

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Díaz Soler, Carlos Jilmar

Formación e investigación: Una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques

Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912–1947)

Pedagogía y Saberes, núm. 43, julio-diciembre, 2015, pp. 133-147

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064648012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación e investigación: Una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912–1947)

Training and Research: A Discussion Concerning the Jean-Jacques Rousseau Institute, of Geneva, Switzerland (1912-1947)

Formação e pesquisa: Uma discussão no que se refere o Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, Suíça (1912-1947)

Carlos Jilmar Díaz Soler*

* Doctor Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). e-mail: cjdz2014@outlook.com

Resumen

El artículo, resultado de una investigación, presenta la matriz de la reforma política que a finales de la década de 1920, asumió la formación institucional y formal de profesores en Colombia. Se discute esta propuesta de formación como resultado de las solicitudes de algunos gobiernos latinoamericanos y se problematiza el ideario político pedagógico agenciado desde entonces, en los procesos de formación de profesores. En particular, se señala como uno de sus resultados la promoción y naturalización del nexo entre formación e investigación.

Palabras clave

Formación, política, ciencia, historia de la educación, pedagogía, Instituto Jean-Jacques Rousseau

Abstract

The article, a research product, presents the array of the political reform that, in the late 1920s, took over the institutional and formal training teachers in Colombia. The authors discuss this training proposal as a result of requests made by some Latin American governments, and problematize the political and pedagogical thinking fostered since then in teacher training processes. Particularly, the promotion and naturalization of the link between training and research is posited as one of its results.

Key words

Training, politics, science, history of education, pedagogy, Jean-Jacques Rousseau Institute

Resumo

O artigo, resultado de pesquisa, apresenta a matriz da reforma política que, no final da década de 1920, assumiu a formação institucional y formal de professores na Colômbia. Discute-se esta proposta de formação como resultado da solicitação de alguns governos latino-americanos e problematiza-se o ideário político pedagógico agenciado desde então nos processos de formação de professores. Em particular, observa-se como um de seus resultados a promoção e naturalização da ligação entre a formação e investigação.

Palavras chave

Formação, política, ciência, história da educação, pedagogia, Instituto Jean-Jacques Rousseau

Fecha de recepción: Septiembre 20 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 27 de 2015

Presentación

La idea de *cultura* remite a un macrocosmos compuesto, a su vez, por específicos microcosmos productores de modos de enunciación. Las diversas esferas de la actividad humana, relacionadas todas con el uso de la lengua, se materializan mediante determinados géneros discursivos; en pocas palabras, todos nuestros enunciados poseen unas particularidades para la estructuración de la totalidad y son estables en alguna medida. Si varias son las esferas de la praxis humana y su carácter y formas de uso son tan variados como aquellas esferas, entonces, se hace necesario un esfuerzo analítico para precisar su especificidad, así como sus efectos, dado que en la práctica las utilizamos, pero, en teoría, podemos no saber nada de su existencia (Bajtín, 1953, p. 264).

Al decir que la cultura está conformada por distintas *esferas de la praxis* humana, nos obligamos a realzar esfuerzos analíticos tendientes a organizar distinciones, por un lado, de aquellas especificidades que constituyen a cada una de ellas; por otro, de comprensión, tanto de su puntual dinámica interna, como de la posible interacción entre ellas. En este marco, es de nuestro interés discutir aspectos subyacentes a los procesos destinados a la formación, en especial aquellos que conducen al ejercicio de la práctica pedagógica.

Édouard Claparède forma parte de un significativo grupo de intelectuales que, para comienzos del siglo xx, discuten alrededor de la necesidad de instaurar horizontes nuevos para la pedagogía, en la perspectiva de reconfigurar sus prácticas. Con la etiqueta de *modernos o nuevos o activos*, junto con Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget, actuaron, también, entre otros, A. Binet, H. Wallón, M. Montessori, J. Dewey, O. Decroly, quienes gracias a un heterogéneo empuje, efecto de sus decisiones, experiencias, propuestas y métodos y desde distintos escenarios geográficos, políticos e institucionales, buscaron otros referentes para la discusión de asuntos relacionados con la educación y la pedagogía.

Lejos de ser un movimiento homogéneo —en su seno se aglutinaron perspectivas diversas: individualizantes, comunitarias, del trabajo, pragmáticas— tuvo un alcance global para las primeras décadas del siglo xx. Delimitar y caracterizar uno de los movimientos pedagógicos que hacia finales del siglo xix recorre tanto a Europa como a las Américas es un trabajo que viene realizándose (Chagas de Carvalho, 1998; Herrera, 1999; Caruso, 2005; Sáenz, 2003; Ríos y Sáenz, 2012); poco sabemos, no obstante, de aquellos institutos de pedagogía que contribuyeron

a configurar dicho movimiento político-pedagógico; comprendemos menos aún, de su agenciada particular perspectiva.

Diversos *corpora* nos indican que, para el periodo señalado, dos institutos de investigación se constituyeron en protagonistas del debate político sobre asuntos relacionados con la educación y la pedagogía: el Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York) que en 1904 contaba con John Dewey, y el Instituto Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza) fundado en 1912 por Claparède y Bovet. Institutos insertos en la lógica de *producción* simbólica que discutían en torno al *estatuto de lo humano*, así como de aquellos asuntos relacionados con los límites y las posibilidades de procesos educativos escolarizados.

Estos institutos, además, mediante poderosos aparatos políticos, contribuyeron a generar, también, una dinámica mediante la cual les fue posible hacer circular ampliamente su perspectiva; determinante, por lo tanto, en la instalación de un ideario político para la educación y la pedagogía y, en este marco, en la configuración de la estructura naciente que aportó, a su vez, a la organización, tanto de un aparato destinado a la formación de profesores, como al proceso de escolarización de la población. En el marco de sus diversas estrategias de difusión algunos formatos fueron privilegiados —edición de libros, organización de revistas especializadas, publicación de artículos, preparación de conferencias, articulación con representantes gubernamentales y asesoría a gobiernos, así como procesos de formación de profesores mediante pasantías, entre otras—.

Cobra importancia analítica, como es posible entrever, la particular dinámica que cumplió el Instituto Jean-Jacques Rousseau, pues, gracias a su funcionamiento es posible entrever, tanto asuntos que atañen a una de las esferas de la praxis humana, relacionada con el campo de producción simbólica (la ciencia), como con el de la política que busca la configuración / reconfiguración de lazos (vínculos) sociales.

Interesa, en consecuencia, presentar aspectos constitutivos del Instituto Jean-Jacques Rousseau y discutir su funcionamiento, ya que encontramos en él un elemento común que le permitió, al igual que a dicho movimiento político pedagógico por una nueva o activa educación, asumir la discusión sobre la educación: su reclamo de mayor efectividad pedagógica a nombre de referentes provenientes del discurso de la ciencia. Apelar al discurso de la ciencia y en él al de las Ciencias Humanas —psicología y sociología, por ejemplo— fue una manera de presentar sus

discusiones y, desde allí, asumir, también, procesos de formación de profesores. Heterogénea confluencia que encontramos desde entonces.

Vínculo heterogéneo entre formación y ciencia que... mejor aún, entre formación e investigación que, podríamos decir, por un lado, contribuye a: a) caracterizar nuestro periodo histórico; b) configurar, en consecuencia, el escenario que enmarca abigarrados asuntos que relacionamos con la formación de los profesores y, en general, de aquello que atañe a la discusión en educación y pedagogía; y c) establecer un vínculo entre formación e investigación que invita a precisar, tanto la especificidad de una de las esferas de la praxis humana, la investigativa, orientada al conocimiento, como a precisar asuntos que atañen, por un lado a la idea de formación y, por otro, a asuntos relacionados con la discusión en educación y pedagogía.

Un ideario nuevo para la educación. El Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra: organización y estrategias para la formación de profesores

El papel cumplido por el Instituto Jean-Jacques Rousseau en la producción y la circulación del ideario pedagógico plantea un escenario intelectual en donde dos representaciones del mundo y de la educación se trenzaron en un cerrado debate, disputándose la supremacía (Todorov, 1985; Caruso, 2005). Representaciones que, al estar comprometidas en la forma que asumió el debate que sobre la formación y la investigación, vale la pena discutir. El roussonianismo: que postula que es necesario dejar actuar a la naturaleza, “que no se equivoca nunca y es fundamentalmente *adecuado* al ser”, y aquel otro que podríamos denominar *político* o, en otras palabras, aquel organizado desde una perspectiva que presenta un escenario en el cual, al introducir en su configuración cierta perspectiva, busca “forzar y encaminar” algo de la *especificidad humana*, mediante cierto principio de autoridad, de la mano *experta* del hombre, apelando para ello al *uso* de ciertas referencias tomadas del discurso de la ciencia. Además de caracterizar el actual periodo histórico en lo que atañe a la discusión sobre la escolarización y la formación de profesores, esta última perspectiva abre, también, un necesario debate sobre lo humano y su estatuto; asimismo, en lo que atañe a procesos de escolarización, abre la discusión sobre los posibles vínculos con el saber (1. *experticia*, 2. *doxa*, 3. *saber instrumental* y 4. *conoci-*

miento —campo de la ciencia—), de manera rápida, es posible decir que un particular interés le subyace a cada vínculo.

Para Claparède, representante de la perspectiva política, era evidente la necesidad e importancia de instaurar medios eficaces de difusión del nuevo ideario educativo. Pensaba que:

Para que progrese la ciencia pedagógica son necesarias dos condiciones: primera, han de existir órganos (establecimientos, institutos, oficinas, funcionarios especiales o estudiosos privados) susceptibles de recoger los hechos, el material documental, y elaborar este con la finalidad de obtener, si es posible, conclusiones prácticas, e incluso, si los hechos lo permiten, leyes; segunda, las personas que se relacionan con los niños, o algunas de ellas, como educadores o maestros, han de hallarse en condiciones, tanto de colaborar en esta investigación de documentos o en su control, según las reglas del método científico, sabiendo cuáles son las causas posibles de error y cómo proseguir por sí mismo investigaciones sobre una cuestión más limitada. (Claparède, 1932, p. 180).

En palabras de Claparède: para que una llamada *ciencia pedagógica* progrese se hace necesario articular dos niveles: el primero, relacionado con la organización de instituciones que, junto con estudiosos en el tema pudiesen *indicarles* maneras de actuar a aquellos que, en los escenarios educativos, tuviesen contacto con los niños; el segundo, métodos de descripción e indicaciones precisas para actuar, así como formas detalladas de recolección de información y material que, remitido a estudiosos en la materia, pudiese, por un lado, contribuir como material de análisis a la investigación llevada a cabo en el Instituto y, por otro, que permitiese remitir *indicaciones*, para que posteriormente, se realizasen adecuadas y mejores maneras de actuar en la escuela.

Claparède imaginaba que una *ciencia pedagógica* debería contar, entonces, con institutos susceptibles de “recoger los hechos, el material documental, y elaborar análisis con la finalidad de obtener, si es posible, conclusiones prácticas, e incluso, si los hechos lo permiten, leyes (1944, p. 12)”. Descripción que recoge la idea que el Instituto materializaría en sus procesos de formación de profesores.

El Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra se fundó en 1912 con la idea de ser una escuela de Ciencias de la Educación. La gestación de este Instituto se remonta a 1906, cuando Claparède organiza, en su laboratorio, un Seminario de Psicología Pedagógica destinado a iniciar a futuros educadores en los métodos de la psicología experimental y en la psicología

de la infancia. Como en Ginebra no existían escuelas normales, Claparède esperaba que su Seminario fuese punto de obligatoria referencia en la formación de profesores. No sucedió así. Desde la Universidad de Ginebra un movimiento de oposición tomó forma aduciendo “miedo a que los profesores adquiriesen ciertos elementos que los tornasen demasiado liberales e independientes” (Claparède, 1930, p. 49).

Ante la dificultad, proveniente tanto de la Universidad como del Estado, de temer a una psicología aplicada a la educación, Claparède decide fundar un Instituto que tuviese independencia para actuar. Para ello aprovecha un movimiento pedagógico que, al tomar referencias de la ciencia y a favor del reconocimiento de la especificidad de la infancia, recorría Europa entera, alcanzando también a las Américas: la denominada *escuela nueva, moderna o activa*.

Por su parte, Adolphe Ferrière, junto con Pierre Bovet, se convierten en incondicionales colaboradores de Claparède y del Instituto Jean-Jacques Rousseau. Claparède recuerda años después este encuentro:

Incentivado pela acolhida feita à minha *Psychologie de L' enfant*, que teve quatro edições rapidamente esgotadas e foi logo traduzida em seis o sete línguas, e tendo tido a sorte de obter a colaboração de Pierre Bovet, então professor na Universidade de Neuchatel, consegui abrir em outubro de 1912, uma Escola das ciências da educação, com apoio de um grupo de amigos, que me dispensaram ajuda financeira (1930, p. 27).

Bautizó Claparède *Jean-Jacques Rousseau* al naciente Instituto en conmemoración, en 1912, del segundo centenario del nacimiento del famoso *ciudadano de Ginebra*. *Discat a puero magister* se convirtió en la consigna del naciente Instituto: “El maestro aprende del niño”. Consigna que, como horizonte político en el periodo de nuestro interés colocó “lo más cerca posible a los futuros educadores en contacto con los niños para que aprendan a conocerla y amarla [ya que] todavía tiene mucho que aprender el maestro del niño” (Claparède, 1944 p. 15). Consigna que, de entrada, representa el espíritu que acompaña un periodo histórico que, incluso, podemos decir, llega hasta nuestros días. Espíritu que merece un análisis juicioso dado sus preocupantes efectos hoy, tanto en la misma infancia, como en los procesos de escolarización, en las prácticas pedagógicas y en la forma que asumieron.

Seis años después de su fundación, el Instituto Jean-Jacques Rousseau inauguró un Centro de Orientación Profesional, ampliando con esto su campo de acción, dando lugar a la implementación de diver-

sos trabajos experimentales (Claparède, 1930, pp. 53-56). Este Gabinete de Orientación Profesional, en palabras de Claparède funcionaba,

[...] al mismo tiempo que abría una investigación para saber cómo preparar para las obras de protección a la infancia: colaboradores calificados, aptos para la lucha contra la tuberculosis, para la administración de las gotas de leche, de las casas cunas, de las escuelas al aire libre; para la inspección de las habitaciones de los obreros, para las investigaciones y para las conferencias (pp. 53-57).

El pensamiento y la obra de Claparède están fuertemente imbricados al Instituto Jean-Jacques Rousseau y era importante estar “siempre en contacto con la realidad viva, compartiendo, que es el único modo de fomentarlo y encauzar el interés universal que inspiran los problemas actuales de la educación”. Su producción académica lleva el sello del Instituto y está relacionada con aspectos de la psicología experimental, la pedagogía funcional, las aptitudes en los escolares, asumiendo, en todo caso, la escuela como eje de su reflexión y postulando a la infancia como el centro del proceso educativo; cuestión que significaba “estudiar las manifestaciones naturales de la infancia y para ellas conformar la acción educativa” (1925 p. 13). Elementos que contribuirán a configurar su modelo de formación, en donde asuntos relacionados con la infancia, el aprendizaje, la motivación, las aptitudes, por señalar algunos, son considerados *objetos para la investigación* en la perspectiva que dichos objetos están ahí, a disposición de los sentidos para ser descritos y analizados; análisis que luego se presentan con fines formativos¹.

El funcionamiento del Instituto se vio amenazado en 1921, tras siete años de actividades, debido a dificultades económicas; no obstante, la sociedad ginebrina reaccionó a su favor. Pese al ofrecimiento explícito de incorporarlo a la Universidad de Ginebra, Claparède decidió mantener la independencia. Un frente común conformado por una asociación de profesores, junto con contribuciones de abonados, le permitió al Instituto continuar sus labores. Independencia que mantuvo hasta 1923, cuando lo asumió la Universidad de Ginebra.

Recibió apoyo financiero, además, de la Fundación Laura Spelman Rockefeller para desarrollar algunos de sus proyectos, entre ellos, el funcionamiento de la

1 Perspectiva analítica que, podríamos decir, concuerda con la idea de que el conocimiento proviene de lo observable, de manera tal que el *objeto de la ciencia* consistiría en establecer hechos y nexos entre los hechos.

Oficina Internacional de Educación (OIE), organismo privado incorporado, a finales de diciembre de 1925, por E. Claparède, al funcionamiento de su Instituto.

En 1925, al Instituto se unió la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, también llamada Oficina Internacional de Educación dirigida por A. Ferrière y por Bovet. Ampliar las relaciones internacionales dentro del campo pedagógico, establecer un lazo de unión entre los educadores de todos los países y contribuir, de este modo, al “*progreso general de la educación*” (Barnes, 1927:19) se convirtieron en el horizonte. La OIE convocaba, a su vez, a las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública cada año.

Con los dineros recibidos de la Fundación Rockefeller —5.000 dólares— el Instituto se apresuró a destinar 12.000 francos suizos al fortalecimiento de dicha OIE. Obrando así, desde el Instituto se transgredió una decisión tomada por el III Congreso de Educación Moral (Ginebra 1922) que presidía Adolphe Ferrière. En el seno de este Congreso se había estipulado que la sede de la eventual OIE, de la cual ya se hablaba, sería La Haya (Rosselló, 1961, p. xii).

Sin mayores detalles sobre este episodio, las dos oficinas, al amparo del Instituto y bajo las figuras tutelares de Claparède, Bovet, Ferrière y Piaget, el Instituto Jean-Jacques Rousseau se configuró en protagonista privilegiado en el debate político sobre la educación y la pedagogía, caja de resonancia de las nuevas ideas en pedagogía y las posibilidades que desde allí imaginaban para la escuela, en la perspectiva activa o nueva.

Conforme al artículo 2 de los Estatutos, el objetivo de la OIE era “servir de centro de información para todo lo referente a la educación”. Inspirándose en el espíritu de cooperación internacional, la institución se planteó “observar una neutralidad absoluta desde el punto de vista internacional, político, filosófico y confesional”. Asunto, por demás, de difícil cumplimiento, dado los explícitos intereses del Instituto. Otro de los presupuestos con los cuales se puso en marcha la OIE fue el de servir de punto de referencia en cuanto al acopio de documentación y de estudios relacionados con los nacientes sistemas educativos nacionales. Sus actividades se ciñeron a la centralización de la documentación relativa a la educación pública y particular, y el análisis que, gracias a procesos de investigación, de carácter experimental o estadístico, serían devueltos, nuevamente, a los responsables de los entes gubernamentales en cada país (Rosselló, 1961, p. xiii).

Para 1929, pese a las difíciles condiciones económicas, la OIE había emprendido ya tareas de información y suministrado documentación de carácter

pedagógica a educadores de numerosos países. Tomó fuerza, para este año, la idea de reorganizar la OIE sobre una base gubernamental, con una nueva dirección, nombrado como director a Jean Piaget, Pedro Rosselló como director adjunto y Marie Butts en las funciones de secretaria general. Por vez primera representantes de varios gobiernos pusieron su firma al pie de un documento que los obligaba a elaborar informes, brindar información pertinente y colaborar con la OIE en el terreno de la educación. Los nuevos miembros de esta oficina eran: el Ministerio de Instrucción Pública de Polonia, el Gobierno del Ecuador, el Ministerio de la Instrucción Pública de la República y Cantón de Ginebra, y el Instituto Jean-Jacques Rousseau, siendo este la única organización privada que formó parte en la OIE.

En cuanto a las instituciones oficiales o públicas aptas para llegar a ser miembros de la OIE, el artículo 4 de los nuevos estatutos estableció lo siguiente:

La calidad de miembro de la Oficina Internacional de Educación — OIE — se reconoce a todas las autoridades abajo firmantes y, a reserva de la aprobación del Consejo, a todo gobierno, institución pública o de interés público, o unión internacional que se comprometa a cotizar en favor de la Oficina una contribución anual mínima de 10.000 francos suizos. (Rosselló, 1961, p. xiii).

Entre 1930 y 1940, la OIE desplegó una intensa actividad; poco a poco incorporó a nuevos países miembros para afirmarse como una significativa institución de alcance internacional en asuntos relacionados con la educación y la pedagogía, organizando en su seno escenarios para el encuentro con y entre representantes de las naciones. Establecer relaciones con los Ministerios de Instrucción Pública, se constituyó, entonces, en una de sus preocupaciones centrales; preocupación que tomó forma con las sucesivas Conferencias Internacionales de Instrucción Pública.

La idea de estas conferencias les pareció a los miembros del Consejo una extensión de su sesión anual de verano. Consideraban interesante la iniciativa de invitar a esa reunión, junto con tres representantes de cada Estado miembro, a representantes de Estados no miembros, a los que invitarían a presentar un informe sobre los hechos sobresalientes que hubiesen ocurrido en sus respectivos países durante el año, en el naciente terreno de la instrucción pública. Reuniones similares tuvieron lugar en 1932 y 1933. Pero fue en 1934 cuando la Conferencia Internacional de Instrucción Pública halló la norma que iba a guardar hasta 1968. Se abrió un debate sobre los informes nacionales consagrados al movimiento educativo, los

cuales comprendían un *estudio general* y una parte estadística, condensada, pero muy completa al mismo tiempo (Rosselló, 1961, p. xiii).

Los informes enviados desde 1933 por los respectivos Ministerios de Instrucción Pública sirvieron de base al Anuario Internacional de la Educación y de la Enseñanza. Además, desde 1937 los países miembros participaban de la Exposición Permanente de Instrucción Pública, que brindó a dichos países la oportunidad de hacer conocer sus *desarrollos educativos*, mediante la instalación de un espacio representativo identificador. Dicha exposición contaba en 1961 con 38 pabellones, dispuestos por igual número de países.

Si bien es cierto que se asignó el primer plano a las relaciones con los gobiernos, también es necesario señalar que la OIE propició encuentros con profesores: durante seis veranos consecutivos, se dieron cursos de vacaciones sobre “Cómo hacer conocer la Sociedad de las Naciones, y desarrollar el espíritu de cooperación internacional”; actividades que atrajeron a Ginebra a docentes de diversos países.

El Instituto Jean-Jacques Rousseau y su OIE fueron muy activos en materia de publicaciones. La sección de literatura infantil, creada ya durante la primera etapa, gracias a la iniciativa y a fondos americanos a fin de desarrollar el espíritu de cooperación internacional por medio de libros para niños, hizo publicar diversos estudios y se aseguró la colaboración de expertos en varios países. El Boletín de noticias y de bibliografías pedagógicas, que fue la primera publicación regular de la OIE, nacida desde el comienzo de su historial, siguió publicándose cuatro veces cada año, incluso aumentando su tiraje y su número de páginas. La biblioteca enriquecía sus colecciones: obras de pedagogía y de educación comparada, textos legislativos, manuales escolares, libros para niños, revistas pedagógicas (Rosselló, 1961, p. xiii). Desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau se promovió la centralización de la información sobre el acontecer educativo en algunos países, así mismo, se propuso difundir el ideal pedagógico que lo constituía. Gracias a ello la influencia de Claparède en la dinámica educativa es notoria.

En este marco, la OIE convocó entre 1934 y 1960 las Conferencias Internacionales de la Instrucción Pública, que a su vez expedían recomendaciones dirigidas a los mismos Ministerios de Educación de los países miembros:

En el momento en que presentamos esta recopilación de las recomendaciones adoptadas por las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública desde 1934, importa hacer notar que en la época la adopción de recomendaciones en el sector de la

educación constituía una audaz innovación. Grande era en efecto la desconfianza de los medios pedagógicos respecto a la intervención de los gobiernos en ese dominio, y los propios gobiernos se mostraban recelosos respecto a una acción internacional en la materia. Un miembro de la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual se había aventurado a escribir que la Sociedad de las Naciones ¡jamás se ocuparía de la educación! (Rosselló, 1961, p. xiii).

Como fue señalado, emitir recomendaciones para el sector de la educación constituyó un intrépido propósito. Era la primera vez que desde una oficina se producían estas declaraciones. Los textos de las recomendaciones (tabla 1), adoptadas entre 1934 y 1948 por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (después de 1970, Conferencia Internacional de Educación, CIE), se presentan con la intención de mostrar los intereses sobre los que giraron dichas recomendaciones.

Esta oficina y su particular accionar, posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial, se incorporó a lo que hoy conocemos como la Unesco. Los miembros que dirigían la OIE siguieron con atención e interés la creación de dicho organismo internacional, que invitaba a los Gobiernos a colaborar, no solo en el terreno de la educación, sino también en el de la ciencia y la cultura.

Así, el 28 de febrero de 1947 se concluyó un acuerdo provisional entre la Unesco y la OIE a fin de establecer la unidad de acción entre las dos organizaciones. Para ello, se encargó a una comisión mixta compuesta de tres representantes de cada organización que velase por una cooperación eficaz entre las dos instituciones. Ese acuerdo previó, entre otras cosas, la convocatoria conjunta a las Conferencias Internacionales de la Instrucción Pública, la publicación en común de los resultados de las encuestas y del Anuario, así como el intercambio de documentación. El acuerdo fue ajustado y confirmado el 28 de febrero de 1952. Y, sobre esa base de colaboración, la OIE siguió ejecutando durante los años 50 y 60, el programa trazado.

Proceso de incorporación a la Unesco que, como resultado de negociaciones con el Consejo de la OIE, concluyeron en 1968, con un nuevo acuerdo entre la Unesco y la OIE. Acuerdo que reconocía que las actividades de la OIE encajaban en las de la Unesco y se transfería a esta última las funciones asignadas a la OIE por sus estatutos. Establecía, además, en Ginebra, un Centro Internacional de Educación Comparada, llamado Oficina Internacional de Educación, que gozaba de autonomía intelectual y funcional, convirtiéndose, así, en un centro para educadores de todo mundo.

Tabla 1. Recomendaciones de carácter administrativo proferidas desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau y su Oficina Internacional de Educación — OIE —.

Reunión	Año	Temática
11	1948	El desarrollo de los servicios de psicología escolar
10	1947	La gratuidad del material escolar
10	1947	La educación física en la enseñanza secundaria
9	1946	La igualdad de posibilidades de cursar la enseñanza de segundo grado
9	1946	La enseñanza de la higiene en las escuelas de primera y segunda enseñanza
8	1939	La remuneración del personal docente secundario
8	1939	La organización de la educación preescolar
8	1939	La enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias
7	1938	La remuneración del personal docente primario
7	1938	La enseñanza de las lenguas antiguas
7	1938	Elaboración, utilización y selección de los manuales escolares
6	1937	La inspección de la enseñanza
6	1937	La enseñanza de lenguas vivas
6	1937	La enseñanza de la psicología en la preparación de los maestros primarios y secundarios
5	1936	La organización de la enseñanza especial
5	1936	La organización de la enseñanza rural
5	1936	La legislación que rige las construcciones escolares
4	1935	La formación profesional del personal de primera enseñanza
4	1935	La formación profesional del personal de segunda enseñanza
4	1935	Los Consejos de Instrucción Pública
3	1934	La enseñanza obligatoria y su prolongación
3	1934	La admisión en las escuelas secundarias
3	1934	Las economías en la esfera de la instrucción pública

El Instituto Jean-Jacques Rousseau y la formación de profesores

Las revistas destinadas a la formación de maestros —tanto en Brasil como en Colombia— reseñan no sólo las publicaciones de Édouard Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*, traducción española, Domingo Barnés, Beltrán, Madrid, 1928; *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1931; *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion, París, 1927; *A psicologia da inteligência*, traducción de J. Dámasco Penna en *Educação*, vol. IX Números 8 y 9, São Paulo, 1932 (329), sino también, aquellas actividades que se realizaban desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Para el caso colombiano, Agustín Nieto Caballero al asumir como Inspector Nacional de Educación en 1931, señaló la necesidad de organizar los procesos de formación de profesores. El 28 de noviembre de 1933 visitó en primera instancia Estados Unidos,

en donde había estudiado, y luego pasó a Europa, en donde desempeñó una importante misión que le confió el gobierno: tomar contacto directo con E. Claparède y, de primera mano, tomar cursos en el prestigioso Instituto Jean-Jacques Rousseau. Edouard Claparède lo recibió en su Institut des Sciences de l'Éducation. Nieto Caballero recuerda:

El presidente Olaya Herrera y su ministro Carrizosa Valenzuela me llamaron en el mes de diciembre de 1931 a hacerme cargo de la Inspección Nacional de Educación Primaria y Normal, inexistentes hasta entonces en el organismo administrativo. Dos años estuve al frente de esta oficina, de la que me ausenté sin dejar el cargo titular de ella, por benevolencia del Gobierno, para cumplir una misión diplomática transitoria en Ginebra. Vuelto al país, me vi honrado por la nueva administración, en los primeros días del presente año, y en concordancia con lo que S. S. había expresado en las Cámaras, con el llamamiento que se me hizo para que volviera a ponerme al frente de este despacho, que ahora, sin alterar su

orientación fundamental, cambiaba el nombre de Inspección por el más afirmativo de Dirección, que S. S. quiso darle. (*Educación*, 1933, p. 34).

Las gestiones en Ginebra de Nieto Caballero fueron efectivas. En el tiempo que permaneció en contacto directo con el Instituto, elaboró planes para que profesores colombianos, provenientes de distintos lugares de país, visitaran el Instituto Jean-Jacques Rousseau y allí desarrollaran algunos cursos.

En el año transcurrido en Ginebra tuve la íntima satisfacción de ver llegar a los puestos de Inspectores y aun de Directores departamentales, a varios de los maestros que habían pasado por los cursos de información, y que para mí es singularmente grato darme cuenta directa del provecho logrado por nuestros becados en el extranjero. Los puestos de relieve y responsabilidad que han venido a ocupar a su regreso al país, como directores de las cuatro grandes Normales de Bogotá, Medellín, Tunja y Pasto, son la consagración de un mérito refrendado limpiamente. (*Educación*, 22-23, mayo junio 1935, p. 423).

Así mismo, con dineros públicos se convocó a miembros del Instituto Jean-Jacques Rousseau a viajar a Colombia, al tiempo que se otorgaron becas para que profesores provenientes de distintos departamentos de Colombia viajasen a Ginebra, a estudiar con Claparède en su Instituto.

Profesores prestigiosos fueron llamados del extranjero para que vinieran a colaborar con nosotros, especialmente en el sector de la psicología aplicada a la educación, al mismo tiempo que creábamos becas de estudio fuera del país para los más distinguidos alumnos de los Cursos de Información. Ligada la Inspección Nacional desde el comienzo de su gestión a importantes centros científicos del exterior, muy particularmente a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, a la que adhirió el Gobierno de Colombia desde comienzos de 1932, encontramos halagadores facilidades para el feliz desarrollo de nuestros propósitos. (*Educación*, 22-23, mayo junio 1935, p. 418).

De regreso a Colombia, aquellos maestros que tomaron cursos en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, fueron conminados a ocupar cargos de responsabilidad en la administración educativa.

Desde el mes de enero se hallan de regreso al país los ex alumnos del curso de información de 1932, quienes por espacio de dos años permanecieron en Europa por cuenta del gobierno nacional en misión de perfeccionamiento y de estudio. Esa misión se hallaba presidida por el señor Germán Peña Martínez y la componían la señorita Leonilde Zapata y los

señores Alfonso Jaramillo Guzmán, Miguel Roberto Téllez y Federico Flores. Todos ellos realizaron estudios especiales en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Libre de Bruselas y la señorita Zapata permaneció algún tiempo en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. El Ministerio de Educación ha venido llamando a los distintos pedagogos que integraron la misión a los más importantes cargos en la educación pública. El señor Peña Martínez ha sido encargado de la Normal de Pasto. El señor Jaramillo Guzmán de la Normal de Bogotá. El señor Flores de la subdirección Normal de Tunja. Y el señor Téllez de la subdirección Normal de Medellín. En las páginas de esta revista tuvimos el placer de publicar diversos artículos enviados desde Europa por los señores miembros de la Misión, todos los cuales revelan la preparación de sus autores en materia pedagógica. (*Educación*, 18-19, febrero 1935, p. 122).

Los reseñados viajes al extranjero, junto con la profusa circulación de ideas, gracias a la traducción de libros, así como la visita de expertos al país no acontecían sin inquietud para algunos de los interesados en los asuntos de la educación. Con la introducción de esta nueva perspectiva sobre la educación, en la que la discusión en pedagogía corre en el marco de referencias provenientes del discurso de las ciencias, se dibujaron dos posiciones bien demarcadas. Una abogaba por la necesidad de rápidamente incorporar estos discursos a los contextos institucionales en cada país. La otra miraba con recelo estas maneras de actuar y proponía buscar un pensamiento autóctono.

El 15 de julio de 1935, Agustín Nieto Caballero, Director Nacional de Educación Primaria y Normal, luego de permanecer en Ginebra, envió al Presidente de la República, Alfonso López Pumarejo², un mensaje

2 Banquero y político colombiano (1886-1960). Presidente de la República en dos periodos 1934-1938 y 1942-1945. Militó en las filas del Partido Liberal del cual fue jefe en varias ocasiones. López Pumarejo llega al poder en 1934, apoyado por un Partido Liberal unificado, del que no eran ajenas las tendencias socialistas, y por los empresarios industriales que, fortalecidos por la crisis, presionaban una reforma institucional a fondo, al igual que por los exportadores, que necesitaban afianzar y desarrollar la economía cafetera así como abrir otros renglones de exportación. Los obreros, por su parte, buscaban una efectiva intervención del Estado que amparara sus demandas, así como los campesinos, que urgían por el reconocimiento gremial de sus derechos laborales y el acceso a la tierra. Por otro lado, las clases medias, progresivamente estructuradas, exigían la legitimidad de su personería social y política. En este abigarrado conjunto de fuerzas, la historiografía de la educación en Colombia, permite comprender que con López Pumarejo se inicia lo que sería el propósito del Estado en la tarea de controlar la dirección de la educación; así, que el sistema educativo se articule a las transformaciones sociales y económicas que se desarrollaban buscó su materialización en este periodo. Para la administración de la educación contó,

que este, a su vez, remitió al Congreso Nacional. Algunas partes de este mensaje se publicaron en el mismo año en la *Revista Educación*, en Bogotá, en los números 24-25. En este mensaje, Nieto Caballero destacó que la “ciencia y la cultura son un tesoro universal”. Es decir, estableció un marco de interpretación y, desde allí, buscó cuestionar la realidad educativa del país. Si ya estaban *inventadas* las formas de actuar en el mudo, señalaba Nieto Caballero, “para qué inventarlo otra vez”.

Sobre puntos de esta índole no sería difícil ponernos de acuerdo todos los colombianos. Es lástima que se desvíen las fuerzas en polémica inconducente. Todavía gentes bien intencionadas gastan sus energías en buscar como un tesoro perdido lo que llaman *autóctono*. “Nada de extranjerismo”, dicen. “Hagamos nuestra escuela indígena”. “Métodos propios”. “Pedagogía nacional”. Algunos llegan a pedirla: “Departamental”. ¿Tiene esto sentido? ¿No son acaso la ciencia y la cultura un tesoro universal? Las naciones todas se inspiran hoy unas de otras en sus realizaciones educativas. La ciencia es una misma en todas las latitudes y ella es la que estructura todo lo que no es empírico. ¿Para qué inventar lo ya inventado, y porque es tan modesto que nos contentemos con el limitado acervo de enseñanzas que nos dejaron los Muíscas y Caribes? Seamos colombianos “integrales” como lo piden los *autóctonos*, y sobre todo mostremos este colombianismo en un fervor que se traduzca en hechos, pero en ningún caso aconsejemos trabajar con el hacha de piedra primitiva, sino con los instrumentos creados por esta civilización de nuestro siglo, que pertenece a la humanidad entera. Dejemos a los especialistas que interpreten los jeroglíficos chibchas, y que los traduzcan al idioma de nuestros días, pero no pongamos a un pueblo entero de cara al pasado, para que en él busque su redención. No tenemos derecho de ocultarle al indígena ni al mestizo, ni al blanco, los avances que la humanidad ha conquistado para provecho de todos. El criollismo entendido así es una injusticia monstruosa. No hagamos caricaturas de lo extranjero, pero estudiemos atentamente lo que se hace fuera, y veamos de asimilarlo en cuanto pueda servirnos para hacer de nuestro pueblo la fuerza sana, armoniosa y respetable que anhelamos construir. (*Educación*, 24-25, 1935).

.....
para este propósito, con reconocidos intelectuales. Por ejemplo, Agustín Nieto Caballero (Director Nacional de Educación Primaria y Normal), Rafael Bernal Jiménez (Director de la Facultad Nacional de Educación y de la Revista Educación), Luis López de Mesa (Ministro de Educación 1934-1935 y director de la Campaña de Cultura Aldeana y de la Biblioteca Aldeana de Colombia), (Díaz, 2005).

Y continuaba Nieto Caballero:

De todos estos temas tratamos ampliamente en la Conferencia de Directores de Educación, convocada en buena hora por S. S. en el mes de mayo pasado. No era a los directores ciertamente a quienes teníamos que repetirles que nuestras escuelas públicas pertenecen aun en su mayoría a los tiempos del carro de yunta en medio de esta civilización de aeroplano. Sabíamos todos en aquella reunión que los problemas de la escuela son semejante en todas las regiones del país, y solo nos faltaba trazarnos de común acuerdo un plan de acción que llevado a todas las asambleas departamentales próximas a reunirse, moviera en la nación entera los resortes necesarios al progreso ordenado y firme de la educación popular. Así se hizo, y ya las ordenanzas de urgencias que responden a lo convenido en la conferencia se están votando en casi todas las asambleas departamentales. (*Educación*, año III, Bogotá, julio-agosto, 1935, p. 426).

El asunto no resultaba tranquilo, incluso para los mismos europeos que se veían interpelados por sus colegas suramericanos. Rafael Bernal Jiménez en su artículo “La escuela defensiva”, editorial del número 2 de la *Revista Educación*, en Bogotá, hacía alusión al comentario efectuado por Adolphe Ferrière quien, después de su visita a los países latinoamericanos y al preguntársele cuál era, a su parecer, el mayor defecto que había hallado en las escuelas de esos países respondió:

[...] “El afán de imitar lo extranjero”. El eminente escritor se dolía de que los latinoamericanos no tuvieran suficiente confianza en sí mismos y de que, en vez de adaptar la escuela a las peculiaridades de su vida e imprimirle su propio carácter, no se preocupasen sino por la imitación de lo extraño. Aún cuando el estudio de las causas de este fenómeno daría lugar a largas disertaciones sobre nuestra psicología social, es preciso convenir en que la observación de Ferrière, tiene una exacta aplicación en Colombia y no solamente dentro del campo de los sistemas pedagógicos sino también en todos los demás ordenes de la actividad nacional (*Educación*, 2, sep. 1933, p. 65).

Sin embargo, pese a estas inquietudes de uno de los más cercanos colaboradores de Claparède, tanto Nieto Caballero, en Bogotá, como Azevedo en São Paulo, señalaban que la ciencia ya había creado los instrumentos para actuar sobre esa esquiva realidad, *conocimientos* que, además, pertenecen a la humanidad, entonces ¿por qué no hacer uso de ella?

En el marco de este debate, tanto en Colombia como Brasil, fueron reformadas las escuelas normales y configuradas las facultades de Educación. Un *nuevo tipo de escuela formadora* del maestro apareció: bajo esta matriz fueron reformadas las Normales de Medellín y de Tunja, así como creada la Facultad de Educación de Bogotá³. El anhelo de un proceso de formación de una gran masa profesoral se vio materializado al instaurar una intensa campaña para formar maestros. Nieto Caballero, como responsable del proceso, propuso,

[...] se nos ocurrió traer a la capital, sin demora, cincuenta de los maestros de mejor espíritu de las diversas secciones del país, con el fin de darles en un año de estudio intenso, las líneas directivas de la nueva orientación que habíamos concebido, aprovechando a nuestra vez este prolongado contacto para conocer más ampliamente las necesidades y realidades de la escuela colombiana. Así lo hicimos en cursos de información para maestros y maestras, y de allí salieron varios de los mejores elementos que hoy nos ayudan en distintos sectores del país. Prolongación de este trabajo de un año fueron los Cursos de Vacaciones, implantados con éxito reconocido en todos los departamentos, y consecuencia de toda esta saludable actividad, las Asambleas y Liceos Pedagógicos desarrollados con verdadero espíritu renovador, y la multiplicación de las juntas de padres y maestros en las que de tiempo atrás veníamos poniendo gran empeño. (Educación, III, julio-agosto, 1935, p. 430).

Estos cursos de información para maestros que se realizaron permitieron que la *Revista Educación* en Bogotá se nutriera con varios artículos:

Las investigaciones hechas por profesores y alumnos, los trabajos de seminario, las conferencias que presenten una significación especial, las encuestas que se hagan sobre temas de actualidad, la correspondencia con los ex alumnos, todo lo que pueda mover la inteligencia y el sentimiento de los maestros, será publicado en la Revista que ha de tener la escuela como órgano vivo que recoge datos, los aquilata y los difunde, y sirve a un mismo tiempo para unir las mejores voluntades y crear un nuevo espíritu docente. (Educación, III, julio-agosto, 1935, p. 430).

Así, ante este copioso proceso de difusión de nuevos referentes la *Revista Educación* asumió la misión de recoger discusiones e inquietudes que fueron debatidas en este formato de circulación. En estos escritos sobresale, por su insistencia, la necesidad de transformar el sentido establecido en asuntos relacionados con la escuela e instaurar en los profesores en ejercicio ideas que provenían, entre otros, del Instituto Jean-Jacques Rousseau.

La propuesta investigativa y formativa del Instituto Jean-Jacques Rousseau incluía profundizar en los nuevos planteamientos definidos para la pedagogía, asumiendo como tarea, en palabras de Claparède: “[...] trabajar en la construcción de la pedagogía como ciencia”. Claparède, orgulloso, insistía además que el Instituto era una pequeña “Liga de las Naciones”, donde libre y espontáneamente se presentaban alumnos para realizar estudios, investigación y debates pedagógicos, exigiendo, para ello, para su matrícula, solo el interés de cada uno de sus alumnos y ningún diploma académico previo, buscando, con ello, minar las barreras que en muchas escuelas superiores se constituían en verdaderos obstáculos a los progresos científicos (De Freitas Valle, 1973, p. 6).

El Instituto Jean-Jacques Rousseau ofreció a sus alumnos cursos y seminarios basados en los siguientes contenidos: el estudio de las principales corrientes educativas contemporáneas y una valoración de los resultados de su aplicación escolar; principios necesarios para que la enseñanza sea educativa; psicología infantil, con trabajo de laboratorio; legislación y organización escolar comparada; higiene de la infancia; análisis de las nuevas propuestas educativas; educación especial; educación moral; educación poscolar y social, y formación pedagógica para padres.

En este marco, los esfuerzos que se desarrollaron desde el Instituto se enfocaron en presentar discusiones sobre qué es la infancia, su desarrollo y su inteligencia, señalando que, desde la *psicología moderna* era posible saber qué era este periodo de la vida y, además, mediante estos conocimientos, era posible actuar pedagógicamente sobre los niños en la escuela, ya que, señalaban, “la infancia presenta sus propios intereses”. Para saber cuáles eran estos intereses naturales del niño, susceptibles de ser explotados por el educador y cómo varían con la edad, Claparède insistía en la necesidad de *observar al niño*. La psicología del niño merece ser más cultivada por los maestros, que son precisamente las personas mejor colocadas para colaborar con el

3 Como materia a ser enseñada en el proceso de formación de profesores en las normales, la psicología experimental se asumió en Colombia en 1933 (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996). Para Brasil, desde la Escuela Normal Caetano Campos, en São Paulo, se introduce la psicología como materia a ser enseñanza en el año de 1916 (Ramalho Tavares, 1996, p. 146).

psicólogo en la edificación de esta ciencia del niño, que está reconocida como indispensable (Claparède, 1932, p. 166).

Como fue posible entrever, para el periodo de nuestro análisis, la disputa por el sentido de lo que deben ser los procesos educativos inclina la balanza hacia el ideal propuesto por aquellos discursos que, con esperanza, recurrían a ciertos aspectos del discurso de la ciencia. Desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau, como uno de los centros de investigación relevantes en el periodo, se agenció una perspectiva que, podría denominarse, *voluntarista*, que mediante ciertas formas de razonamiento y prácticas determinadas pretende forzar o hacer actuar a la naturaleza, introduciendo en los procesos de escolarización formas de razonar que merecen un juicioso análisis.

Dinámica que contribuyó a posicionar, tanto en Europa como en Latinoamérica, la idea, común aún, de que los procesos institucionalizados encaminados a la formación de profesores se realizasen con arreglo a ciertos referentes provenientes de las modernas ciencias, entre ellas las llamadas humanas y sociales, lo cual posibilitaría “adecuados procesos de enseñanza y mejores maneras de aprender”.

Esta novedosa idea contribuyó a definir el marco de estructuración de los nacientes sistemas educativos nacionales y el direccionamiento en la manera de orientar las prácticas pedagógicas. Matriz generada que se materializó en la estructura del aparato educativo y se estableció desde las disposiciones legales. En adelante, obedecería a una secuencia regular de ciclos lectivos y en niveles de educación formal: educación básica, media, superior, por ejemplo; secuencias que están sujetas a pautas curriculares progresivas para que el educando pueda, en forma permanente, fundamentar su desarrollo.

El debate: elementos para pensar la distinción entre formación e investigación

La presentación que realizamos sobre el Instituto Jean-Jacques Rousseau y su organización posibilita discutir la matriz desde donde fueron producidas las sucesivas reformas que se realizaron sobre los procesos escolarizados de formación. Esta descripción apunta a presentar asuntos que contribuyeron a la organización del Instituto Jean-Jacques Rousseau y, a su vez, entrever el horizonte que fue planteado para la organización de un aparato educativo —estructura formal, niveles de formación, administración del aparato y las instituciones que lo conforman— y, en

esta estructura, los saberes que concurrieron y las especificidades que asumieron los saberes para ser enseñados.

Así, a las inveteradas inquietudes que relacionamos con la *formación*, tanto para diferentes periodos históricos, como en variadas culturas, un complejo vínculo con los discursos provenientes de la ciencia poco a poco les fue establecido, finalizando las primeras décadas del siglo xx, en contextos occidentales y occidentalizados. Desde entonces, los asuntos que relacionamos con la formación de profesores —la pedagogía, el currículo, el conocimiento, por ejemplo—, presentan como común denominador su realización a nombre de referencias provenientes del discurso de la ciencia. El establecimiento de este vínculo heterogéneo contribuye a caracterizar nuestro periodo histórico, por lo menos en lo que atañe a la discusión en educación y pedagogía.

En adelante, los procesos relacionados con las condiciones de posibilidad para la formación de los profesores se asumen desde esta matriz que, además, contribuye a estructurar, a nombre de los Estados-nacionales, un aparato educativo que a lo largo del siglo xx paulatinamente organiza niveles de formación —primaria, bachillerato, universidad—. Movimiento político que implicó un esfuerzo sostenido que, en búsqueda de la progresiva incorporación de la población a espacios escolarizados, encuentra nuevos escenarios para su configuración, bajo la idea, en todo caso, de pretender identificaciones adscritas a los Estados-nacionales, por un lado y, por otro, de conformar procesos de escolarización ligados a la ocupación de posiciones en la estructura social.

Estructurar un aparato educativo implicó, a su vez, institucionalizar procesos de escolarización de profesores: Normales, Bachillerato Pedagógico y Facultades de Educación, por ejemplo; aparato configurado en el que confluyen asuntos relacionados con la ocupación de posiciones distinguidas; es decir, posiciones atadas al poder sobre los medios de producción y de transmisión de dichas posiciones, por un lado, y por otro, asuntos referidos a un *capital* proveniente de uno de los campos de producción simbólica, como la *ciencia* que, precisamente, al tomarse como referencia para el funcionamiento de las instituciones destinadas a dicho proceso, contribuye a configurar una puntual lógica de funcionamiento. Así, el horizonte que contemporáneamente le asignamos a la palabra *investigación* no siempre ha servido de soporte a discursos que sugieren procesos de formación. Ciertos asuntos que hoy relacionamos con lo educativo —el aprendizaje y sus dificultades, por ejemplo— se asumen en el marco de ciertas

formas de razonamiento establecidas desde entonces y que provendrían de una de las esferas de la praxis humana: la investigación.

Desde entonces, amparados en el ideal de lo actual, lo nuevo, lo moderno, lo activo o lo efectivo, con el consiguiente desprecio por la tradición, fue presentado como necesario el ideal de transformación, innovación, cambio, modernización o actualización; horizonte que facilitó la instauración, para el periodo en mención, de cursos de estadística, de psicología del desarrollo, de psicología del niño o de sociología, por ejemplo.

Para este primer momento del mencionado vínculo el propósito político se circunscribió a *familiarizar* a los maestros en formación con aquellos referentes y referencias provenientes del discurso de la ciencia y que estuviesen directamente relacionados con asuntos que podrían *indicarles cómo* funcionaría el aprendizaje, qué era la infancia, cuáles serían los métodos de enseñanza más adecuados, por ejemplo. Cuenta de ello da, precisamente, la dinámica de funcionamiento y los propósitos que fueron presentados del Instituto Jean-Jacques Rousseau, así como su perspectiva y su propuesta de formación de profesores.

Así, en los procesos de formación institucionalizados evidenciamos que, en este primer momento, son introducidos a los escenarios formativos referentes provenientes de la discusión que se llevaba a cabo en el campo de la ciencia, con un sesgo de autoridad. La práctica pedagógica se revistió de referentes imaginando que la actuación sobre el hecho educativo se realizaría en el marco de la evidencia del mismo hecho. Fenómeno, descripción y actuación fueron mezclados, fusionados indiscriminadamente. Un decir autorizado posibilitó que la observación y la descripción fueran imaginadas como neutras y, mediante un *efecto de teoría*, se contribuyó a producir la realidad misma y sus maneras de pensarlas. Se presentó desde esta perspectiva cierta manera de, por un lado, *comprender* qué es la ciencia y, por otro, la sacralización de dichas descripciones. Algunos principios subyacentes de clasificación contribuyeron a construir los objetos de la misma observación. Entonces, la descripción y la prescripción se convirtieron en aliadas.

Ahora bien, gran parte del siglo xx transcurrió sin que explícitamente a los docentes les fuese necesario *realizar* investigaciones; efectuaron su trabajo sin que se inmiscuyesen en un campo de producción simbólica: como el de la ciencia, cuyo horizonte es el saber. Las referencias eran suficientes. *Usar* algunos de sus desarrollos, en el marco de cierta perspectiva, era lo

esperado. Vínculo inicial entre formación e investigación que se mantuvo hasta 1980, momento en el cual se pretende que la profesión docente y el oficio como investigador converjan; segundo momento que aparece con nuevos propósitos para la formación de profesores en Colombia.

A la universidad formalmente se le designó, mediante la emisión del Decreto 80 de 1980, la tarea de formar para el oficio de investigador; norma que plantea un escenario en donde los profesores, además de hacer investigación, estaban conminados a formar para ello. Al “definir los principios y fijar las normas que regulan la educación postsecundaria o superior” el mencionado decreto vinculó, una vez más —pero de diferente manera— la formación superior con la investigación, ahora en la perspectiva de: a) realizar investigación en las instituciones de nivel superior y b) formar para el oficio de investigador.

Así, a la establecida estructura curricular que posibilitó formar para la profesión docente le fue, desde entonces, incorporada una nueva dimensión, materializada en la formulación de propuestas y elaboración de investigaciones; junto a esta labor, el trabajo docente debe materializarse, también, en el desarrollo de *seminarios de investigación*, cursos de *metodologías de la investigación* conducentes a la orientación y dirección de *trabajos de grado* que conllevan a la emisión de títulos que habilitan para el ejercicio de la profesión. En este círculo, la elaboración de los llamados *manuales de investigación*, producto propio de esta dinámica pedagógica en investigación, se populariza; en pocas palabras, los procesos destinados a la formación de los docentes incorporan, ahora, asuntos relacionados con la *formación en investigación*. Al ejercicio docente, entonces, le fueron adicionadas dos nuevas dimensiones: formarse para la investigación y formar en investigación.

Posteriores transformaciones de índole normativa no han disuelto el vínculo entre investigación y formación superior. Derogado el Decreto 80 de 1980, mediante la Ley 30 de 1992, explícitamente fueron incorporados principios que relacionaban la misión de las instituciones de educación superior con la investigación. Desde allí se estableció que a los profesores no solo les compete la labor de hacer investigación, requieren, además, con el propósito de formar en investigación, impartir seminarios destinados a ello. La mencionada ley, en su artículo 12, específicamente determina: “[...] los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”. En los procesos de formación del nivel de maestrías se buscaría “ampliar y desarrollar los

conocimientos para la solución de problemas disciplinarios [...] y dotar a la persona de los instrumentos básicos que lo habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes”. Marco legislativo que reitera, como parte de las funciones de los maestros en la universidad —docencia, investigación y extensión—, la relevancia de la investigación, así como la importancia de procesos conducentes a la formación en investigación para los niveles de maestrías y doctorados.

Aún más, hemos imaginado que existiría una progresiva correspondencia entre titulación —licenciatura, magíster o doctorado— y una concomitante formación en investigación. Más aún, recientemente imaginamos que podría haber correspondencia entre desempeño docente e investigación. En todo caso, no mengua el empuje político que encontramos desde las primeras décadas del siglo xx, al vincular la investigación con la formación de profesores.

Las transformaciones políticas que, desde entonces, fueron introducidas en los procesos de formación de profesores permiten entrever no solo el funcionamiento de uno de los campos que mencionamos: el político, que contribuye a delimitar la configuración/reconfiguración de lazos sociales que enmarcan ciertos asuntos que atañen a la formación como: identificaciones/desidentificación, pertenencia a, reconocimiento de autoridades, maneras de proceder, entre otros. Aspectos que permiten comprender tanto la orientación política del funcionamiento del aparato educativo y, por supuesto, de las instituciones formadoras, como también la pretensión de generar ciertas adhesiones mediante ciertas maneras de asumir la formación y la investigación. Implica reconocer que, como efecto de la disputa en el campo político, una efectiva clasificación se ha efectuado sobre los asuntos que le son propios a la discusión sobre la formación de profesores.

Así, evidenciamos un reto para los procesos implicados en la formación de profesores: tomar como *objeto* para sus análisis la intelección de su propio funcionamiento en el análisis de las funciones institucionales implicadas en la misma formación de profesores. Aquí, entonces, se trabaja en torno a la pregunta por el estatuto de los objetos *abstracto-formales*, las condiciones de posibilidad para su construcción y las implicaciones de la pugna por la construcción de dichos *objetos de investigación*; lo cual implica distinguir prácticas propias de una de las esferas de la praxis humana: la ciencia, precisando,

para ello, la lógica específica del campo, cuyo realizativo es saber, sin sucumbir a cierto imperativo que nuestra época impone: los relativismos.

El campo de la ciencia funciona a condición de hacernos preguntas y no como resultado de creer saber qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Opera, precisamente, a contracorriente de aquellos determinismos sociales que, incluso, se ponen de manifiesto a nombre del discurso de la ciencia. En palabras de Bourdieu (1982):

[...] se hace ciencia contra su formación, al tanto que con su formación. Y solo la historia puede librarnos de la historia. Así es como la historia social de la ciencia social es uno de los instrumentos más poderosos para desgajarse de la historia, es decir, del influjo de un pasado incorporado que sobrevive en el presente, o de un presente que, como el de las modas intelectuales, ya es pasado en el momento de su aparición (p. 9).

Cómo opera, entonces, una de las esferas de la praxis humana, aquella cuyo asunto es la producción simbólica. Una respuesta a esta pregunta implica, a su vez, plantear tres escenarios para la discusión: a) precisar la estructura y el funcionamiento del campo de la ciencia, en donde lo que se juega es el saber, es decir, la gramática de las disciplinas como estructura formal; b) distinguir la especificidad de aquellos saberes que se llevan a la escuela, así como analizar los efectos del proceso de escolarización; c) analizar el estatuto del sujeto y, en este marco, elucidar las condiciones de posibilidad para los asuntos que relacionamos con el saber y la formación que, necesariamente pasan por la discusión de enseñar/aprender *algo*, pero que no se agota allí.

Se abre, entonces, una discusión relacionada con los sujetos: su decisión o no de introducirse en las discusiones y prácticas que constituyen una esfera de la praxis humana en donde el horizonte es saber. En otras palabras, hay una *decisión* en juego que, para que se produzca, no requiere de procesos de maduración, de desarrollo, como fue planteado por las discusiones que circularon desde las primeras décadas del siglo xx. Pensamos que el asunto del saber no es cronológico sino estructural. La discusión en torno a los docentes —y sus procesos de formación— pasa por la pregunta por el sujeto, ya que desde comienzos del siglo xx hemos privilegiado una perspectiva que los representa en su dimensión funcional, o de funcionarios y de subalternos políticos y sociales. Sabemos que en procesos de formación no todo está del lado de las instituciones, contamos, también con los sujetos y con todo aquello que esta palabra arrastra en su discusión.

Para finalizar, es preciso decir que si la pedagogía es posible pensarla como un *hacer relacionado con el saber*, entonces es necesario reconocer que su hacer, que concierne al saber, no se agota en ese hacer; el *saber a enseñar*, relacionado con *saber enseñar*, está atravesado por profundas fuerzas que le subyacen y que sería necesario indagar.

FUENTES DOCUMENTALES

Revista «Educação», São Paulo, 1932 – 1939.

Revista «Educación», Bogotá, 1933 – 1935.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. ([1953] 2012). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. 2a. ed. revisada. Trad. Tatiana Bubnova. (pp. 245–290). México: Siglo XXI Editores.
- Barnes, D. (1927). Estudio preliminar. En: E. Claparède (1944). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. 8a. ed. Albatros, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1973 [2008]). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.
- Braunstein, N. (1980). Cómo se construye una ciencia. En: N. Braunstein et al. *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores pp. 7-20.
- Braunstein, N. (1980). El problema (o el falso problema) de la “relación del sujeto y el objeto”. En: N. Braunstein et al. *Psicología: ideología y ciencia*. (pp. 233-260). México: Siglo XXI Editores.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutemberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante Z., G. (2011). *Sujeto, sentido y formación. La educación vista desde el psicoanálisis, con sesgo lingüístico*. Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante Z., G. et al. (2014). *Hacia una teoría del campo [Bourdieu], a propósito de las tesis de unos estudiantes de psicología y pedagogía de la UPN, (2010-2011)*. Informe de Investigación presentado al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Canguilhem, G. (1966). El objeto de la historia de las ciencias. En: G. Canguilhem. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 7-26.
- Caruso, M. (2005). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela nueva. En: P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, pp. 93-124.
- Chagas de Carvalho, M.M. (1998). *Molde nacional y fôrma cívica*. Sao Paulo: Universidade de Sao Francisco – CDAPH-IFAN, Capus de Bragança Paulista.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Claparède, E. (1925). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Traducción Domingo Barnes. 8a. ed. (1927). Buenos Aires: Editorial Albatros.
- Claparède, É. (1930). *A escola sob medida*. Río de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Claparède, E. (1932). La educación funcional. Traducción de Mercedes Rodrigo. Madrid: Espasa-Calpe. Josep Gonzalesz-Agápito (2007), Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Debesse, M. (1972). La infancia en la historia de la psicología. En: R. Gratiot-Alphandéry Zazzo. *Tratado de psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- De Freitas Campos, R.H. (2008). Historia da psicologia e Historia da educação – conexoes. En: C. Greive Veiga y T.N. de Lima e Fonseca (org.). *Historia e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, pp. 129-158.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipelago*, 20, 19-32.
- Desrosières, A. (2000). *La política de los grandes números*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina (2004).
- Díaz Soler Carlos Jilmar (2005), *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934-1936)*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Díaz Soler, Carlos Jilmar. *A escola sob medida: Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas “Educação”, em São Paulo e Bogotá (1932-1939)*, Tesis de Doctorado, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil, 2011.
- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2001).
- Herrera C., M.C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Koyré, A. (1930). El pensamiento moderno. En: *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia de currículo y tradiciones intelectuales. En: M.E. Aguirre Lora (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Popkewitz, T.; Franklin, B. y Pereyra, M. (comp.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Quiceno, H.; Sáenz O., J. y Vahos, L.A. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: O.L. Zuluaga Garcés y G. Ossembach Sauter (comp.). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo xx*. Tomo II. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colciencias, Universidad de Antioquía, pp. 105-170.
- Ramallo, F.A. (1996). *A ordem e a medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Sao Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Ríos B., R. y Sáenz O., J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquía.
- Rosselló, P. (1961). *Resumen Histórico*.
- Rousseau, J.J. (1970). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa.
- Sáenz O., J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En: G. Ossenbach (ed.). *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-42). Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1996). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clio.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2002). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo xx: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: O.C. Zuluaga. *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá: IDEP, pp. 67-94.
- Todorov, T. (1985). *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona: Gedisa.
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.



Título: Misterio

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 1,50 x 80 cm