

Capítulo

III

Expedición Pedagógica Transnacional: un aporte a la profesionalidad docente⁵

Hilda Mar Rodríguez Gómez⁶

Angela Stienen⁷

Andrés Restrepo Gil⁸

Stefanie Strulik⁹

Resumen

Este capítulo tiene el objetivo de presentar los aportes de una expedición pedagógica transnacional entre Suiza y Colombia a dos fenómenos. Por un lado, a la formación de los maestros y maestras del país latinoamericano que participaron de la expedición. Y, por otro lado, presentamos la contribución de esta expedición a la configuración de su identidad como docentes. La metodología utilizada fue la etnografía. Como técnicas de investigación nos servimos de la observación participante y la entrevista narrativa. Conceptualmente, la investigación se sustenta en los aportes de la Expedición Pedagógica y

⁵ Este artículo se basa en la experiencia del proyecto “Transnationale Pädagogische Expeditionen. Ein Modell formative Forschung in der Lehrer*innenbildung. (Expediciones Pedagógicas Transnacionales. Un modelo de investigación formativa en la formación del profesorado)”, financiado por Movetia - Exchange and mobility, agencia del Gobierno nacional suizo para la promoción de los intercambios y la movilidad en el sistema educativo, en la convocatoria 2023.

⁶ Magíster en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. hilda.rodriguez@udea.edu.co

⁷ PhD en Antropología. Universidad Pedagógica de Berna, Suiza. angela.stienen@phbern.ch

⁸ Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. andres.restrepo28@udea.edu.co

⁹ PhD en Sociología y Antropología. Universidad Pedagógica de Berna, Suiza. strulik@gmail.com

en la discusión sobre la identidad docente, la formación profesional y las teorías de la profesionalización. Los aportes más significativos de esta investigación tienen que ver con las tensiones que devienen de las ideas de profesionalización y los énfasis que se ponen en ello, y la manera cómo las expediciones pedagógicas transnacionales contribuyen a la idea de profesionalidad como espacio de co-construcción intercultural.

Palabras clave

Formación de maestros y maestras, profesionalización docente, coconstrucción de conocimiento, Expedición Pedagógica Transnacional.

Contexto de la Expedición Pedagógica Transnacional

En el marco de un convenio de cooperación con más de 10 años de existencia entre la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza), la *cooperación* ha sido pensada como un intercambio de saberes, herencias culturales y académicas. Éste ha sido un encuentro dialógico que nos permite la búsqueda de opciones teóricas y conceptuales, para mirar de otros modos la realidad escolar y tratar de comprender las vicisitudes y tensiones que atraviesa, las maneras de sobreponerse a la crisis anunciada desde todos los frentes, así como los mecanismos para, en medio de la desconfianza de la que es objeto, cumplir con su labor educativa.

Desde esta perspectiva, comprendemos nuestra cooperación como una estructura dinámica y flexible, que conjuga facetas y ámbitos de acción/interacción que cumple, al menos, las siguientes funciones:

- Observatorio de nuestras realidades y situaciones.
- Plataforma de intercambio en la que se compar-ten problemáticas, ilusiones y búsquedas.
- Hábitat para la diversidad de lugares y posiciones: de enunciación, de coconstrucción, de participación.
- Casa que se abre a lugares diversos: de intercambio y comprensión.

Los temas de reflexión de esta cooperación Sur-Norte han pasado por la formación de maestros y maestras, en ambos contextos, acerca de las características y condiciones de su oficio, así como por las desigualdades en ambos sistemas educativos (García et al., 2015; Lynch y Baker, 2005; Marchesi y Martín, 2000; Muñoz, 2012; Therborn, 2015), que definen u orientan las trayectorias educativas. En este marco de ideas, reflexiones, teorías, tensiones y búsquedas, la Expedición Pedagógica Transnacional surgió como una figura útil para comprender el oficio de los maestros y las maestras en sociedades de migración, lo que nos permite estudiar las prácticas de escolarización en medio de contextos vulnerables y las labores de la escuela (Zufiaurre y Hamilton, 2015).

El viaje que está en el seno de la idea de la *expedición* tiene tres vertientes en nuestro caso: histórica, simbólica y de movilización. La primera se refiere a las relaciones que desde el siglo XIX sostienen ambos países (Rodríguez y Yarza, 2016) y que ha dejado una serie de huellas que atestiguan esa interacción expresada en textos, prácticas, intercambios y hallazgos en educación.

La segunda vertiente piensa el viaje como como estrategia de conocimiento, con una eficacia simbólica en relación con el lenguaje como asiento del pensamiento y de la fantasía, en el sentido que le concede Vico, de acuerdo con Berlín (2019), a saber, como habilidad para adoptar otras visiones: “en teoría, oír voces de [seres humanos], conjeturar (basándonos en los datos que podamos reunir) cuál pudo haber sido su experiencia, cuáles pudieron ser sus formas de expresión, sus valores, puntos de vista, objetivos [...]” (p. 87). El viaje, para los/as estudiantes y los/as docentes de ambas universidades, significa la inmersión en las realidades educativas, el contraste con los ámbitos propios, el análisis de condiciones y condicionantes de la educación. Éste es un movimiento entre dos puntos (Echeverri, 2021): uno de partida y otro de llegada; una emergencia y un escenario para nuevos interrogantes. El viaje ha supuesto desplazar ideas, construir argumentos, afinar la observación y la escucha, para advertir las trazas de herencias, intercambios y posibilidades de nuevas ideas.

La tercera vertiente del viaje proviene de la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia, una *movilización* que, en el marco del Movimiento Pedagógico (Cárdenas y Boada, 2002; Martínez, 1997; Peñuela y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2002), entiende el viaje como mecanismo para recocer la diversidad que son las escuelas y las formas de ser maestro y maestra. Aquí no se trata de encontrar regularidades en el territorio nacional, sino, por el contrario, de identificar las particularidades de cada entorno, contexto y relación

escolar. Así, la Expedición es conciencia histórica que permite ubicar a la escuela como una materialidad que acoge y distribuye tensiones, contradicciones y demandas e imposiciones de la época, a través de la academia y las normas.

Con estas tres perspectivas o dimensiones del viaje emprendimos el proyecto de la Expedición Pedagógica Transnacional, con la intención de que el viaje fuera camino y proyecto, meta y perspectiva, visión y escucha, diálogo e intercambio sobre el saber de la escuela (docente, pedagógico o educativo, como destaca Rockwell, 2009). También posibilidad de contraste entre ambientes y formas de oficiar la enseñanza y, por supuesto, de develar algunas condiciones de la profesionalidad.

Formación de maestros y maestras, e identidad docente en América Latina

La formación de maestros y maestras en América Latina es un proceso que contempla no sólo las modalidades de formación, inicial y permanente,¹⁰ o las tensiones entre la innovación y la tradición de los modelos de formación (Vaillant y Marcelo, 2021), sino también los retos, las perspectivas, los énfasis temáticos y las necesidades de formación (Vaillant y Zorrilla, 2024). A esto se unen las demandas de la sociedad de la información, las di-

¹⁰ “[E]l sistema de formación de educadores se define como un sistema complejo, constituido por unidades igualmente complejas denominadas subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En cada subsistema se identifican unidades constitutivas que corresponden al sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones formadoras, los sujetos formadores y los programas y escenarios de formación en cada subsistema” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2013, p. 48).

ferentes revoluciones tecnológicas, los retos sobre la pérdida del aprendizaje (Banco Mundial -BM-, 2018) y las demandas constantes por el lugar de la escuela en la resolución de problemáticas como el cambio climático, el racismo, la xenofobia o la desigualdad social.

También es necesario mencionar las políticas educativas que, tanto desde el orden nacional como desde la perspectiva transnacional, y por la injerencia de diversos organismos (BM, 1996; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-, 2020, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco-, 2023, 2025; Unesco y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030, 2025), producen estudios, mediciones y formulan recomendaciones sobre la labor docente, se pronuncian acerca de las características y condiciones de su desempeño e imponen mecanismos de evaluación de aquella. Vale mencionar, además, y como lo destacan Calvo et al. (2004), los efectos que para la formación tuvieron las políticas de acreditación de programas e instituciones en cuanto a la integración de la investigación (formativa) a los planes de estudio, así como un mayor valor a la práctica.

En cuanto a los organismos multilaterales, por ejemplo, la Unesco (2023) y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (2025) destacan que los principales desafíos están relacionados con un atraso curricular de los planes de estudio, al no incorporar las competencias para el siglo XXI, o con

la insuficiencia de políticas integrales que promuevan la profesión docente como atractiva (al respecto, el BM, 2019 establece que estas deben estar acompañadas de evaluaciones permanentes que tengan efecto en la vinculación o los estímulos). La Unesco señala que la mejor manera de hacer frente a estos desafíos es fortalecer la formación inicial,¹¹ promover la formación continua y fomentar la investigación.

La OEI, por su parte, enfatiza que la formación de maestros y maestras es uno de los pilares de la calidad de la educación. Este organismo coincide con la Unesco en su diagnóstico sobre la desactualización de los planes de estudio, al no incorporar temas relacionados con las competencias socioemocionales, digitales y la inclusión (2020, 2021). Además, indica que tanto en la formación como en el ejercicio de la tarea de enseñar, hay una tensión entre modelos humanistas y perspectivas técnico-eficientistas (Atehortúa, 2012; Bonal, 2002). Sobre las estrategias para abordar los desafíos, la OEI destaca que la formación debe centrarse en el desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos actuales de la educación: uso crítico de la tecnología y diversidad en las aulas. Además, señala que la formación continua¹²

¹¹ En Colombia, la formación de maestros y maestras se hace en las facultades de educación —la más antigua tiene 70 años (la de la Universidad de Antioquia)— y las escuelas normales superiores, entidades con una gran tradición en el país (la primera escuela normal fue fundada en 1846), con desarrollos desiguales, dependiendo de las regiones, y con cambios legislativos que modifican su objeto, su orientación o la financiación. A este respecto puede consultarse Echeverri (2021). El más reciente cambio legislativo sobre las escuelas normales superiores está contenido en la Ley 2481 del 16 de julio de 2025 (Colombia, Congreso de la República, 2025).

¹² Al respecto conviene precisar que esta formación continua o cua-

puede ser una respuesta para el desarrollo profesional.

En la misma línea de las dos anteriores entidades está la OECD, que, además, impone o sugiere unos estándares internacionales sobre la formación de maestros y maestras, que provienen de encuestas como la *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2025). El énfasis de este organismo se hace en tres áreas: la calidad de la formación, la valoración profesional y las políticas de desarrollo docente. Respecto de la primera, no hay diferencia con la Unesco o la OEI. La segunda área, la valoración profesional, remarca la importancia de las evaluaciones de desempeño periódicas¹³ (Bruns y Luque, 2014). Sobre las políticas de desarrollo docente, coincide con lo que señalamos antes: formación continua o en servicio para mejorar habilidades y adquirir nuevas competencias (OECD, 2020).

El BM (1996, 2015) enfatiza en algunas líneas de trabajo, inversión e intervención, entre las que destacan

lificación pone la responsabilidad de la actualización en el sujeto docente y de esto depende la respuesta a los retos y desafíos de la profesión.

¹³ En Colombia, la evaluación anual de desempeño se hace de acuerdo con lo que indica el Decreto 1278 de 2002 (Colombia, Presidencia de la República, 2002) y con base en la Guía 31 del MEN (2008), para quien esta evaluación se concibe “como ‘la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión’ (Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007, artículo 2), lo que implica la recolección de información acerca del desempeño de los educadores en su ejercicio profesional, para valorar dicha información en relación con un conjunto de indicadores establecidos previamente. Esta evaluación, que busca caracterizar el desempeño de docentes y directivos docentes, identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y propiciar acciones para el desarrollo personal y profesional, se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia” (MEN, 2008, p. 11; resaltado del original).

las evaluaciones del desempeño estudiantil para fijar las metas del cuerpo docente, motivar el buen desempeño docente mediante incentivos y otorgar reconocimientos (para el caso de Colombia, véase Cabal et al., 2018). La formación debe incluir conocimientos pedagógicos y de las disciplinas a enseñar, y técnicas en el manejo del aula. Una de las estrategias a las que se la ha dado mayor relevancia tiene que ver con la evaluación docente. El BM (s. f.) desarrolla una herramienta que contribuye a ello, *Teach*, que es

[...] un instrumento de observación de aula gratuito que abre una ventana a uno de los aspectos menos explorados y más importantes de la educación: lo que sucede en el aula. El instrumento está diseñado para ser utilizado en primaria (grados 1-6) ayudando a los países de ingresos bajos y medios a monitorear y mejorar la calidad de la enseñanza (p. 2).

Estos elementos que hemos destacado nos indican que la formación de maestros y maestras en América Latina es una disputa tensional entre las políticas educativas impuestas externamente por diversos organismos, los cuales las denominan “laboratorio de ideas”, y la necesidad de un enfoque crítico, situado, contextualizado, que responda a las realidades territoriales, en un contexto de cambio constante de coordenadas para la vida y la acción educativa.

A lo anterior debemos añadir las disputas que, por la remuneración, el reconocimiento social y político

o las luchas por la reivindicación del lugar de maestros y maestras como intelectuales llevan a cabo, en diversos lugares del continente, movimientos (sindicatos, asociaciones) de docentes. Un asunto adicional que aparece en los temas relacionados con la formación de maestros y maestras hace referencia a la *innovación* (MEN, 2022) como un valor supremo de desempeño docente y de transformación educativa para mejorar la calidad de la educación y de la investigación como eje de la acción docente, de sus reflexiones y de la participación en comunidades de aprendizaje.

El MEN (2022)

[...] entiende la innovación educativa (IE) como un proceso que posibilita impulsar la calidad y la equidad de la educación, un proceso con el potencial de generar valor en ámbitos tan amplios y diversos como la mejora de los desempeños escolares, el desarrollo de habilidades intelectivas y sociales, la motivación para aprender y la convivencia escolar de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) (p. 4).

Así, la innovación está ligada a la formación inicial, a las ideas de profesionalización y las prácticas en las aulas y, por supuesto, a los efectos que esto tiene en los resultados de los aprendizajes de estudiantes. De este modo, la formación de maestros y maestras es un campo tensional en el que hay disputas, acuerdos, consensos, imposiciones y señalamientos (estratégicos, económicos y políticos) sobre el lugar que los maestros

y las maestras tienen en la transformación de las sociedades, la reducción de la desigualdad como responsable del cambio y la mejora educativa, así como en las *habilidades* o competencias que requieren para el desempeño de su labor en relación con orientaciones y demandas. Hay, entonces, una cercana relación entre el desarrollo profesional (Day, 2005), la formación, las regulaciones sobre el oficio, los retos de la educación y las necesidades de las escuelas.

Debate sobre la profesionalización docente en América Latina

Como un primer núcleo de reflexiones está el que en América Latina parece haber tendencias, unas a favor y otras en contra, de la profesionalización de los maestros. En algunos casos, esta profesionalización parece hallar un campo propicio cuando se buscan ciertos fines, pero encuentra obstáculos cuando se topa con otros. Desde la perspectiva de Bautista (2009), la *profesionalización docente* debe concebirse como “la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.” (p. 112), lo que la supedita a un fin muy claro: la calidad educativa. En otras palabras, estos esfuerzos por, por ejemplo, mejorar los salarios de los maestros o invertir en la formación de los docentes, hace parte de un objetivo claro: mejorar la calidad de la educación.

Así las cosas, las agendas políticas propenden por mejorar la calidad de la educación, apostándole a

la profesionalización de los maestros (Bautista, 2009). Un ejemplo sería el nuevo estatuto docente, reglamentado mediante el Decreto 1278 del 2002 (Colombia, Presidencia de la República, 2002). Una postura similar es sostenida por Cano y Ordóñez (2021), quienes ven la tendencia por profesionalizar a los maestros y las mejoras salariales como medios para un fin. Otro caso son las reformas educativas que se emprendieron décadas anteriores (Calvo et al., 2004). Y sin la profesionalización de los maestros no habrá cambios educativos (Cano y Ordóñez, 2021).

Lo cierto es que esta tendencia a profesionalizar a los maestros no ha sido permanente y este intento por mejorar la calidad a partir de su profesionalización no ha sido transitorio (Tenti, 2008). Pero no todo ha sido favorable para la profesionalización docente. En otros tiempos, por ejemplo, hubo circunstancias que no favorecieron la profesionalización docente, como los esfuerzos por lograr una cobertura más amplia y la ampliación de las funciones adjudicadas a la escuela. En el primer caso se contrataron profesores que no estaban cualificados para atender y educar a los estudiantes:

En América Latina, la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. Muchos países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su

formación especializada. En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable (Tenti, 2008, p.3).

En lo que respecta a las funciones, dice Tenti (2008), la adjudicación de tareas a la escuela como la alimentación de los estudiantes y obligaciones en términos de salubridad, para evitar enfermedades y mejorar la salud, ha obligado a los maestros en América Latina a cumplir con labores para las cuales no se prepararon.

Hay un segundo núcleo de reflexiones sobre la profesionalidad docente, en la que destacan un conjunto de críticas acerca del borramiento de la realidad (Ginsburg, 1990), la dilución del oficio (Martínez, 2010a, 2010b), la imposición de medidas y orientaciones o la precarización del trabajo docente (Densmore, 1990). Esto supone una mirada-otra a la idea, urgencia o necesidad de, especialmente en los organismos internacionales, medir, controlar, evaluar y dirigir a los y las docentes. De acuerdo con Martínez (2000), estas iniciativas presuponen un modo de profesionalización.

[...] que comprende los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula. En consecuencia, se trataría, según esta lógica de reinventar la profesión docente o, mejor, de convocar un proceso de “profesionalización” que tenga en principio

dos ejes fundamentales: 1) que la transformación docente vaya articulada a la reconversión de la escuela y los sistemas educativos [...], y 2) que el nuevo diseño de la política parta de las necesidades y demandas de los usuarios y no de los intereses, problemas y necesidades de los maestros. La profesionalización descansa en la idea arraigada en ciertas corrientes de la investigación educativa que reclama para los maestros mayores competencias profesionales (pp. 98-99).

Aquí las ideas de profesionalización hacen parte de un *continuum* de políticas, estrategias, regulaciones y perspectivas que buscan el control de las acciones, la dirección de los intereses y el cumplimiento de un conjunto de mandatos sobre la eficiencia y la calidad en educación. Por ello, lo que ocurre es una serie de constreñimientos, orientaciones, adaptaciones, cuya misión es distribuir, jerarquizar, orientar, adecuar planes de acción: locales, nacionales e internacionales, en un espacio situado como la escuela y en relación con los efectos que la educación debe tener en métricas en relación con el desarrollo, el crecimiento económico o el mundo del trabajo.

Así, la profesionalización parece un parche que responde a esas demandas y queda expresado en lo que destacamos antes de los organismos como la Unesco, la OECD o el BM sobre lo que se requiere para la profesión docente y el sujeto, maestro o maestra, núcleo y eje de

transformaciones sociales y educativas. También nos es posible decir que el profesionalismo asume, desde esta perspectiva, la imagen de una máscara que disfraza la mirada que analiza la realidad de la enseñanza, como un velo que oculta las situaciones y circunstancias de la educación, para homogeneizarla mediante fórmulas que reproducen todo aquello que desean erradicar o resolver con las políticas.

En este marco, y en relación con la Expedición Pedagógica Transnacional, la *profesionalidad* es entendida como un mosaico móvil (Hargreaves, 1996), compuesto de las incertidumbres epocales, las crisis planetarias, las demandas y las exigencias a la escuela relacionadas con la inclusión, la educación para todos, la atención a las desigualdades sociales y las brechas; los retos de la inteligencia artificial, y la necesidad de ofrecer una formación integral que prepare para la vida, el trabajo, el ocio. Incluimos, también, una oscilación entre la tradición y la innovación, entre lo institucional y lo estatal, así como los ejes de acción y la configuración de funciones, tareas y tipos de intervención en las escuelas, además de las líneas de participación sindical y social.

Así, la profesionalidad es un conjunto de herramientas para enfrentar las imposiciones externas sobre la profesión, las regulaciones de las actividades y las políticas de los saberes (docentes, pedagógicos o educativos), a través de la colaboración y los encuentros de saberes (Hargreaves y Fullan, 2014), como los que ocurren en la Expedición Pedagógica Transnacional, que permi-

ten, con base en el yo como instrumento (Woods, 1987, 1998) y en la idea de culturas escolares colaborativas, el intercambio de visiones, la contrastación de conceptos, la conceptualización y el despliegue de un conjunto de competencias etnográficas (Bertely, 2009) para leer cada contexto y considerar las prácticas como expresiones de dos de los tres planos de análisis que enuncia Rockwell (2018): la cultura escolar, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana.

Método: etnografía y conversaciones pedagógicas transnacionales

En lo que sigue se presenta una propuesta que aporta a la idea de profesionalidad docente, como la destaca Day (2005), desde un enfoque de aprendizaje transnacional o planetario en la formación del profesorado, que se inspira en la experiencia del Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia, como anotamos antes, que tuvo lugar durante las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX.

En este movimiento, el sindicato y otros sectores sociales lograron movilizarse contra las reformas neoliberales en la educación en Colombia, y desencadenar un amplio debate público sobre la profesión docente y el papel de los docentes como investigadores e intelectuales (Cárdenas y Rojas, 2002; Echeverri, 2002; Martínez et al., 2002; Zuluaga, 1987, 2002). Este debate público se vio impulsado especialmente por las denominadas “expediciones pedagógicas nacionales” (Echeverri, 2002, p. 141; Martínez et al., 2002, p. 94), cuyo objetivo era explorar

cómo se desarrolla la escolarización en los contextos regionales y locales tan diversos de Colombia, y cómo estas diferencias influyen en el ejercicio de la profesión docente. Los participantes en estas expediciones eran maestros/maestras en servicio y estudiantes del magisterio, activistas en el ámbito de la educación y profesores/as e investigadores/as universitarios.

El pedagogo e investigador colombiano Jesús Alberto Echeverri Sánchez sostiene que estas expediciones tuvieron un efecto formativo, ya que demostraron ser, en sí mismas, una “pedagogía” (Echeverri, 2002, p. 141): los y las expedicionarios/as experimentaron y aprendieron que la enseñanza y el aprendizaje requieren sensibilidad al contexto y que estas prácticas se resisten a la estandarización que pretenden lograr las reformas neoliberales.

De esta manera, la propuesta de la profesionalización docente que se presenta en este artículo retoma dicho legado para seguirlo desarrollando, en el marco de un aprendizaje transnacional o planetario, que consiste en la movilidad formativa y los diálogos transnacionales entre el sur y norte globales, en este caso, entre Colombia y Suiza. Para lograr este objetivo, se desarrolló una expedición pedagógica transnacional tanto dentro de Colombia y Suiza, como también entre ambos países. A partir del concepto de *profesor-investigador* del Movimiento Pedagógico Nacional, los y las expedicionarios/as -maestras/os en servicio y en formación, y docentes e investigadores/as de las dos universidades cooperantes-

realizan una etnografía escolar en instituciones educativas en ambos países, por parejas binacionales.

Esta Expedición Pedagógica Transnacional surgió una pregunta de investigación general: ¿cómo la migración contemporánea en ambos contextos transforma a las escuelas y la profesión docente? Partimos de la hipótesis de que las escuelas de ambas “sociedades de migración” (Mecheril, 2012), Colombia y Suiza,¹⁴ están estructuradas por desigualdades y relaciones de poder que no pueden explicarse únicamente en términos geopolíticos (por ejemplo, sur global-norte global), sino, también por manifestaciones específicas del contexto de asimetrías de poder económicas, políticas, de género, intersubjetivas, etc., y que existen analogías entre estas desigualdades y relaciones de poder en todo el sur y norte globales.

Lo que buscamos fue entablar un diálogo transnacional entre una amplia variedad de contextos so-

¹⁴ Apenas hace poco se percibe a Colombia como país de inmigración y tránsito de migrantes internacionales. Sin embargo, estas nuevas formas de migración en Colombia coinciden con la emigración y el desplazamiento interno forzoso que se producen desde hace mucho tiempo. Colombia siempre se ha considerado un país con una alta movilidad de población. Mientras que la emigración se sitúa en la media latinoamericana (Cancillería de Colombia, 2023), el número de desplazados internos en Colombia es superior a la media internacional. Para el periodo comprendido entre 1985 y 2021, la Unidad de Víctimas del Gobierno colombiano registra alrededor de 8,3 millones de desplazados internos (Internal Displacement Monitoring Centre y Norway Refugees Council, 2024). A esta forma de movilidad forzada se han sumado, en los últimos 6 años, 2,5 millones de migrantes forzados procedentes de Venezuela (Migración Colombia, 2024), que pueden solicitar un estatuto de protección temporal (Colombia, Congreso de la República, 2021). Por otra parte, Colombia es país de tránsito de más de 100 000 migrantes, procedentes de más de 100 nacionalidades que buscan cruzar la frontera de Colombia con Panamá, a través de la selva del Darién, en su camino hacia Estados Unidos. (Organización Internacional para las Migraciones, 2022).

ciales y espacios educativos aparentemente incompatibles dentro de los dos espacios nacionales y entre ellos, con el fin de utilizar los conocimientos adquiridos en un contexto para plantear preguntas críticas e innovadoras a otro contexto. Para este fin, en el marco de las dos expediciones pedagógicas transnacionales a Suiza y Colombia, se desarrolló trabajo de campo en conjunto, primero en 5 escuelas con un número significativo de estudiantes de familias migrantes en Suiza (en la capital Berna y municipios aledaños) y luego en Colombia (en Medellín y municipios aledaños). En ambos contextos nacionales, el trabajo de campo se realizó en aulas de diferentes grados escolares (preescolar, básica y media), durante un mes, por un grupo compuesto por 10 expedicionarios colombianos y 10 suizos, que se repartieron por parejas binacionales en aulas de las 5 escuelas suizas y colombianas.

Estrategia transnacional de investigación

La principal estrategia de investigación fue la coconstrucción de conocimiento a partir de la “irritación”. Partimos de la premisa de que el conocimiento nuevo sólo puede producirse si se cuestiona lo familiar, es decir, si se “irrita” lo que se da por sentado. Con esta premisa, buscamos reunir las dos disciplinas predominantes en el equipo transnacional de investigación -la pedagogía y la antropología social- en etnografías escolares co-construidas.

La investigación etnográfica incluye la observación participativa, durante la cual los observadores se

ven inevitablemente inmersos en otras vidas en contextos que a menudo les son desconocidos, como sostiene Ingold (2018, pp. 62 y ss.). La observación participativa implica involucrarse en el contexto observado, adaptarse flexiblemente a él, guiado por la idea de tratar de comprender cómo funciona este contexto. Siguiendo la obra seminal de Ingold, *Anthropology as/and Education* (2018), entendemos la *etnografía* como un proceso educativo, porque la observación participativa crea intersubjetividad entre los participantes, ya que todos ellos establecen relaciones y, por lo tanto, construyen una suerte de espacio social compartido. Según Ingold (2018), ésta es la base para un aprendizaje mutuo, a partir de la construcción de conocimientos en interacción con los demás. Ingold subraya que los procesos educativos solo pueden tener lugar en “la corresponsabilidad con los demás”, es decir, en “el cuestionamiento y la respuesta” de una práctica participativa, “a través de la cual las personas y las cosas se vuelven mutuamente corresponsables” (2018, p. 17).

Los estudios sobre etnografía suelen destacar que la observación participativa expone inevitablemente al observador a irritaciones. Sin embargo, también se acepta que lo que se percibe como irritante depende del observador individual y de si éste permite que las irritaciones surjan, en lugar de ignorarlas y reprimirlas. Si bien muchas veces se presupone que la irritación se produce principalmente en los encuentros con la “alteridad”, es decir, con formas de vida percibidas como completamen-

te diferentes de lo que se considera familiar, en nuestro enfoque de la producción conjunta de conocimiento a través de la “irritación” nos distanciamos de esta presuposición. Concebimos la “irritación”, principalmente, como una estrategia metodológica en el proceso de investigación, que consiste en un intento sistemático y constante por distanciarse críticamente como observador de lo observado, es decir, de “extrañar” continuamente las propias formas de pensar, percibir, evaluar y actuar. Se busca constantemente extrañarse con lo que se percibe como “familiar” y “dado por sentado” (Breidenstein, 2012; Clifford y Marcus, 1986; Hirschauer y Amann, 1997; Holston, 1989; Marcus y Fischer, 1999).

De esta manera, buscamos convertir las “irritaciones” en el punto de partida de un diálogo crítico-reflexivo y autorreflexivo sobre los posicionamientos sociales de todas y todos los implicados en la investigación, sus jerarquías, así como de normas, valores y suposiciones que se dan por sentadas por todas las partes, de modo que la “irritación” se convierte en una fuente de coconstrucción de conocimiento. Como métodos de generación de datos para desarrollar dicha estrategia de producción conjunta de conocimiento a partir de la “irritación” utilizamos los siguientes: por una parte, observación participativa (en Suiza, por parejas binacionales, en un aula de un/a maestro/a colaborador/a; en Colombia, los/as expedicionarios/as de Suiza realizaron las observaciones en el aula de un/a maestro/a que participó en la expedición a Suiza), por otra, se realizaron entrevistas narrativas

con directivos/as y maestros/as en las escuelas seleccionadas en cada país, así como con las maestras y los maestros expedicionarios/os de ambos países.

Sin embargo, lo más importante en el proceso de generación de datos fueron las conversaciones de entre 20 y 45 minutos en parejas binacionales, después de cada sesión de observación, en las que las dos personas discutieron sus preguntas y las irritaciones surgidas durante las observaciones o conversaciones espontáneas con estudiantes e integrantes de la respectiva institución educativa.¹⁵ En consecuencia, nuestro cuerpo de datos consiste en: 1) los protocolos de las observaciones, incluyendo fotografías; 2) las transcripciones de las entrevistas narrativas; 3) las transcripciones de las conversaciones en parejas binacionales después de cada sesión de observación; 4) notas de los talleres que se realizaron durante las expediciones en ambos contextos nacionales, tanto con los/as expedicionarios/as en conjunto como por los equipos suizo y colombiano.

Para el análisis de datos se utilizó un procedimiento de codificación sistemática cualitativa, inspirada por la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva, seguimiento del principio del mínimo y máximo contraste) (Cortazzi, 2001; Glaser y Strauss, 1967; Saldaña, 2018; Strauss, 1987).

Richter et al. (2023) destacan que el potencial de irritación en la investigación etnográfica se ha debatido

¹⁵ Estas conversaciones sobre la experiencia de observación pueden asemejarse a lo que Unda (2002) identifica como un efecto colateral de las expediciones: las redes como una estrategia de formación que permite el intercambio cultural, el reconocimiento de otros saberes y prácticas, y la reflexión sobre su oficio a partir de del intercambio localizado de observaciones y preguntas.

en numerosas ocasiones en la respectiva literatura científica; no obstante, aún no se ha examinado de forma sistemática la cuestión de cómo los y las investigadores/as manejan y proyectan sus irritaciones. Con el objetivo de contribuir a llenar este vacío de conocimiento, analizamos a continuación cómo maestros, maestras y estudiantes de magisterio colombianos, en su calidad de investigadores e investigadoras, afrontaron y manejaron sus irritaciones durante las expediciones pedagógicas transnacionales en ambos contextos nacionales, y de qué manera ello se traduce en un proceso de profesionalización docente a partir de un aprendizaje transnacional o planetario.

Hallazgos, emergencias y reconstrucciones del saber

En los primeros protocolos de observaciones en el desarrollo de la Expedición predominan percepciones dicotómicas, en las que se percibe al otro como deficitario en comparación con lo propio. Ahora bien, aunque aquí se demuestran unas tendencias en los comentarios y las notas de campo, en las versiones al interior de los grupos, tanto en el grupo colombiano como en el grupo suizo, hubo discrepancias, desacuerdos y percepciones diferentes. Esto tiene que ver en gran medida con un asunto básico: los profesores y las profesoras que participamos de la investigación hicimos observación en escuelas y aulas diferentes. Lo anterior hace que incluso al interior de una escuela, en aulas diferentes, las percepciones varíen y sean diferentes.

Observaciones de las personas colombianas en es-

cuelas públicas en Suiza

Con respecto a algunas de las observaciones de las personas colombianas en escuelas públicas en Suiza, se podrían resaltar que frente al silencio se comentó que “Al acercarme a la escuela, [...] se percibe un silencio abrumador, una quietud paralizante y una soledad” (LF24_TB_C1_26.04.24),¹⁶ o incluso que “Cuando los alumnos hablan, el profesor toca la campana o les hace callar para que todos vuelvan a su sitio y el silencio reine de nuevo” (LF24_TB_C5_30.04.24).

Íntimamente vinculado a lo anterior, se comentó frente al exceso de regulación que “Los alumnos deben indicar si necesitan explicaciones adicionales colocando en silencio sus nombres en un tendedero con pinzas” (LF24_TB_C4_29.04.24), o que “Los alumnos ponen una mano sobre su pupitre en silencio para indicar que han terminado la tarea. Siguiendo la misma lógica, [...] [ellos] colocan su libro de actividades en un lugar específico para indicar que no han terminado” (LF24_TB_C4_29.04.24).

Respecto a la disciplina, se comentó que

La maestra insiste en señalar que [si quieren que se atiendan sus necesidades] los alumnos deben permanecer en silencio [...] y esperar su turno, [y] levantar la mano hasta que ella les dé per-

¹⁶ La codificación de los protocolos de observación, las entrevistas narrativas y de las entrevistas en parejas binacionales sigue esta estructura: LF 24, LehrForschung 2024, Investigación formativa y el año del proyecto; TB: Tandem binacionales; C: identificación de la persona a través de un número, seguida de la fecha en la que se hace el reporte.

miso para hablar. Si no lo hacen, el alumno no será escuchado, no recibirá apoyo, sino que será castigado con una suspensión temporal. (LF24_TB_C1_26.04.24).

Y que

Se observa un conjunto de mecanismos de control [...]. La práctica de permanecer en el mismo lugar después de terminar una actividad, sin interactuar con los compañeros, refleja un esquema de organización espacial que busca mantener orden, control y disciplina. (LF24_TB_C5_30.04.24).

Observaciones de las personas suizas en escuelas públicas en Colombia

Asimismo, queremos resaltar una de las tendencias en las observaciones de los profesores suizos en el contexto colombiano. Algo que llamó la atención de algunos de los integrantes del equipo suizo fue el ruido y el *laissez faire*: “Hay mucho ruido en el salón de clases [...] lo que menos se escucha es lo que dice el maestro” (LF24_TB_5a_12.07.24). Otra expedicionaria comenta: “Hay ruido; algunos alumnos están dormidos. Casi nadie hace la tarea. [...] Me pregunto: ¿cuál es la estrategia de gestión del aula del maestro?” (LF24_TB_C6_17.07.24). En este mismo sentido, se dijo que

En mitad de la clase, dos alumnos empiezan a cantar una canción en voz alta, el maestro se acerca a ellos con una sonrisa y empieza a cantar con ellos. Me pregunto sobre la metodología de enseñanza: En Suiza, el comentario sería: ¡lo están pisoteando! (LF24_TB_5a_12.07.24).

Esto tiene que ver con el hecho de que algunos

estudiantes hagan actividades que nada tienen que ver con la clase:

Un grupo de alumnos se hace selfis durante la clase, se ríe y hace mucho ruido [...]. Me irrita que el profesor no reaccione ante el comportamiento perturbador [Parece que para él es suficiente con haber creado] un “espacio seguro” en el que los alumnos están en la escuela y no fuera, en el barrio. (LF24_TB_5a_12.07.24).

En gran medida, todo esto genera cuestionamientos a las prácticas educativas de los maestros. A continuación, un ejemplo claro: “Los maestros siguen el concepto de ‘autorregulación’ y permiten a los alumnos hacer lo que quieran hacer” (LF24_TB_5a_12.07.24).

Irritación como extrañeza

En esta parte, abordamos el concepto de *irritación* desde una perspectiva empírica. Tanto en el contexto colombiano como en el suizo, surgieron múltiples puntos de irritación, a diferentes niveles, durante la investigación conjunta en las escuelas en ambos contextos. Dichos puntos de irritación surgieron de formaciones divergentes de la educación docente, moldeadas por cánones pedagógicos específicos de cada contexto y ancladas en el conocimiento experiencial y las prácticas discursivas incorporadas. Estas prácticas están arraigadas en contextos sociales particulares y en las propias trayectorias de los individuos como alumnos, estudiantes y docentes.

Las “irritaciones” emergentes reflejan patrones in-

terpretativos sobre lo que se considera “normal” o esperado en la conducta cotidiana de la escolarización y las prácticas que se dan por sentadas dentro de la respectiva “normalidad” institucional implícita. Estos patrones interpretativos de los maestros investigadores de ambos contextos, en un primer momento de la investigación, tendían a interpretar como inapropiado lo que se percibía como formas alternativas de práctica y de relación entre maestro y alumno en el respectivo otro contexto. A menudo se consideraba lo propio como un actuar más profesional y pedagógicamente sólido, mientras que lo otro observado se consideraba deficiente.

Dimensiones de la irritación

A menudo, la irritación se centraba en interpretaciones divergentes de lo que significa ser maestro, moldeadas por distintas *posiciones temáticas* disponibles en determinados discursos pedagógicos. Estas posiciones implican relaciones entre el yo y el mundo específicas y expectativas institucionales: cómo se debe actuar, cuidar, responder o disciplinar y, en consecuencia, si, por ejemplo, el maestro o la maestra se posiciona como guía moral, facilitador/a de la autonomía o como cuidador/a. Estas posiciones median la forma en que los maestros y las maestras se relacionan con los/as alumnos/as, las normas institucionales y ellos/as mismos/as.

Otros puntos de irritación incluían la cuestión de si privilegiar la autonomía, la autodisciplina y la autoorganización de los alumnos y las alumnas, o adoptar una posición que conciba al maestro o a la maestra como

una figura maternal o paternal que apoya el bienestar y el avance académico y educativo a través de la cercanía relacional y el compromiso emocional. Detrás de estas tensiones también se encontraban diferentes epistemologías de control y contingencia, o la tensión didáctico-pedagógica entre la dirección y la apertura, la regulación y la emergencia, lo que implica ciertas suposiciones sobre cómo deben organizarse los procesos de aprendizaje. Otro motivo recurrente de irritación fue el significado y la práctica de la *inclusión*, ya sea que implique el reconocimiento político y legal de la diferencia, que requiere un apoyo específico, o que apunte a una transformación transcultural desde abajo, enfatizando la pertenencia por encima de la diferenciación categórica.

Por último, surgieron fricciones más generales con respecto al propio proceso de investigación formativa, en particular la lentitud del proceso de traducción durante la coconstrucción de conocimiento, traducción entendida no solo como superación de una barrera lingüística en el diálogo, sino sobre todo como el esfuerzo continuo por crear un entendimiento mutuo y una intersubjetividad, mediante la explicación repetida del propio contexto social, histórico y educativo, y al verse obligado/a a articular experiencias y convicciones que se dan por sentadas y que rara vez se discuten entre los/as propios/as compañeros/as de profesión en un mismo contexto.

En particular, llaman la atención las irritaciones que manifestaban los/as maestros/as investigadores/as que participaban en las expediciones pedagógicas rela-

cionadas con *la regulación y la gestión del aula*. En este tema vamos a detenernos a continuación.

Algunos de los maestros y maestras de ambos contextos parecían convencidos de que su propio enfoque representaba el modelo más adecuado o, incluso, el generalmente más eficaz. En el centro de estas fricciones se encontraban diferentes ideas sobre lo que constituye un entorno propicio para el aprendizaje: ¿es más productivo un entorno caracterizado por un silencio establecido, una didáctica ritmizada, una enseñanza bien estructurada, un control generalizado o, más bien, ruido, movimiento, una enseñanza flexible, un aula en movimiento, de frecuentes interacciones entre compañeros y compañeras?

Algunos/as participantes del equipo suizo destacaban que el ruido ensordecedor que se producía en muchas aulas colombianas no permitía una enseñanza eficaz, ya que, desde su perspectiva, la voz del maestro o de la maestra a menudo se veía ahogada por lo que se percibía como alboroto de actividades paralelas no relacionadas ni enfocadas hacia el aprendizaje. Algunos de los maestros, de las maestras y de las y los estudiantes de magisterio suizo expresaron su confusión o crítica con respecto a lo que interpretaban como una actitud *laissez-fairista* de los maestros y las maestras colombianos/as, quienes, en su opinión, no mantenían un nivel mínimo de estructura disciplinaria, algo que los y las participantes suizo/as consideraban esencial para el aprendizaje. Les sorprendió especialmente el grado en que la regulación, incluida la gestión del aula y la orga-

nización espacial, parecía delegarse casi por completo en los/as propios/as estudiantes. Ello, a su vez, provocó incluso una pregunta más fundamental para la escuela colombiana: ¿la inclusión, entendida como la creación de un espacio seguro para los niños y las niñas de entornos socialmente desfavorecidos, se consigue en última instancia a costa de sacrificar los estándares educativos y el aprendizaje académico?

La irritación expresada por algunos y algunas de los y las participantes colombianos con respecto a las escuelas observadas en Suiza se centra en lo que percibieron como un énfasis excesivo en el silencio, la regulación y el control espacial dentro del aula. Describen su entrada a un entorno escolar caracterizado por una quietud abrumadora y una sensación de soledad, donde el silencio parecía no solo una norma pedagógica, sino también un principio rector de la vida en el aula. Les desconcertó, a un par de personas, especialmente, que las y los maestros usaran pequeñas campanitas para interrumpir el habla de los alumnos y las alumnas y restablecer el silencio como norma.

Desde su perspectiva, la escuela en Suiza mostraba formas de regulación excesiva, en las que incluso las necesidades mínimas de los alumnos y de las alumnas, como pedir más explicaciones, tenían que comunicarse de manera no verbal, mediante gestos muy protocolarios y silenciosos, como colocar el nombre en un tendedero o poner la mano sobre el pupitre. Mecanismos que, para algunas de las personas observadoras, parecían limitar

la espontaneidad de relacionarse e interactuar. Además, les sorprendió cómo la organización espacial del aula reforzaba esta lógica reguladora: destacan que, en la escuela suiza, se esperaba que los alumnos y las alumnas permanecieran en su sitio, incluso después de completar las tareas, y evitaran la interacción, reforzando así un modelo de orden basado en la separación, la inmovilidad y el cumplimiento silencioso.

En resumen: el encuentro y la coconstrucción de conocimiento entre maestros/as suizos/as y colombianos/as generó fricciones epistémicas que van más allá de las diferencias culturales o las variaciones pedagógicas. Como ilustran las citas de los inicios de la expedición, las observaciones iniciales estuvieron marcadas por supuestos históricamente sedimentados en cada contexto sobre lo que debería entenderse por la enseñanza “adecuada”, el aprendizaje “eficaz” y la educación “científica”.

Dinámicas históricamente situadas de asimetría epistemológica

Ello podría interpretarse con lo que Lachenmann (1994) identifica como “reproducción de sistemas de ignorancia”, o sea, la reproducción de órdenes de conocimiento dominantes y de normas pedagógicas naturalizadas. Los maestros, las maestras y los y las estudiantes del magisterio de ambos contextos nacionales, al inicio de sus observaciones, se acercaron a la otra realidad con una actitud comparativa de nombrar las deficiencias en lo observado en el otro contexto. El impulso de presentar lo

propio como más legítimo fue mutuo, lo que refleja una dinámica más amplia de asimetría epistémica.

Sin embargo, en el trascurso de los debates transnacionales, estas irritaciones iniciales se fueron relativizando. Los y las participantes revisaron y reelaboraron sus supuestos iniciales en el marco de los espacios de reflexión transnacional: talleres, en sus escritos en coautoría transnacional, o en lo que una maestra colombiana y una maestra suiza que siguieron un intercambio transnacional permanente después de las expediciones denominaron “conversaciones pedagógicas transnacionales”. Ellas habían formado pareja de intercambio después de cada día de observación tanto en las escuelas suizas como en las colombianas, y decidieron seguir este intercambio y reflexionar transnacionalmente sobre sus respectivas prácticas como maestras en cada contexto.

De manera que lo había comenzado como desorientación o desconocimiento al principio de la expedición, se convirtió en una parte generativa del diálogo y producción conjunta de conocimiento. La ausencia de un lenguaje común, la necesidad repetida de aclaraciones y los retrasos temporales introducidos por la traducción colaborativa no fueron meros obstáculos técnicos. Se revelaron como *operaciones epistemológicas*, es decir, perturbaciones de supuestos naturalizados. En este contexto, la *traducción*, lejos de ser una simple traducción lingüística literal, se convirtió sobre todo en una tarea semántica y en una práctica metodológica particular que sacó a la luz fricciones discursivas y afectivas dentro del proceso de investigación colaborativa.

La traducción¹⁷ exigía a los participantes articular sus marcos interpretativos, enmarcar históricamente sus supuestos conceptuales y políticos, y participar en el laborioso proceso de hacer inteligibles entre sí las posiciones subjetivas y las relaciones entre el yo y el mundo. Estrechamente relacionado con esto estaba el malestar por la lentitud de los procesos dialógicos, los retrasos —o la *desaceleración*— causados por la reflexión y la exigencia de “permanecer con el problema” (Haraway, 2016).

Sin embargo, fue precisamente este *estiramiento temporal*, esta ralentización metodológica, lo que permitió a los participantes prestar atención a la ambigüedad y la contradicción, lo que en última instancia creó un espacio epistémico en el que pudieron surgir formas de conocimiento relacionales y situadas en coproducción.

Conclusiones: fricciones y aperturas reflexivas de las expediciones transnacionales

La profesionalidad docente, entendida como conjunto de herramientas que, al modo de un mosaico móvil, permiten reconocer, identificar, analizar, proponer y enfren-
tar las vicisitudes de la vida laboral, esto es, las complejidades de la labor docente en las instituciones, entre otras, las configuraciones estructurales, las demandas e imposiciones de la época o los señalamientos de crisis de la escuela y la desaparición, el desplazamiento o la mutación de la tarea de enseñar en medio de una creciente demanda burocrática, no se asume como una

¹⁷ Los encuentros entre los y las participantes de la expedición en ambos contextos de hizo utilizando, básicamente, dos lenguas: español e inglés, para el intercambio entre las personas.

receta universal, con ingredientes de organismos multilaterales. Aquí, la profesionalidad se juega como una forma de actuar y comprender la vida profesional, la escuela y las relaciones de esta con el entorno, teniendo en cuenta las particularidades de *cada* sistema educativo, las condiciones para el ejercicio de la enseñanza, todas esas rutinas que causan irritación, asombro, extrañeza, inquietud o malestar: el silencio o el ruido, la excesiva normatización o el aparente caos que reina en algún salón; los horarios de inicio de actividades, las condiciones de llegada a la escuela, los espacios y materiales disponibles, etc.

La profesionalidad docente, en el marco de esta experiencia descrita, destaca por el intercambio académico y experiencial de la escuela, lo que fortalece o desarrolla el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014; Leana, 2001). Es una perspectiva reflexiva sobre la acción y a partir de la acción (Perrenoud, 2007) que devela, como en el caso de las *irritaciones narradas*, que, y siguiendo a Grace (2012), el papel de maestros y maestras es intrínsecamente conflictivo, y este varía de acuerdo con el contexto y las condiciones de ejercicio del oficio, las demandas sociales, los dispositivos institucionales disponibles y el desarrollo profesional de quienes asumen la tarea.

Puede entenderse como una suerte de disonancia: temporal, espacial, generacional y de expectativas que pueden crear un choque (Widlak, 1984), como ocurrió en el intercambio en la Expedición Pedagógica Transna-

cional, que permite comparar esa idea de la profesionalidad, no como intento por establecer una jerarquía epistémica, basada en la idea lineal de progreso, y en la transferencia de modelos y esquemas de países considerados desarrollados a otros que requerían asistencia y ayuda, con base en una concepción eurocentrada, con el fin de evitar “errores” y aprovechar los “aciertos” en las gestiones, intervenciones, conceptos o aplicaciones, sino como un ejercicio analítico para contemplar la manera como diversos conceptos, categorías o fenómenos tienen ocurrencia en ámbitos y contextos diferentes, no con el ánimo de prestar moldes o modelos, sino, por el contrario, de interpelar el fenómeno mismo. En nuestro caso, se trata de comprender cómo la profesión docente ocurre, toma forma, se despliega y conforma un cierto *ethos* según el contexto de experiencia educativa.

En la Expedición Pedagógica Transnacional, el viaje, como salida al mundo (Ingold, 2018), permitió que la exploración, el conocimiento y la interacción con contextos educativos escolares en un Estado nación que se posiciona geopolíticamente frente a la calidad, la enseñanza, las tareas de la escuela, motivasen en los y las participantes una reflexión de sus conocimientos y su práctica como profesores y profesoras, que fueron adquiridos en un contexto posicionado geopolíticamente de manera diferente. Esto, por un lado, provoca en ellos irritaciones y, por tanto, nuevas preguntas (críticas) sobre los contextos y las prácticas educativas en apariencia familiares en su propia sociedad; por otro, les permi-

te cuestionar (críticamente) los contextos y las prácticas educativas que conocen, mediante el ejercicio de investigación con maestros y maestras ante el trasfondo de sus propias experiencias.

En conjunto, la irritación, la traducción y la desaceleración no solo respaldaron la intersubjetividad, sino que también la constituyeron en la práctica. La *irritación* no fue un defecto que debiera corregirse, sino más bien una fricción productiva que abrió la conciencia reflexiva de la posicionalidad de los investigadores y la normatividad y el poder. La *intersubjetividad* aquí no se refiere en absoluto a un “consenso armonioso”, sino a un proceso negociado parcial y frágil, por medio del cual se coconstruye el conocimiento a través de mundos vitales plurales y marcos institucionales.

Es precisamente a través del *esfuerzo* mutuo de permanecer *con* el desacuerdo, la opacidad y la incomodidad que los participantes comenzaron a confrontar la supuesta universalidad de sus propios cánones pedagógicos y sus supuestos naturalizados. La *irritación*, por consiguiente, no puede considerarse un fracaso epistémico. Por el contrario, marca *zonas de fricción académica*, donde se hace visible la contingencia de las propias categorías (Keller, 2011).

Basándose en la noción de Ingold de *la antropología como educación*, el proceso de investigación transnacional y transcultural permitió a los maestros y estudiantes de magisterio revisar sus propios supuestos a través de la lente de lo desconocido y así participar en un proceso de aprendizaje.

La traducción y el análisis intersubjetivo *no produjeron consenso*. Mas bien, la neutralidad y la universalidad percibidas de los propios acervos de conocimiento fueron objeto de un escrutinio crítico. En última instancia, la expedición se resistió a las lógicas extractivistas y abrió un espacio para el *conocimiento coproducido, basado en la incomodidad más que en la resolución*. El lento y, en ocasiones, difícil trabajo de traducción y reconocimiento mutuo no solo permitió compartir ideas, sino que también sentó las bases para una reflexividad sostenida y situada.

En este sentido, la movilidad y la investigación formativa de maestros, estudiantes de magisterio y profesoras universitarias fomentan la atención a la pluralidad discursiva y ayuda a cultivar las capacidades reflexivas que requiere el trabajo pedagógico, especialmente en sociedades diversas y desiguales.

A pesar de las tensiones claramente visibles en los primeros momentos del proceso de investigación —y en muchos sentidos debido a ellas—, el intercambio produjo momentos de dislocación epistemológica que permitieron cambios de perspectiva de las personas involucradas. Las fijaciones iniciales en la diferencia y los supuestos déficits, y las afirmaciones de superioridad, aunque no se resolvieron por completo, dieron paso gradualmente a formas más reflexivas de compromiso. Estas no surgieron en la comodidad de la uniformidad, sino mediante la confrontación, la incomodidad y el desconocimiento.

El campo educativo, sobredeterminado como está en ambos contextos nacionales, no puede eludirse, pero puede *irritarse* de manera productiva. Lo que se hace visible, entonces, no es una clara dicotomía norte-sur, sino un *paisaje de enredos epistemológicos*, en el que ambas partes están moldeadas por historias, lógicas institucionales y tradiciones pedagógicas que trascienden al individuo y exigen una reflexividad situada. De ahí que incluso al interior de los equipos también se creara fricciones en lo que a la percepción se refería. Al interior de los expedicionarios, ya sean de Colombia, ya de Suiza, también se estuvo en desacuerdo.

Esta experiencia de la Expedición Pedagógica Transnacional confirma, entonces, que, como lo plantea el Movimiento Pedagógico Colombiano, el encuentro, el intercambio de saberes y el viaje son herramientas para conocer, comprender y analizar las realidades educativas. Y para ello, además de requerir recursos para financiar la estancia, algo que debe hacerse de manera conjunta entre diversas agencias, y realizar procesos de formación sobre cada uno de los contextos, conviene desarrollar competencias etnográficas (Bertely, 2000), que permiten leer el contexto, identificar las tradiciones teóricas e intelectuales y el núcleo de sentido del trabajo educativo. Esto, con el fin de que esos tres planos de los que habla Rockwell (2018) para estudiar las culturas escolares: “a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana” (p. 176), sean un mecanismo para que las irritaciones se conviertan en diá-

logos transculturales que interpelen la propia realidad, que juzgue las condiciones de escolarización del país de procedencia, esto es, que se vuelva la mirada sobre sí misma y no se dirija solo hacia las demás.

Referencias

Atehortúa, A. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (36), 69-79. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys69.79>

Banco Mundial (BM). (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. BM: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

Banco Mundial (BM). (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/240351507784846426>

Banco Mundial (BM). (2019). *Teach: Brief (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/736201542659925063>

Banco Mundial (BM). (s. f.). *Teach*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/615241542660099850>

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556266005>

Berlin, I. (2019). Giambattista Vico y la historia cultural. en *El fuste torcido de la humanidad. Capítulos de historia de las ideas* (pp. 71-92). Península. (Publicación original de 1947).

Bertely, M. (2009). La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/2928>

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 3-35. <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60364>

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer y S. Reh (Eds.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf

Cabal, J., López, D. y Castro, F. (2018). Programa de Incentivos Docentes: Impactos y recomendaciones en el corto plazo. Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Evaluacion_incentivos_docentes_Documento_vf.pdf

Calvo, G., Rendón, D. y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>

Cano, M. y Ordóñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>

Cárdenas, M. y Boada M. (2002). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. Zuluaga (Comp.), *Historia de la educación en Bogotá*. (Tomo II, pp. 195-230). Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaBOGTomoll.pdf>

Cárdenas, M. y Rojas, F. (2002). El Movimiento Pedagógico. Una mirada desde los grupos pedagógicos. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 231-249). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Clifford, J. y Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (2nd ed.). University of California Press.

Colombia, Congreso de la República. (2025). Ley 2481, por medio de la cual se establece el marco normativo de las escuelas normales superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones (julio 16). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260801>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Guía 31. Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y directivos docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: nota técnica*. Oficina de Innovación Educativa. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/OrientacionesInnovacion_v2.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (2002). Decreto 1278, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente (junio 19). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (2021). Decreto 2016, por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria (marzo 1). https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/decreto_0216_2021.htm

Cortazzi, M. (2001). *Narrative analysis in ethnography*. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 384-394). Sage.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewit (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 119-147). Universitat de València.

Echeverri, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 129-164). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Echeverri, J. (2021). Memorias de un viaje por las escuelas normales superiores. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 82-107. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.82-107>

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

Ginsburg, M. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesores. En T. Popkewit (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 80-118). Universitat de València.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. De Gruyter.
Grace, G. (2012). *Role conflict and the teacher*. Routledge. (Publicación original de 1972).

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura, postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.

Hirschauer, S. y Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp.

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

Internal Displacement Monitoring Centre y Norway Refugees Council. (2024). *Informe global sobre desplazamiento interno*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2024-espanol/>

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

Keller, R. (2011). The sociology of knowledge approach to discourse (SKAD). *Human Studies*, 34, 43-65. <https://doi.org/10.1007/s10746-011-9175-z>

Lachenmann, G. (1994). Systeme des Nichtwissens. In: R. Hitzler, A. Honer y C. Maeder (Eds.), *Expertenwissen* (pp. 285-305). Vieweg+Teubner Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5_18

Leana, C. (2011). *The missing link in school reform*. Stanford Social Innovation Review. pp. 30-35.

Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>

Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.

Marcus, G. y Fischer, M. (1999). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. University of Chicago Press.

Martínez, A. (1997). El Movimiento Pedagógico, un movimiento por el saber y la cultura. En *Memorias del Congreso Pedagógico Nacional*. CEID, Fecode, 18 al 22 de agosto.

Martínez, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (6), 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295>

Martínez, A. (2010a). La dilución del maestro. Reflexiones. *Palabra Maestra*, 10(25), 4-5.

Martínez, A. (2010b). Profesionalización: ¿oficio, profesión, función? *Revista Educación y Cultura*, (88), 27-32. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2010_Profesionalizacion_oficio_profesion_funcion.pdf

Martínez, A., Unda, P. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 61-94). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Mecheril, P. (2012). Migrationsgesellschaft. En A. Kriwak y G. Pallaver (Hrsg.). *Medien und Minderheiten* (pp. 15-35). Innsbruck University Press.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2022). Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar.

Migración Colombia. (2024) Informe de migrantes venezolanos(os) en Colombia. Julio-agosto 2024. Migración Colombia. <https://www.migracioncolombia.gov.co/info->

grafias-migracion-colombia/informe-venez-jul-ago-2024
Muñoz, C. (2012). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema* (5.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica. (Publicación original de 1996).

Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Tendencias migratorias en las Américas*. Oficina Regional de la OIM para América del Sur.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020: Competencias para el siglo XXI*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-miradas-2020-2/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Informe de la situación y retos de la formación continua y desarrollo profesional docente en Iberoamérica: un estudio regional en el contexto del COVID-19*. OEI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes*. Puntos clave. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2025). Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-el-personal-docente-afrontar-la-escasez-de-docentes-y-transformar-la-profesion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2025). Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. UNESCO y Fundación SM. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-el-personal-docente-afrontar-la-escasez-de-docentes-y-transformar-la-profesion>

Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, (23), 3-14. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10185>

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Richter, S., Petrik, F. y Friebertshäuser, B. (2023). Irritationen suchen, erzeugen oder vermeiden: Reflexionen zu Forschungsprozessen in ethnografischen Projekten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.4007>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

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

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.00>

Vaillant, D. y Zorrilla de San Martín, V. (2024). Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(125), e0244445. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204445>

Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (30), 95-107.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Paidós.

Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación. Pasado y futuro de la escolarización*. Morata.

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

Zuluaga, O. L. (2002). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 303-318). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.