

CONTRIBUCIONES DESDE EL SUR A UNA PEDAGOGÍA PLANETARIA¹

La colonización y la colonialidad moderna occidental han producido una auto-imagen y unas imágenes sobre el Sur que invitamos a abandonar o, mínimamente, re-imaginar. En esta dirección, el canto M+n+ka nos convida a disponernos a una relación diferente, en la que las imágenes que tenemos unos sobre otros sean reconocidas y abandonadas para dar paso a una educación/aprendizaje global o, en nuestras palabras, una pedagogía planetaria, tejida en el corazón de la diversidad, de la posibilidad de construcción y formación crítica intercultural, así como en la esperanza de otro Planeta posible para todos. Por tanto, a continuación se sintetizan algunos encuentros, viajes e imágenes entre Suiza y Colombia, para el caso de la educación y la pedagogía.

1. Encuentros, viajes e imágenes interculturales entre Suiza y Colombia

La historia de la educación y la pedagogía en Colombia ha transitado por múltiples experiencias de encuentro con el saber pedagógico construido en Suiza. Mínimamente desde mediados del siglo XIX hasta principios del XXI, hemos identificado algunas huellas de esa interacción. Hablamos de viajes intercontinentales, de textos y sujetos, de saberes, prácticas e instituciones, de uno y otro lado del Atlántico.

Un primer viaje fue de los textos (que hasta nuestros días no han cesado de viajar). José María Triana, maestro de escuela y Director de la Escuela Normal de Bogotá, escribió su *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* en 1845, en el que modifica el *Manual oficial de enseñanza mutua* (de inspiración Lancasteriana), publicado en 1826 y que servía de base para la difusión del método en todas las escuelas normales de la “naciente República”. En

¹ Las reflexiones de esta conferencia hacen parte del proyecto de investigación *Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia*, que cuenta con la financiación de la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza), y el Fondo para la Internacionalización de la investigación, de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia. Los miembros de este equipo, en la U de A, son: Hilda Mar Rodríguez Gómez, Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri Sánchez, María Nelsy Rodríguez Lozano, Henry Alberto Rojas Álvarez, Natalia Andrea Patiño Hurtado, Hamilton Arias Jiménez y Juan Camilo Estrada Chauta.

este Manual se comienza la apropiación de la Pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) para la enseñanza de la gramática castellana y la aritmética elemental en la escuela primaria, así como la idea de conocer el desarrollo y facultades del niño para poder enseñarle. Los niños se distinguían entre buenos y malos; el maestro comenzó a percibir paulatinamente los defectos en los niños. No obstante, esa idea de niño representaba un universal, donde no cabían ni indios ni negros ni “anormales”.

Un segundo momento consiste en el viaje de los pedagogos. En 1872 se contrata la Primera Misión Pedagógica Alemana, con la cual se crearon 23 escuelas normales entre 1872 y 1879, en todos los Estados Soberanos de la Unión. En este primer viaje llegaron al país pedagogos católicos y protestantes formados en la Pedagogía de Pestalozzi. Comenzando el siglo XX, el pedagogo liberal Diego Mendoza, expatriado en Estados Unidos y luego en España, viajó, escribió y publicó el libro *Apuntaciones sobre instrucción pública (1908)*, en el que proporciona una mirada rigurosa y precisa sobre la cuestión educacional en Alemania y Suiza. Este tratado cita el estado de la educación de los niños anormales, la creación de las instituciones (bien como aulas o escuelas especiales), la delimitación del tratamiento (médico-pedagógico) y la necesidad de contar con maestros especialistas. Mendoza reconocía que “Suiza fundó el primer establecimiento en grande escala destinado á la educación de los idiotas. La escuela de Abendberg, cerca de Interlaken, fue obra de la iniciativa del doctor Guggenbül [...] A la cabeza de las escuelas de que hablamos, puede colocarse la establecida en Zurich en 1891.” (Mendoza, 1908, 42-43).

Unas décadas después, dos eminentes pedagogos hacen alusión a la educación y pedagogía desarrollada en Ginebra y su relevancia para la formación pedagógica de educadores en Colombia. En 1933 Rafael Bernal Jiménez, cuando fue Rector de la primera Facultad de Educación en Colombia (ubicada en Bogotá), escribió que habló con Adolphe Ferrière sobre su vista por los países latinoamericanos y le dijo que el mayor defecto hallado en las escuelas era “El afán de imitar lo extranjero”, es decir, “en vez de adaptar la escuela a las peculiaridades de su vida e imprimirle su propio carácter, no se preocupasen sino por la imitación de lo extraño.”

(Bernal Jiménez, 1933, 65) Dos años después, Agustín Nieto Caballero, Director Nacional de Educación Primaria y Normalista en 1935, indicó que para cambiar la escuela colombiana enviaron maestros a estudiar en Europa, particularmente a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. De esta manera, vieron llegar a puesto de Inspectores y Directores departamentales de educación a varios maestros formados en Suiza, lo que daba cuenta del provecho logrado por educarse en el extranjero (Nieto Caballero, 1935, 423).

Un tercer momento consiste en las co-creaciones del encuentro. Décadas después, en 1985 Hermann Siegenthaler, Maja Weber, Rafael Díaz Herazo y Aurelio Tobón fundaron el Grupo Colombo Suizo de Pedagogía Especial en la ciudad de Cartagena, encargado de formar educadores y difundir las teorías y prácticas educativas especiales. En la actualidad tiene el Centro de Habilitación y Capacitación ALUNA, liderado por el Pedagogo Especial Pascal Affolter. De otro lado, en Medellín se creó en 1983 la Presencia Colombo Suiza, organización concentrada en aportar al desarrollo de la sociedad a partir de la educación y mejoramiento de las condiciones de vida de niños, niñas y jóvenes de los sectores marginados de la ciudad. En la actualidad tiene programas dirigidos a la primera infancia, la infancia y juventud, acompañamiento a educación superior y educación no formal.

Para nuestro caso, consideramos que existen unas condiciones distintas para un nuevo modo de encuentro entre Colombia y Suiza, por lo menos en nuestros equipos e instituciones, pensadas desde sus tradiciones, culturas, experiencias, teorías, viajes e imágenes de encuentros. Este diálogo en torno a la educación/aprendizaje global y la pedagogía planetaria, se inscribe en lo planteado por Jesús Alberto Echeverri (2001), a propósito del primer Simposio Colombo Alemán (realizado en Medellín en 2000): “[...] el diálogo intercultural [...] ya no es posible que sea pensado como recepción en condiciones de desventaja [...] De esta forma es posible lograr la traductibilidad de sentidos, manteniendo las diferencias, entendidas como resistencias a cualquier intento de disolver las especificidades de nuestra cultura en la globalidad, si recordamos lo propuesto por el Libertador Simón Bolívar y por literatos, como don Tomás Carrasquilla, Lezama Lima y Octavio Paz, que accedieron a lo universal a través del trabajo sobre nuestras

especificidades culturales y territoriales”. (Echeverri Sánchez, 2001, 66-67) Desde este lugar, las imágenes ya venidas se irán y darán paso a otras imágenes, a otra formación, en otra cooperación.

2. Un acercamiento a la educación/aprendizaje global, desde la pedagogía planetaria

Al momento de pensar la globalización desde América del Sur, lo hacemos a partir del reconocimiento de una Herida Colonial (“Colonial Injury”) que es condición y posición para pensar la historia, el presente y el futuro en el contexto del actual sistema mundo moderno colonial (Mignolo, 2007) Esta es una diferencia estructural que genera efectos disímiles sobre nuestro entendimiento de la escuela, la educación, el aprendizaje, la pedagogía y la formación de maestros, así como sobre la educación y aprendizaje global.

La educación y aprendizaje global no cuenta con un significado hegemónico u homogéneo. Klaus Seitz (2001) retoma una herencia occidental importante al revitalizar las ideas Comenianas de Panskolia o de Pampedia, así como de algunos movimientos y tradiciones pedagógicas, que han insistido en una “educación cosmopolita” en Europa occidental. La profesora Ángela Stienen (2014) en su participación para el Seminario de Pedagogía Planetaria en Colombia, clarificó que existe un cambio reciente en su connotación normativa, dogmática y prescriptiva, para dar paso a una perspectiva de competencias e, incluso, a discursos críticos y transculturales, cuestionando las concepciones hegemónicas sobre lo global en la educación.

Desde el Sur el adjetivo “global” tiene connotaciones fuertemente económicas, financieras y neoliberales, construidas en el seno de la matriz moderna colonial occidental. El pedagogo Brasileño Moacir Gadotti (2002), en su *Pedagogía de la Tierra*, habla de una oposición fehaciente al “globalismo” o la “globalización competitiva”, en tanto implica distanciarse del capitalismo y el neoliberalismo. De igual manera, grupos sociales altermundistas, pueblos ancestrales, sectores populares y campesinos, entre otros, se vienen oponiendo a esa globalización, en la esfera pública mundial, regional, nacional y local, así como en la escuela y la

educación. Así las cosas, el aprendizaje/educación “global” debe poner en suspenso y cuestión el orden neoliberal de la vida y el mundo.

En lengua castellana, se cuenta con alguna literatura al respecto. Por ejemplo, Desidero De Paz Abril (2007) elaboró un libro para Intermón Oxfam donde sintetiza el ideario de la educación para la ciudadanía global y estructura su propuesta pedagógica en una perspectiva comunicativa transformadora, dialógica y crítica. Por su parte, desde otro lugar, Moacir Gadotti retoma los planteamientos sobre ecopedagogía, ecoformación y ciudadanía planetaria para estructurar una Pedagogía de la Tierra. Y, desde el equipo de Colombia, formamos desde esas imágenes críticas sobre lo global y la planetariedad.

De otro lado, el ideal de formación en la “educación global normativa” aparentemente propende por un ciudadano para la Aldea Global, un empresario de sí mismo, flexible, cambiante, innovador y emprendedor, tolerante y respetuoso de la diversidad, etc. Y, desde allí, la relación entre “globalismo”, Aldea Global y desarrollo (económico) condiciona y prefigura el sistema escolar, al mismo tiempo que la formación de maestros y profesores. De esta connotación de la educación nos distanciamos y diferenciamos.

La pedagogía planetaria no sería un sinónimo de aprendizaje o educación global. Optamos por Pedagogía en lugar de educación por una consideración estratégica, política, conceptual y vivencial. Defendemos la Pedagogía más allá de “lo pedagógico” que la reduce a lo instrumental y técnico del aula o a una acción comunicativa. La Pedagogía ha sido ciencia, disciplina y saber; para nosotros está siendo campo conceptual y narrativo (Echeverri, 2009). La Pedagogía no es educación ni aprendizaje.

Ahora bien, no entendemos a la Pedagogía Planetaria como una nueva teoría pedagógica sistémica, universal, totalizante, global o absolutista sobre la educación, la enseñanza, la escuela, el maestro, el alumno, la sociedad, etc. En su lugar, invitamos a entender, sentir y hacer la pedagogía planetaria como una metáfora que posibilita visibilizar los saberes sometidos,

subalternizados, minorizados o invisibilizados en el Planeta para la formación de maestros, especialmente desde las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y, en simultáneo, desde los centros disidentes e insurgentes del mismo Occidente. Como metáfora brinda movilidad y devenir. Como teoría produciría un efecto de cierre, de normatividad, de prescripción.

La planetariedad no es equivalente al globalismo. Es un nuevo paradigma de relación con la Tierra, con el Planeta, con nuestra Gran Madre, con la Matria/Patria, con nuestra Casa Común, al decir de Leonardo Boff y Moacir Gadotti. Nuestro énfasis en la planetariedad rescata el saber ancestral de interconexión con la Madre Tierra. Por tanto no es un recurso inagotable, es un ser vivo. Todos los pueblos ancestrales lo han constatado. La Pacha Mama es el mismo útero vital que nos conecta a todos, que nos enseña a todos, que nos posibilita aprender como un todo.

La planetariedad es una palabra para sentir el tejido divino y místico de la vida en cada uno de nosotros, recordándonos la infinita capacidad que todo Ser Viviente tiene para educar y formar. Y, el efecto formativo de este sentido de la pedagogía planetaria, transita por una formación en la vinculación profunda con la Pacha Mama, con toda existencia posible, por sentirnos hermanos e hijos de una sola madre. “Es ante todo una unión fundamental y ancestral con ella” (Gadotti, 2002, 142) Esta idea no concilia con el desarrollo (neoliberal), ni con sus condiciones para el sistema escolar y la formación de maestros.

3. La formación de maestros desde una pedagogía planetaria

La formación de maestros en nuestro país, así como en otras latitudes, afronta grandes desafíos derivados de las constantes críticas derivadas de las pruebas internacionales de aprendizaje y por las multinacionales de la escolarización: la formación de maestros está en crisis, es deficitaria, debe reformarse o hasta reinventarse. Por lo menos en América del Sur estos discursos, junto con la desvalorización de la profesión docente, inciden en las decisiones oficiales gubernamentales.

Desde nuestras trayectorias y experiencias, la pedagogía planetaria tiene el potencial de visibilizar, desjerarquizar y redistribuir los saberes imperantes en la formación docente. En la medida que permite una relación distinta con el saber y los saberes ancestrales, diferenciados, siempre subyugados, cuando no invisibilizados o desaparecidos, por una suerte de saber disciplinario hegemónico, el cual desnaturaliza, desarraiga y destruye toda posibilidad de historicidad e identidad desde una episteme distinta. Así las cosas, con la pedagogía planetaria, en tanto metáfora, se pretende poner en juego para la formación de los maestros a otras pedagogías o configuraciones de la Pedagogía, tales como la pedagogía intercultural, las pedagogías alternativas, la pedagogía Waldorf, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, la pedagogía popular, la pedagogía ancestral, las pedagogías decoloniales, entre otras.

Por tanto, la pedagogía planetaria, como antítesis de la pedagogía bancaria y neoliberal, al tiempo que defiende y cuida la Pacha Mama, habla en términos de ecoSÍmias (Guayra Citado por Quijano, 2013, 108), de otras educaciones y de un maestro, educador y pedagogo como un sujeto colectivo y subjetivo constructor de saber en comunidad, en el seno de los movimientos sociales, en alianza con los grupos y comunidades diversas (con discapacidad, étnicos, sexuales, etc.). Este sujeto es un hacedor de su práctica y sabedor de su saber, al tiempo que un hacedor de su saber y un sabedor de su hacer. Investigador de su existencia en un diálogo permanente de saberes no occidentales con las disciplinas y conocimientos occidentales.

En este panorama, los Semilleros de Investigación son una alternativa para la formación inicial de maestros, como una práctica de resistencia a su continua tecnificación e instrumentalización. En Colombia y América Latina, desde la década de 1980, se ha venido creando y tejiendo un Movimiento Pedagógico que es “un movimiento de lucha por y un movimiento de lucha contra. De lucha por el saber y de lucha para saberse en su autonomía que libere al maestro de las ataduras que lo han convertido en sujeto de controles y dependencia”. Por esta razón, el Movimiento Pedagógico se caracteriza como un movimiento intelectual. (Boom, Unda & Mejía, 2002: 76-77) Este Movimiento Pedagógico es intelectual y académico como el maestro que en el

reconocimiento de la planetariedad afianza su saber, su práctica y su ser (desde la espiritualidad)
para cuidar de nuestra existencia: juntos en la Pacha Mama.