

COLABORACIONES ESPECIALES, EL CARDO 25 AÑOS

Cooperación Sur y Norte globales en pedagogía y antropología: la orientación planetaria en la formación de profesores

Global South-North cooperation in pedagogy and anthropology: a planetary orientation in teacher education

Hilda Mar Rodríguez Gómez. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Colombia.

hilda.rodriguez@udea.edu.co

ORCID: 0000-0002-7341-0057

Angela Stienen¹. Universidad Pedagógica de Berna, Suiza.

angela.stienen@phbern.ch

ORCID: 0000-0001-6800-6810

Fecha de recepción: 18/8/2023. Fecha de aceptación: 28/8/2023. Fecha de publicación: 19/9/2023

Resumen

En el marco de una cooperación interinstitucional entre la Universidad Pedagógica de Berna (PHBERN) en Suiza y la Universidad de Antioquia (UDEA) en Medellín, desarrollamos una propuesta para contribuir a una orientación planetaria de la formación del profesorado, guiada por teorías decoloniales y enfoques que se comprometen críticamente con los órdenes de diferencia existentes. Este artículo se centra en las reflexiones conceptuales, metodológicas y prácticas

Abstract

In the framework of an inter-institutional cooperation between the Pädagogische Hochschule Bern (PHBERN) in Switzerland and Universidad de Antioquia (UDEA) in Colombia we developed a proposal to contribute to a planetary orientation in teacher education, guided by decolonial theories and approaches that critically engage with existing orders of difference. This article focuses on the conceptual, methodological and practical reflections generated by the collaboration,

generadas por la colaboración, a la cual arribamos con nuestro patrimonio académico, intelectual y sociopolítico; lo que nos ha permitido dar cuenta de las tensiones y disputas en torno a conceptos, como el de aprendizaje global; o de estrategias como la movilidad formativa para el conocimiento, la investigación y el intercambio analítico sobre la formación de maestros y maestras desde una perspectiva planetaria para seguir la senda de la pluriversidad.

Palabras clave: pedagogía planetaria, formación de maestros y maestras, expedición pedagógica

to which we arrived with our academic, intellectual and socio-political heritage; which has allowed us to account for the tensions and disputes around concepts such as global learning, or strategies such as formative mobility for knowledge, research and analytical exchange on teacher education from a planetary perspective to follow the path of pluriversity.

Keywords: planetary pedagogy, teacher education, pedagogical expedition

1. Introducción

Este artículo presenta la perspectiva de formación planetaria de profesores, creado bajo la cooperación académica, basada en un primer acuerdo bilateral de 2013, entre la Universidad Pedagógica de Berna (PHBern) en Suiza y la Universidad de Antioquia (udeA) en Medellín, Colombia. Esta cooperación interuniversitaria Norte-Sur, en materia de formación de profesores, es co-coordinada por las dos autoras de este artículo. Se remonta a un mandato otorgado por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), del Departamento Federal de Asuntos Exteriores (DFAE), a la Fundación éducation21 (antes Fundación Educación y Desarrollo) de Suiza. El mandato, que se extendió de 2004 a 2018, promovió cooperaciones entre universidades pedagógicas en Suiza y las instituciones de formación del profesorado en países del Sur Global y Europa del Este.

El mandato se fundaba en la idea de que tales cooperaciones, si se basan en la «reciprocidad» y se orientan hacia «un contenido común, objetivos transparentes y una visión a largo plazo», promoverían prácticas de aprendizaje global en las universidades pedagógicas suizas y, por tanto, indirectamente, en las escuelas suizas. Además, permitirían «una nueva mirada a la práctica pedagógica» y desencadenarían «innovaciones en términos de diseño y contenido de las lecciones». También contribuirían a una ampliación de los planes de estudio de los PH y a una «mayor apertura al mundo» y «alta flexibilidad» de los profesores y alumnos de los PH, en especial en lo que respecta a la forma en que los profesores abordan los cambios relacionados con la migración y la movilidad, y con la pluralización social resultante. Las cooperaciones igualmente contribuirían a la creación de redes internacionales y, por tanto, a la internacionalización de los PH (SBE, 2012).²

En este documento, nos centramos en la cooperación entre el PHBern y la Facultad de Educación de la udeA, que continúa una vez finalizado el mandato, y en el programa que de este surge. El objetivo de esta cooperación es contribuir a una orientación planetaria de la formación del profesorado, guiada por teorías decoloniales y los enfoques que se comprometen críticamente con los órdenes de diferencia existentes. El documento se centra en las reflexiones conceptuales, metodológicas y prácticas generadas por la colaboración sobre lo que puede significar dicha orientación.

Es de destacar lo que significa la colaboración entre dos universidades públicas, comprometidas con la formación de maestros para un mundo azotado por la incertidumbre y los riesgos (Beck, 1998), por las crisis de todo tipo: ambientales, financieras, sociales y culturales. Ambas universidades, desde visiones diferentes, convergen en su interés por responder a las situaciones actuales en las escuelas y la profesión: por un lado, migración, desplazamiento y refugio por razones relativas a violencia, que supone una reflexión sobre la escuela como espacio de acogida y bien común, en el marco de las perspectivas de atención a la diversidad (Aguado et al., 2006 y 2007); por otro, reflexiones sobre el oficio de maestro y la

búsqueda de producción de saber pedagógico para superar modelos eficientistas y técnicos de la profesión, y que se opone a lo que Braidotti (2019) llama «capitalismo cognitivo». ³

Ambas universidades convergen, además, en asignar a la educación un papel muy importante en el desarrollo social. Por ello, de la mano de Biesta y Säfström (2018), nos preguntamos: ¿qué quiere decir hablar en nombre de la educación? Se trata de ordenar, articular y unir «qué es lo que torna a la educación en algo especial, único y apropiado [...] identificar los desafíos que deben afrontarse si deseamos luchar por la educación —lo cual significa luchar por la posibilidad de la libertad—» (p. 23). Así, para dar cuenta de la idea de educación, contemplamos dos elementos que servirán para responder a la escuela y el oficio. El primero tiene que ver con la idea de interculturalidad como una herramienta que puede poner en cuestión el poder y la formas de ser y saber, posibilitando la búsqueda de modos infinitos de intercambiar saberes y formas de ser que, como apunta Walsh (2009), no solo se da «en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos “otros” —de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir— que cruzan fronteras» (p. 39). Esta perspectiva, y de acuerdo con Seitz (2001), permitiría que el estudiantado reconozca «el condicionamiento cultural y la particularidad de la visión mundial y esté dispuesto a aceptar, con respeto y curiosidad, las visiones ajenas» (Seitz, 2001).

El segundo elemento tiene que ver con lo que la escuela permite y promueve. La concebimos como espacio de lo común, escenario propicio para «pensar proyectos de vida, establecer metas de futuro» (Salvia, 2008, p. 266), lo que se opone a un acento dado a las prácticas educativas que destaca la individualidad y la capacidad para adaptarse permanentemente (Sennett, 2000).

2. Aprendizaje global y pedagogía planetaria

El punto de partida de nuestra cooperación fue el malestar reinante en ambas partes con las ideas existentes sobre el «aprendizaje global». Por un lado, nos distanciamos de una comprensión neoliberal del aprendizaje global, que lo equipara principalmente con la preparación para la evaluación comparativa internacional, sobre la base de los planes de estudio nacionales orientados a las competencias, cada vez más alineados en todo el mundo, y con la promoción de la enseñanza en inglés como lengua franca global, y que sigue el objetivo prioritario de educar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos competitivos capaces de satisfacer las demandas de la economía global (Knight, 2011; Martin & Pirbhai-Illlich, 2015; Pike, 2015; Reynolds, 2015; Selby, 2005; Standish, 2012). Por otro lado, también nos mostramos escépticos ante los enfoques del aprendizaje global que siguen objetivos morales críticos, como formar a los alumnos para que sean consumidores responsables y sensibles al comercio justo mundial, a una distribución más equitativa de los recursos del mundo y al desarrollo sostenible (Angele, 2017; D-EDK, 2014;

Digón, Méndez García, DePalma, Longueira Matos 2017; Forghani-Arani et al., 2013; Reynolds, 2015; SBE, 2010; Standish, 2012).

El mandato de la cosUDE se guio principalmente por estos últimos enfoques. En el transcurso de las observaciones realizadas en las aulas en Suiza, pudimos constatar que las unidades didácticas comunes de aprendizaje global comprometidas con tales objetivos iban acompañadas de apelaciones moralizantes a la propia responsabilidad de los alumnos y mostraban un sesgo de clase media. Los llamamientos moralizantes desencadenan sentimientos personales de culpa en los alumnos —por ejemplo, si sus padres no tenían los recursos para comprarles las camisetas ecológicas más costosas, apuntalaban de forma paternalista la compasión por los «pobres del mundo»— o bien provocaban reacciones de resentimiento y parecían reforzar la convicción todavía hegemónica de que Suiza y Europa eran superiores al «resto del mundo». Tales experiencias también se abordan en la literatura crítica sobre el aprendizaje global (Andreotti, 2010; Andreotti & Souza, 2008; Asbrand, 2009, p. 156; Landorf & Fredman, 2015, pp. 49 y ss.; Martin & Pirbhai-Illich, 2015, pp. 143 y ss.; Reynolds, 2015, pp. 35 y ss.; Varadharajan & Buchanan, 2017).

Es interesante observar que, a pesar de los objetivos contrastados, las diferentes concepciones del aprendizaje global presentadas siguen definiciones de competencias bastante idénticas: la capacidad de pensar de forma crítica y en red, de ser creativo, empático y de cambiar de perspectiva, así como la conciencia de género y la apertura mental hacia las diferencias culturales y las diferentes orientaciones sexuales (Martin & Pirbhai-Illich, 2015, pp. 143 y ss.; Reynolds, 2015, pp. 35 y ss.). Sin embargo, en el debate sobre el aprendizaje global, no son tanto las definiciones de las competencias las que son objeto de una amplia controversia, sino más bien los objetivos opuestos de un aprendizaje global: la competitividad global, por una parte y el consumo responsable por la otra. Resultó fructífero, entonces, para nuestra cooperación, reflexionar sobre la normatividad de los objetivos crítico-morales del aprendizaje global, criticada especialmente en el debate en lengua alemana sobre dicho aprendizaje (Asbrand, 2009; Asbrand & Lang-Wojtasik, 2002; Lang-Wojtasik, 2009; Scheunpflug, 2007/2008; Scheunpflug, 2011; Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Se critica que estos objetivos se basan en la suposición de que el aprendizaje global puede cambiar las actitudes y el comportamiento de los alumnos, en el sentido de que «las personas que tienen la conciencia adecuada [...] también pueden actuar correctamente» o que «los objetivos y contenidos críticos contribuyen a la emancipación del sujeto que aprende» (Scheunpflug & Asbrand 2006, p. 36). En contra de este supuesto, se argumenta que en el complejo mundo actual, caracterizado por la incertidumbre, «el conocimiento definido normativamente se ha vuelto obsoleto», porque el acelerado cambio social ha hecho difícil predecir el tipo de conocimiento que se necesitará en el futuro (Asbrand, 2009; Asbrand & Scheunpflug, 2014; Scheunpflug, 2007/2008; Scheunpflug, 2011; Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Asimismo, se destaca que los objetivos crítico-morales del aprendizaje global —como el comercio justo mundial o la distribución equitativa de los recursos— son demasiado complejos y abstractos para los alumnos. Por lo tanto, sería difícil que se comprometieran en realidad con esos objetivos. Esto se justifica por el hecho de que los alumnos solamente se comprometen con el cambio y la resolución de problemas cuando estos son perceptibles sensorialmente, es decir, cuando pueden ser comprendidos física y contextualmente en el área local (Scheunpflug & Asbrand, 2006, p. 36; véase también McConaghy, 1990, p. 646). Se argumenta que la falta de proximidad espacial hace difícil comprender los desafíos globales. En un principio, este argumento también marcó el debate sobre la globalización (por ejemplo, Jameson, 1991, pp. 372 y ss., citado en Bhabha, 2007, p. 312). En ese momento se pensó que la mente humana no era capaz de comprender la vasta red multinacional global y la red de comunicación descentralizada (Bhabha, 2007, pp. 311-312).

En el contexto del aprendizaje global, se argumenta a este respecto que, dado que «la política se vuelve cada vez más abstracta y distanciada a medida que se globaliza», los alumnos perciben la mayoría de las cuestiones globales como ajenas a su propia comunidad o sociedad y, por tanto, las consideran poco relevantes (Standish, 2012, pp. 153, 155). Porque, como sostiene Standish (2012), por ejemplo:

Sin un contexto cultural a través del cual la moral adquiere sentido, la ética global se convierte en normas abstractas, lo que seguramente significa que no son verdaderamente éticas, ya que nuestro sentido del bien sólo puede existir en relación con un determinado contexto social (p. 154).

En relación con estas conclusiones, en el debate sobre el aprendizaje global se pide que se dirija principalmente a fomentar el pensamiento abstracto (Asbrand y Scheunpflug, 2014; Scheunpflug, 2011; Scheunpflug, 2007/2008; Scheunpflug y Asbrand, 2006). Se argumenta que «solo a través de las abstracciones de las experiencias cotidianas y de un contexto social determinado [...] se pueden ver las conexiones que no son perceptibles a nivel concreto y personal» (Standish, 2012, p. 94). Los enfoques poscoloniales también señalan la importancia de la capacidad de pensar de forma abstracta o de mantener una distancia analítica para el aprendizaje global (Castro Varela, 2016, p. 160; Castro Varela & Heinemann, 2016). Pero ¿cómo se puede entrenar y reforzar esta capacidad?

En este sentido, algunos sostienen que para ello es necesario ampliar el conocimiento teórico y la investigación empírica, lo que permitiría «ir más allá de lo práctico y lo subjetivo» para comprender la lógica que subyace a los diversos puntos de vista éticos que coexisten en todo el mundo (por ejemplo, Standish, 2012, p. 153). Otros señalan que es necesario construir «nuevas formas de percepción» para «captar lo global» (por ejemplo, Bhabha, 2007, pp. 311-312). Homi K. Bhabha, siguiendo al filósofo Frederic Jameson, habla del desarrollo de una «visión

de inconmensurabilidad». Esto incluye la capacidad de reconocer las diferencias irreconciliables como tales y de comprometerse con la tensión que surge cuando se negocian los órdenes de la diferencia (Bhabha, 2007, pp. 312 y ss.). Terceros abogan por crear «irritaciones», porque solo «estar irritado» impide «permanecer con un orden de pensamiento simple» (Scheunpflug, 2011, p. 40).

La argumentación de que la capacidad de abstracción de las experiencias cotidianas y de los contextos sociales dados y la irritación de los órdenes de pensamiento simples fueron el punto de partida de las conceptualizaciones y prácticas sobre una orientación planetaria de la formación de profesores que han surgido en el marco de la cooperación entre la udea de Medellín y la PNBern. Se parte de la base de que el aprendizaje global no puede asumirse como objeto de aprendizaje, sino que el aprendizaje global es una estrategia metodológica. Para fundamentar esto, –la cooperación se basa en una vinculación de debates y experiencias en las disciplinas científicas y tradiciones académicas en las que el equipo del proyecto está anclado en cada una de las dos universidades cooperantes: antropología social, en el caso del equipo del proyecto en la PNBern en Suiza, y pedagogía, en el caso del equipo del proyecto en la udea en Colombia.

El punto de vista del equipo de Colombia sobre el aprendizaje global, además de las ya señaladas para el caso de Suiza, sostiene que dicho aprendizaje supone una reducción de la pedagogía a un objeto, como el aprendizaje, que hoy se ha convertido en una tecnología de control y gobierno (Foucault, 2007; Simons y Masschelein, 2008), y que en nuestra tradición solo remite a una parte de lo que constituye el oficio. Por ello, la formulación de una pedagogía planetaria retoma los supuestos de Chakrabarty (2019), de Paz Abril (2007) y Spivak (2009) cuando indican que la era planetaria puede comprenderse como un referente histórico que permite situar los desafíos de la globalización bajo un enfoque intercultural, en tanto «El planeta forma parte de la especie de la alteridad» (Spivak, 2009, p. 108). Por ello, podemos decir que «si nos imaginamos como sujetos planetarios más que como agentes globales; como criaturas planetarias más que como entidades globales, la alteridad se conserva como una categoría que no deriva de nosotros» (p. 109).

Añadimos a esto el sentido que ofrece Chakrabarty sobre la planetariedad, pues indica que «Its central concern is life, complex, multicellular life, in general, and what makes that, not humans alone, sustainable» (2019, p. 20). Esto nos permite afirmar y para el caso de una pedagogía planetaria, que esta se refiere a las maneras que podemos sostener la vida en la escuela: los rituales, el saber, el encuentro y la propuesta de una justicia: cognitiva y curricular. La pensamos como un entramado de acciones, supuestos, políticas, conceptos y perspectivas. Así, decimos pedagogía planetaria para abrir caminos de comprensión, rutas de indagación, formas de revisar los problemas, avanzar en diversos análisis para la formación de maestros y maestras. Decimos pedagogía planetaria, para referirnos a (otros) modos de estar en los espacios educativos, de ser maestro o maestra, de vincularnos a los contextos, de

leer las realidades. En fin, decimos planetaria para abrir fisuras y producir quiebres; decimos planetaria como sinónimo de crisis (Echeverri, 2009). Entonces, planetaria es una opción por incluir, ver, escuchar, retomar fragmentos y tejer con ellos un trozo de realidad, una visión de uno de los mundos posibles en pedagogía.

3. Pedagogía y Antropología social: una relación complementaria

El equipo colombiano del proyecto aportó a la cooperación una comprensión de la pedagogía que se basó en los debates del Movimiento Pedagógico de los años ochenta y principios de la década del noventa en Colombia, así como en las experiencias de la Expedición Pedagógica Nacional, que tuvo lugar en el país en 1999/2000 (Unda y Guardiola, 2009; Unda et al., 2001; Suárez, 2002; Tamayo Valencia, 2006).

El Movimiento Pedagógico fue un movimiento social nacional que desencadenó una amplia movilización intelectual de los maestros del país, iniciada en gran parte por la Federación Nacional de Educadores de Colombia (Fecode). El movimiento permitió una amplia reflexión pública teórica y vivencial sobre el papel de los profesores como intelectuales, es decir, como productores de conocimiento, y sobre la naturaleza y el significado social e intelectual de su conocimiento pedagógico.

En el marco del Movimiento Pedagógico se redefinió el estatus epistemológico de la pedagogía y se definió como una disciplina científica o un «campo conceptual» independiente, a diferencia de las ciencias de la educación (cuantitativas-empíricas) y de la psicología, que ostentaban la soberanía interpretativa sobre el concepto de educación, la investigación educativa y la formación de maestros en Colombia (Echeverri y Zuluaga, 1997-1998, p. 21). En este contexto, un gran número de maestros del país comenzaron a participar en redes nacionales y regionales para investigar y reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica y el «discurso pedagógico» en el que se inserta, así como las formas en que el maestro en Colombia se constituyó histórica y contextualmente como sujeto (Echeverri, 2004; Noguera, 2002; Tamayo, 2006, p. 107; Zuluaga, 1987, Zuluaga y Echeverri 1990).

Un hito en estos debates fue la Expedición Pedagógica Nacional, organizada por maestros, profesores universitarios y activistas educativos en el cambio de milenio. Viajaron juntos por Colombia y visitaron escuelas urbanas y rurales, así como centros de formación de profesores (las «Escuelas Normales») en todo el país. Discutieron con niños y jóvenes, padres de familia y autoridades educativas, observaron las prácticas de enseñanza y exploraron la organización escolar, así como las múltiples y muy diversas formas de ser maestro en Colombia (Cárdenas & Rojas, 2002, p. 247; Rodríguez Céspedes, 2002, pp. 60 y ss., 65). En un último encuentro nacional de los participantes en la Expedición, a finales del año 2000, se discutió públicamente el conocimiento generado con miras a transformar fundamentalmente el sistema educativo colombiano desde una perspectiva crítico-emancipadora (Cárdenas & Rojas, 2002, pp. 247-248; Giraldo-Paredes & De La Cruz-Giraldo, 2016, pp. 124-125).

El Movimiento Pedagógico Colombiano y la Expedición Pedagógica Nacional son considerados de gran importancia en el contexto sudamericano, ya que se constituyeron en reacción a la reestructuración neoliberal mundial de los sistemas educativos que se iniciaba en ese momento (Tamayo Valencia, 2006, p. 109; Rodríguez Céspedes, 2002, pp. 18 y ss.). Este proceso de reforma global, orientado a la orientación competitiva y a la eficacia de los procesos educativos y a la utilidad económica directa de la educación, se impulsó también en Colombia, con el apoyo de organizaciones transnacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Entre 1991 y 2006, el sistema educativo colombiano se alineó con los nuevos estándares internacionales, como la orientación por competencias, la comparabilidad internacional y la medibilidad del desempeño de las y los estudiantes a través de pruebas educativas internacionales, la acreditación de la calidad, la gestión escolar, la privatización de las instituciones educativas y la descentralización del sistema educativo (Estrada, 2002; Giraldo-Paredes & De La Cruz-Giraldo, 2016; Noguera, 2002; Puiggrós, 1996).

En el contexto de los debates del Movimiento Pedagógico y de la Expedición Pedagógica Nacional, el proceso de reforma en Colombia se dio en dura confrontación con actores educativos radicalmente críticos de las reformas neoliberales: el Sindicato Nacional de Maestros (FECODE) y las redes y grupos de investigación y reflexión de maestros, profesores universitarios y activistas educativos que surgieron en todo el país a raíz del Movimiento Pedagógico.

La influencia, en la década de los noventa, de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en Colombia, que sigue vigente hoy en día, se considera un resultado importante de estas luchas. Esta ley estipula reivindicaciones centrales del movimiento pedagógico, como la autonomía escolar, que da a los profesores libertad para innovar y adaptar tanto el currículo como la enseñanza y la lengua de instrucción según las diferencias sociales y culturales de los alumnos del país. Además, se ha incluido la exigencia de reconocer al docente como «investigador» e «intelectual», es decir, como productor de un conocimiento pedagógico diverso, creado en interacción con diferentes realidades sociales y epistemologías coexistentes (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 33; Giraldo-Paredes & De La Cruz-Giraldo, 2016; Noguera, 2002, pp. 273 y ss.).

La comprensión de la pedagogía que el equipo colombiano del proyecto aportó a la cooperación con la PHBern se basa en estas experiencias históricas. En el marco de la cooperación, se retomaron y desarrollaron los debates que el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional habían puesto en marcha en su día en Colombia.

El concepto de movilidad formativa, que se plasmó en la Expedición Pedagógica Nacional, resultó ser especialmente importante para la cooperación. Este concepto resume la experiencia de que la propia Expedición constituía una «pe-

dagogía» (Echeverri, 2002, p. 141; Martínez et al., 2002, p. 94). Esto, por cuanto en el transcurso de su viaje por Colombia, los profesores participantes se habían convertido en investigadores. Examinaron las escuelas y las prácticas de enseñanza en el país, y se dieron cuenta de su diversidad, ya que se constituían en confrontación con las particularidades regionales y con los conflictos sociales y políticos locales.

Echeverri (2002, p. 147) señala que la Expedición redefinió el territorio nacional, mirándolo desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas de los profesores. El viaje permitió comprender las prácticas pedagógicas de los profesores en términos socioespaciales, es decir, situarlas en un contexto de procesos de apropiación territorial, o de territorialización. Al investigar las diferentes formas de hacer escuela y de ejercer la profesión docente en Colombia, los participantes de la Expedición habrían reconocido en particular que los currículos, así como los modelos pedagógicos y didácticos, surgen de las luchas concretas de poder de un momento histórico determinado y que el poder se ejerce a través de ellos. Por medio de su compromiso con las luchas de poder concretas y los micropoderes locales a los que se enfrentan los profesores sobre el terreno, los participantes en la Expedición habrían contribuido a hacer visibles y a cuestionar los múltiples órdenes de la diferencia y las relaciones de poder relacionadas (Echeverri, 2002, p. 147 y ss.; Martínez et al., 2002; Rodríguez Céspedes, 2002, p. 74).

En el centro de la cooperación entre la udeA y la PHBern estaba el hecho de que la «movilidad formativa» también se equiparaba a un «viaje interior» (Messina & Quiceno 2002, p. 9) de los profesores que participaban en la Expedición Pedagógica Nacional. Esta creó «espacios de pensamiento» y provocó la reflexión sobre la propia práctica de los expedicionarios en confrontación con las respectivas prácticas de los profesores in situ, con los que los expedicionarios entraron en intercambio. De este modo, la «práctica», en el sentido de Dewey (2015), podría transformarse en «experiencia» y generar más conocimiento pedagógico (Echeverri, 2002, p. 147; Martínez et al., 2002, pp. 85, 91 y ss.; Rodríguez Céspedes, 2002, p. 71).

Son estas percepciones las que hicieron que la Expedición se entendiera como «movilidad formativa» y como «pedagogía». Por un lado, contribuyó a la visibilización del conocimiento pedagógico producido por los docentes en todo el territorio colombiano y, por otro, permitió a los docentes involucrados en ella producir nuevos conocimientos sobre esta diversidad (Echeverri, 2015; Martínez et al., 2002, pp. 91 y ss.).

La comprensión de la pedagogía basada en estas experiencias, que el equipo del proyecto de la Universidad de Antioquia aportó a la cooperación, demostró ser compatible con los enfoques antropológicos sociales de la producción y obtención de conocimiento que el equipo del proyecto de la PHBern aportó a la cooperación, a saber, la investigación de campo y la observación participante.

La investigación de campo antropológica, o etnográfica, se basa, como afirma Ingold, en las «inevitables relaciones con otras vidas a través de la observación participante» (2018, p. 62), es decir, en el establecimiento y mantenimiento

de las relaciones sociales y en una ética (abierta) de negociación de significados sociales en las interacciones (Marcus & Fisher, 1999, pp. 111 y ss.; Pels, 2008, pp. 294 y ss.). Ingold sostiene que lo que Dewey dice sobre la educación también se aplica a la antropología, a saber, que «no termina en resultados finales, sino que se abre a experiencias que a su vez se abren a otras experiencias, permitiendo así un proceso interminable y siempre incipiente de crecimiento y descubrimiento» (Ingold, 2018, p. 65).

Aquí es donde el enfoque antropológico se encuentra con el enfoque de la Expedición Pedagógica. Ingold (2018, pp. 64, 81), por ejemplo, entiende el trabajo de campo como una «convivencia móvil», y la observación participante, como una «educación», un ex-ducere, en el sentido de «llevar al mundo». Aquí es precisamente donde entra la Expedición Pedagógica en Colombia. Con su concepción, Ingold, de forma similar a la Expedición Pedagógica, sigue un punto de vista de Dewey, a saber, que el aprendizaje es la traducción de la práctica en experiencia, y que «toda experiencia que se hace y se experimenta cambia al que actúa y experimenta» (Dewey, 2015, p. 35, como se cita en Ingold, 2018, p. 62). En este sentido, la investigación de campo antropológica o etnográfica, como «convivencia móvil», cambia la perspectiva de todos los implicados en el campo, porque los investigadores participan en la vida cotidiana, pero siempre buscan adoptar una distancia reflexiva-analítica de lo cotidiano. Esto, por cuanto, como sostiene Breidenstein et al.,

La investigación etnográfica debe demostrar que tiene cosas nuevas que decir sobre lo aparentemente familiar. [...] Por un lado, el análisis se relaciona con la interpretación y la comprensión cotidianas que caracterizan la propia práctica social; por otro lado, pretende ir más allá de la comprensión y la observación cotidianas. [...] Por tanto, es necesario preguntarse por las estrategias de producción de extrañeza —o distancia analítica— para el proceso de investigación etnográfica. (2015, p. 31)

Decir algo nuevo sobre lo aparentemente familiar e ir más allá de la comprensión cotidiana, creando distancia analítica, fue también una preocupación central de los participantes de la Expedición Pedagógica en Colombia. Intentaron redimir esto mediante la escritura de sus observaciones e interacciones, y produciendo un texto colectivo completo. Ello permitió abordar las relaciones de poder concretas que se dan en las prácticas y rutinas cotidianas observadas. En este contexto, la reflexión continua sobre la propia posición en las redes de poder existentes, que es un componente central de la investigación etnográfica, adquirió gran prioridad.

Los enfoques antropológicos, sin embargo, introducen una dimensión de reflexión adicional a la que se le da poca importancia en los textos de los participantes de la Expedición Pedagógica, a saber, la propia posicionalidad de las y los investigadores en las relaciones asimétricas entre el Norte y el Sur Global. Esta dimensión de la reflexión tiene una importancia fundamental para la cooperación.

Aclarar la posicionalidad significa, como señala Bhambra, siguiendo a Walter Mignolo, «reconocer las fuentes y ubicaciones geopolíticas del conocimiento» (Bhambra, 2014, p. 118) y preguntarse hasta qué punto la geopolítica influye en lo que se debe conocer y en cómo se debe conocer.

Se ha rastreado exhaustivamente cómo la antropología como ciencia surgió en el contexto del imperialismo, el colonialismo y la hegemonía occidental, y está atrapada en las nociones eurocéntricas de civilización (Mignolo & Schiwy, 2007; Pels, 2008; Vázquez, 2011). Sin embargo, también se ha demostrado que la investigación antropológica ha contribuido a descubrir las jerarquías de conocimiento existentes entre el Sur Global y el Norte Global, y las relaciones de poder asociadas. Ha hecho visibles formas de conocimiento que, por estar enraizadas en prácticas cotidianas no hegemónicas, se suprimen y se mantienen invisibles. De este modo, la investigación antropológica ha sido capaz de irritar los cimientos de la modernidad occidental y cuestionar las nociones hegemónicas de lo que es considerado «normal» y «evidente». Así, ha contribuido a llamar la atención sobre las relaciones de poder que hacen que ciertas formas de conocimiento sean consideradas las universales y únicas válidas (Holston, 1989, pp. 5-6; Marcus & Fisher, 1999).

En la cooperación entre la PHBern y la udeA se retomó la estrategia de irritación que utiliza la investigación antropológica o etnográfica como estrategia metodológica de generación de conocimiento. Al relacionar dos contextos educativos nacionales que están geopolíticamente posicionados de forma diferente en el marco de la metáfora Norte-Sur y ponerlos en conversación, queremos generar irritaciones en ambos contextos. Las diferencias existentes contribuyen a que los dos contextos se distancien y descentren entre sí, al aportar una perspectiva diferente y desconocida a lo contextualmente familiar. Para ello, tenemos en cuenta el argumento de Santos de que ni el Sur Global ni el Norte Global son un concepto geográfico, sino una metáfora tanto del «sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a escala global» como de «la resistencia para superar o minimizar este sufrimiento» (2016, p. 17).

Santos subraya que el Sur Global «también existe en el Norte geográfico (Europa y América del Norte), en forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas» (2016, p. 17). Basándonos en el argumento de Santos, nos centramos en el hecho de que las experiencias de exclusión, marginación y silenciamiento de estas poblaciones y sus conocimientos asociados no son homogéneas. Más bien, están influidas por las relaciones de poder históricas, económicas, políticas, de género, religiosas y étnicas, que igualmente pueden cruzarse. Estas relaciones de poder y sus intersecciones deben desglosarse para comprender las experiencias de las personas afectadas (Kahn & Agnew, 2017, p. 54).

Esta es precisamente la experiencia central de los participantes de la Expedición Pedagógica en Colombia. En este orden de ideas, el concepto de territorio

epistémico de la modernidad, introducido por Vázquez (2011), es interesante para nuestra cooperación. Vázquez argumenta:

El concepto de territorio epistémico de la modernidad nos permite evitar un excesivo determinismo geográfico que se encuentra en diversas críticas al «eurocentrismo». Ciertamente, su configuración está estrechamente ligada a la historia de la hegemonía del Occidente [o del Norte] geográfico, pero su campo de acción no se limita a una localización geográfica. La hegemonía y la violencia epistémicas no se distribuyen simplemente a través de las fronteras geográficas; hay una historia de violencia epistémica en cada lugar geográfico, también en el Occidente [o Norte] geográfico. (Vázquez 2011, p. 29)

La cooperación entre la udea y PHBern se basa en las consideraciones, debates y experiencias descritas anteriormente. Se funda en el potencial de la movilidad formativa (Martínez et al., 2002, p. 94), tal y como se puso a prueba en la Expedición Pedagógica. La cooperación también pretende abrir espacios de reflexión irritando lo que se considera «normal» y «evidente» y «familiar» en cada uno de los dos contextos educativos puestos en conversación. A continuación, presentamos las actividades con las que se materializa este enfoque.

4. Cooperación entre la PHBern y la udea: movilidad formativa

La movilidad formativa prevista en el marco de la cooperación se desarrolla a dos niveles: por un lado, dentro de cada uno de los dos países y, por otro, a nivel transnacional, y comprende las siguientes actividades: en primer lugar, realizamos un curso académico orientado a la investigación, diseñado conjuntamente, que se imparte anualmente en paralelo en ambas universidades. En segundo lugar, en el marco de este curso, las y los estudiantes de la PHBern, y de la Facultad de Educación de la udea se preparan para un ejercicio de investigación empírica en cuanto a contenidos y metodología.

Utilizando métodos etnográficos, las y los estudiantes realizan una investigación de campo, concebida como *investigación formativa*, en la que examinan los contextos educativos escolares en su propia sociedad, es decir, son objetos de estudio la escuela como institución, así como los espacios sociales en los que se encuentra la escuela. La atención se centra en escuelas públicas.

Entendemos esta «salida al mundo» (Ingold, 2018, pp. 64, 81) exploratoria hacia los contextos educativos escolares locales como «movilidad formativa de primer grado». De forma análoga a la Expedición Pedagógica en Colombia, las y los estudiantes se relacionan con escuelas y prácticas de enseñanza que al principio les resultan familiares. Se posicionan como investigadores, en la medida en que participan en la enseñanza que observan, pero al mismo tiempo se distancian de ella como observadores. Esto significa que se distancian de la observación en el

aula centrada en evaluar el quehacer de las y los educadores observadas/os, y se centran en lo que ocurre en el aula sin evaluarlo desde la perspectiva de un/una futuro/a maestro/a. De esta manera, consiguen ya no considerar familiar lo que observan. Puesto que al relacionar en sus investigaciones los diferentes contextos educativos locales y las distintas prácticas de enseñanza, el campo que les resulta familiar se descentra y pierde su familiaridad.

El objetivo principal para las y los estudiantes es comprender que su producción de conocimiento etnográfico depende de su capacidad para rechazar la familiaridad con el contexto y la autoevidencia asociada a él, y crear una distancia reflexiva-analítica.

En este ejercicio de investigación, las y los estudiantes están acompañados, además de las y los profesores responsables, de estudiantes avanzados de la universidad con la que se colabora que pasan un semestre de movilidad en la universidad asociada.

En el sentido de la concepción de la Expedición Pedagógica en Colombia, estos estudiantes avanzados se convierten en «un/a maestro/a investigador/a», a través de su movilidad. Su participación en la investigación de campo de estudiantes locales provoca, en ellas y ellos, una reflexión de sus conocimientos y su práctica como profesores y profesoras, que fueron adquiridos en un contexto posicionado geopolíticamente de manera diferente. Esto, provoca en ellos nuevas preguntas (críticas) sobre los contextos y las prácticas educativas que conocen y que les son familiares en su propia sociedad.

Por lo tanto, las y los estudiantes de movilidad aportan una perspectiva adicional al curso y a la investigación sobre el terreno, ya que sus preguntas suelen provocar irritaciones tanto entre las y los maestros en el terreno como entre las y los estudiantes locales (y a veces también entre los y las profesores/as responsables del curso) y generan nuevas preguntas de investigación.

Entendemos el ejercicio de investigación transnacional de las y los estudiantes de movilidad como una «salida al mundo» que y la denominamos «movilidad formativa de segundo grado». En este caso, las y los estudiantes de movilidad asumen gradualmente un papel que en antropología social se denomina go-between (intermediario). Este término se refiere a los individuos que asumen una función mediadora entre diferentes contextos sociales (Raj, 2016, p. 44). Los individuos que asumen la función de «intermediarios» demuestran que, como «sujetos viajeros», no son «simples agentes de difusión intercultural», sino que «establecen activamente relaciones entre mundos diferentes», porque son cada vez más capaces de traducir entre estos mundos (Raj, 2016, p. 44).

Descubrimos que la prolongada presencia y el compromiso de las y los estudiantes de movilidad ayudaron a poner de manifiesto hasta qué punto la posición geopolítica de la ubicación de una universidad influye en «lo que se debe conocer y cómo se debe conocer» (Walter Mignolo, como se cita en Bhabra, 2014, p. 118).

Por ejemplo, las y los estudiantes de movilidad de la udeA en la PNBern debatieron una y otra vez con las y los estudiantes locales cómo se puede explicar que en la universidad colombiana la formación de las y los profesores se base naturalmente en la literatura científica de los clásicos europeos, mientras que en la PNBern se ignora la literatura científica de los clásicos latinoamericanos en la formación de educadores. Para las y los estudiantes de la PNBern, esto era tan evidente que ni siquiera lo percibían como un problema, ya que generalmente tienden a asumir que el conocimiento generado en el Sur Global es irrelevante para su futuro campo profesional.

Las y los estudiantes de movilidad contribuyen de manera significativa a poner en relación las universidades cooperantes de forma específica y a plantear de modo ofensivo preguntas sobre las relaciones de poder y los órdenes de diferencia relacionados que estructuran las similitudes y diferencias existentes entre la formación de educadores en las dos universidades y las prácticas docentes en las dos sociedades.

En el marco de la cooperación entre la PNBern y la udeA, la movilidad estudiantil contribuye a mantener un debate continuo sobre qué conocimientos pertenecen al canon universal y cuáles permanecen invisibles en ambas sociedades por haberse desarrollado en contextos subalternizados.

Es en este contexto en el que hay que entender la importancia de la tercera actividad clave de la cooperación, que es lo que llamamos «movilidad formativa de tercer grado». Se trata de una expedición pedagógica transnacional de un mes tanto en Colombia como en Suiza, que se lleva a cabo tras el ejercicio de investigación que tienen lugar paralelamente en cada uno de los países.

La investigación en el marco de la expedición pedagógica transnacional se lleva a cabo por tandems mixtos compuestos por estudiantes de las dos universidades asociadas, estrechamente acompañados por las/los profesoras/es, las y los estudiantes de movilidad y las y los maestros locales que participan en las actividades de investigación.

La expedición pedagógica transnacional en Colombia y en Suiza incluye una dimensión adicional: busca ampliar la experiencia de la Expedición Pedagógica en Colombia surgida hace más de 20 años, a través de una expedición transnacional. Sigue explícitamente la siguiente pregunta: ¿qué puede aprender la formación de profesores en cada uno de los dos países de los contextos educativos escolares en el otro país —que incluyen la escuela como institución, las prácticas de los profesores y los territorios en los que se encuentra una escuela— para el desarrollo conjunto e interuniversitario de una orientación planetaria de la formación de profesores?

7. Una formación de profesores orientada a lo planetario

Consideramos la cooperación entre el PNBern y la Facultad de Educación de la udeA como un proceso continuo de generación de conocimiento basado en nuestro diferente patrimonio académico, intelectual y sociopolítico. La colaboración implica hacer concesiones mutuas, para construir una perspectiva común de forma complementaria, y para desarrollar conceptos, teorías y visiones para una formación de profesores orientada al planeta, a partir de la tensión creativa que supone la negociación de la diferencia.

La cooperación igualmente ha llevado a reflexionar de manera conjunta sobre la desigualdad social y educativa, y sobre la pobreza (desigualdad existencial y de recursos) (Therborn, 2015). Las relaciones de desigualdad no solo configuran las condiciones de vida, sino que también determinan las medidas que toman las instituciones educativas para cumplir con la promesa (fallida) de la meritocracia (Dubet, 2020, 2006; Sandel, 2020), la «lotería de la cuna» (García et al., 2015), es decir, el impacto de los antecedentes, la educación y las redes de los padres, y transformar el deseo de salir adelante en la voluntad de superar las atribuciones que se transmiten de generación en generación (PNUD, 2021).

La inclusión sistemática de nuestras diferentes ubicaciones epistémicas y sociales, desde las que desarrollamos la cooperación, en la elaboración de una perspectiva planetaria en la formación docente, ha puesto de manifiesto que, como dice Núñez —siguiendo a Susan Pierce—: «buscamos caminos serpenteantes para movernos [en] un mundo segmentado y fragmentado sin quedar atrapados en sus grietas» (2013, p. 15). Esto implica, por ejemplo, la búsqueda de palabras para «traducir» las experiencias de un contexto a otro, lo que significa también abordar la función de la traducibilidad (Echeverri, 2001). Asimismo, se trata de multiplicar el significado de los conceptos de nuestras diferentes tradiciones académicas y disciplinarias. Esto no significa instalarse en definiciones comunes, sino adoptar la actitud de colaboración intelectual y académica que permite las diferencias conceptuales para comprender y conformar conjuntamente el mundo en su diversidad (Duch & Mélich, 2005). Esto significa potenciar juntos diferentes formas de conocimiento y contraste de ideas que puedan contribuir a esta conformación.

Aquí es donde entra en juego una orientación planetaria en la formación del profesorado. Se basa en una comprensión de la planetariedad que crea una distancia espacial y conceptual, y piensa en la Tierra, en el sentido de Spivak (2015, p. 291), como el «otro» que nunca se puede comprender del todo. Para esta filósofa, entenderse como sujetos planetarios es reconocer que hay un «otro» que permanece externo a nosotros, aunque sea parte de nosotros. Esto significa, según ella, que tenemos que aceptar y reconocer lo «intraducible» como tal. Pensar en el «otro» de esta manera es asumir una «relación planetaria» que incluye tanto a otros humanos como a otras especies y organismos que habitan el planeta. Para Spivak, una «práctica relacional planetaria» incluye lo siempre externo, lo «parti-

cular intangible» como tal, siempre haciendo conexiones y buscando crear posibilidades de lenguaje, pensamiento y ser que, en última instancia, nos permitan imaginarnos a nosotros mismos como parte y fuera de un «otro» (de cualquier tipo) (2015, p. 292).

En este sentido, una perspectiva planetaria pretende abordar las experiencias pedagógicas de grupos, comunidades y movimientos sociales que han sido invisibilizados y subalternizados en la formación de profesores. Una orientación planetaria tiene el potencial de hacer visible que el conocimiento hegemónico se constituye en interacción con modos de conocimiento y experiencias no hegemónicos. Esto implica el compromiso y la inclusión de formas de conocimiento y experiencias subalternizados que se asignan al Sur Global tal y como lo entiende Santos y, por tanto, a los «márgenes» sociales y geográficos en nuestros dos países. Esto supone el reconocimiento de la historicidad e identidad de las diferentes maneras de conocer, con el trasfondo de la experiencia de que, en última instancia, la relación con la Tierra es el elemento unificador de la humanidad, aunque esta relación, vista planetariamente, se exprese en formas muy diferentes de interacción con la Tierra (Rodríguez et al., 2016). Sin una conversación y un debate directos y continuos entre actores pertenecientes al Sur y al Norte Global —entendido en el sentido de una metáfora tanto del «sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a escala global» en los dos países donde están ubicadas nuestras universidades, como de «la resistencia para superar o minimizar este sufrimiento» (Santos, 2016, p. 17)— como intentamos hacer en nuestra cooperación, este reconocimiento no puede tener éxito.

Por tanto, una orientación planetaria de la formación docente sigue la perspectiva de una «pluriversidad» (Escobar, 2014), desde la cual el docente emerge como «agente y productor de una práctica, conocedor y productor de un conocimiento, así como investigador de la propia existencia, en constante diálogo con los saberes no occidentales y occidentales» (Rodríguez & Yarza, 2016, p. 63).

Notas

1. Coordinadora del programa de investigación Migración/mobilidad y aprendizaje global, en el Instituto de Investigación y Desarrollo de dicha universidad. Doctora en Antropología. Co-coordina, en conjunto con Hilda Mar Rodríguez Gómez, el proyecto de cooperación entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

2. Las principales experiencias realizadas en el marco del mencionado mandato entre 2004 y 2018 a través de asociaciones de PH suizos e instituciones de formación de profesores en países del Sur Global y Europa del Este han sido presentadas en diversas publicaciones, y han sido evaluadas y reflexionadas (por ejemplo, Colbert et al., 2017; Lausset, 2013; Sieber & Lottenbach, 2009). No profundizamos en el mandato de la cosUDE ni en cooperaciones establecidas en este contexto. Las experiencias y lecciones aprendidas se discuten en detalle en las publicaciones citadas.

3. Before I expand on this new phase, however, let me add that these developments do not take place in a void, but rather within the axiomatic and profit-driven system (Toscano, 2005) of 'cognitive capitalism' (Moulier Boutang, 2012). This system rests on advanced technologies, the financialization of

the economy and the overwhelming power of the media and cultural sectors. The practice of labour in such a system is simultaneously highly sophisticated, as it requires cultural and algorithmic fluency, and also highly unregulated and hence open to exploitation. (Braidotti, 2019)

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, T., et al. (Coord.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/ Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. UNED.

Aguado Odina, T.,y et al. (Dir.) (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de investigación inédito. www.uned.es/grupointer

Andreotti, V. (2010). Global Education in the “21st Century”: Two different perspectives on the “post” of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5-22. https://www.scienceopen.com/document_file/a1edd56e-b373-49a7-b0c6-c0b39ac7d140/ScienceOpen/s2.pdf

Andreotti, V., & Souza, L. de (2008). Translating theory into practice and walking minefields: Lessons from the project “Through other eyes”. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 23-36. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.03>

Angele, C. (2017). Nutrition and consumer education as a constituent part of global education in the light of the new education framework in state schools in southern Germany: The case of Baden-Württemberg. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2) 84-96. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.09.2.03>

Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der ausserschulischen Jugendarbeit*. Waxmann.

Asbrand, B., & Lang-Wojtasik, G. (2002). Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag - es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier “Globales Lernen” als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. *ZEP*, 25(1), 42-44. <https://doi.org/10.25656/01:6183>

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

Bhabha, H. K. (2007). *The location of culture*. Routledge.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115-121. <https://doi.org/10.1080/13688790.2014.966414>

Biesta, G. y Säfström, C. (2018). Un manifiesto por la educación. *Praxis educativa*, 22(2), 20-36. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220203>

Braidotti, R. (2019). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

Breidenstein, G., et al. (2015). *Ethnografie - Die Praxis der Feldforschung*. UTB. 2a Edición.

Cárdenas, G., & Rojas, M. (2002). El Movimiento Pedagógico: I Una mirada desde los grupos pedagógicos. En H. Suárez (Comp.), *20 años del Movimiento Pedagógico entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Castro Varela, M. do M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. En Geier, T. & Zaborowski, K. U. (Eds.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Springer.

Castro Varela, M. do M., & Heinemann, A. M. B. (2016). Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. *ZEP*, 39(2), 17-22. <https://doi.org/10.25656/01:15447>

Chakrabarty, D. (2019). The Planet: An emergent humanist category. *Critical Inquiry* 46, 1-31. https://monoskop.org/images/9/94/Chakrabarty_Dipesh_2019_The_Planet_An_Emergent_Humanist_Category.pdf

Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37.

Colbert, C., Ivanova-Chessex, O., Lausset, N., Lubos, C., Rödlach, B., & Weidinger W. et al. (2017). *Mobilitätserfahrungen als Lernanlass in der Lehrer/innenbildung – Beitrag von Nord-Süd Partnerschaften zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schweiz*. Education21.

D-EDK. (2014). *Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Lehrplan 21*. <https://www.lehrplan.ch/>

Digón Ragueiro, P., Méndez García, R. M., De Palma, R., & Longueira Matos, S. (2017). A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 97-114. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.09.2.04>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Gedisa.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes de como este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor* (Sociología y Política) (Spanish Edition). Siglo XXI Editores. Edición de Kindle.

Duch, Ly Mèlich, J. (2005). *Antropología de la vida cotidiana 2. Escenarios de la corporeidad*. Trotta.

Echeverri, J. (2001). De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. En J. A. Echeverri (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Echeverri, J. (2002). El aporte de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *20 años del Movimiento Pedagógico entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Echeverri, A. (2004). Cartas a Clotilde. *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 47, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.

Estrada, J. (2002). Configuraciones de política educativa neoliberal. Estudio preliminar. En *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública —Básica y Media— en Colombia. Política educativa y neoliberalismo*. Unibiblos.

Forghani-Arani, N., et al (Eds.). (2013). *Global education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*. Waxman.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F., & Bedoya J. G. (2015). *La lotería de la cuna. La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*. Universidad de los Andes.

Giraldo-Paredes, H., & De La Cruz-Giraldo, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Criterio Libre Jurídico*, **13(2)**, 119-125. <https://doi.org/10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26208>

Holston, J. (1989). *The modernist city. An anthropological critique of Brasilia*. University of Chicago Press.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.

Knight, J. (2011). Education hubs: A fad, a brand or an innovation? *EAI Forum, (Spring)*, 34-37.

Landorf, H., & Feldman, E. (2015). Global perspectives on global citizenship. En R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick & S. Macqueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education*. Sense Publishers.

Lang-Wojtasik, G. (2009). Difference as a contribution to education theory and global learning from a german perspective: "We should learn more about the cultures of foreign children". *International Journal of Development Education and Global Learning* **1(3)** 5-21. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.3.02>

Lausselet, N. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen: Synergien im schweizerischen Kontext. *zep*, **36(1)**, 18-25. 5656/01:10614. <https://doi.org/10.25656/01:10614>

Martínez, B., et al. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *20 años del Movimiento Pedagógico entre mitos y realidades* (pp. 61-95). Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

McConaghy, T. (1990). Global education: Learning to think in a new way. *The Phi Delta Kappan*, **71(8)**, 646-648.

Marcus, G. E., & Fischer, M. M. J. (1999). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences anthropology as cultural critique* (2.a ed). University of Chicago Press.

Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2015). Service learning as post-colonial discourse: Active global citizenship en R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Pa-

trick & S. Macqueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education*. Sense Publishers.

Messina, G., & Quiceno, H. (2002). *Expedición Pedagógica. Informe de Evaluación*. Mimeo.

Mignolo, W.D. & Schiwy, F. (2007). Transculturación y la diferencia colonial. Doble traducción. *ic Revista Científica de Información y Comunicación*, 4, 6-28.

Noguera, R. (2002). Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas. En H. Suárez (Comp.), *20 años del Movimiento Pedagógico entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Núñez, V. (2013). Trabajo(s) en educación: una aproximación desde la Pedagogía Social. *Enfoques. Revista de Educación No Formal*, 4, 11-23.

Paz Abril, D. de. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol.1). Intermón Oxfam Editorial.

Pels, P. (2008). What has anthropology learned from the anthropology of colonialism? *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 16(3), 280-299. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2008.00046.x>

Pike, G. (2015). Re-imagining global education in the neoliberal age: Challenges and opportunities en R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick & S. Macqueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education*. Sense Publishers.

Raj, K. (2016). Go-betweens, travelers, and cultural translators. En B. Lightman (Ed.), *A companion to the history of science*. Wiley.

Reynolds, R. (2015). One size fits all? Global education for different educational Audiences en R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick & S. Macqueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education*. Sense Publishers.

Rodríguez Céspedes, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía en H. Suárez (Comp.), *20 años del Movimiento Pedagógico entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Rodríguez, H., & Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Magisterio*, 78, 60-64.

Rodríguez, G., Yarza de los Ríos, V., Echeverri, S. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>

Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Dávila.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?*. Debate.

Santos, B. de Souza (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European*

South 1, pp. 17-29. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Epistemologies%20of%20the%20south%20and%20the%20future_Poscolonialitalia_2016.pdf

Scheunpflug, A. (2007/2008). *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre*. Jahrbuch Globales Lernen. http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/theoriebeitraege/Scheunpflug_KonzeptionelleWeiterentwicklungGL.pdf

Scheunpflug, A. (2011). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29-44. https://www.scienceopen.com/document_file/b52b397c-7b7b-4696-a26d-dcb6d5651944/ScienceOpen/s3.pdf

Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/13504620500526446>

Seitz, K. (2001). Aprendizaje global. Desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar. *Educación de Adultos y Desarrollo*, (57). <https://www.dv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar>

Selby, D. (2005). Responding to globalisation and the global condition. Technocratic skills or normative ideals for transformation? A critique of Douglas Bourn's conception of global education. *ZEP*, 28(1), 35-39. <https://doi.org/10.25656/01:6116>

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sieber, P., und Lottenbach, S. (Hg.) (2009). *Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Lit-Verlag.

Simons, M., & Masschelein, J. (2008). Our "will to learn" and the assemblage of a learning apparatus. En A. Fejes y K. Nicholl (Eds.), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. Routledge.

Spivak, G. C. (2015). Planetary (Box 4, WELT). *Paragraph*, 38(2), 290-292. <https://doi.org/10.3366/para.2015.0166>

Standish, A. (2012). *The false promise of global learning: Why education needs boundaries*. Continuum.

SBE (Stiftung Bildung und Entwicklung). (2010). *Globales Lernen - ein Leitfaden*. SBE.

Suárez, H. (2002). (Comp.). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Cooperativa editorial magisterio-Corporación Tercer Milenio

Tamayo, Alfonso (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista Histedbr On-line*, (24), 102-113. https://www.fe.uni-camp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.

Unda, B. y Guardiola, A. (2009). Una década de expedición pedagógica en Colombia. *Revista Novedades Educativas* N.º 209. 1-10.

Unda, B. Orozco, M., Cruz, J., Rodríguez, C. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. *Nodos y Nudos* Vol. 2,10 (2001). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/4983>.

Unda, B, Martínez, A, Medina, M. (2001b). *Las Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros: otro modo de formación*. Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET), Santiago, Chile, 23 a 27 de Julio 1-8.

Varadharajan, M., & Buchanan, J. (2017). Any small change?: Teacher education, compassion, understandings and perspectives on global development education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1) 33-48. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL9.1.04>

Vázquez, R. (2011). Translation as Erasure: Thoughts on Modernity's Epistemic Violence. *Journal of Historical Sociology* Vol. 24(1), 27-44.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonia: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina Melgarejo, P. (Coord.) *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Editorial Plaza y Valdés.

Zuluaga, O. (1987). El Movimiento Pedagógico: taller de los maestros colombianos. *Educación y Cultura*, (13), 18-19.

Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. A. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic.

Zuluaga, O., & Echeverri, A. (1997-1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. *Educación y ciudad*, (4), 12-23. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/236>