly, que nos dan para reflexionar sobre la educación sensorial a partir de algunos elementos, sobre todo en su propuesta pedagógica, lo que podría darnos claves para considerar la importancia de *trans-formar* la educación en la actualidad, pues los sentidos siguen relegados y la vista y el oído siguen siendo los privilegiados en el aula. Por estas razones, se hace necesario re-crear el currículo con sus didácticas, los juegos y juguetes que fueron propuestos en el siglo XIX y principios del siglo XX, con el objetivo de buscar mayor dinamismo desde la sensibilidad en un equilibrio con la razón.

1. Un camino por recorrer, una posibilidad para pensar otras realidades



Morning Mood de Leonid Afremod, 2010

1. Un camino por recorrer, una posibilidad para pensar otras realidades

1.1. El problema

Este trabajo de investigación surge a partir de las inquietudes que sobre la educación surgen en la actualidad, cuando asistimos a una crisis de la escuela, poniéndose ésta en entredicho a propósito de una necesidad de pensar otras maneras de inter-relación entre los sujetos, lo que llamamos la comunidad educativa, en este espacio: estudiantes, profesores, administradores, padres de familia; allí, donde la educación se pone en cuestión por el exceso información y la fragmentación de las áreas, donde ha sobresalido un interés por cargar de contenido al estudiante, siendo la enseñanza, por encima de los aprendizajes, la que toma sentido en la escuela. En esta condición el cuerpo del estudiante se ha reducido a la razón, considerada como la parte más importante de la cual se ha ocupado la escuela.

Hoy, cuando asistimos a otras miradas del cuerpo que no se reducen solo al organismo, donde se considera que éste tiene algo más que decir a partir de su historia, su cultura y la sociedad en la que se moviliza, también emerge la inquietud por la relación cuerpo - educación, donde los sentidos, en esta interacción, nos pueden dar algo para pensar y, en tal dirección, puede ser que tengamos pistas para suponer otras formas de educación, donde no solo la razón sea protagonista en los procesos de aprendizaje, sino que el cuerpo, en su

totalidad, se pueda pensar como actor principal en las dinámicas escolares y así mismo los sentidos (la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto) abran la posibilidad a otras formas de inter-acción con el mundo, haciendo de la escuela un espacio posibilitador de la singularidad, la diferencia y la integración, por encima de la homogenización y la exclusión.

En este orden de ideas, es importante tener en cuenta que la sensorialidad se ha estudiado desde una perspectiva educativa en disciplinas como la educación artística, la cual se ha centrado en la afinación de los sentidos; la educación especial, que la asume como parte de los procesos de rehabilitación en personas en situación de discapacidad; la educación física, que la incluye como parte de las técnicas que contribuyen al desarrollo de las habilidades básicas en los niños, además de definir que lo sensorial se ocupa de un cuerpo entrenado, disciplinado, corregido y saludable.

Si bien la educación sensorial ha sido abordada de alguna manera desde el arte, la re-educación y la educación física, sigue estando aún relegada y casi olvidada en los planes de estudio de las escuelas. Según Mollenhauer (1990), si bien en las escuelas hay clase de dibujo/pintura, de audición/música, de movimiento/baile/rítmica/educación física, no es posible encontrar clases dedicadas a la educación del gusto, del tacto o del olfato. De manera pues que tenemos, claramente, un descuido de los sentidos que obedece a una idea de que no es posible hallar un sentido educativo en ello.

Así mismo, la educación ha estado dividida en dos: desde la facultad intelectual y desde la sensible, división que ha privilegiado más la primera sobre la

segunda. En Kant (2006) y Schopenhauer (2005) encontramos dos modos de representar el mundo: intuitiva (facultad sensitiva) y abstracta (facultad intelectual). La *representación intuitiva* abarca el mundo visible o la experiencia; aquí nos representamos las cosas tocándolas, oliéndolas, palpándolas, escuchándolas, por ello se corresponde con la inmediatez, es decir, aquello es una representación inmediata de las cosas. La *representación abstracta* tiene que ver con el pensar, con la capacidad de juzgar a través de conceptos.

Sin embargo, autores como Schiller (1805/1991), Mollenhauer (1990) y Le Breton (2007) aducen que es necesaria una relación dialéctica entre ambas facultades, pues, de lo contrario, la educación sería inarmónica y el conocimiento restringido. En palabras de Carrillo:

"Para que una cosa pueda constituirse en objeto de conocimiento, no basta con que ella meramente afecte los sentidos, sino que además tiene que poder ser pensada a través de conceptos. Sólo mediante los conceptos, la cosa experimentada se hace comunicable a otros; de otro modo sería una ciega sensación o mero sentimiento, los cuales no son propiamente conocimientos" (2002:56).

Al respecto, autores como Hermán (1997), Gay (1992) y Elías (1989) aducen que la educación sensorial deviene de un proceso civilizatorio, en tanto que la civilización hacia la modernidad supone una transformación humana y esto

podría darse a partir del refinamiento de las maneras o modales, los cuales constituían el carácter o virtud colectiva de una sociedad; plantean además que los modales refinados y el surgimiento de la finura o cortesía no sólo se relaciona con la buena crianza, sino que manifiesta nuestra auténtica naturaleza de seres racionales, sociales y morales.

También los sentidos han sido una base importante en la salud, el avance intelectual y el desarrollo moral en la sociedad, al considerar que éstos deben ser educados con la idea de una nueva sensibilidad, integrando allí una higienización de ellos, concentrando los métodos en incorporar a los hábitos la continencia de las pasiones para dar espacio a la razón; la higiene de los sentidos, entonces, es mirada hacia el progreso del pensamiento y el conocimiento.(Pedraza, 1999).

Por lo anterior, el interés en torno a la educación sensorial permite hacer un alto en los problemas que se develan a partir de la mirada de cuerpo y educación en el pensamiento de Ovidio Decroly, a través de la lectura de algunas de sus obras (Decroly y Boon, 1950; Decroly y Boon, 1965; Decroly y Monchamp, 1978).

El análisis de su pensamiento es una excusa para pensar el tema de la educación sensorial, pues "profundizar en el conocimiento del pasado contribuye en mucho a la solución de las dificultades contemporáneas" (Besse, 2001:6), así como estudiar el pasado ayuda a pensar en el futuro y aportar al presente de la educación.

En consecuencia, el pensamiento de Ovidio Decroly es muy significativo por ser considerado uno de los más importantes pedagogos del siglo XX, con notable influencia en el pensamiento pedagógico y las prácticas educativas. También se le reconoce por su participación en el movimiento de la Escuela Nueva o Activa, que surge en el marco de la revolución industrial y donde circularon pensamientos e ideas en torno a la constitución de una mirada diferente de sociedad; este movimiento se movilizó no solo a nivel local, sino que se dinamizó en sus relaciones a nivel nacional y mundial. "Los teóricos de la *Escuela Nueva o Activa* no constituían una tendencia homogénea, pues aunque sus inquietudes fueron básicamente las mismas, la manera de formularlas y darles solución dio cabida a una amplia gama de posibilidades en el terreno de las prácticas pedagógicas". (Herrera, 1999:28).

Como médico inició su trabajo con niños "irregulares", expresión que usaba en reemplazo de "anormales", por considerarla inadecuada (Decroly, 1934b), y desde los logros obtenidos con ellos empezó a trabajar con los niños "normales"; a partir de allí se incorporó a la escuela dándole otra connotación a la educación. Decroly tenía claro que no podía cambiar en su totalidad las instituciones educativas, por lo tanto se concentró en transformar los métodos con los que se trabajaba en la escuela tradicional y sus postulados se extendieron por diferentes partes de Latinoamérica, llegando incluso a tomar fuerza en Colombia. Ha sido reconocido mundialmente por su propuesta del método globalizador, los centros

de interés y el juego educativo, como elementos potenciadores del desarrollo del niño.

Con respecto a su método, son relevantes los centros de interés, en cuya base se ubican las necesidades primarias (sed, hambre, frío, sueño, etc) y secundarias (de relación, sentido gregario, etc) del niño; también toman importancia los sentidos y su educación, pues a partir de ellos el niño estimula la observación, la atención, el vocabulario, la conciencia y los hábitos:

"La expresión educación sensorial ha dado lugar a errores y a exageraciones. Se ha tomado al pie de la letra el principio de que "nada se halla en la inteligencia que no haya pasado primero por los sentidos" Locke. Según esto, el punto de partida de toda idea se encuentra en las experiencias hechas y las nociones adquiridas, el estimulante de la actividad mental se hallará pues, exclusivamente en el medio que actúa sobre la inteligencia por medio de las sensaciones, pero esto no es verdad sino en parte solamente. De una parte no hay más que las sensaciones que vienen del mundo exterior, que excitan nuestros centros nerviosos y aumentan nuestra memoria; hay también las llamadas sensaciones internas, muy numerosas, muy variadas, que provienen de las diversas necesidades instintivas y de los estados diversos de lo que se ha llamado la cenestesia: el hambre, la sed, la fatiga, la necesidad de movimientos, la cólera, el amor propio, el dolor, el sufrimiento, la tristeza, el placer, la alegría, los estados de humor, son estimulantes que tienen un punto de partida en nuestro ser interno: algunos pueden estar, ciertamente, en

relación con las modificaciones del medio externo; pero no es menos cierto que la repercusión interna es el factor que desarrolla la acción" (Decroly, 1934b:94-95).

Volviendo a la idea de los centros de interés, que nos posibilitan caminar en la construcción de la educación sensorial, el autor propuso unos ejercicios que hacen parte importante de éstos: la observación, la asociación y la expresión; aquí vale la pena resaltar, sobre todo en el primero de los ejercicios, como se destaca el trabajo con los sentidos, pero dando un valor muy fuerte a la relación que establece el niño con la naturaleza; de esta manera sobresale un interés por una perspectiva intuitivista que rompe con el intuitivismo clásico de Herbart y Pestalozzi: "la investigación sensorial no es separable de una sensación-intuición-compleja y organizada, que no es fragmentaria sino globalizada" (Saenz,1997:327); esto significa que el trabajo con el niño no se realiza a partir de imágenes aisladas, son la globalidad y la totalidad las que permiten dar sentido a las situaciones que vive.

Si bien Decroly es uno de los personajes que influye en la concepción de la educación como parte del movimiento de Escuela Nueva y sobre este se han realizado algunos trabajos, hasta ahora no se ha encontrado uno que haga el análisis de su obra desde el punto de vista de la Educación Sensorial. En la búsqueda de estudios realizados sobre el autor, hasta el momento se encuentra la obra de Jean Marie Besse (2001) "*Decroly. Una pedagogía racional*" donde,

desde una perspectiva teórico - documental, presenta una organización a la obra del autor y analiza cada uno de los puntos relevantes de ésta en consonancia con su vida, las fuentes que influyeron en la construcción de la obra y las situaciones que favorecieron los intereses de la propuesta pedagógica. Su pretensión fue esclarecer los principios organizadores, su lógica y los puntos centrales de la obra, con el objetivo de comprender la influencia del trabajo del autor en la educación; sus aportes son relevantes hoy para comprender la dinámica del autor.

También Sáenz (1997) plantea cómo fueron apropiados los elementos del modelo pedagógico de Ovidio Decroly entre 1925-1934 en Colombia, y cómo generaron nuevos discursos en la reforma educativa, en tanto influyeron en la transformación de las instituciones formadoras de docentes y en los procesos de la pedagogía activa, generando estrategias para la formación de la infancia.

Existen otros trabajos sobre el autor; son éstos ensayos sobre la vida de Ovidio Decroly y su influencia en la educación. También aparecen escritos sobre la propuesta pedagógica y la forma como fue aplicada en diferentes contextos educativos de Europa (Plancke, 1959; Fernández, 1928; Sanchidrián, 2004; Ballesteros, 1945; Rodríguez y Rodríguez, 1925; Dubreucq, 1996; Rubiés, 1958).

Otros se concentraron en la aplicación del método de enseñanza decroliano, el cual se ha utilizado realizando algunas modificaciones de acuerdo con el contexto educativo; además, se ha buscado sensibilizar a los maestros frente al método. (Ministerio de Educación Nacional, 1922). Por otro lado, Guillen

de Rezzano (1967) dejar ver en su trabajo un interés investigativo por analizar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza con los niños y las niñas en la aplicación de diferentes métodos, entre ellos el de Decroly.

Si bien la obra pedagógica de Ovidio Decroly ha sido suficientemente estudiada con el fin de apropiarse su método en diferentes partes del mundo, se trata en esta investigación de *caminar por la brecha*, como lo plantea Morey (1987) y tocar puntos de su obra que no han sido objeto de estudio en Colombia; es así como la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly, se vuelve importante en el presente proyecto.

Consecuente con los anteriores planteamientos, se hace importante estudiar la educación sensorial a partir del pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly, con miras a pensar hoy otras maneras de inter-relación con el cuerpo y así mismo otras formas de educación, dado que en la actualidad se sugieren distintas miradas estéticas y culturales, que requieren de un cuerpo encarnado, en otras palabras un cuerpo sensible, donde la razón, como valor máximo, se pone en entredicho, donde se espera que la escuela se piense en otras maneras de educación en relación con el cuerpo.

De acuerdo a lo anterior, la elección por la obra pedagógica del Doctor Decroly se da por el interés de pensar la educación sensorial en la relación

presente-pasado que nos lleva a vivir en el presente, entendiendo que el hombre actual se reconoce como un ser histórico, que no se separa del acontecer actual de la humanidad; que en la actualidad, la historia es solo un momento de una larga evolución en el curso de la cual se ha transformado la humanidad.

En esta dirección, ubicar en el presente el pensamiento pedagógico del autor, pensando en una educación sensorial en la actualidad, es considerar varios elementos: uno es el método globalizador, que demanda una mirada integral del cuerpo como un todo que aprende el mundo desde una mirada global y la educación que coloca como protagonista el cuerpo que aprende desde sus necesidades y así mismo se piensa desde un todo sin fragmentación, que se pone al servicio del ser humano. En segundo lugar, está el valor por la experiencia, que le permite al cuerpo agudizar la observación y la atención, y en este sentido vivir su vida como un acontecimiento; en otras palabras, como una experiencia. En tercer lugar se resalta el valor que se le otorga a la naturaleza, donde no se trata de observar para medir los fenómenos de ésta, sino buscar la posibilidad de una interacción del ser humano y el medio, sin caer en la objetivación, pero tampoco en lo subjetivo, donde se establece una relación dinámica creativa con la naturaleza.

Lo expuesto en el párrafo anterior, nos mueve a pensar que indagar en la obra de Ovidio Decroly su pensamiento y aporte sobre la educación sensorial es traer a escena una educación de la observación, la atención y la conciencia, las cuales pueden ser sugerentes en la búsqueda de otras formas de mirar desde la

teoría y la práctica una educación sensorial; como último punto a resaltar, están los juegos educativos, de los cuales hay mucho por decir en la actualidad, pues la escuela y muchos otros espacios de educación no formal e informal cuentan con ellos para el trabajo que realizan con los niños y con los cuáles se puede pensar en otras maneras de educar el cuerpo; en otras palabras, es considerar desde éstos una educación sensorial que de paso al cuerpo por encima de los procesos meramente cognitivos, que siguen siendo el motor del aprendizaje.

También es importante desentrañar el sentido de la educación sensorial en el autor, pues podría representar un aporte a los Grupos de investigación *Estudios en Educación Corporal e Historia de las Prácticas Pedagógicas*. Desde el primero, para brindar aportes a la construcción que se viene realizando a propósito de la Educación Corporal y con referencia al segundo, se trata de comprender la noción de cuerpo en relación con la educación a partir del estudio y el análisis de las obras de pedagogos; todo, con el interés de pensar la educación en el presente.

1.2. Formulación del Problema

Este trabajo se basa en tres interrogantes:

¿Cuál es la concepción de educación sensorial en la obra pedagógica Decroliana?

¿Cuál es la relación que el autor establece entre la educación sensorial y la noción de cuerpo?

¿Cuál es la concepción de educación presente en el pensamiento pedagógico Decroliano?

Reflexionar a partir de estos interrogantes es importante en la pedagogía porque al analizar el pensamiento pedagógico del autor, en el marco de la Escuela Nueva, se puede comprender el papel que ocupan el cuerpo, la sensibilidad, la educación y la misma educación sensorial desde comienzos del XX, lo que sin duda constituye un aporte para interrogarnos sobre la educación sensorial en la actualidad. También nos permite pensar en la educación sensorial en el contexto educativo en Colombia, a propósito de la influencia que tuvo en su momento (1925 - 1934) cuando de alguna manera influyó en las dinámicas educativas en el país (MEN, 1922); incluso, cuando en la actualidad se observa en los anaqueles de los diferentes espacios de educación formal e informal los juegos educativos, hoy llamados juegos didácticos, que siguen circulando entre las manos de profesores y estudiantes, buscando potenciar desde allí los procesos de aprendizaje.

Finalmente, pensar en una educación sensorial desde el autor, en la actualidad, puede ser la posibilidad de ampliar las fronteras del cuerpo, reducidas a la potenciación de la razón y así mismo ampliar las fronteras de la escuela en una relación con la cultura y la sociedad que posibiliten otras maneras de relación con el mundo, la posibilidad de pensar otras formas de inter-acción y así mismo la construcción de otras realidades, tal vez más sensibles a la vida, al respeto por el otro, en una apuesta por la diferencia.

1.3. Objetivos

Objetivo General

Analizar los trazos de educación sensorial en la obra pedagógica de Ovidio

Decroly.

Objetivos Específicos

- Comprender la concepción de educación en el pensamiento pedagógico decroliano para pensar una educación sensorial.

- Comprender la concepción de cuerpo, presente en el pensamiento pedagógico decroliano, que permita esbozar unas ideas para considerar una educación sensorial.

2. Una forma de caminar que nos acerque comprensivamente



Two sister de Leonid Afremod, 2010

2. Una forma de caminar que nos acerque comprensivamente

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, lo cual permite dar cuenta de los objetivos propuestos en la misma; en tal sentido este es un estudio de carácter teórico-documental que se hace asumiendo una postura reflexiva, crítica e interpretativa del fenómeno del estudio, que es dar cuenta de las concepciones de educación y cuerpo que subyacen en la obra pedagógica de Ovidio Decroly en la búsqueda de sentido de una educación sensorial.

La investigación documental es un proceso de indagación en forma de espiral sobre el problema de estudio que se centra en el análisis, crítica e interpretación - hermeneusis- de documentos o textos escritos. Según Hoyos (2000: 50), se trata de ir de la parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica).

El proceso que se lleva a cabo para "saber sobre el fenómeno" se hace a partir de la Hermenéutica, siguiendo el proceso del círculo hermenéutico. Dilthey (2000), apoyándose en Schleiermacher¹, convierte a la hermenéutica en un método

¹ Para quien el principio del comprender era siempre moverse en un círculo, un constante retorno y vaivén del todo a las partes y de éstas al todo, una descripción dialéctica, pues considera la individualidad como un misterio que nunca se abre del todo, y el problema mayor radica en la 'oscuridad del tú' y 'porque nada de lo que se intenta interpretar puede ser comprendido de una sola vez' (Schleiermacher, 1991). La interpretación debe, además, tratar de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se habría

general de la comprensión y desarrolla el modelo del círculo hermenéutico, que es un "movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo", de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. El proceso hermenéutico implica ampliar en círculos concéntricos la unidad de sentido comprendido. La hermenéutica es en sí misma esencialmente un proceso interpretativo (Ricoeur, 2003).

A partir de los movimientos que presupone el círculo hermenéutico y en la idea de Heidegger, Gadamer y Ricoeur, la primera dimensión del análisis de esta investigación tiene que ver con "el entendimiento previo", en la cual hay un acercamiento inicial a los textos a partir de ciertos presupuestos teóricos, el cual permite desentrañar y poner al descubierto lo que subyace en el pensamiento del autor.

A partir de las categorías de análisis educación, cuerpo y educación sensorial en el primer paso de la fase de análisis, que es un proceso de precomprensión ampliada de los textos que enmarcan la obra pedagógica del Doctor Decroly, se interpreta, del pensamiento del autor, su respectiva delimitación contextual,

comprendido, fórmula con la cual quiere decir que el intérprete tiene que hacer conscientes algunas cosas que al autor original pueden haberle quedado inconscientes.

propósito, enfoque y referentes, aspectos que permiten ampliar el entendimiento inicial de los textos.

Siguiendo la segunda dimensión del círculo hermenéutico, los textos, al ser analizados, el "corpus textual", pueden formar un todo o ser parte de un todo, pero los elementos del texto sólo se dejan entender a partir del texto en su totalidad. Aunque también, desde la regla analítica, la comprensión total de un texto supone la comprensión de sus partes; en este sentido, son las categorías específicas: cuerpo, educación y educación sensorial. Esta segunda dimensión del análisis se da en forma de espiral: la parte se comprende, se reflexiona, se modifica y se amplía a partir de la totalidad.

2.1. Fuentes de información

Esta investigación se apoya en los textos escritos por el Doctor Decroly, incluso algunos de ellos escritos en doble mano con quienes fueran sus colegas en la construcción de su propuesta y el desarrollo de ésta, todos estos asumidos como fuentes primarias. En este sentido los textos abordados fueron:

- Decroly O, Boon G (1925). *Hacia una escuela renovada* (s.d.)
- Decroly O (1928). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*. Madrid: Francisco Beltrán (Trad. Jacobo Orellana Garrido)..

- Decroly O (1929). *Problemas de sicología y pedagogía*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Decroly O (1934a). *Sicología aplicada a la educación*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).
- Decroly O (1934). *El Niño Anormal*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).
- Decroly O (1935a). *La función de globalización y la enseñanza*. Bogotá: Imprenta del Departamento.
- Decroly O (1935b). *Estudios de psicogénesis*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).
- Decroly O, Boon G (1950). *Iniciación general al método*. Buenos Aires: Losada.
- Decroly O, Boon G (1965). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada S.A. (Trad. María La Navarro de Luzuriaga).
- Decroly O, Monchamp E (1978). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. España: Ediciones Morata
- MEN Ministerio de Educación Nacional (1922). *El doctor Decroly en Colombia*. Bogotá, Colombia: El Ministerio.

En esta investigación también se abordaron textos como fuentes secundarias como resultados de investigación, tesis doctorales, monografías, artículos que toman al autor como referencia de análisis. Ellos son:

- Ballesteros A (1945). *El método Decroly*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Besse J (2001). *Decroly: Una pedagogía racional*. México: Trillas.
- Dubreucq F (1996). Jean-Ovide Decroly. *Perspectivas*, 23 (01-02), 261-288.
- Fernández O (1928). *El método del Doctor Decroly*. Santiago de Chile: Establecimientos Gráficos Balcells y Co.
- Gaviria N (1967). *Filosofía e historia de la educación*. Bogotá: Bedout.
- Guillen De Rezzano C (1967). *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires: Losada S.A.
- (1974). *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hameide A (1932). *El método Decroly*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Sidonio Pintado Arroyo).
- Luzuriaga L (1980). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Not L (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trad. Sergio René Madero Báez).
- Plancke R (1959). *Ovide Decroly*. En J. Chateau, Los grandes pedagogos (págs. 251-261).
- Rodríguez L (1925). *El método Decroly*. Madrid. (s.d.)
- Rubiés A (1958). *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Losada S.A.

- Sáenz J (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen 2. Bogotá: editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga OI (1998). *La apropiación de la pedagogía Pestalozziana en Colombia 1845 - 1930*. En: Maestros pedagogos, un diálogo con el presente. Medellín. Editorial: Maestros gestores de nuevos caminos.
- Sanchidrián C (2004). *Ovidio Decroly una escuela por la vida y para la vida*. Infancia Educar de 0 a 6 años (087), 28-32.
- Spencer H (1920). *Educación intelectual, moral y física*. España: Prometeo.
- Varela J (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Varela J, Álvarez F (2004). *¿Para qué sirve la escuela?* Madrid: Ediciones Piqueta.
- Vilela E (2000). *Cuerpos escritos de dolor*. En: *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 83-104.

2.2. Unidades de análisis

Esta investigación sostiene el propósito de hacer una interpretación de los constructos teóricos que provienen de los textos del autor, los cuales dieron pie para realizar una mayor comprensión de su pensamiento y establecer así algunas líneas de inter-relación que posibilitaron dilucidar las líneas fuertes y débiles de la obra, paso a la visibilización de las brechas que permitieron encontrar los planteamientos de manera más esclarecedora; así, las unidades de análisis asumidas en este caso son las concepciones de cuerpo, educación y la educación sensorial en el autor, leyéndolas en una relación de contexto, consecuente con las dinámicas de la época en la que el Doctor Decroly desarrolló su pensamiento.

Estableciendo tal relación entre estas categorías, se asumió el compromiso de analizar la educación sensorial develada en el pensamiento del autor y, en este sentido, se resalta en su pensamiento aquellos elementos que sobresalen con fuerza en la posibilidad de pensar una educación sensorial en la actualidad; así mismo se dejan al descubierto los vacíos que nos llevarán, más que a concluir, a considerar otras rutas que nos den pistas para continuar una búsqueda necesaria para pensar hoy la relación cuerpo - educación.

2.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La recolección de la información se hizo a través de la técnica de análisis documental y como instrumento se utilizaron fichas de resumen o contenido de cada uno de los textos seleccionados como fuentes primarias y secundarias, que permitieron plasmar de manera ordenada los diferentes conceptos y ubicar las referencias necesarias de acuerdo con las categorías de cuerpo, educación y educación sensorial. La organización y codificación de la información bibliográfica se organizó en formato digital, utilizando las tablas de Excel, que posibilitaron dinamismo en la organización de la información.

2.4. *Plan de análisis y tratamiento de la información*

Para el análisis de los textos del autor se tuvo en cuenta las fases propuestas por Danner (1989: 94, citado por Runge, sf), quien diferencia tres fases para la interpretación de textos: preparatoria, inmanente y coordinada.

La primera fase, de interpretación preparatoria, consistió en hacer el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles, y al hacer un entendimiento previo, se extrajo el sentido general de los textos del autor, sus afirmaciones centrales, para, a partir de allí, explicar lo particular. En la segunda fase, de interpretación inmanente, se realizaron "los análisis lógicos que buscan trabajar sobre el sentido del texto como una totalidad" (Runge, sf). En la fase de interpretación coordinada se realizó una lectura cruzada y comparativa de todos

los textos -disponibles- del autor, lo que dio lugar a la interpretación del pensamiento dentro de su contexto social e histórico.

La validez también la determinó el diálogo entre la intencionalidad investigativa y los objetivos, el enfoque, el método, la definición de categorías y el referente teórico. Dicha coherencia se acentuó tanto en las técnicas como en los instrumentos de recolección de información que fueron aplicados de forma precisa y repetida con el fin de alcanzar, igualmente, la confiabilidad como requisito de todo proceso de investigación.

3. Referentes Conceptuales



Stroll in autumn park de Leonid Afremov, 2010

3. Referentes Conceptuales

Ubicada en una mirada de la educación y los sentidos desde la antropología histórico - pedagógica se trata de dar sentido a la concepción de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico del autor, pues no es sólo mirar la educación en un contexto globalizado, sino comprenderla desde las particularidades culturales que vive el individuo en el marco de relaciones posibles con su entorno y con la globalización que impera en el mundo. Es plantear la importancia de la historicidad y de reconocer al hombre como ser biológico, social, psicológico, histórico y religioso (Wulf, 2004: 161).

La antropología pedagógica toma sentido en tanto en ella ha influido la antropología histórica y la antropología cultural que en las investigaciones se ocupan de problematizar el "cuerpo", "los sentidos", "el tiempo", "el amor", "lo bello" (Wulf, 2004:166). Así, no se mira la educación sensorial desde un cuerpo como órgano en la unión de diversos componentes indivisibles y de unas funciones que lo coordinan y complementan². Si bien las células nerviosas que posibilitan la sensorialidad ya están configuradas en el niño al momento de nacer, es necesario que la sensorialidad, así como la experiencia, contribuyan en la "arquitectura

² El cuerpo dotado de los órganos de los sentidos vista, olfato, gusto, tacto y oído los cuales se estimulan a partir de diferentes receptores sensitivos localizados en todo él, que a partir de las vías nerviosas aferentes permite recibir los estímulos internos y externos los cuales por vías eferentes dan una respuesta con relación a la información recibida "La decodificación de los impulsos nerviosos que provienen de la periferia se efectúa en las áreas sensitivas primarias específicas de un receptor (áreas auditivas, visuales, somestésicas, gustativas y olfativas)" (Rigal, 1985:141).

funcional de la corteza cerebral”; con esto se entiende que el niño empieza a aprender a ver y oír desde los primeros meses de vida.

Asumir entonces los planteamientos de Wulf es partir de que la cultura y la historia contribuyen a formar los sentidos; estos "proporcionan a los seres humanos una certeza sensible del mundo y de sí mismo, participan por ello en la transmisión de sentido" (Wulf, 2004:129); se da allí una relación del sujeto y el objeto a partir del sentirse a sí mismo, pues de otra manera esto no sería posible; se requiere la relación del cuerpo y el sujeto con el mundo y los objetos, llegando a establecerse una condición de autoconciencia humana.

Los sentidos se transforman en el proceso histórico y cultural con los procesos acelerados de la vida, con la aparición de los nuevos medios, y por el mismo proceso civilizatorio "en estos procesos parece aumentar la diferenciación cultural entre los "sentidos de la lejanía", la vista y el oído, y los "sentidos de lo próximo", el tacto, el gusto y el olfato, restringidos más bien al ámbito de lo privado" (Wulf, 2004; Elías,1994).

Continuando con la complejización, la vista, que se da a partir del ojo como órgano sensorial y se encarga de traer a la interioridad los objetos exteriores, ha sido una gran potenciadora del aprendizaje. Se considera que establece una "cercanía lejana" considerando en ésta una afinidad con los procesos de

abstracción. "A través de la visión, el ser humano no sólo percibe lo que es visible, sino también a sí mismo en tanto ser que mira" (Wulf, 2004:130).

En esta dirección, el sentido de la vista se ha considerado un "sentido rector" de la cultura occidental, con la función que ejerce de control y autocontrol, donde se adopta una posición vigilante en las instituciones sociales, surgiendo una red de controles con la ayuda de la técnica. Aquí ya se establece una diferencia entre la mirada objetivada que se contrapone a "una mirada motivada por el deseo" esta última que no se da por la voluntad sino que se da de forma independiente, obligando al ser humano a abandonarse a ellos (Lacan, Freud, Bataille). Goethe, desde otro punto de vista, considera un pensamiento intuitivo donde no prevalece el poder y el control, pero tampoco la pasión individual: "lo conformado se ha modificado de nuevo y nosotros, si queremos llegar a una visión viva de la naturaleza, debemos conservarnos tan dinámicos y vivos como ésta se comporta ante nosotros" (Wulf, 2004); desde el planteamiento del pensamiento intuitivo de Goethe se trata comportarse de modo vivo y dinámico en la relación con la naturaleza, seguir su crecimiento y sus formas, "ejercitarse en una configuración dinámica creativa" más que describir o medir fenómenos naturales.

También está el sentido del oído, considerado como el sentido que primero se desarrolla, ya que desde el estado fetal el niño reacciona ante estímulos acústicos; el oído nos permite darnos cuenta de la presencia del otro antes de haberlo mirado, tocado y oído y así mismo este nos permite percibir el lenguaje

antes de hablar y comprenderlo; éste es considerado un sentido social pues no puede haber comunidad sin que las personas se hayan escuchado unas a otros. "El sentido del oído es reflexivo" lo que significa que quien habla se escucha a sí mismo y de la misma manera le posibilita la auto percepción: "Todo hablar es también un hablar para sí. Por eso, el sentido del oído desempeña un papel especial en la constitución de la subjetividad y de la sociedad" (W ulf, 1996:133). El oído transfiere la triple dimensión del espacio; puedo percibir los sonidos en frente, pero también los que están detrás de la cabeza; a través de éste se desarrolla el sentido y la autoconsciencia del espacio, dándose así el sentido del equilibrio en el oído.

Con referencia al tacto, es la mano la que ha sido privilegiada ubicando allí desde la antropología de los sentidos el privilegio del tacto. La mano es la que es capaz de sentir una huella en el objeto, el calor, el volumen, el peso y en el contacto experimenta placer y dolor. Sin embargo, como plantea Montagu, citado por Le Bretón, "la estimulación táctil resulta necesaria para su completo desarrollo del niño y para su apertura al mundo" pues el niño comienza su lenguaje con las experiencias iniciales de contacto corporal, las cuales son muy significativas en su aprobación y su ruptura. Y así mismo las exploraciones táctiles del niño son significativas para la orientación en el mundo; tocando el mundo el niño aprende a distinguirse de él y a plantearse como sujeto. Siguiendo con Le Bretón, desde su mirada antropológica nos brinda elementos que permiten mirar desde otra perspectiva el sentido del tacto; "Si el tacto se extiende sobre toda la superficie del

cuerpo, la piel resulta más a menudo pasiva, más tocada de cuanto ella toca, a la inversa de la mano, cuya vocación, más allá de la de asir, es justamente la de ir al encuentro de los cuerpos o de las cosas, más allá de cualquier separación". (Le Bretón, 2007:151).

El olfato es el sentido menos privilegiado en la cultura occidental; colocado en el extremo, con relación a la vista, ha sido poco privilegiado, pues en la jerarquización de los sentidos, el olfato no tiene ningún peso. "Al hombre occidental no le falta por cierto el olfato, sino más bien la posibilidad de hablar sin avergonzarse de lo que huele, de dejar correr los recuerdos; también le falta vocabulario adecuado para dar una mejor organización a su memoria olfativo" (Le Bretón, 2007:199). A pesar de esto es importante resaltar que ciertos olores acompañan constantemente la existencia del ser humano y así mismo se mantienen presentes en el placer o la molestia que los olores generan; sin embargo es importante tener en cuenta "un buen olfato" para manejar la propia existencia. "Los olores proporcionan metáforas en todos los campos de la vida social, moral, intelectual y religiosa, ofreciendo un abanico semántico muy amplio" (Le Bretón, 2007:202). Es así como, simbólicamente, el olor recuerda el cuerpo o lo que en él se manifiesta como tal. El olor, entonces, da una tonalidad particular a la relación del ser humano con el mundo, provoca instalarse en él para vivir o escaparle, induce a la inquietud o la distensión.

El gusto es una emanación de todo el cuerpo según la historia personal del individuo. Una amplia emanación del gusto proviene de los mensajes olfativos; pues existe una relación indisoluble entre el gusto y el olfato en la cual, este último, acompaña permanentemente el gusto. Es un producto de la historia, sobre todo de la manera en que los hombres se sitúan en la trama simbólica de la cultura; éste es el sentido más comprometido con lo que percibe.

Por otro lado es importante tener en cuenta para la reflexión algunos planteamientos de lo que se ha dado en llamar la Escuela Nueva, dado que ello nos permite un posible acercamiento al impacto que pudo tener el pensamiento pedagógico del Doctor Decroly en su época y con mayor relevancia en la influencia del autor en los cambios de la educación en Colombia.

Consecuentes con la reflexión, es importante resaltar que la Escuela Nueva ha tenido su florecimiento en diferentes momentos de la historia; el primero se ubica en la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del siglo XIX y se caracterizó por el individualismo y el romanticismo, donde sus mayores exponentes fueron Rousseau, Pestalozzi y Froebel. El segundo momento de afloramiento se sitúa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, donde emergen sistemas pedagógicos más elaborados y con mayor experimentación, y el tercer momento se ubica a partir de la segunda mitad del siglo XX, donde se manifiesta con fuerza la psicología genética, con exponentes como Piaget, Freinet y Wallon.

Para esta investigación se hace necesario ubicarnos en la segunda etapa, de la cual Herrera (1999:29), retomando a Luzuriaga, plantea unos momentos que lo caracterizan de la siguiente manera:

[...] existen cuatro momentos. El primero, correspondiente a la creación de las primeras escuelas nuevas (1889-1900); el segundo, a la formación de nuevas ideas o teorías (1900-1907); el tercero, a la creación y publicación de los primeros métodos activos (1907-1918) y, finalmente, el cuarto, correspondiente a la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos, que tuvo lugar a partir de 1918, con repercusiones hasta el momento actual.

Esta segunda etapa se considera importante, por dos razones; la primera porque los postulados de la Escuela Nueva nos pueden dar qué pensar sobre la relación cuerpo-educación, educación sensorial, a propósito de la emergencia por pensar de otras maneras el ser humano en la construcción de las dinámicas de un estado - nación. En segundo lugar porque en el movimiento de la Escuela Nueva se enmarca a Ovidio Decroly como uno de sus pioneros en Bélgica, teniendo una gran influencia en los cambios que se dieron en la educación en otros países, entre ellos los que se realizaron en su paso por Colombia.

Consecuentes con el primer postulado sobre la importancia de la Escuela Nueva en torno a la relación cuerpo - educación, educación sensorial, podemos

decir que la Escuela Nueva, aparece como la necesidad de hacer una renovación en la educación atendiendo a los cambios que se daban en términos de lo político, social, económico y cultural en los países europeos y donde se hizo necesario pensar en construir otra imagen de hombre que favoreciera los intereses que en el momento se requería resaltar; de esta manera, es importante valorar la industrialización moderna que vivió el continente Europeo. Dentro de los cambios vividos por el continente pueden enumerarse: la creación de fábricas ávidas de mano de obra; el desplazamiento del campo a las ciudades, lo que derivó en una explosión demográfica que condujo igualmente a una sobrepoblación urbana; el crecimiento económico y demográfico que impulsó el crecimiento de los recursos y el auge de la burguesía a causa de la industrialización. Estos cambios modificaron sustancialmente el panorama e influyeron para que la educación tuviera una marcada importancia, pues la apuesta en el momento se da por pensar en una educación para todos. A su vez, los núcleos urbanos empezaron a sufrir profundas transformaciones, ya que pasaron de ser espacios de comercialización, a ser lugares de expansión de la población; la ciencia se instaló e hizo significativos progresos, haciéndose necesario disponer de mano de obra más cualificada. De esta manera, los países desarrollados se vieron obligados a mejorar y ampliar la enseñanza para las clases populares, debido a las necesidades generadas por la industria en expansión.

En todo este crecimiento social y económico se hizo necesario reforzar y transformar políticas consecuentes con la construcción de un estado -nación pues si bien todos estos cambios se dan con la idea de progreso, se hace imperativo

que sean los mismos integrantes de la sociedad quienes de alguna manera contribuyan en esta idea. En este sentido, toma fuerza la importancia de una educación nacional como un derecho para todos, del cual debía hacerse cargo la nación, entendiéndola como uno de los procesos civilizatorios que pudieran llevar a las diferentes clases sociales a mirarse de otras maneras dentro de la sociedad. Así las cosas, en un contexto donde la industrialización se arraiga con mayor fuerza, donde las familias empiezan a emigrar a las ciudades, se hace necesario establecer otras formas de relación entre las personas.

La educación de las clases populares y, más concretamente, la instrucción y formación sistemática de sus hijos en el siglo XIX a principios del XX de las medidas generales del buen gobierno: ".el obrero es pobre y fuerza es socorrerle y ayudarle; el obrero es ignorante y se hace urgente instruirle y educarle; el obrero tiene instintos aviesos, y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las Sociedades o los estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad (Varela y Álvarez, 2004:22).

La educación nacionalista, como derecho para todos y no solo de las clases sociales burguesas, toma sentido en cuanto el Estado considera necesario formar y reforzar los buenos hábitos, la higienización, una buena moral y personas responsables, además de la mano de obra cualificada para los grandes cambios industriales importantes donde la ciencia ya había tomado parte, dado que ya

estaban puestos al servicio de la sociedad avances tecnológicos; también, entra en consideración el interés por una educación del niño, pensando allí un ser humano con unas características particulares, consecuentes con su edad y desarrollo.

En segundo lugar, al analizar la relación del movimiento de la Escuela Nueva con las propuestas desarrolladas por Ovidio Decroly, nos importa sacar a la luz sus intereses, acercamientos y distancias con respecto a su dinámica en torno a los procesos educativos sugeridos por las políticas de gobierno y los movimientos sociales, políticos y educativos en Bélgica, a propósito de las necesidades que para el momento se sugerían. Además, consecuentes con los procesos que se adelantaban en Europa y con su visita a Colombia, no podemos dejar de poner en escena su propuesta pedagógica y su influencia en un país como el nuestro, donde había una necesidad por realizar procesos civilizatorios más significativos de cara a los cambios que sugería la modernidad.

Pensando la Escuela Nueva en la relación con el pensamiento pedagógico del autor, nos interesa analizar la mirada de un cuerpo que se vislumbra espontáneo, que en consonancia con el medio ambiente o los espacios naturales creados en el aula de clase buscan espontáneamente la posibilidad de relación con el mundo, donde es posible hacer un espacio en la sociedad para cada uno de los habitantes de un Estado.

Analizar la estancia del autor en Colombia en matiz del cuerpo, la educación y la educación sensorial es considerar que si bien su llegada a Colombia estuvo mediada por el señor Agustín Nieto Caballero³ e inicialmente en el Gimnasio Moderno de Bogotá, fue a partir de allí que la propuesta pedagógica del Doctor Decroly empezó a tomar fuerza en algunos lugares de Colombia, dado que además de las conferencias dictadas a maestros, también estuvo acompañando los procesos pedagógicos en otros espacios como la Normal de Tunja. En todo esto, se puede resaltar el valor de su método en la relación con las condiciones de los recursos naturales, considerados como un medio potenciador del desarrollo de los niños y los jóvenes en tanto se podría disponer de muchos elementos que el mismo medio ambiente ofrecía para posibilitar los procesos de enseñanza- aprendizaje en las instituciones educativas; cabe resaltar, entonces, que la propuesta pedagógica del autor está mediada por las tensiones que en Colombia se dieron producto de los movimientos partidistas: conservadores y liberales, entrando también a ser parte de la discusión la iglesia y sus temores a la pérdida de fuerza en la escuela, un espacio en el que por años habían tenido gran incidencia.

³ El señor Agustín Nieto Caballero está vinculado a toda la historia de la educación pública en Colombia, dado que a partir de estar en Europa en 1910 observó los cambios que allí ocurrían en la educación; a partir de allí, sus reflexiones se encaminan a proponer reformas en Colombia de la educación tradicional hacia la tendencia de la Escuela Nueva. Cuando el Señor Nieto regresa al país, en 1913, lo hace lleno de pasión e influenciado directamente por el doctor Ovidio Decroly. Además del interés por modificar la Educación en Colombia, fundó en 1914 un colegio privado, el Gimnasio Moderno, y desde allí influyó de manera significativa en las reformas educativas a partir de la fecha en Colombia (Herrera, 1999).

Los anteriores son los conceptos sensibilizadores que servirán de filtro para mirar las concepciones de cuerpo y educación, en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly, donde la relación de estos en el marco de la Escuela Nueva nos den para pensar hoy la educación sensorial en nuestro contexto.

4. Ovidio Decroly y el contexto de su pensamiento



Drizzle de Leonid Afremov 2011

4. Ovidio Decroly y el contexto de su pensamiento

La vida y el pensamiento de Decroly se enmarcan en un período en el que el racionalismo, marcado por el iluminismo, imperaba; esta perspectiva se inició en el siglo XVIII y tuvo como característica predominante ubicar en el centro de sus preocupaciones y reflexiones al ser humano como individuo. Esto es, los planteamientos del autor no se dan producto de la espontaneidad, más bien obedecen a unos intereses por conformar un estado-nación sobre los cuales ya se venía trabajando en Europa y Estados Unidos, impactando de igual manera Latinoamérica y con esto a Colombia, la cual no fue ajena a dicho movimiento.

Agregando a lo anterior, con el movimiento de la Escuela Nueva se sugiere la necesidad de pensar en una educación nacionalista, con miras a la conformación de un estado-nación que incluya a toda la población en la construcción de una sociedad, posibilitando así la movilización de sus habitantes en pro de una propuesta de modernización, la cual implica el proceso de industrialización, urbanización y cambios en los modos de comportamiento de los individuos, conllevando esto a pensar en procesos civilizatorios donde se pretenden nuevas sensibilidades frente a las dinámicas sociales, culturales y económicas en la conformación de un estado-nación.

En cuanto a la educación nacionalista, ésta había alcanzado su mayor expresión en el siglo XIX. El Estado ya había empezado a intervenir de manera significativa en los procesos educativos, con el interés de formar una conciencia nacional y patriótica en el mundo civilizado, mediante el establecimiento de la escuela primaria de manera universal, gratuita y obligatoria. La educación deja de estar en manos de la Iglesia y el Estado asume la responsabilidad de la misma con el objetivo de ofrecer educación gratuita, obligatoria y laica; así mismo, existe una tendencia a la educación democrática, “[...] haciendo de la personalidad humana libre el eje de sus actividades, independiente de su posición económica, social, y proporcionando la mayor educación posible al mayor número posible de individuos” (Luzuriaga, 1980:16).

Es oportuno ahora contextualizar el movimiento de la Escuela Nueva⁴, la cual se presenta en un segundo momento de florecimiento, donde se da particularmente el interés por pensar en los métodos, poniendo el interés en las

⁴ La Escuela Nueva “es una corriente pedagógica que, surgida en el último tercio del siglo XIX, se desarrolla a lo largo de todo el presente siglo [siglo XX] hasta el momento actual. Su objetivo principal es la reforma de la escuela tradicional. Los diversos autores que se sitúan en esta corriente denuncian las deficiencias y fracasos de la pedagogía tradicional y pretenden, mediante la reforma de la educación y de la escuela, transformar la sociedad. Ponen especial énfasis en los aspectos metodológicos y didácticos, pero tienen a la base también unas determinadas concepciones filosóficas” (García, 1967:56).

acciones que dan pie a brindan una esperanza a la transformación en la educación⁵.

Conviene subrayar que para finales del siglo XIX ya había penetrado en la psicología el método científico basado en la observación y la experimentación. Esta influencia dio origen a la psicología experimental, la psicología o ciencia del niño y la educación de anormales; a partir de estas áreas se realizaron pruebas o *tests* para medir las condiciones en las que se encontraban los niños, entre las cuales se le otorgó gran interés a la inteligencia y la afectividad. De igual forma, varios especialistas habían iniciado los primeros ensayos de la aplicación de la psicología a la pedagogía, entre ellos Decroly, quien “realizó investigaciones sobre la medida de la inteligencia, la noción de tiempo y número en el niño, las actitudes de los escolares, la evolución de la afectividad y del carácter y la psicología de la lectura y el dibujo. Más que pedagogo, Decroly ha sido descrito acertadamente como «médico de la nueva escuela»” (Sáenz, 1997:323).

Entre las condiciones ya relacionadas cabe agregar que los métodos activos y la Escuela Nueva, brindan una esperanza a la transformación en la educación; la Escuela Nueva ya estaba siendo dinamizada en instituciones desde diferentes países; como ejemplos se pueden citar el de Abbotsholm, en el Derbyshire, y el del doctor Cecil Reddie en 1889, ambos en Gran Bretaña; estos

⁵ La escuela nueva ya estaba siendo dinamizada en instituciones desde diferentes países; como ejemplo se puede citar el de Abbotsholm, en el Derbyshire, y el del doctor Cecil Reddie en 1889, ambos en Gran Bretaña; estos trabajos fueron leídos por Decroly e inspiraron su trabajo, en especial los que fueron realizados en instituciones de clase acomodada del extranjero (Besse, 2001)

trabajos fueron leídos por Decroly e inspiraron su propuesta, en especial los que fueron realizados en instituciones de clase acomodada del extranjero. Sin embargo, Decroly plantea que “para los niños del pueblo, el ideal de escuela aún no se ha realizado, fuera del célebre intento de Robin” (Besse, 2001:24).

Se infiere que Ovidio Decroly hace parte de la corriente denominada Escuela Nueva, la cual se orienta hacia el interior del establecimiento educativo con el objetivo de estimular el desarrollo de las prácticas didácticas y pedagógicas activas. En tal sentido él se adhiere a este movimiento a partir de la creación, desarrollo y publicación de su método, el cual fue implementado inicialmente en Bruselas. Allí se sitúa la actividad del Doctor Decroly, dado que su interés profesional se centra en la vida, en el sentido biológico y humano; en la humanidad, entendida como el conjunto de hombres en sociedad, y en el niño, al que dedicó sus esfuerzos.

A propósito de la Escuela Nueva, la infancia toma importancia al instaurarse un interés por preservar los derechos de los niños, entre ellos la educación. Se da una transformación de la educación que cuestiona la representación habitual de la infancia para buscar un mejor conocimiento del niño, con la intención de elaborar una concepción educativa que respetara tanto sus posibilidades mentales como sus necesidades afectivas y físicas; al respecto, el Doctor Decroly buscó que la escuela se adaptara a las necesidades del niño, en vez de ser su mayor ocupación la transmisión de conocimientos.

En consecuencia, Decroly y sus seguidores propusieron hacer un cambio del “magisteriocentrismo” -imperante en la escuela tradicional - a la educación “paidocentrista”, en la que el centro de la educación es el mismo niño; todo lo anterior se encuadra en un predominio de la corriente realista y positivista, en la que toma fuerza la pedagogía científica. Todo esto se da en un período en el que se cree fuertemente en la idea de progreso y en el que “ se suponía que el mundo, guiado por la razón, avanzaría hacia un futuro menos desigual y más prometedor para todos” (Jamil, 2005:27).

Dicho en otros términos, en el cambio propuesto de la escuela antigua “tradicional”⁶ a la Escuela Nueva, a principios del siglo XX, se gesta un movimiento filosófico-educativo en Europa con el cual se esperaba que se hicieran efectivas sus intenciones. De manera específica, este movimiento sugiere de una manera interesante otras formas de relación con el niño, colocándolo en el centro del proceso (paidocentrismo). De ahí que Decroly plantee que la escuela debería adaptarse a las necesidades del niño y que esta propuesta se relacionara con la idea de educación de la época, la cual promulgó por factores de libertad y autogobierno y otorgó a la infancia la posibilidad de la experiencia y la auto-actividad. En últimas, se considera que es posible establecer otras relaciones en el espacio escolar diferentes al disciplinamiento rígido de la escuela tradicional.

⁶ Palabra sugerida por Óscar Saldarriaga (1998) en el *texto La apropiación de la pedagogía Pestalozziana en Colombia 1845 - 1930*.

Dentro del contexto de la Escuela Nueva, es importante subrayar el problema de los niños *anormales*, el cual se venía estudiando desde el siglo XIX, ya que fueron motivo de preocupación para el gobierno. Esto se debió a que cada día se veía con mayor claridad la importancia de este tipo de trabajos desde el punto de vista de la profilaxis de las dos enfermedades que, socialmente hablando, tenían más gravedad: el crimen y la locura. A partir de los trabajos realizados acerca de estas enfermedades, Decroly consideró que era necesario instaurar en la pedagogía los procedimientos científicos que le permitieran evolucionar junto a la sociedad; sin embargo, tenía en cuenta que esta tarea no podía hacerla solo, por lo cual se vio en la necesidad de buscar personas que fueran sus colaboradores. También sabía que para emprender esta tarea necesitaba formar a sus colaboradores en procesos investigativos y promover su trabajo.

Con todo lo anterior, podemos inferir que fue el contacto permanente con los niños en las escuelas ordinarias y especializadas el que le dio a Decroly sus logros pedagógicos; “como sicólogo innovador se recuerda su tenacidad en el análisis atento y respetuoso de la originalidad de la infancia, a la que tanto defendía” (Besse, 2001 :7).

4.1. Aproximación biográfica a la figura del pedagogo Ovidio Decroly

Dar a conocer algunos detalles de la vida personal del autor permite establecer relaciones con las decisiones que éste toma para estructurar su discurso pedagógico. Se trata de contextualizar las dinámicas que llevaron a Decroly a establecer relación con la Pedagogía y con el movimiento de la Escuela Nueva, lo cual permite destacar cómo entraría a jugar la mirada del cuerpo y de la educación en su pensamiento pedagógico.

Primer momento: La formación del Doctor Decroly

Ovidio Decroly nació en 1871 en Renaix (ciudad de la provincia belga de Flandes) y murió en 1932 en Brabant (Bruselas). Fue el hijo de un industrial y de una profesora de música; su padre, caracterizado por ser rígido y autoritario, influyó de manera significativa en el gusto de Decroly por los fenómenos de la naturaleza, dado que desde su infancia presentó un fuerte interés por los animales, las plantas y el campo “[...] su padre, quien se interesó por construir una casa rodeada de jardines, árboles y animales [...] dedicaba tiempo a sus hijos realizando diferentes actividades en el jardín, entre las que se contaban construir con ellos conejeras y jaulas (Besse, 2001: 17).

En su niñez y su juventud presenta grandes dificultades con la escuela y con su padre, dado que Decroly no se adapta a las reglas y al autoritarismo que le imponían ambos. Aunque fue un joven muy inteligente, denigraba de la enseñanza

de los idiomas latín y griego por considerarlos innecesarios en su vida práctica y se contraponía a la idea de asistir a las clases de catecismo; por estas razones se le consideró un joven indisciplinado y fue expulsado de diferentes instituciones.

En cuanto a su formación profesional, Ovidio Decroly se interesa por la medicina desde su juventud⁷, y realiza sus estudios en la Universidad de Gante⁸; después de terminar su primer ciclo profesional, se especializa en Neurología en Bélgica y en Alemania. Durante su proceso formativo realiza sus investigaciones de laboratorio en patología experimental y patología infantil específicamente; a partir de sus investigaciones hizo diversas publicaciones en las que resalta la importancia de apoyarse en el conocimiento científico, dado que esto le da rigor a los procesos investigativos: “Decroly planteó desde sus primeros escritos [...] que la investigación experimental no puede ser fructífera a no ser que las reglas fundamentales de la investigación científica sean respetadas” (Besse, 2001:18).

En su proceso de formación, el pedagogo belga se destaca por su disciplina y rigurosidad a partir de su investigación realizada sobre la función de las toxinas,

⁷ Es de anotar que aunque estudió medicina, Decroly, al terminar sus estudios de secundaria se sentía desorientado sobre lo que quería hacer profesionalmente-

⁸ Decroly tenía otras motivaciones y la música fue una de ellas, pues consideraba que le proporcionaba la posibilidad de calmar la ansiedad en su primer año de estudios de medicina en la Universidad de Gante; le fue difícil acomodarse a las dinámicas educativas de ésta Universidad y es por eso que la música le permitía expresar su sensibilidad, y combinar sus estudios de Medicina con sus intereses artísticos. Estos dos saberes le permitieron marcar su pensamiento y su obra.

en 1897; con este trabajo accedió a una beca en Berlín en 1898, para estudiar Anatomía Patológica, Neurología y Psiquiatría por seis meses; más tarde, estudia Neurología en Salpêtrière y Psiquiatría en Sante Anne. Por medio de esta experiencia inclinó sus intereses hacia las enfermedades nerviosas⁹. La medicina, la neurología y las patologías infantiles, se traducen en un eje importante de su formación; es posible decir que desde el inicio de su formación demostró su interés por los niños con deficiencias mentales y es precisamente esta motivación la que lo lleva a hacer la transición de la medicina a la educación.

Así mismo, es importante considerar que el autor nunca desligó su pensamiento pedagógico de su formación profesional, dado que el valor que llegó a tener el médico en las instituciones educativas fue de gran importancia. Decroly ostentaba un poder por encima de los demás profesionales, pues era considerado el encargado de que el cuerpo del niño estuviera en forma desde la revisión constante y de la misma manera tenía la función de aplicar los test individuales y sociales que determinaban las condiciones del niño con respecto a los diferentes ítems que tenían para ser evaluados.

⁹ A través de sus cartas, Decroly le comunicaba a su novia algunos de sus intereses; uno de ellos fue "Voy a empezar la especialidad en enfermedades nerviosas y mentales. Son quizá las enfermedades menos conocidas y más difíciles, pero por eso las más atractivas. Lo que más me entusiasma es que las dos ramas más elevadas del conocimiento humano, y las más profundamente interesantes, se encuentran relacionadas: la Psicología normal y patológica y la Filosofía" (Besse, 2001:18).

Segundo momento: El ejercicio como médico

La medicina había sido curativa y desde finales del siglo XVIII ya se estaba hablando de la medicina preventiva: “El hombre es el objeto del médico en todos los períodos de su vida, debiendo dirigir desde la cuna sus primeros pasos, y cuidar de que se observen los primeros elementos de educación física y moral” (Gaviria, 1967:107). En el momento en que Decroly asume las funciones de médico y director del Instituto de Educación Especial empieza a preocuparse por temáticas que lo llevaron a plantear la renovación educativa. Asume así la ciencia, y en particular la Biología, como el modelo para hacer sus aproximaciones científicas e intenta una clasificación operativa de los niños anormales mediante la propuesta de unos lineamientos de investigación que se deberían tener en consideración.

En el ejercicio como médico en la Policlínica en Bruselas, en la clínica neurológica, Decroly se preocupa por trabajar con los niños anormales, los cuales, hasta el momento, no generaban ningún interés profesional en esa época en Bélgica. Si bien existían varias instituciones en las que se internaba a estos niños, no se tenía el cuidado que se requería porque se consideraban un problema para la sociedad. En su interés por trabajar con los niños de estas características, elabora un proyecto para crear un establecimiento de enseñanza especializada, acompañado de los médicos Denoor y Hendrix; este proyecto no avanzó dado que sus compañeros estaban interesados en los niños minusválidos.

A pesar de lo anterior, los intereses que mantuvo Decroly por los niños anormales no se detuvo. Más adelante encabezó la campaña para que el Estado y la sociedad atendieran sus necesidades. Le preocupaba que los niños anormales permanecieran apartados de la sociedad en el interior de sus casas, en hospitales, manicomios y otros lugares.

Tercer momento: Su papel en la educación

Como se mencionó, no se puede desconocer que las dinámicas del Doctor Decroly tienen una conexión fuerte con las mismas que se daban en el mundo, a propósito de pensar otras formas de constitución de los países y así mismo de las formas de organización de las personas; sin embargo, cabe anotar que su propuesta pedagógica presenta unas particularidades que nos dan pistas para pensar un cuerpo que en relación con la educación sugiere una afectividad, sensorialidad y motricidad de manera más integral.

También es importante anotar que hablar del pensamiento decroliano requiere considerar sus referentes más cercanos, pues gran parte de los trabajos del autor fueron escritos en colaboración: sus principales colaboradores fueron las señoritas Degand, Monchamp y Hamaide, y los señores Rouma, Demoor, Boulenger, Vermeylen y Boon¹⁰. Sin duda, estos personajes que acompañaron a

¹⁰ La esposa de Ovidio Decroly fue su gran colaboradora y el apoyo para la tarea que se propuso; aunque tuvo tres hijos, Susana, su hija, fue una de las que le inspiró para

Decroly en su labor pedagógica y educativa convirtieron los postulados del médico y pedagogo belga en un proceso colectivo que no puede adjudicársele sólo a él. Su trabajo fue un movimiento constante que generó las dinámicas necesarias para nuevos descubrimientos, aplicaciones a otras instituciones y, sobre todo, bases consolidadas para continuar con el legado de la pedagogía activa.

Como se mencionó, uno de los puntos importantes y de donde parte la propuesta del Doctor Decroly, son los niños anormales, de los cuales se ocupó sin esperar apoyo del Estado belga. Es aquí donde empieza su trabajo como pedagogo con más fuerza, dado que fundó la primera institución laica para niños especiales y anormales en 1901: el Instituto de Enseñanza Especial. Esta escuela funcionó en su casa por más de 30 años. Acerca de esta experiencia comentaba: “Son, en efecto, los anormales los que han permitido conocer mejor ciertos mecanismos del pensamiento y del sentimiento, o los que, precisamente, han hecho ver mejor cuáles eran las más importantes modificaciones que debían introducirse en los métodos empleados en la actualidad” (Decroly, 1934b:45). Este momento de su vida centra su interés en la simbiosis de sus dos áreas de trabajo: la pedagogía y la medicina, áreas que marcarían profundamente su obra.

escribir el libro *Problemas de Psicología y Pedagogía*. Decroly la observó durante el proceso de crecimiento desde su nacimiento; de las notas de este tiempo organizó los apuntes que luego le llevaron a estructurar el libro en el cual sus temas principales son las nociones de tiempo y espacio.

Baste lo anterior para decir que la Escuela Nueva en Bélgica estuvo a cargo del Doctor Decroly y sus colaboradores, dado que en 1907 se funda la “École de L'Ermitage «École pour la vie par la vie»” (Escuela para la vida mediante la vida) en Bruselas; en ella trató de experimentar con alumnos normales una metodología basada en los principios pedagógicos que configuró a partir de su experiencia en el Instituto de Enseñanza Especial. Esto fue el producto de los grandes resultados conseguidos con sus métodos pedagógicos en los niños irregulares y que le llevaron a ampliar su labor docente a los niños de inteligencia normal. En consecuencia con lo anterior, el Doctor Decroly mantiene una apertura con todo en el mundo y no valoró nada como mejor ni peor que su trabajo, más bien consideraba la posibilidad de transformarse a sí mismo a partir de otras perspectivas.

Habría que decir también que el Doctor Decroly, valorado por su rigurosidad y reconociendo en él sus calidades como médico, a la edad de 30 años se le nombra profesor de Higiene educativa y médico-pedagógica en la Facultad de Medicina en los cursos impartidos para los estudiantes de doctorado. De manera simultánea se desempeña en el cargo de inspector de las escuelas de corrección y de asistencia social, ambas dependientes del Ministerio de Justicia; fue aquí cuando más se interesó por la educación y aún no mostraba lo que sería su perspectiva pedagógica. En este tiempo se dedica completamente a sus responsabilidades, buscando sobre todo el mejoramiento de las condiciones educativas, pues había en él una gran dosis de altruismo.

Avanzando en el tiempo, en 1912 es nombrado profesor para la formación de profesores de enseñanza especial; además, es designado director de la Sección de psicología del Servicio de Orientación profesional, lo que un año después le permite recibir el nombramiento de profesor de la Escuela Buisson Tempels, Instituto Superior de Pedagogía. En ese mismo año funda la Sociedad Belga de Paidotecnia; sin embargo, con la declaración de la guerra en 1914, se detiene su actividad científica y abre, con ayuda de algunos filántropos y educadores, los “Hogares de huérfanos”, que se difundieron por todo el país. Después de la guerra inicia de nuevo su actividad pedagógico-científica y es nombrado en 1920 *chargé de cours* (encargado de curso) de Psicología del niño en la Universidad Libre de Bruselas. Todo este bagaje le permite a Decroly hacer un acercamiento a la infancia a través de la observación, la asistencia y la educación, básicamente con el interés de entenderse por medio de sus proyectos racionales y además por sus intereses afectivos. Para Decroly fue “[...] una oportunidad extraordinaria para los adultos [mostrar] que el niño exista y que permanezca tanto tiempo siendo niño, teniendo necesidad de él [porque] si el niño pudiera vivir sin el adulto, el adulto tendría más necesidad del niño para vivir y ser feliz” (Besse, 2001:28).

Ovidio Decroly, integrando todo su recorrido formativo, el cual se puede nombrar como una dinámica polifacética en la que integra la medicina, la educación y la investigación en diferentes frentes, da a conocer sus postulados no sólo en su país natal, sino en diferentes naciones. Entre los países que conoció se encuentra Colombia, donde varios pedagogos se vieron permeados por su

propuesta; sin embargo, sus planteamientos no fueron tan bien aceptados dados los temores presentados por la iglesia y las dificultades entre los planteamientos políticos liberales y conservadores que redundaban en las políticas educativas del país.

4.2. Influencias en la obra de Ovidio Decroly

Los presupuestos filosóficos del autor están fuertemente impregnados por la corriente filosófica racionalista; uno de los autores que más influyó en sus planteamientos fue Herbert Spencer, filósofo, psicólogo y sociólogo británico, uno de los más ilustres positivistas de su país, quien fue fundador del darwinismo social. “Reflexionó profundamente sobre los escritos de Spencer, cuyas tesis exponen los fundamentos de una educación con fines demarcados por el camino racional y científico. Este filósofo consideraba que “el saber más útil” para los niños está constituido por la ciencia” (Besse, 2001:20). Una de las obras de Spencer leída por Decroly fue Educación intelectual, moral y física.

“[...] se propone como ideal educativo la formación del individuo para la vida natural completa. La vida natural completa tiene su fin en la tierra y consiste en el bienestar material. Y el bienestar material tiene como fundamentos al “animal sano” y la utilidad que se alcanza con las ciencias positivas” (Gaviria, 1967:72).

Uno de los grandes argumentos que subyacen en la obra de Decroly es que las observaciones deben ser reconocidas como científicas con la idea de favorecer la expresión libre del niño y sus necesidades, y su búsqueda por lograr una integración social armoniosa.

Decroly también fue influenciado por Rousseau, de quien acogió la idea de sobrevalorar el entorno y la naturaleza; igualmente en su obra se observan los esbozos de Rousseau sobre la problemática de la educación y cómo ésta interpela al conocimiento y a la singularidad del niño en la escuela. Además de los aportes de Rousseau, en la obra de Decroly se encuentran varios filósofos y pedagogos. Besse (2001) enumera algunos de ellos:

“[Decroly estuvo influenciado] por médicos y educadores como Itard, Seguin y Bourneville y luego por psicólogos como Preyes, Binet y Hall, [...] todas estas tentativas tenían en común la búsqueda de un mejor conocimiento del niño, a fin de elaborar una concepción educativa que respetara tanto sus posibilidades mentales como sus necesidades afectivas y físicas”(Besse, 2001:20).

Es de anotar que entre los autores que le aproximaron más al niño real fue Johann Heinrich Pestalozzi, quien propuso una enseñanza basada en el amor y en unos saberes que se traducen en gran parte en realizaciones manuales; Friedrich

Froebel fue otro pensador que tuvo gran influencia sobre él, dado que aplicó un método educativo basado en el juego.

En su obra pedagógica, Decroly también recibió influencia de John Dewey, filósofo norteamericano, contemporáneo de Decroly y de quien tomó sus bases teóricas de la educación experiencial. Esta educación se basó en la corriente filosófica pragmatista, que se contrapone al racionalismo al considerar que el intelecto y el razonamiento humano no son suficientes para dar cuenta de la existencia del ser y así mismo resalta la existencia de éste en el ambiente que lo rodea. John Dewey toma los planteamientos del pragmatismo y los acopla en una filosofía llamada instrumentalista o experimentalista, que deriva en una propuesta pedagógica, en oposición a la educación tradicional, fundamentada en la experiencia.

También establece relación con los trabajos realizados por Édouard La Claparede desde la psicología experimental, pues tiene un notable interés por develar los presupuestos sobre la percepción sincrética en los niños. Jonckheere, Revault d' Allonnes y H. Wallon también contribuyeron para que Decroly desarrollara el método globalizador, el cual fue la plataforma de su propuesta; también, desde la psicología conductista, influyeron en su trabajo personajes como Alfred Binet, Lewis M. Terman y Thorndike.

Finalmente, quienes han escrito acerca de la pedagogía decroliana, como Besse (2001) y Sáenz (1997), entre otros, coinciden en que su pedagogía es fundamentalmente biologicista, pragmatista y diferenciadora; con respecto al primer postulado, el cual hace énfasis en que la conservación de la vida es el fin último de la educación, Decroly plantea que el destino de los seres es vivir por encima de todo; en tal sentido, la educación debe tener por fin mantener esta vida y poner al individuo en condiciones tales que pueda conseguir con el mínimo de tiempo y esfuerzo el grado de desenvolvimiento que implique su constitución y exija su medio.

En relación con el pragmatismo, el autor se interesa por los fines prácticos y utilitarios de la vida, donde considera que la escuela debe responder a su fin de educación general, preparando al niño para la vida moderna. “Esta preparación se hará mejor iniciando al niño prácticamente en la vida en general y de la social en particular” (Decroly, 1935a:10).

Finalmente, frente al postulado de la pedagogía diferenciadora decroliana, el autor añade que ésta se basa en estudiar la psiquis de cada niño, donde considera él que para tener un mayor rendimiento de los niños es necesario que ellos sean clasificados, con base en los datos recogidos por las autoridades escolares y el resultado del examen físico y síquico, para la formación de grupos homogéneos de alumnos, según su constitución mental.

**5. Rastros del cuerpo y la educación
para pensar una educación sensorial**



S/T, de Oscar Alarcón Prieto, 2011

5. Rastros del cuerpo y la educación

Para pensar una educación sensorial

Honrar la dignidad del cuerpo en su diversidad es una tarea central
en el contexto de la ciudad multicultural

Bárcena y Mélich, 2000

A la pregunta por la concepción de cuerpo y educación en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly y, más aún, lo que este tiene para decirnos hoy a propósito de la educación sensorial, en este capítulo se tiene por objetivo plantear algunos elementos que enriquezcan esta conversación pensando en la relación pasado-presente, donde el mayor interés está situado en escuchar. Es decir, lo que buscamos en el pasado nos permite re-pensar una educación sensorial que se sugiere como importante en la actualidad, dadas las nuevas inquietudes que sobre el cuerpo y la educación se exaltan y, en tal sentido, nos llevan a pensarnos de otras maneras. Se trata de exponer en relación al cuerpo y la educación, las líneas fuertes y las débiles que permitan, como ya se ha señalado, caminar por el sendero que se configura como una posibilidad de ahondar en la problematización de la educación sensorial.

El lugar desde donde nos hacemos la pregunta por la educación sensorial se sitúa en un olvido del cuerpo en la educación. Considérese aquí, por ejemplo, la escasa importancia que se otorga a la educación física y las restricciones que

ella misma se impone, con relación al amplio espectro de posibilidades formativas de que eventualmente dispone. Es esto entonces lo que nos lleva a indagar en Ovidio Decroly y sus postulados para escuchar lo que tiene para contarnos hoy. Esto es, la educación sigue prescindiendo del cuerpo y en tal sentido hablamos de una educación desencarnada; en otras palabras, en la educación hay un interés por el hombre, pero, generalmente, sin cuerpo. Ha sido a partir de otras áreas que el estudio del cuerpo se ha visibilizado; estas son: la antropología, la historia y la sociología y es desde ellas que el cuerpo ha sido objeto de estudio, dándole sentido en tanto dimensión histórica, cultural y social, y proponiendo otras direcciones a los estudios que se venían realizando desde la fisiología y la anatomía, donde el cuerpo había sido tomado en su organicidad como un dato natural cuantificable, medible y clasificable (Zapata, 2006:16). Por lo anterior, nos interesa adentrarnos en el pensamiento pedagógico del Doctor Decroly y desde allí sacar a la luz la mirada que sobre el cuerpo se tiene y que nos da para pensar la educación sensorial en la actualidad.

5.1. Un cuerpo en la búsqueda de la integralidad en la relación cuerpo - razón

El cuerpo, en la obra de Ovidio Decroly, se mueve entonces entre rasgos que, al parecer, se cruzan entre el cuerpo organismo en la dualidad cuerpo - razón, pero a la vez deja ver unos visos de otras búsquedas que invitan a pensar en un cuerpo que, lejos de la fragmentación, pretendería establecer una conexión con el medio que le rodea, con un ser que mira y vive el mundo desde una integralidad de su pensamiento.

Con lo anterior, no podemos negar que la idea de hombre que se sugiere en la obra del autor es la del hombre de la modernidad, una época que “[...] es heredera de un dualismo en el que el cuerpo es, con frecuencia, maltratado por perspectivas que rompen la unidad de la condición humana [...] a la civilización occidental le resulta difícil honrar la dignidad del cuerpo y la diversidad de los cuerpos humanos” (Sennett, 2003:17). En la modernidad, el cuerpo ha sido considerado como un conjunto de órganos, lo cual refiere más a una visión desde la materialidad, con planteamientos realizados desde las perspectivas de diferentes áreas o disciplinas como la Biología, la Psicología y las Ciencias cognitivas, a partir de las cuales se ha buscado dar explicación al cuerpo mediante su ubicación como un organismo.

En tal sentido, si bien el cuerpo de la modernidad es un cuerpo que se ha fragmentado como cuerpo/alma, cuerpo/razón o, como sería en Decroly, el cuerpo orgánico considerado como medio para lograr el desarrollo de la inteligencia; así mismo, el cuerpo en la modernidad es objeto de estudio reducible a sus condiciones anatómicas y la razón se considera como una facultad separada de su naturaleza, su cuerpo; a partir de esta fragmentación el sujeto se explica a sí mismo desde un lugar que no es el cuerpo. Todo lo anterior significa que no se piensa de conformidad con el cuerpo, puesto que éste es el contenedor de los pensamientos; con todo esto, el cuerpo que se ha conformado en la modernidad es susceptible de ser disciplinado, clasificado y experimentado.

Cuando nos referimos al cuerpo de la modernidad, también nos referimos a la escuela, la cual amplió sus muros con el interés de una educación para todos, en una relación educación -sociedad; ésta se ha caracterizado por ponerse en la idea de posibilitar la enseñanza de unas habilidades técnicas al servicio del ejercicio profesional requeridas para el momento, a propósito de la revolución industrial; además, en un interés por fortalecer los avances de la psicología, que se concentró en las dinámicas propias de la infancia. En tal sentido toma fuerza el cuerpo del niño y surgen nociones sobre sus necesidades y particularidades como ser activo.

Con esto tocamos un punto significativo que es la Escuela Nueva, la cual se enmarca en las dinámicas de la modernidad “[...] la corriente *Escuela Nueva* estuvo marcada por la preponderancia de la psicología y, en especial, de la psicología experimental, así como de la biología y de las teorías evolucionistas. Estos saberes influenciaron de forma significativa el estatuto de la pedagogía y de las prácticas que procuraron renovar los sistemas de enseñanza, desde finales del siglo XIX y la primera mitad del XX.” (Herrera, 1999:55). La Escuela Nueva se ocupó de estudiar la mente del niño poniendo en juego el cuerpo como visible, necesitado y diferente de las condiciones del cuerpo del adulto.

Conviene distinguir que en las tendencias de la Escuela Nueva se proyecta una dicotomía que le da al cuerpo un elemento de moralidad; por un lado, la necesidad de un cuerpo capaz de producir de acuerdo con las nuevas dinámicas industriales, donde se da una exigencia por la necesidad de la especialización y,

así mismo, se valora la espontaneidad del niño, a quien en el marco de la Escuela Nueva se busca que tenga posibilidad de libertad en tanto niño, brindándole a éste una educación senso-motora e intelectual utilizando maneras adecuadas del juego, la libre actividad, el desarrollo afectivo y la socialización.

Ahora, es oportuno señalar que si bien el Doctor Decroly no escapa a las proyecciones de la modernidad, a los intereses de un estado - nación con la necesidad de restituirse de sus guerras¹¹ y de estar en el marco de las exigencias de la industrialización, necesitada de un cuerpo útil, especializado y a la vez normalizado e insertado en la vida de una sociedad, también conviene advertir que, por otro lado, uno de los elementos visibles de manera delicada y que vale la pena considerar en la mirada de cuerpo que se devela en el pensamiento del autor, obedece a la consideración que éste hace sobre la integralidad asumiendo en ello un ser humano, niño, que no aprende el mundo por partes, y donde más bien es la interrelación que establece con el mundo antes de llegar a la escuela, esto es, la importancia que tiene el niño en la relación con la madre, el cual va configurando sus primeras experiencias que le permiten ver el mundo de manera global y no fragmentada.

Esta idea, a propósito de los postulados del Doctor Decroly, es reforzada por Not (1994:129) cuando plantea que “el ser, todo entero, entra en contacto con el mundo mediante una actividad que es al principio global y confusa y después

¹¹ La primera guerra mundial (1914-1918) fue uno de los grandes acontecimientos en el siglo XX y se da a razón de los enfrentamientos entre las grandes potencias europeas. Esta guerra es una, entre muchas que se venían dando. (Besse, 2001: 9)

progresivamente organizada”. Siendo así, podríamos pensar que hay interés por un cuerpo que vive en relación con el medio ambiente que le rodea, donde los otros y los objetos le posibilitan una interacción que no lo pone en condición de un mero organismo en funcionamiento.

Con la discusión que venimos esbozando conviene señalar la relación Escuela Nueva - Pensamiento de Ovidio Decroly y nuestro contexto, Colombia, lo que se resalta en este subcapítulo, pues el pedagogo influyó con algunos de sus postulados en los proyectos educativos en las primeras décadas del siglo XX. Consecuentes con lo anterior cabe trazar algunas líneas sobre el contexto en el que el autor arriesga a poner sus postulados. Si bien la tendencia de la Escuela Nueva fue un movimiento que se desarrolló a nivel mundial “[...] promovido por los intereses económicos de los países que se situaron a la cabeza del desarrollo industrial, Inglaterra, Francia y posteriormente Estados Unidos” (Herrera, 1999:21), había un marcado interés que propiciar una dinámica internacional que el capitalismo venía trabajando.

Cabe agregar que Colombia no fue ajena a los intereses de internacionalización, pues había un interés en la idea de ser una nación y, así, se gestaba el interés por abandonar la imagen de ser un pueblo campesino, por lo que se realizaron esfuerzos por hacer inversiones extranjeras, por desarrollar la infraestructura y la industria y por la transformación hacia nuevos patrones culturales; todo esto fue cambiando el panorama de lo que había sido la sociedad hasta ese momento. Con lo anterior estaba el surgimiento de nuevos grupos

políticos y movimientos sociales que dieron paso a las tensiones que se debía afrontar, como el alto nivel de analfabetismo que se constituía como una barrera para la participación política, dado que solo podían votar quienes sabían leer y escribir, lo que cambió con la reforma constitucional de 1936. Las situaciones mencionadas, entre otras, llevaron al Estado a buscar estrategias para poder intervenir la población, en su idea de regular los comportamientos y las costumbres de los ciudadanos.

Lo anterior nos conduce a hacer visible la Escuela Nueva en Colombia, la cual se presenta como un soporte para cumplir con los objetivos que se propone el Estado; es allí donde el interés por la reforma educativa toma sentido y donde el Doctor Decroly se erige, en su momento, como uno de los personajes que influyó en tal propósito. Con lo anterior queremos decir que las ideas del autor estuvieron sujetas a las dinámicas particulares de nuestra sociedad; hacemos referencia a que cuando el autor llega a poner en marcha su pensamiento se encuentra con una estructura de la religión muy arraigada y así mismo con las ideas de los mismo dirigentes y académicos por pensar cierto tipo de sociedad donde el pensamiento del Doctor Decroly también se adapta a estas condiciones. “[...] Todo lo que se apartase del modelo del hombre blanco europeo, en su constitución física y mental - estatura, estructura craneal, color de piel, composición sanguínea, etc. -, se consideraba síntoma de degeneración racial. Las causas de esta degeneración se situaban en las condiciones desfavorables del trópico y también en los procesos del mestizaje todavía no concluidos” (Herrera, 1999:97). Con esto queremos decir que si bien el Doctor Decroly no fue ajeno a los intereses

de la Escuela Nueva, incluso en su país, en Colombia debía estar sujeto a los requerimientos de los dirigentes y adaptar sus ideas a las condiciones propias.

Después de la anterior exposición sumaria y reiterando que el autor no fue ajeno a los intereses de la Escuela Nueva, subrayo entonces que el pensamiento del autor apuesta por una integralidad del cuerpo que de sentido a las facultades intelectivas desde la relación movimiento y pensamiento, pues en sus postulados deja ver el sentido que tiene el movimiento para un cuerpo que piensa. "El movimiento resulta indispensable para la formación de las primeras ideas y para la formación de la armonía del trabajo mental. Sin acción no hay sensaciones variadas; sin acción no hay ideas acabadas o múltiples; sin acción no hay control sobre estas ideas" (Decroly, 1934b:42. El cuerpo, según Decroly, se hace consciente de sus ideas, a partir de sus movimientos.

5.2. La imagen de hombre como cuerpo que evoluciona a partir de sus necesidades

La educación sensorial no puede ser ajena al cuerpo como organismo y en tal sentido es importante reflexionar, desde los postulados de Decroly, con respecto al cuerpo que tiene necesidades; desde su mirada, el cuerpo posee instintos, necesidades o tendencias, las cuales clasifica como necesidades primarias, secundarias y terciarias. Dichas tendencias hacen parte de la herencia del ser humano, por lo que considera que el niño siempre recurre a ellas en las diferentes situaciones que se le presentan; en un cierto sentido, tienen como fin

proteger la vida misma, al tiempo que le sirven de guía dentro del ambiente para obtener lo que necesita. A propósito de ello Decroly explica las tendencias:

"El primer núcleo o grupo comprende primeramente los instintos relacionados con la nutrición (hambre, sed, necesidad de aire y necesidad de evacuación), los referentes a la lucha contra el frío, el calor o la fatiga, la necesidad de movimiento, la necesidad de limpieza, la defensa contra el dolor físico. Comprende también este primer grupo, a continuación, el instinto sexual, el instinto maternal, el instinto parental y el instinto gregario o de simpatía, En el segundo encontramos instintos en una etapa superior de evolución, que son a modo de extensión de los anteriores; así, los denominamos amor propio, instinto de propiedad, instinto de agrupación o de grupo. Combinándose con los primeros, o también entre ellos, estos instintos engendran tendencias que pueden incluirse en un tercer grupo: por ejemplo, el instinto de concurrencia, el de aprobación [...] los instintos de defensa y el de los instintos ayudantes. De ellos, el primero comprende dos formas principales: la defensa pasiva y la defensa activa, cuyas expresiones emocionales agudas constituyen, respectivamente, el miedo y la cólera. Y el segundo comprende la curiosidad, la imitación y el instinto de juego. Todas estas diversas tendencias tienen por objeto aparente corroborar la acción de los instintos de los tres grupos primeros, ayudando a su satisfacción, preparándola o facilitándola " (Decroly, 1934a: 14).

Desde lo anterior, podemos decir que se visualiza en el pensamiento del autor una perspectiva desde la antropología evolutiva, que se advierte corta en sus postulados biologicistas; sin embargo cabe resaltar, sobre todo, en las necesidades valoradas por el autor, los instintos de defensa y los ayudantes, pues se toma aquí unos puntos clave para pensar una educación sensorial con la idea de resaltar dentro de estas necesidades la curiosidad, la imitación y el juego como puntos significativos en la perspectiva de lo que estamos pensando.

Son los instintos coadyuvantes de la curiosidad, el juego y la imitación funciones que contribuyen al desarrollo de la intelectualidad por medio del lenguaje. Se trata de que el niño evolucione mentalmente, que de un estado inconsciente y primitivo, llegue a un estado consciente y superior “[...] la evolución de las aptitudes intelectuales y de las tendencias en el niño, se revela por la orientación de su curiosidad [...] La evolución intelectual está puesta al servicio de los intereses y estimulada por ellos, sin que se pueda decir siempre que depende exclusivamente de ellos” (Decroly, 1935a:25).

Enfatizando en el juego, considerado por el autor como uno de los instintos ayudantes, es el medio por el cual los movimientos se manifiestan de forma natural, dado que éste le posibilita una experiencia verdadera, espontánea y natural del niño; por medio del juego el cuerpo aprende a relacionarse con el mundo. Partiendo de factores hereditarios y disposiciones vitales suficientes, es posible que el niño responda a sus necesidades a partir de la imitación de la vida del adulto en el propio juego.

“Así es que el juego, como han reconocido los modernos psicólogos, tiene un papel de valor primordial para facilitar al niño la posesión de las diversas coordinaciones que favorecen su futura adaptación [...] puede ser considerado como el más importante de los instintos de la infancia, por lo que salta a la vista la utilidad de observar al niño durante su actividad llamada lúdica (Decroly, 1934a:15).

El autor considera el juego como posibilitador de la energía y la vitalidad que necesita el niño, donde más allá de la curiosidad y la imitación está la posibilidad de acercarse al mundo y a las cosas a partir de los ensayos y sus propias equivocaciones; si bien el autor plantea sus ideas sobre el juego en términos de adaptación, se vislumbra un interés en términos de las dinámicas con el medio donde el niño habita, que puede ser el campo o la ciudad, incluso con una sobrevaloración por los procesos de los niños en el campo, como medio más natural y posibilitador de un ambiente armonioso y sano para el niño en formación. “Si se compara al pequeño campesino [...] con el de las grandes aglomeraciones en general [...] el niño de la ciudad no tiene, en general, más que nociones de superficie, de lujo, tiene poco fondo; no está acostumbrado a desenvolverse, a afrontar las dificultades; ciertamente, ha visto mucho, ha oído mucho, demasiado; pero no ha visto nada hasta el final.” (Decroly, 1965:47).

5.3. El cuerpo que se visibiliza en la educación

A la pregunta que se nos sugiere del cuerpo en la educación, cabe decir que el cuerpo - niño en su momento se visibiliza con fuerza y que en la actualidad persiste la pregunta por éste en la escuela, por hacer presentes los cuerpos que allí habitan y aunque aún asistimos en esta búsqueda, están presentes los cuestionamientos, dado que ya no solo se busca dar valor a este cuerpo; también, el cuerpo como tal, en tanto niño o joven, se torna cargado de sentido. Sin embargo, en su momento, la infancia toma importancia al instaurarse un interés por preservar los derechos de los niños, entre ellos, el de la educación; se da una transformación de la educación que cuestiona la representación habitual de la infancia para buscar un mejor conocimiento del niño con el propósito de elaborar una concepción educativa que respetara tanto sus posibilidades mentales como sus necesidades afectivas y físicas; se buscaba que la escuela se adaptara a las necesidades del niño, en vez de ser su mayor ocupación la transmisión de conocimientos.

Con lo anterior, no se desconoce que la Escuela Nueva, en sus postulados, pensara en el niño por el valor de sí mismo solamente; sabemos que, de fondo, allí también se conjuga la dinámica de una búsqueda de organización social en términos de responder a los intereses de un Estado que busca para su bienestar la formación de cuerpos dóciles y útiles que en su momento contribuyan con las dinámicas de la industrialización de los países; sin embargo, si en el marco de la

perspectiva escolanovista había un interés de fondo que estaba situado en los intereses de unas dinámicas sociales, políticas y económicas que requerían la educación para todos, también es importante resaltar que al visibilizar en esta dinámica al niño en su naturaleza, al anormal en su condición y a la educación en general como un derecho, allí se da una oportunidad para pensar otras maneras de organización de los países que propende por otras dinámicas y así mismo por otras miradas que escapan a los intereses del Estado y generan una ruptura necesaria con la educación tradicional.

En tal sentido, el Doctor Decroly se ocupó del niño en su condición natural, sin pretensiones de volverlo un adulto o tratarlo como tal; más bien se da en él la reivindicación del niño en tanto que consideró pensar la escuela, y así mismo el trato hacia el niño, con la idea de respeto a su condición, para lo cual la labor del maestro es acompañarlo y adaptarse a su condición y sus necesidades, sin atropellamientos que pudieran limitar sus posibilidades y en su lugar planteaba que: "[...] se haga reflexionar al niño sobre sus actos, para que llegue a comprender el alcance de ellos y se discipline él mismo" (Decroly, 1935a:8).

5.4. El cuerpo individualizado con su propio ritmo en la educación

En este apartado nos convoca el cuerpo “anormal”^{12,0}, ese cuerpo que en su momento fue relegado, escondido y hasta olvidado; un cuerpo que en el momento histórico de la actividad del Doctor Decroly estaba siendo visibilizado, con miras a la posibilidad de un cuerpo productivo, cosa que ya hemos señalado repetidamente. El cuerpo anormal fue uno que el autor clasificó de manera exhaustiva y caracterizó, siendo éste el que lo llevó a caminar por el sendero de la educación, considerando que había posibilidades no solo de hacer procesos formativos con estos niños, sino con toda la población en general. Sin embargo, sentimos la necesidad de resaltar el respeto por el cuerpo en tanto el valor por los ritmos de aprendizaje propios de cada niño, sea este normal o anormal. “El niño es un ser humano que evoluciona [...] No es un cuerpo inerte sobre el cual pueda hacerse pesar un sistema fijo y rígido; hay que seguir su desenvolvimiento por la curva que él mismo traza, sin olvidar que es un organismo viviente y que hay que tener buen cuidado de no estropear su desarrollo natural” (Decroly, 1922:52).

¹² Decroly inicia su trabajo pedagógico con niños anormales, pues desde la sociedad del siglo XIX estos niños eran aislados, relegados e internados en lugares en los que se encargaban de cuidarlos, más no de educarlos, pues no eran merecedores de acceder a procesos educativos. Sin embargo, el autor, quien ya había iniciado su trabajo con ellos desde su ejercicio como médico en la Policlínica en Bruselas, plantea que los niños anormales requieren una atención especial. Este tipo de educación lograría que fueran útiles a la sociedad o que, dependiendo de sus condiciones, mejoraran su socialización con los demás.

Con lo anterior se trata de profundizar en la relación cuerpo anormal, para pensar la educación sensorial, donde el cuerpo se valora en sí mismo, es decir, un cuerpo que se incluye en el proceso formativo, donde el individuo determina los ritmos de su desarrollo, permitiendo cuestionar sobre otras maneras de pensar los procesos en la escuela.

En esta dirección, la división entre el cuerpo normal y el anormal, que obedece a las dinámicas sociales que se daban donde apenas se empieza a pensar en un individuo (anormal) como parte de una sociedad productiva. Esto no fue ajeno a los postulados del autor; sin embargo, nos convoca desde la relación cuerpo - educación a un cuerpo que aprende, independiente de sus limitaciones, desde sus posibilidades, y con ello el Doctor Decroly alude a una mirada de educación que intenta respetar los ritmos del niño anormal que no aprende de la misma manera y que en sus propias dinámicas la educación puede hacer cosas para proveerlo de sentido, dado que en su momento el cuerpo anormal se consideraba un estorbo. “Decroly encuentra la necesidad de individualizar la enseñanza, de ocuparse de forma integral de los problemas físicos, intelectuales, morales y profesionales de los alumnos, así como de “señalar a cada uno el lugar que necesita” en la escuela y en la sociedad” (Saenz, 1997:322).

Finalmente, es importante reiterar que el cuerpo que develamos en el pensamiento del autor nos esboza con mucha sutileza una mirada que nos pudiera decir cosas, es como un murmullo que nos invita a pensar una educación sensorial en la actualidad, por lo cual me referiré en adelante al tema de la

educación que se presenta en otra tonalidad, en términos del tema que tratamos en esta investigación.

5.5. Aproximaciones a la concepción de educación posibilidades para pensar una educación sensorial

En el capítulo anterior se dejan ver algunos matices que nos permiten pensar el cuerpo con miras a una educación sensorial; sin embargo, cabe resaltar que es en sus postulados sobre la educación donde más pistas podemos hallar en términos de pensar el tema central de esta investigación. Es así que resaltamos como importante plantear que Decroly es uno de los representantes de la Escuela Nueva¹³, escuela activa o escuela para la vida, como ha sido llamada. A partir de promover cambios en los métodos, los espacios, las dinámicas de los profesores y las mismas dinámicas institucionales, se sugiere un interés por parte del pedagogo por pensar una cierta sensibilidad del ser humano. Sin embargo, es innegable en su obra la relación que sostiene con la psicología y la medicina.

En sus textos, el Doctor Decroly, siempre considera que debe dejarse al niño la libertad de elegir las actividades favorables a sus intereses, siendo éste el centro del estudio y “objeto” de análisis. Esta caracterización es propia de “la

¹³ La escuela nueva (EN) es un movimiento de enseñanza que se dio a finales del siglo XIX y el siglo XX. Fue un movimiento que se dedicó a estudiar los procesos en el niño, partiendo de que el profesor debe estimularlo en su desarrollo. La EN orientada propende estimular al niño a partir del desarrollo de prácticas didáctico - pedagógicas activas; la EN se adecuó al crecimiento urbano e industrial, en este sentido tuvo como uno de sus pilares la identificación de los procesos pedagógicos con la ciencia, estableciendo una relación de ésta con el progreso, de aquí que se asocia en muchas ocasiones la EN con la pedagogía científica. (Gaviria, 1967; Grandes Pensadores, 2005).

modernidad, [la cual] bajo el paradigma occidental de la racionalidad técnico-científica, vuelve irreconciliables el tratamiento del cuerpo como objeto de conocimiento y como experiencia existencial del sujeto” (Vilela, 2000:83).

Así las cosas, por un lado se da un interés por el cambio, por un sistema que rompa con las características de la educación tradicional y, en este sentido, la propuesta de Escuela Nueva parece ser un contexto propicio con sus métodos no convencionales, que ubica al niño como centro del proceso y como una persona que llega a la escuela con un bagaje que le posibilita la obtención de otras comprensiones. Pero, por el otro lado, al interior del entramado social y educativo sigue favoreciéndose la razón y se opta por el mejoramiento de las habilidades cognitivas de los niños, más no de su sensibilidad como tal; en últimas, sus postulados siguen dando pie a una fragmentación cuerpo-mente, donde éste es el potenciador del desarrollo del pensamiento.

Por otro lado, cabe resaltar el interés del autor por mejorar la educación, lo cual le lleva a establecer las medidas que son necesarias para tal fin y nos permite extraer de su trabajo algunos indicios que nos den para pensar la educación sensorial. En este sentido, el método decroliano está sustentado sobre la base del niño, sus características biológicas y su evolución. A pesar de sus críticas a la educación del momento, al método, a los espacios y a quienes enseñaban, consideró que la principal causa de los problemas radicada en el desconocimiento que se tenía acerca del niño y en la marcada preocupación de enseñar de manera desintegrada los contenidos de las materias, obviando la perspectiva del

pensamiento integral del niño. Importa dejar sentado, además, que si bien Decroly asume por un lado la educación como un proceso de adaptación que necesita de la relación del niño con su grupo familiar y social y, por el otro, la instrucción como complemento de la educación en tanto contribuye a la formación intelectual, es visible que el pedagogo no marcaba una línea divisoria entre la educación y la instrucción. “La educación es un proceso de adaptación que dirige el maestro; la instrucción es un complemento, más precisamente, un auxiliar de esa preparación. La primera engloba el aspecto afectivo del niño, en tanto que la instrucción se refiere a su formación intelectual” (Decroly, 1922:55).

Decroly también establece educaciones, las cuales separa, pero no por ello considera que se dan por separado: sensorial, motriz, afectiva, intelectual, del lenguaje; todas ellas regidas por los principios generales que, para el autor, son las necesidades primarias, secundarias y terciarias, como ya lo mencionamos en otro momento. En las ideas del autor se manifiesta un marcado interés por la educación afectiva o de la sensibilidad del niño, considerando que esta es el motor de la formación de un sistema superior; de igual manera, estableciendo la relación entre las diferentes clasificaciones que él mismo hace. Es así como que expresa que hay una relación entre las funciones sensoriales e intelectuales con la afectividad y así mismo la motricidad; agregando, aún más, que la afectividad y la motricidad son inseparables (Decroly, 1935b). En resumen, las relaciones entre las educaciones que clasifica, las considera recíprocas, dado que las sensaciones, percepciones, juicios y razonamientos pueden tener repercusiones en la afectividad y, en tal sentido, ésta misma puede direccionar la atención y la

reflexión sobre la actividad sensorial, de la percepción y la intelectual, como también la afectividad lleva a la acción y a su vez esta tiene eco en la misma afectividad.

5.6. La educación permeada por la razón

El racionalismo en la educación proviene de la corriente realista y positivista que se instala con fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XIX con Federico Herbart¹⁴ , pero además con el sociólogo Herbert Spencer, quien es el representante de la dirección positivista que toma la pedagogía; en tal sentido, podemos hablar de un predominio de la corriente realista y positivista (Luzuriaga, 1980). Desde esta perspectiva se buscaba darle un rigor científico a la educación, dado que se dio un marcado interés de la psicología, y en especial la psicología experimental; así mismo la biología y las teorías evolucionistas que se trabajaron en los espacios educativos, desde el trabajo con los estudiantes y aun desde la misma experimentación y observaciones que se dieron con tanta fuerza en la escuela; de esta manera, podemos decir que la educación racional en Decroly se basa en los movimientos que sobre ésta se daban en aquel momento.

También la psicología ya había empezado a incursionar haciendo los primeros ensayos de su aplicación en la educación; tal es el caso de Wundt y

¹⁴ Federico Herbart, considerado el fundador de la pedagogía científica, plantea dos ciencias fundamentales: la psicología, o ciencia del niño, y la ética, o ciencia del fin de la educación (formación del carácter moral) (Gaviria, 1967).

Hall¹⁵. Decroly también establece una fuerte relación entre la psicología y la educación; sin embargo, critica con vehemencia los tratamientos que realiza la psicología clásica, por considerar que ésta sustenta su trabajo en las características de un niño esquemático; Decroly más bien esperaba establecer una pedagogía racional, que atendiese al niño como un ser viviente, variado e influenciado por el medio en el cual estaba creciendo.

En Decroly, la educación está permeada por el discurso científico, de ahí que su obra pedagógica tenga un matiz tan fuerte de racionalismo, dado que fue uno de los seguidores de los planteamientos del método científico y que recibió influencias del positivismo de Comte y del naturalismo de Spencer¹⁶. Este fragmento da cuenta de dichas influencias: “[...] es muy necesario progresar; que se tenga más en cuenta en el porvenir, cuando se construyan nuevos edificios escolares, las exigencias de la pedagogía moderna, queremos decir de la pedagogía no dogmática, no rutinaria, sino racional y evolutiva” (Decroly, 1965:9).

Entre los elementos que caracterizan el racionalismo en la obra pedagógica de Decroly está el interés por el desarrollo cognitivo del niño y, en ese sentido, la

¹⁵ Wundt fue el fundador de la psicología científica, la cual, desde su constitución, comprende dos ramas que son complementarias, *fisiológica* y *experimental*. Por su parte, Stanley Hall jugó un papel decisivo en el desarrollo de la psicología educativa.

¹⁶ Augusto Comte (1790-1857) funda el positivismo como corriente filosófica en la segunda mitad del siglo XIX y ésta tiene sus efectos en la pedagogía; sin embargo, es Herbert Spencer (1820-1903) quien es su mayor representante y quien tuvo mayor influencia en la educación, a pesar de no ser un pedagogo. Spencer, en su obra *La educación intelectual, moral y física*, le da un valor utilitario a la educación, considerando cuáles serían los conocimientos más útiles para la persona, a lo cual se responde: los que sirven para la conservación y mejora del individuo, la familia, el Estado y la sociedad en general (Luzuriaga, 1980)

importancia que le da a la individualización y a la función utilitaria que busca desarrollar en el niño por medio de la educación. El método educativo tiene una tendencia a la unidad y a la individualización, con lo que busca generar una adaptación del cuerpo y de donde se desprenden dos factores de gran importancia: el crecimiento individual y la propagación de la especie; a partir de estos factores se da una concepción funcionalista de la educación, pues se trata de que la persona se encargue de sí misma, de su familia y de cumplir con las obligaciones sociales.

5.7. El cuerpo como eje del método globalizador y los centros de interés

Según los postulados del Doctor Decroly, los intereses están impulsados por las necesidades, ubicadas en las individuales y sociales; a partir de allí organizó el plan de trabajo en la escuela para los niños. En este programa, los “centros de interés”¹⁷, rompen con el esquema tradicional de la segmentación de las disciplinas o áreas, la cual obedece a un programa basado en la especialidad que cada profesor pueda tener; nos referimos con esto a los programas donde la finalidad es el aprendizaje de los contenidos y en los que el niño pasa a ser un

¹⁷ Los centros de interés propuestos por Ovidio Decroly parten de una pregunta que se hace sobre qué le atrae al niño y que pueda relacionarse con los conocimientos que él debe tener. Hacen parte de unas medidas como son: la aplicación de un programa de ideas asociadas donde se pueda hacer el estudio del niño y su medio, y de una “[...] División de las materias de enseñanza teniendo en cuenta las grandes funciones psicológicas: *observación, asociación y expresión* [...] preferencia concedida a los métodos intuitivos, activos y constructivos [...] Actividad personal favorecida por la práctica de las ocupaciones manuales [...] y por el empleo de los juegos educativos” (Decroly, 1965:28).

accesorio, pues no subyace la pregunta por cuál sería la forma de enseñar, acorde a la edad en la que el niño se encuentra.

Teniendo en cuenta lo anterior, el autor propone una integralidad, la cual recoge incluso la lectura y la escritura no como elementos separados sino como parte del proceso global del aprendizaje; para esto considera la posibilidad de disponer de un espacio que brinde otras posibilidades de relación del niño. Este constituyó uno de los planteamientos más fuertes del autor, sin embargo reconoció que no es posible, en su momento, destruir todas las instituciones educativas y que tampoco pueden hacerse las adecuaciones que generen otra manera de relación de los niños con su medio, atendiendo a la importancia que le dio a tener, en lo posible, un espacio dotado de naturaleza, donde el niño pudiera establecer otras dinámicas, al margen de las que proponían y aun proponen la mayoría de las instituciones.

[...] nadie se atreverá ya a poner en duda que la naturaleza variada y cambiante es la que debe servir de marco a la lección, mejor que las paredes desnudas de nuestros cuarteles y las callejas de nuestras grandes ciudades, en las que el niño puede observar más que partes de fenómenos y de procesos demasiado complicados para su inteligencia" (Decroly y Boon, 1925:29)

La mirada de integralidad del niño y las formas de desarrollar los procesos educativos para Decroly parten de que lo más importante que él debe aprender, es

sobre sí mismo. Al saber sobre sí, el niño accede a su corporalidad conociendo el funcionamiento de sus órganos, su utilidad y todo lo que tiene que ver con sus necesidades primarias (comer, respirar, dormir, trabajar, jugar, entre otros); de la misma manera, el interés por conocerse para poner en juego su misma vivacidad, pues atiende a las actitudes que éste comporta en su condición de niño; todo esto lo lleva a establecer relaciones con el mundo de manera más armoniosa. En este sentido, una de las bases de la escuela para el autor es que “[...] los conocimientos que deben encabezar un programa son los que sugieren el “Conócete a ti mismo” de los griegos [...] Después del conocimiento de ellos mismos, hay otro que le sigue lógicamente: *el del mundo, el del medio en que el niño vive*”. (Decroly y Boon, 1965:57).

En tal sentido, los centros de interés para el autor deben enfocarse desde el punto de vista del niño y la idea de que éste mantenga una relación con el medio que le permita comprender y asimilar lo que está en juego en su aprendizaje. De otro lado, si se miran los centros de interés desde las particularidades que se daban en cada contexto, pueden cuestionarse algunos procesos que aún parten del interés del niño y de la utilización que se hace del medio para que éste adquiera los aprendizajes. De esta manera inquietan, en términos de la posible especialización, la educación para cualificar la mano de obra, requerida con relación a las necesidades del medio industrial. Aquí, resaltamos que el crecimiento acelerado de la industria llevó a la escuela a darle relevancia al aprendizaje de los oficios (zapatero, albañil, entre otros). Todo esto nos lleva a pensar en una analogía con lo que actualmente sucede en la escuela: la

implementación del enfoque del trabajo por competencias en sus planes de estudio.

5.8. Higienización de la educación

Decroly en su obra escribió que el médico debe abandonar su papel pasivo en la sociedad y colaborar en los procesos de salud de la comunidad; es así como debe estar presente en los procesos educativos de la escuela, la familia y la sociedad; en tal sentido considera a los niños irregulares y los anormales. Para él, los médicos en las sociedades no deben sólo medicalizar a la infancia, sino también clasificar a los niños de acuerdo a su situación de irregularidad, lo cual permitirían prevenir y combatir sus enfermedades y denominó tales medidas como profilácticas.

El proceso de higienización viene entonces atravesado por la llamada “sicología moderna” (Saenz, 1997) la cual se compone de dos miradas: por un lado está la sicología experimental desde donde se trabajan los procesos psicofisiológicos y cognitivos del niño; y, por otro lado, la sicología clínica, que se fundamenta en la medicina y desde la cual se hacen los estudios de lo afectivo, lo moral, lo instintivo y lo volitivo en el niño. Ambas perspectivas de la sicología se incluyen en la escuela con propósitos complementarios; la primera, contribuir con los nuevos métodos y los contenidos, ambos sobre bases científicas y experimentales y la segunda lleva al maestro hacia la observación de las tendencias sociales y morales de los estudiantes y también contribuyó con la

medicalización, donde el médico fue el inspector del cuerpo y del alma, ocupando un lugar importante en las dinámicas de higienización física y mental.

5.9. La educación hacia la integralidad del pensamiento

Como se mencionó, Decroly, en su obra, apuesta por una educación racionalista, pues en sus planteamientos el cuerpo tiende a ser un instrumento para desarrollar los procesos cognitivos; interés que al leerse en términos de la educación se torna globalizador e integrador. De igual manera, es relevante que los procesos de lecto-escritura sean para el autor más herramientas, que el interés en sí de que esos contenidos sean el aprendizaje, pues todo el tiempo Decroly está resaltando una educación en pro de la vida de la personas.

Aunque en su obra expresa un claro interés por una educación funcionalista, en la que el niño, a partir de los ejercicios propuestos por el autor (observación, asociación y expresión), aprende un hacer que también obedece a principios utilitarios de su propuesta, es importante destacar la importancia que tienen para Decroly los ambientes naturales de los que la institución educativa disponga. Opinión que deja de relieve su interés por trabajar la sensibilidad con miras a un desarrollo de la inteligencia.

Con respecto a pensar la educación como integralidad del pensamiento, el autor parte de la premisa de que el niño aprehende el mundo sobre la base de una visión del todo; en este sentido, el niño, como integralidad, es un ser capaz de

comprender su realidad tal cual es, un ser lo suficientemente íntegro para adaptarse al medio que lo rodea.

El autor plantea, entonces, el respeto que se debe tener en cuenta en cada alumno por su propio proceso, ya que el interés profundo nace de sus necesidades y es la manifestación directa de los instintos. Parte de la idea de que la actividad mental del niño se produce por un primer conocimiento global de los objetos y los conceptos; lo anterior lo recoge el autor en el “principio globalizador” en el cual “los niños captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades. Significa que el conocimiento y la percepción son globales. El procedimiento mental actúa, en un primer estadio, como una percepción sincrética, confusa o indiferenciada de la realidad, para pasar después, en un segundo estadio, a un análisis de los componentes o partes; para concluir en un tercer estadio, con una síntesis que reintegra las partes de forma articulada, como estructura.” (Decroly, 1925:48). En este aspecto el autor toma distancia con el sincretismo clásico, donde se sugiere que el niño debe ir de las partes al todo, esto quiere decir de lo simple a lo complejo.

5.10. El maestro y la pedagogía experimental

La figura del maestro en la propuesta de Decroly no dista mucho de los alcances generales que vislumbró con respecto a la aplicabilidad del método y del

programa en los niños; es decir, el adulto debe poseer características muy similares que, por medio de la experiencia profunda, incluso en temas como la observación y la experimentación, le permitan ejecutar el programa con mayor facilidad y conciencia del proceso que se quiere en el niño. En palabras de Decroly, "estas escuelas requieren de un personal activo e inteligente, preparado en la observaciones de los seres (animales, vegetales y minerales), en la psicología y en las ciencias de la experimentación" (Decroly, 1934a:7).

Centrados en el maestro, es oportuno decir que éste tiene una particularidad en el perfil descrito por el autor; dicha descripción se relaciona con la mirada innovadora y vanguardista, propuesta de la escuela activa, así como con los centros de interés y el método globalizador como espacios donde se requiere vincular a un personal docente capaz de adaptarse a los niños. Esto sin olvidar que este perfil de maestro pudo haber causado traumatismos en términos de la tradición con que se enseñaba a finales del siglo XIX y principios del XX.

La propuesta educativa de Decroly, además de ser utilitaria y con fines muy marcados hacia la productividad, tiende a favorecer procesos cognitivos y a ser atrayente. Metodológicamente se trata de una propuesta "sensible" y enfocada hacia la naturaleza y a la globalidad del ser. A su vez, exige a los maestros relacionarse con temas concernientes a la psicología y a las ciencias de la experimentación. Como Decroly mismo lo manifiesta, un perfil capaz de jugar con dicotomías sensibles, globales, pero que no olvide su objetivo de generar procesos adaptativos y progresivos en los que el niño vaya creciendo y el maestro

le acompañe en este proceso a través de la disposición didáctica y espacial de la escuela y del aula de clase.

El interés que puso el autor en el maestro fue tal, que lo consideró como un referente obligado para que el programa tuviera un norte claro; es decir, no basta con generar las condiciones necesarias en la escuela si el maestro no está motivado. A propósito de los centros de interés, no basta con satisfacer las necesidades de los niños y redimirlas con espacios y ambientes en los que aprenda lo relativo a las ciencias, las humanidades y demás, si no se hace hincapié en esa relación simbiótica que se da entre el niño y el maestro, y una relación dialéctica entre la metodología y lo que es preciso enseñar y aprender. Seguramente puede haber contradicciones y conjeturas a partir de los métodos y los contenidos en los que se fundamenta toda la propuesta del autor belga, pero, sin duda, el estar ahí frente a ese proceso, bien sea de experimentación, de observación y de análisis, o simplemente de acompañamiento, de afecto, permite una construcción armónica y contribuyente en lo que respecta al discurso de la educación sensorial.

[...] este arte pedagógico exige naturalezas de élite [...] Para llegar al éxito en este sacerdocio es necesario no sólo tener el sentimiento de lo que hay que hacer, sino que hay que poseer una dosis suficiente de vocación y de capacidades de realización perseverante [...] A propósito, puede decirse que estas dos últimas cualidades, sin ninguna pretensión al arte ni a la

ciencia pedagógica, son capaces ellas solas de realizar milagros (Decroly, 1934a:103).

Decroly deja ver de una manera implícita en su obra la importancia de un maestro, pero que sea joven. Al parecer considera que al poseer estas características, el maestro tendrá una mayor disposición para el acompañamiento del proceso de los estudiantes, de acuerdo con una condición maternal y con vitalidad. Por estas razones se interesó en conseguir como maestros a personas jóvenes que estuvieran aprendiendo el método decroliano, al mismo tiempo que estaban en la dinámica con los alumnos.

5.11. La arquitectura de la escuela: el ambiente escolar

Generalmente los educadores se han dado a la tarea de pensar la escuela en términos de la enseñanza, el aprendizaje y el currículo, entre otros; sin embargo, es importante llamar la atención sobre una de las preocupaciones que se presenta en las dinámicas del Doctor Decroly, pues buscaba pensar el espacio escolar como un escenario cargado de vitalidad y movilidad; en otras palabras, de vida, en donde las transformaciones de los espacios de aprendizaje dotaran de vitalidad el cuerpo, disponiendo así todas las acomodaciones posibles, en los muros que se advertían como muertos. En tal sentido, el autor considera que el ambiente escolar le debe brindar mayor riqueza a los procesos educativos, para lo cual este debería ser concebido de otras maneras en términos de la arquitectura.

[...] según los planes de un arquitecto, que no se le considere ya como un conjunto de piedras más o menos agradablemente combinadas, sino también sobre todo, lo que rodea este edificio; especialmente la calle, los ríos, los bosques y sus habitantes; nadie se atreverá ya a poner en duda que la naturaleza variada y cambiante es la que debe servir de marco a la lección, mejor que las paredes desnudas de nuestros cuarteles y las callejas de nuestras grandes ciudades, en las que el niño puede observar más que partes de fenómenos y de procesos demasiado complicados para su inteligencia (Decroly y Boon, 1965:10).

El manifiesto interés de Decroly por transformar la educación tradicional, dado que la considera obsoleta por no satisfacer los intereses de los niños, lo lleva a realizar permanentes críticas al sistema educativo y, entre éstas, con mucha fuerza, la construcción de edificios que él calificó de “inertes”, “inmóviles” y “silenciosos”. En este sentido, plantea como una incoherencia hablar de la “escuela para la vida” en un espacio sin vida. Sin embargo, Decroly reconoce que no se puede derribar los edificios ya construidos; por ello refuerza la posibilidad de realizar una adaptación en el espacio de la escuela, y del aula particularmente; así mismo plantea que las nuevas construcciones deben estar lejos de las zonas urbanas, buscando que los niños estén la mayor parte del tiempo en contacto directo con la naturaleza. Propone adaptar el aula con animales, herbarios, terrarios y otros elementos de la naturaleza que le brinden al niño la experiencia en su relación con la misma:

La escuela para la cultura general hasta los quince años, dice, debe ser establecida en un medio natural, lejos de las poblaciones, donde el niño pueda observar diariamente los fenómenos de la naturaleza, las manifestaciones de la vida de los seres vivos, en general, y de los hombres en particular. Recomiendo la coeducación hasta los diez o doce años (Decroly, 1934b:7).

Al observar los ejercicios propuestos en el programa de ideas asociadas de Decroly es posible reconocer la relevancia de la arquitectura de la escuela, pues en la medida que el espacio educativo tenga vida puede brindar mayores experiencias a los niños; experiencias que redundan en una mayor posibilidad experiencial que le brinda mayores y mejores adaptaciones al medio. En este proceso, el primer ejercicio propuesto desde los primeros acercamientos del niño a la institución es que en ella pueda estar más cercano a las condiciones naturales del medio para que pueda relacionarse más fácilmente con ese nuevo lugar.

Son muchos los elementos que enmarcan los intereses del autor por los cambios en la educación: la mirada hacia el niño, la actitud del maestro y la misma institución en términos de su arquitectura; en este sentido se visibiliza de manera tenue una preocupación por el cuerpo que se educa. De todas maneras, no dejamos de reconocer en este trabajo las dicotomías del médico belga; por un lado los planteamientos que esboza en el interés por el niño en su condición de diferente al adulto, pero, por el otro está el seguir a las autoridades encargadas de la educación en su momento, donde la consigna estaba dada en la toma de

conciencia por la necesidad de brindar una educación que posibilitara una transformación social, a propósito de la regulación de los cuerpos y las necesidades de ir de la mano con la modernización del país.

6. Matices de una educación sensorial: una mirada con posibilidad de otras realidades



Tríptico de Humberto Jiménez Medina, 2011

6. Matices de una educación sensorial:

Una mirada con posibilidad de otras realidades

“Los sentidos no son “ventanas” abiertas al mundo, “espejos” que se ofrecen para el registro de cosas en completa indiferencia de las culturas o de las sensibilidades; son filtros que solo retienen en su cedazo lo que el individuo ha aprendido a poner en ellos o lo que procura justamente identificar mediante la movilización de sus recursos.

Las cosas no existen en sí; siempre son investidas por una mirada, por un valor que las hace dignas de ser percibidas. ”

El sabor del mundo. David Le Breton

Caminar por el sendero del pasado y conversar con quien en algún momento de la historia se hizo preguntas y, más aún, tomó la decisión de plasmarlas en el papel, significa transitar un camino que posibilita el encuentro con nuevos recorridos a partir de la búsqueda de otras formas de organizar las palabras con sentido. Esta tesis es el principio de algo que da pie para seguir dialogando sobre lo que podría ser una forma diferente de mirar, de sentir y de ser. En esta mirada no se trata de llegar a conclusiones o determinismos sino,

más bien, plantear una búsqueda permanente, constructiva, en la que la pregunta no se agote; en otras palabras, buscar nuevas perspectivas. Se trata de no dejar la educación sensorial en conceptos abstractos, incomprensibles. No se busca aquí dejar las ideas cerradas, sino un texto que a sus posibles lectores les permitirá realizar un acercamiento a la educación sensorial.

A propósito de las conversaciones con Ovidio Decroly sobre su obra pedagógica y consecuentes con los capítulos anteriores, donde se presentan las ideas que movilizaron al personaje en la configuración de su pensamiento y donde se plantean algunos puntos sobre el cuerpo y la educación, encontramos algunos apuntes que posibilitan, en términos teóricos, iniciar un camino de inquietudes y preguntas sobre la educación sensorial y orientarlo de manera que permita la aprehensión de su discurso. En tal sentido se trata de mirar la educación del cuerpo en tanto la educación sensorial, en las particularidades culturales y sociales de las dinámicas del momento y evitando caer en las generalidades, que pudieran de una universalidad del tema; importa también en esta educación sensorial, develar un ser humano desde la perspectiva de su historicidad y reconocerlo como ser biológico, social, psicológico e histórico (Wulf, 2004:182)

Debemos reiterar en este apartado que, para pensar el sentido de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly, es importante considerar las dinámicas de la modernidad, pues en ésta se encuentra toda una cadena de acontecimientos que marcaron las ideas del autor; la

racionalización y objetivación del proceso civilizatorio que dieron pie a una educación donde el cuerpo se coloca a la orden del intelecto.

De esta manera, en la perspectiva decroliana, los planteamientos pedagógicos surgen como consecuencia de sus estudios de los procesos educativos con los niños irregulares: sensoriales, cognitivos, afectivos y del carácter. Con la experimentación, a propósito del método científico, Decroly no sólo diagnostica, sino que desarrolla todo un proyecto pedagógico que propende por mejores dinámicas de vida de los niños irregulares y así mismo de los niños "normales".

También, en la misma dinámica de la modernidad, el proceso de industrialización deja sus huellas en la obra pedagógica de Decroly. En su idea de brindar una educación que sea de utilidad para el niño y así mismo para la sociedad: "una escuela para la vida"; se observa como basa gran parte de sus ideas en los planteamientos de Herbert Spencer, al considerar que la escuela debería brindar conocimientos útiles: "El fin de la educación es prepararnos a vivir con vida completa. Por lo tanto, el único criterio racional para juzgar cuál es el mejor sistema de educación es saber en qué grado se aproxima cada uno al fin perseguido" (Spencer, 1920:14).

Una de las consecuencias de la modernidad que marca los postulados del autor y, más aun, que en la actualidad provoca reflexiones, es la división que se establece entre los sentidos cercanos (tacto, olfato y gusto) y los sentidos lejanos

(vista y oído), y el dominio que el cristianismo tenía sobre la educación. Sin embargo, para la época que vivió Decroly, debe hablarse de una educación laica, donde la iglesia ha perdido su fuerza y el Estado empieza a tomar parte en los procesos educativos de la sociedad. Sin embargo, aún no se pensaba en la posibilidad de una integración entre los sentidos (la sensibilidad) y la razón (ratio), todo esto complementado con las dinámicas del proceso civilizatorio, pues la educación de los sentidos sigue obedeciendo a las demandas sociales y culturales de la burguesía descritas por Gay, Elias y Wulf.

Con lo anterior, no podemos poner en duda que Ovidio Decroly pertenece a la modernidad, donde se da una relevancia a la razón¹⁸ y donde el método científico y la experimentación sobresalen como guías de los procesos educativos; incluso desde el siglo XVIII, Dalhem (sf:36) plantea que a partir de los postulados decrolianos "las ideas, los conceptos, todo lo que hace la educación y la instrucción, dependen, pues, *de la observación de los sentidos*". Desde aquí, vale la pena destacar que los sentidos son vías sensoriales, las cuales, desde su propuesta metodológica, proporcionan al niño la posibilidad de ser un agente activo de su proceso educativo y no solamente estar en una actitud de escucha pasiva, recibiendo sin participar: "Siempre que sea posible, durante todos los momentos de su permanencia en la escuela, con ocasión de todas las lecciones, los alumnos estarán activamente ocupados, vivirán las nociones en lugar de

¹⁸ A partir de Descartes se da el privilegio de la razón sobre el cuerpo; el autor plantea que los sentidos nos engañan, de manera que la prevalencia de la razón sobre el cuerpo es la idea que ha sido abanderada de la modernidad.

escucharlas exponer de una manera forzosamente incompleta” (Decroly y Boon. 1950:18).

También, en la perspectiva que presenta el pensamiento de Ovidio Decroly, se evidencian posturas filosóficas como el intuitivismo y el pragmatismo; el primero significa una valoración preponderante del "objeto de conocimiento sobre la actividad mental del sujeto" y el segundo sobre "la actividad transformadora del sujeto", es decir, en su accionar se da significado y conocimiento; en este sentido, se considera la observación activa, pues en la sensación está el origen del conocimiento.

No obstante, al mismo tiempo tiene en cuenta aspectos del pragmatismo, en tanto que la sensorialidad del ser no es algo fragmentado sino un proceso complejo y organizado, pues las imágenes sensoriales van de la mano con el medio natural y social, lo que conduce a que sea una situación significativa en la experiencia sensorial del ser humano. Es, entonces, el esbozo de procesos del ser que siente racionalmente, con lo que subyace allí una posibilidad de relación significativa con el mundo. En este sentido, desentrañar en Ovidio Decroly la relación que propone de la educación sensorial con una educación de la observación, la atención y la conciencia, posibilita en términos prácticos una educación sensorial.

Ovidio Decroly, en su mirada de cuerpo en una perspectiva de lo intuitivo y lo pragmático, da un valor muy fuerte a los sentidos a partir de la intuición; igualmente, en términos pragmáticos, por los instintos y las experiencias que develan los sentidos:

"La ruptura de Decroly con los métodos intuitivistas reside en su planteamiento de que la investigación sensorial no es separable de una sensación - intuición - compleja y organizada, que no es fragmentaria sino organizada: en Decroly no son las imágenes sensoriales aisladas las que se asocian en la mente del niño, sino un conjunto o situación significativa, en medio natural y social, el cual, al ser analizado, le devela los detalles. Ésta es una clara ruptura con los métodos pestalozzianos que proponían partir de lo simple a lo complejo, del elemento aislado de las lecciones de cosas a la totalidad de la naturaleza. Al sostener que la primera relación de conocimiento es sensorial, los métodos de enseñanza decrolianos les siguen dando una gran importancia al adiestramiento de los receptores sensoriales y a la organización de los procesos de percepción, pero, a diferencia de la pedagogía clásica, ahora relacionados con actividades significativas, en las que el adiestramiento perceptivo se vincula a la práctica de observación por parte del alumno y ésta se dirige ya no a los elementos de un material didáctico abstracto, sino a las totalidades captadas en el medio de vida" (Sáenz, 1997:327).

Desde los párrafos anteriores, pensar la educación sensorial desde el cuerpo y la educación en la actualidad nos pone en el punto de resaltar más sus postulados sobre educación que sobre el cuerpo mismo, pues si bien la imagen de cuerpo que se proyecta en el autor nos deja inquietudes en tanto su mirada de cuerpo es la de uno que pone su integralidad en el marco del pensamiento, es su propuesta en términos educativos la que nos da pie para seguir pensando en un devenir de la educación sensorial que no se agota, movable y consecuente con el momento histórico que acontece en la actualidad.

6.1. La educación sensorial desde lo experiencial

Lo primero que podemos resaltar para la educación sensorial es lo experiencial, ya que las sensaciones van ligadas al movimiento y a la posibilidad de darle espacio al niño para que explore el medio; de este interés parten algunos de los ejercicios propuestos en el método globalizador y los centros de interés; particularmente, los ejercicios de observación son la base para el trabajo experiencial del niño, allí se conjuga el cuerpo con su realidad, la cual se busca que esté enmarcada en el encuentro con la naturaleza. Decroly (Dalhem, sf:36) plantea: "Solo por medio de las impresiones se pueden desarrollar los juicios". Según el autor, la observación debe ser la base de toda noción, pues es en la que intervienen directamente el mayor número de sentidos, poniéndose éstos como instrumentos a su servicio para la adquisición de las nociones.

Desde esta perspectiva, Decroly busca establecer una relación entre cuerpo y mente. En su pensamiento toma fuerza la integralidad de ambas y por ello se hace referencia a la globalización del pensamiento, que da lugar al método globalizador, pues no se trata de fragmentar el conocimiento sino de darlo en su totalidad, como el autor considera que el niño ve el mundo.

Desde lo anterior reiteramos que en su trabajo existe un interés muy marcado hacia el método, dado que allí están inmersos los procesos sensoriales, ya que se evidencia, por ejemplo, una tendencia muy sobresaliente hacia el desarrollo de las nociones de cantidad, color, forma, tiempo, alrededor de la pregunta sobre cómo se desarrollan estas nociones en el proceso evolutivo del niño; interrogante que es evidente en el libro *Estudios de sicogénesis*, donde el autor se dedica a comprender cómo los niños, en su desarrollo evolutivo, van adquiriendo las diferentes nociones. Sin embargo, su trabajo muestra que todas las nociones son adquiridas a partir de las "aptitudes" sensoriales y de los ejercicios que realizan los niños en su cotidianidad. De esta manera, puede notarse en el pensamiento del autor belga una gran preocupación por el proceso práctico, o sea, el proceso de aprendizaje de los niños, donde se trata de que aprendan las nociones sobre la base de los centros de interés, asentado en los instintos de conservación y socialización.

"Volvemos a insistir sobre el hecho de que nosotros no intentamos, mediante los ejercicios sensoriales, conseguir que el niño se convierta

virtuoso en la distinción de las infinitas diferencias de las diversas cualidades, como el color, por ejemplo. Nuestro objetivo es preparar la atención voluntaria sirviéndonos de la atención espontánea." (Decroly y Monchamp, 1978:53).

En estas palabras el autor, lejos de la afinación de los sentidos en sí mismos, considera que es a partir de éstos que se captan las impresiones del medio. Decroly, partiendo del libro que escribió con la señorita Monchamp, *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, deja en claro que para él los sentidos son "aptitudes": "Decimos 'aptitudes' y no 'sentidos' porque los ejercicios llamados sensoriales, más que desarrollar los sentidos, enseñan al niño a registrar sus impresiones, a clasificarlas, combinarlas y *asociarlas con otras*" (Decroly, 1928:19).

Entonces, pudiéramos considerar que los sentidos sirven a los fines educativos propuestos en el Método Globalizador; siendo así que en su propuesta en el libro sobre los juegos educativos, la sensorialidad pasa de la búsqueda fehaciente de la experiencia y el contacto con la naturaleza en un encuentro en primera persona, a los "juegos educativos" que, según su mirada, dejan de ser abstractos para complejizarse en términos de conceptos más claros a propósito de los aprendizajes de los niños, pues son juegos que contribuyen "[...] a establecer nuevas relaciones entre las nociones sensoriales y espaciales con las que el niño se familiarizó anteriormente" (Decroly, 1934a:90).

De igual forma, en los planteamientos del autor es muy notable que si bien le otorga relevancia a todos los sentidos, cobran un mayor valor el tacto y la vista. Así mismo parte del hecho de que no es necesario educar los sentidos, pues estos a partir de la experiencia se desarrollan, sin necesidad de centrar la atención en ellos: "[...]los sentidos se desarrollan espontáneamente, [...] no es necesario hacer su educación, por lo menos como mecanismos de sensaciones [...] El progreso debe versar mucho más sobre la interpretación, el agrupamiento, la simplificación de las sensaciones, que sobre su afinamiento propiamente dicho." (Decroly, 1934b:95). No hay entonces un interés por la afinación de cada sentido, sino que todos los sentidos en armonía permiten al niño captar las impresiones del mundo.

6.2. Educación sensorial y su relación con lo motriz

En alguna medida los planteamientos de Decroly frente a la educación sensorial parten de los trabajos de Locke; sin embargo, el autor belga considera que algunos de los planteamientos de Locke deben ser complementados, tal como lo plantea en su obra *Los anormales*:

La expresión educación sensorial ha dado lugar a errores y a exageraciones. Se ha tomado al pie de la letra el principio de que «nada se halla en la inteligencia que no haya pasado primero por los sentidos»

(Locke). Según esto, el punto de partida de toda idea se encuentra en las experiencias hechas y las nociones adquiridas; el estimulante de la actividad mental se hallará, pues, exclusivamente, en el medio que actúa sobre la inteligencia por medio de las sensaciones, pero esto no es verdad sino en parte solamente (Decroly, 1935b:94).

Al darle valor a la educación sensorial, Decroly considera que el planteamiento empirista de Locke es incompleto, dado que asigna a la sensibilidad toda la posibilidad de adquirir el conocimiento. Por el contrario, Decroly propone una educación sensorial que va de la mano de la educación motriz, pues los sentidos no están al margen de los movimientos; para Decroly mientras más movimiento haga el niño, habrá más posibilidad de estimular los sentidos. Mientras que Locke sólo le da crédito a la idea de que los sentidos prevalecen sobre la razón.

Siguiendo con la discusión, si bien el autor considera que los sentidos se desarrollan desde el período prenatal del niño, es en la interacción con los otros en el contexto donde ellos toman sentido: "De otra parte, la psicogénesis muestra que los sentidos se desarrollan espontáneamente, que no es necesario hacer su educación, por lo menos como mecanismos de sensaciones" (Decroly, 1934b:95); no se trata de hacer una afinación de los sentidos sino que éstos, de manera integrada, se deben orientar a que los niños eduquen "la atención", "la observación", "el vocabulario", "la conciencia" y "los hábitos; para el niño resulta importante agudizar los sentidos por medio de su estímulo y su potenciación;

según él, el capital de ideas contribuirá a la adquisición de nociones que permitan una mejor relación con el contexto del niño, puesto que el autor considera que es en la naturaleza, en el contexto real, en donde verdaderamente estos se estimulan. No es entonces por la afinación sensorial por la que se busca una agudeza de los sentidos; es, más bien, por la atención que estará en la orientación para poner a punto a las sensaciones; esto es, por el hábito de servirse de ciertos sentidos con preferencia a otros para ayudar al recuerdo de las imágenes.

Relacionando lo anterior, se vislumbra una tendencia muy marcada, en términos del movimiento y la relación con la sensorialidad, hacia la operatividad de las acciones del niño, pues el autor no establece ninguna diferencia entre ambos debido a que considera que tienen la misma esencia. Desde este punto de vista, la educación sensorial y motriz están subyugadas por concepciones netamente biologicistas y neurológicas en las que el factor estímulo-respuesta es muy relevante; en esta concepción de cuerpo se plantea que los sentidos involucran por obligatoriedad un gran número de movimientos. Al respecto afirma Decroly: "No hay que esperar hacer una verdadera educación motriz siguiendo los procedimientos sugeridos por una concepción simplista y disociadora de las actividades mentales. Desde el punto de vista biológico, el movimiento es naturalmente la respuesta a un estimulante." (Decroly, 1934b:97).

Cabe resaltar que el valor a lo sensorial en términos de la posibilidad del aprendizaje de los niños, es la emergencia de una experiencia que está en relación directa con la naturaleza; sin embargo, para el autor belga, los instintos o

necesidades del niño tienen gran prioridad a la hora de organizar sus ideas con respecto al cuerpo, lo cual es muy significativo en el momento de esbozar su propuesta metodológica. Según Decroly, el cuerpo está conformado por dos instancias: el orgánico, que tiene necesidades entendidas como "tendencias o impulsos naturales provocados por sensaciones especiales, que no vienen necesariamente a la conciencia y haciendo abstracción de los movimientos que los traducen al exterior" (Decroly, 1929:46), y el de los sentidos, constituido por sensaciones externas que están traducidas en los órganos de los sentidos: el gusto, el olfato, la vista, el oído, el tacto y los movimientos que son los que dan la posibilidad a la estimulación de los mismos; se reitera en este apartado que es el movimiento el motor de los sentidos que se expresan en su integralidad.

6.3. La fuerza de la vista y el tacto

Según las ideas del Doctor Decroly, la vista y el tacto son los sentidos que más acompañan los procesos de aprendizaje, pues desde estos el niño accede a los ejercicios de observación. Agregando fuerza a esta idea, el autor considera que la llave de oro de la primera educación es la atención y, en tal sentido, para obtener de ella el mejor rendimiento es necesario que los elementos del medio sean manejados directamente por el niño; esto es, da un alto valor a la mano por encima de la vista, dado que considera que el contacto que hace el niño con los objetos que le rodean tienen una mayor aprehensión por el contacto que por la mirada misma.

Continuando con la tarea de resaltar elementos en el pensamiento de Ovidio Decroly, que nos permitan pensar una educación sensorial hoy, es importante recordar que para él no existe diferencia entre la educación de los sentidos y la educación motriz. Ambas áreas, para Decroly, deben estar en los procesos de aprendizaje del niño, dado que el uno sin el otro tendrían unos resultados vacíos; por tanto, el valor hacia la motricidad tiene mucha fuerza en su propuesta, pues los movimientos hacen parte de las sensaciones externas, al igual que los sentidos; sin embargo, la relación que establece de la motricidad con el sentido de la vista es de mucha relevancia:

Los ejercicios puramente motores son excelentes para proporcionar al niño una conciencia más clara de sus movimientos y de las sensaciones de las que ellos mismos son el punto de partida. A fin de mantener el interés y, por tanto, la atención, se les puede permitir controlar con la vista los resultados de sus sensaciones táctiles y hacer de estos ejercicios un juego de conjunto para añadirles el estímulo de la emulación (Decroly y Monchamp, 1978:49).

6.4. El cuerpo que hace una comprensión del mundo a partir de lo que ve

A propósito de la modernidad, la vista no puede ser ajena a este análisis pues ésta ha sido el centro de la educación sensorial¹⁹ en tanto que ha tenido la mayor importancia en el proceso de formación de los niños. La vista es uno de los sentidos considerados lejano; en la tarea de pensar la educación sensorial desde el autor, la vista es la posibilidad de aprehender el mundo. Este sentido en conjunto con el tacto, es uno de los sentidos más fuertes en la perspectiva formativa que plantea el autor "[...] impresiones sensoriales, de las cuales las más frecuentes son las suministradas por el sentido articulo-muscular, principalmente de la mano y de los músculos oculares, y por el sentido visual (color, luz)". (Decroly, 1934b:58).

El sentido de la vista toma relevancia en la "observación" que propone el autor, como una de las etapas que el niño debe abordar en su proceso de formación, donde considera que ésta debe hacerse sobre las cosas en un estado natural, con el objetivo de que los niños las manejen y las conozcan tal y como son y en este sentido no pierdan contacto con la realidad; así mismo considera que observar animales o plantas disecadas, muertas, no tiene sentido para el niño pues en ello no hay posibilidad de una vivencia experiencial. Sin embargo, esto es contradictorio de alguna manera con el trabajo del autor a propósito de su libro *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, pues en

¹⁹ Para Le Breton (2007:45) "Los ojos, son los órganos que se benefician con la influencia creciente de la "cultura erudita". La mirada adquiere cada vez más importancia; como sentido de la distancia, se convirtió entonces en el sentido clave de la modernidad".

este, como se mencionó, aparece con mucha fuerza la "artificialidad" del juego, aunque el autor plantee que los juegos educativos no reemplazan los juegos en la acción. "Insistimos en que estos juegos no son sino un fragmento del método que empleamos y sólo realizan una parte de lo que los juegos pueden ofrecer como medio educativo. Al igual que los procedimientos ideo-visuales, de lectura y escritura, no representan todo el método" (Decroly y Monchamp, 1978:33).

El sentido de la vista es, pues, el que proporciona mayores posibilidades de aprendizaje, dado que ésta posibilita las nociones más numerosas y precisas que el oído; "[...] la vista es un poder sincrético muy marcado, según la expresión de Claparede, lo que quiere decir que tiene sobre los otros sentidos la posibilidad de informarnos rápidamente sobre determinados signos característicos" (Decroly, 1950:71).

6.5. El sentido del tacto, una manera de organizar el mundo

Como se ha señalado, el sentido del tacto tiene mucha importancia, en tanto es la mano la que se requiere de manera funcional para que pueda responder a las dinámicas demandadas por la escuela. El tacto, en una estrecha relación con el ojo, se da a la tarea de resolver las situaciones que se requiera:

"Las manos, sobre todo, han adquirido conocimiento de la cualidad propia de este cuerpo. A los dos años y once meses, pasa la mano por un mueble recientemente barnizado y hace esta reflexión: han puesto cola aquí, ha

comparado y hallado sin duda que experimenta la misma sensación que cuando juega con la cola " (Decroly, 1935b:32).

Sin embargo, el sentido del tacto queda relegado en la medida que el niño va creciendo, en tanto la posibilidad que pudiera tener el niño de manera más permanente de explorarse a partir de este sentido, en el contacto con la realidad, lo cual redundaría en la posibilidad de experimentar y comprobar los fenómenos que suceden a su alrededor. En este sentido, es claro que para Decroly el método científico es más fuerte en las dinámicas de la escuela.

6.6. La escolarización del sentido de la escucha

Inicialmente el autor da relevancia al sentido del oído en tanto considera que éste es importante en el proceso de desarrollo del niño; de lo contrario, no tendría un proceso adecuado:

En los adultos, las defectuosidades sensoriales no entran entre las causas de trastornos mentales. En cambio en el niño el papel de la vista y del oído es tal durante las primeras etapas del desarrollo, que su disminución algo considerable, y sobre todo su ausencia, crea a dicho desarrollo condiciones particularísimas, y si no se dan ciertas compensaciones educativas, el sujeto se verá disminuido, retardado, anormal, en mayor o menor grado.

Para que un niño sordo o ciego pueda desenvolverse en la vida y permanecer equilibrado es preciso que sea muy inteligente, muy desenvuelto de carácter y que se le someta durante largo tiempo a un régimen bien dirigido (Decroly, 1934b:41-42).

Sin embargo, no es así dentro del proceso de escolarización. Para el autor, el sentido del oído se integra en la vivencia del niño, pues considera que los aprendizajes de éste deben ser en contacto directo con la naturaleza: ver y tocar en vez de escuchar ideas en abstracto: "Siempre que sea posible, durante todos los momentos de su permanencia en la escuela, con ocasión de todas las lecciones, los alumnos estarán activamente ocupados, vivirán las nociones en lugar de escucharlas exponer de una manera forzosamente incompleta" (Decroly y Boon, 1950:18)

Si bien su planteamiento parte de una integración sensorial, es claro que para el autor la vista siempre está por encima de oído, pues considera que es ésta la mayor posibilitadora de los aprendizajes: "La función visual se desenvuelve más pronto y más rápido que la función auditiva: está pues provista muy pronto para conservar recuerdos y ayudar a la actividad intelectual (Decroly y Boon, 1950:70). Así las cosas, se observa cómo Decroly le da un importante lugar a la vista, interés que está en consonancia con la modernidad, en la cual la vista, siempre por encima del sentido del oído, permite observar, vivir, experimentar y aprehender el mundo.

6.7. ¿Y qué de los sentidos del olfato y el gusto?

Sin embargo, dentro de las complejidades de lo que significan los cambios, Decroly no considera de manera explícita y significativa los procesos que incluyen el gusto y el olfato, a pesar de que argumente en su propuesta que los sentidos no se educan, sino que más bien se van adquiriendo a partir de la interacción con el medio. El gusto y el olfato, entonces, se dejan a una suerte de vivencia que el niño tiene con el mundo sin haber un acto pedagógico intencional sobre éstos. Desde este punto, el pensamiento decroliano no está al margen de los presupuestos culturales y sociales que atraviesan la escuela, donde el gusto y el olfato son sentidos relegados y olvidados.

Como se planteó al inicio, fueron los sentidos de la vista, el tacto y el oído los que prevalecieron, invisibilizando allí el gusto y el olfato; sin embargo se resalta de nuevo el interés por la relación con el medio ambiente del niño en su contexto y en la escuela, buscando potenciar una sensorialidad integrada, que más allá de la afinación propende por la integración de éstos.

A manera de conclusión con la incertidumbre de otros encuentros



Metamorfosis del polvo de Juan Mendoza Anticona, 2011

Pensar la educación sensorial partiendo de las concepciones de cuerpo y la educación en los presupuestos pedagógicos de Ovidio Decroly, requiere unas reflexiones entre el momento histórico en el que emergieron los postulados del autor, en relación con el momento que acontece en la actualidad. Esto es, considerar la situación del momento en el que afloran unas propuestas basadas en la modernidad, donde se sugieren unas estructuras fijas, a propósito de las necesidades del momento en la constitución de un individuo que respondiera a las dinámicas de la conformación de un estado-nación, donde los centros de interés, los ejercicios de la observación, la experimentación, la expresión y los juegos educativos parecieran cumplir una función que, de una y otra forma, dan cuenta del ser humano que requiere la sociedad y que a la vez se nos presentan como sugerentes en otras maneras de mirar la educación de los sentidos.

Hoy, cuando asistimos a un momento histórico donde no es posible pensar que el cuerpo necesita ser dotado de otras sensibilidades y donde el arte y la cultura se van explicitando como potenciadores de otras formas de ser y vivir el cuerpo, podemos considerar la emergencia de un pensamiento pedagógico vigente en el método globalizador propuesto por el Doctor Decroly a partir de algunas de sus ideas; siendo así sería interesante resaltar el valor de uno de los ejercicios propuestos en los centros de interés, el de la observación; así mismo sería importante tener en cuenta el juego que dota al ser humano de una cenestesia corporal, donde pueden confluír todos los sentidos, posibilitando una relación con el mundo desde la escuela, en la búsqueda de pensar un cuerpo múltiple, singular, plural, donde la razón deja de ser el centro del proceso y el

cuerpo en su integralidad vive el mundo desde el acontecimiento y la experiencia, los cuales están en permanente movimiento en los sujetos.

En la actualidad, la pregunta por el cuerpo se evidencia en diferentes escenarios y los sentidos integran las dinámicas de unas nuevas maneras de estar en el mundo. El interrogante por el cuerpo genera las inquietudes y búsquedas por una educación de la sensibilidad que pone en tela de juicio el exceso de razón que si bien el Doctor Decroly en las dinámicas de su momento histórico no dejó de lado, hoy pueden ser re-direccionados sus postulados como una posibilidad de oxigenar la escuela, donde se ponga en juego otras miradas y sentires a partir de seguir pensando de otras maneras la educación.

Llegados a este punto, hemos examinado hasta aquí las fortalezas y debilidades que nos ofrece el pensamiento de Ovidio Decroly, sobre el cual es justo decir que sus planteamientos se mueven en un vaivén de dualidades, pues los fundamentos que guían su obra están entre la potenciación de la razón, siendo en esto consecuente con los ideales de la modernidad y sin embargo nos deja visos que nos permiten esbozar de manera sutil algunas cosas para pensar la educación sensorial hoy.

Con relación a la educación sensorial, si se piensa en una mirada integral del cuerpo, se puede considerar una educación que no se circunscribe solo a una parte de éste, la razón, y donde otras dimensiones del cuerpo, como la afectiva,

social, comunicativa y motriz, entre otras, se manifiestan en diferentes espacios separados del aula, la cual se ha dado a la tarea de ocuparse la mayor parte del tiempo de la enseñanza de conceptos; más bien es hacer consciente un cuerpo, que podría ser el cuerpo del niño o del joven que habita la escuela, que está presente con todo lo que es, su historia, su cultura, en otras palabras su vida, en todos los espacios y que todas las dimensiones de su cuerpo reclaman dar sentido a su existencia en términos de comprenderse a sí mismo en el contexto donde vive, en el mundo que habita. La idea de integralidad del autor, que se circunscribe a la integralidad del pensamiento donde el cuerpo se visibiliza de alguna manera en el interés del autor, debería considerarse, pues aún sigue el cuerpo que se educa en la escuela como un cuerpo sin cuerpo que debe aprender unos conceptos, restándole la posibilidad a otras potenciales para ser en el mundo.

También vale la pena que resaltemos los ejercicios de la observación que sugiere en el método globalizador el Doctor Decroly, los cuales, si bien no se asumen como tal en la actualidad, sí se revelan de alguna manera en la escuela, en la etapa de formación inicial del niño. donde se da un valor por la experiencia del niño en torno a su relación con la naturaleza, y donde el cuerpo - niño se pone en relación con el mundo a partir de su contacto directo con la naturaleza y los objetos que lo circundan; no obstante, en los años posteriores a la infancia, esto es, la adolescencia, esta relación se diluye en el interés del maestro por los aprendizajes escolares, en otras palabras, de las áreas que comprenden el currículo escolar, donde va perdiendo sentido la relación del cuerpo - joven con el mundo y el academicismo se apodera en la necesidad de la escuela porque el

sujeto se apropie de los conocimientos necesarios para su futuro como profesional. La posibilidad de poner en juego los ejercicios de la observación como parte de los centros de interés en el método globalizador que nos propone el autor, es pensar en la presencia del cuerpo que de manera real se conecta con el entorno, donde es posible en ello la atención y la conciencia más sobre sí mismo y su relación con el mundo y menos sobre los contenidos academicistas que sugiere la educación en la actualidad.

Hemos dejado para el final los juegos educativos propuestos por Decroly, denominados hoy como juegos didácticos²⁰, los cuales pueden encontrarse en los anaqueles de la escuela, las ludotecas y en los espacios familiares. Estos juegos, que fueron creados a principios del siglo XX por Ovidio Decroly, cuando los propuso, entre otros, como juegos sensoriales y motrices y donde su función sigue siendo la misma: promover la interacción del niño en su relación con el juguete, convocan permanentemente a ser abordados de la misma manera, debido a que algunos de éstos, en su estructura, dejan poco a la imaginación, encaminando al niño a las mismas formas en que éste puede ser jugado. El juego didáctico, por lo tanto, no posibilita otras formas de ser jugado y le niega al niño posibilidades creativas, así como su capacidad de imaginar y fantasear otros mundos; en

²⁰A partir de la investigación realizada "La relación del niño con el juego educativo en la ludoteca Parque Biblioteca San Javier" (Gil, 2010), se evidenció que, incluso hoy, son vigentes los juegos educativos propuestos por Ovidio Decroly a principios del siglo XX; sin embargo, al hacer el análisis de éstos se evidencia que la dirección por parte del docente deja poca posibilidad a la imaginación del niño y un alto interés por la adquisición del conocimiento de las nociones de color, forma, número, entre otros.

últimas, el pensamiento divergente y exploratorio quedan aniquilados en la misma estructura que posibilita el juego.

Sin bien es cierto que los juegos educativos a su vez ayudan a que el trabajo de los sentidos quede relegado a favorecer la vista y el tacto, sentidos que siguen prevaleciendo en la relación del niño con el juego, dejando de lado, los sentidos del oído, el olfato y el gusto, cabe anotar que es la imaginación del maestro que puede ver una posibilidad de relación sensorial en el juego como potenciador de la energía del niño, en tanto su permanente necesidad de jugar, y restarle interés al juguete y el contenido que él en sí mismo expone.

En cuanto a la relación profesor - alumno, es claro que no sólo en la época de Decroly privilegiaban la razón para el diseño de sus juegos: hoy en día ella hace parte de las relaciones que estos establecen con los niños. Unos vínculos marcados por el interés del maestro en que el niño aprenda nociones y conceptos, dejando de lado la relevancia que pueda tener el juego didáctico en términos de la exploración que posibilite al niño otras maneras de encontrarse con el juguete, sea a través de la fantasía, la imaginación y la creatividad, todas tres generadoras de un pensamiento divergente.

En la actualidad asistimos a un interés por una educación que se ocupe del aprendizaje y menos de la enseñanza; esto pone como centro del proceso al sujeto que aprende por encima del maestro que enseña, lo cual nos da pie para

sugerir que una educación sensorial puede hacer parte de los procesos educativos, donde el cuerpo, en tanto su sensorialidad, sean protagonistas, en un equilibrio con la razón. Decroly ve la posibilidad de utilizar la riqueza de los sentidos como punto de partida del contacto consigo mismo y como posibilidad de recuperar la capacidad de contacto vital e integral con la realidad, de manera que el niño conozca experimentando, observando, manipulando y jugando.

Consecuentes con lo anterior, ¿sería posible pensar de otras maneras los entramados que propone el autor en términos de la propuesta del Método Globalizar, atendiendo allí a lo que se dio a llamar los centros de interés y los ejercicios allí mismo propuestos: la observación, la experimentación y la expresión? ¿Sería, entonces, viable asumir que - atendiendo a las nuevas miradas que se le otorgan hoy al cuerpo, atendiendo a nuevas sensibilidades en tanto pensarlo como un cuerpo plural y singular - sus postulados educativos se dinamizarán de otras maneras? Es difícil responder las preguntas que se plantean en este apartado como conclusiones; sin embargo, sí es posible considerar en un devenir de la educación sensorial, que no se sugiere como una fijación de la realidad. Y entonces, al poner en el campo de la educación estas dinámicas, pudiéramos propender por un cuerpo que se pregunta por sí mismo en la actualidad y en tal sentido se sugiere móvil y dinámico.

Referencias

Fuentes primarias

Decroly O, Boon G (1925). *Hacia una escuela renovada* (s.d.)

Decroly O (1928). Jacobo Orellana Garrido (Trad.). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*. Madrid: Francisco Beltrán.

Decroly O (1929). *Problemas de sicología y pedagogía*. Madrid: Francisco Beltrán.

Decroly O (1934a). *Sicología aplicada a la educación*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).

Decroly O (1934). *El Niño Anormal*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).

Decroly O (1935a). *La función de globalización y la enseñanza*. Bogotá: Imprenta del Departamento.

Decroly O (1935b). *Estudios de psicogénesis*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).

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

Decroly O, Boon G (1965). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada S.A. (Trad. María La Navarro de Luzuriaga).

Decroly O, Monchamp E (1978). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. España: Ediciones Morata

MEN Ministerio de Educación Nacional (1922). *El doctor Decroly en Colombia*.

Bogotá, Colombia: El Ministerio.

Fuentes secundarias

Ackerman D (1990). *Una historia natural de los sentidos*. Nueva York: Anagrama.

Ballesteros A (1945). *El método Decroly*. Buenos Aires: Losada S.A.

Besse J (2001). Decroly: *Una pedagogía racional*. México: Trillas.

.Cornejo C (1999). *Historia de la Educación Física: La Educación Física en Rousseau*. Madrid: Gymnos.

Carrillo L (2002). *Tiempo y mundo de lo estético. Sobre los conceptos kantianos de mundo, tiempo, belleza y arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Dalhem L (sf). *El método Decroly aplicado a la escuela*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Dilthey W (2000) *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
(Trad. Antonio Gómez Ramos).

Dubreucq F (1996). Jean-Ovide Decroly. *Perspectivas*, 23 (01-02):261-88.

Fernández O (1928). *El método del Doctor Decroly*. Santiago de Chile: Establecimientos Gráficos Balcells y Co.

Gaviria N (1967). *Filosofía e historia de la educación*. Bogotá: Bedout.

Gay P (1992). *La experiencial burguesa de Victoria a Freud I. La educación de los sentidos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gil J (2010). Vivencias del niño en su relación con el juego educativo en la ludoteca Parque Biblioteca San Javier INDER Medellín. *EF Deportes, Revista Digital*, 15 (146).

Guillen De Rezzano C (1967). *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires: Losada S.A.

_____ (1974). *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.

Hameide A (1932). *El método Decroly*. Madrid: Francisco Beltrán. (Trad. Sidonio Pintado Arroyo).

Herman A (1998). *La idea de decadencia en la historia occidental*. Santiago de Chile: Andrés Bello. (Trad. Carlos Gardini).

Herrera M (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Colombia: Editores Plaza y Janes.

Hoyos C (2000). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre la construcción de estados del arte como importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.

Jamil C (2005). *Del iluminismo de Rousseau a los días actuales*. En: Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental. San Pablo: Papers Editores.

Kant I (1781/2006). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus. (Trad. Pedro Ribas).

Kertzer D, Barbagli M (2003). *La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)*. Barcelona: Paidós.

Le Bretón D (2007). *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Luzuriaga L (1980). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Elías N (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica S.A.

Not L (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trad. Sergio René Madero Báez).

Mollenhauer K (1990) ¿Es posible una formación estética? *Revista Educación*, 42:65-78.

Morey M (1987). *El hombre como argumento*. México: Anthropos.

Plancke R (1959). *Ovide Decroly*. En J. Chateau, Los grandes pedagogos (págs. 251-61).

Pedraza Zandra (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad*. Colombia: Universidad de los Andes.

Rigal R (1985). *Motricidad humana*. Madrid: Pila Teleña.

Ricoeur P (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Universidad Iberoamericana.

Rodríguez L (1925). *El método Decroly*. Madrid. (s.m.d.)

Rubiés A (1958). *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Losada S.A.

Runge A (s.f.). *Aspectos básicos para llevar a cabo un proceso de investigación teórico-documental e histórica y recomendaciones prácticas para la elaboración de trabajos de investigación universitarios*. (Notas metodológicas para el curso de Antropología pedagógica y formación integral). Medellín.

Sáenz J (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen 2. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga OI (1998). *La apropiación de la pedagogía Pestalozziana en Colombia 1845-1930*. En: Maestros pedagogos, un diálogo con el presente. Medellín. Editorial: Maestros gestores de nuevos caminos.

Sanchidrián C (2004). Ovidio Decroly una escuela por la vida y para la vida. *Infancia Educar de 0 a 6 años*, 87:28-32.

Schleiermacher F (1991) *Monólogos*. México: Anthropos. (Trad. Anna Poca).

Schiller F (1805/1990). Kallias. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos. (Trad. Jaime Feijóo).

Segers J (1980). *La percepción visual y la función globalizadora en los niños*. Madrid: Ediciones de la lectura. Espasa-Calpe. S.A. (Trad. Jacobo Orellana Garrido).

Schopenhauer A (1819/2005). *El mundo como voluntad y representación* Vol. I. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Sennett R (2003). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Buenos Aires: Alianza.

Spencer H (1920). *Educación intelectual, moral y física*. España: Prometeo.

Varela J (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata

Varela J, Álvarez F (2004). *¿Para qué sirve la escuela?* Madrid: Ediciones Piqueta.

Vilela E (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2):83-104.

Wulf Ch (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. *Revista de Educación*, 54:84-92.

_____ (2004). *Antropología historia, cultura, filosofía*. México: Editorial Anthropos.

Zapata R (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo. *Boletín de Antropología*, 20 (37):251-64.

Obras de arte

Afremond L (2010). *Morning Mood*. En: <http://leonidafremov.deviantart.com>

Afremond L (2010). *Two Sisters*. En: <http://leonidafremov.deviantart.com>

Afremond L (2010). *Stroll in autumn park*. En: <http://leonidafremov.deviantart.com>

Afremond L (2011). *Drizzle*. En: <http://leonidafremov.deviantart.com>

Alarcón Prieto O (2011). *Sin título. Viajes interiores Arequipa-Trujillo*.

En: <http://carlosparedesabad.blogcindario.com>

Jiménez Medina H (2011). *Tríptico. Viajes interiores Arequipa-Trujillo*. En:

<http://carlosparedesabad.blogcindario.com>

Mendoza Anticona J (2011). *Metamorfosis del polvo. Viajes interiores Arequipa-Trujillo*. En: <http://carlosparedesabad.blogcindario.com>

Vera Rosado V (2011). *Éxtasis. Viajes interiores Arequipa-Trujillo*. En:

<http://carlosparedesabad.blogcindario.com>