



Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación

Discursive conflict about education: neoliberals, critics and teachers in training

Conflito discursivo sobre educação: neoliberais, recentes e docentes em formação

Oscar Felipe Calderón Llanos

Oscar Felipe Calderón Llanos¹

¹. Licenciado en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: oscallanos91@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

Resumen

El presente artículo expone una reflexión sobre el conflicto discursivo entre los representantes de la educación neoliberal y los defensores de la educación crítica en Colombia, señalando como consecuencia el desconocimiento del sujeto político en ciertos espacios de formación docente. El texto está dividido en cuatro partes: una contextualización histórica de ambos discursos; una descripción del logocentrismo de la educación crítica; una comparación de los dos bandos en cuanto a objetivos y fracasos, y, finalmente, unos principios básicos para la resolución del conflicto.

Palabras clave: Educación neoliberal, educación crítica, conflicto discursivo.

Abstract

The present article exposes a reflection on the discursive conflict between the representatives of the neoliberal education and the defenders of the critical education in Colombia, indicating like consequence the ignorance of the political subject in certain spaces of educational formation. The text is divided into four parts: a historical contextualization of both discourses; a description of the logocentrism of critical education; a comparison of the two sides in terms of objectives and failures, and, finally, some basic principles for the resolution of the conflict.

Keywords: Neoliberal education, critical education, discursive conflict.

Resumo

O presente artigo expõe uma reflexão sobre o conflito discursivo entre os representantes da educação neoliberal e os defensores da educação crítica na Colômbia, tendo em vista a consecução do incômodo do cumprimento de políticas em matéria de espaço de formação docente. El texto está dividido em duas partes: uma contextualização histórica de ambos discursos; uma descrição do logocentrismo da educação crítica; uma comparacáo dos los bandos com objetivos e fracassos, y, finalmente, principios básicos para a resolución del conflicto.

Palavras-chave: Educação neoliberal, educação crítica, conflito discursivo.



Introducción

Para comenzar, vale la pena por señalar una tesis de McAdam, Tarrow y Tilly (2001) que propone tres términos para referirse a los colectivos de una rivalidad política: *members*, *challengers* y *subjects*. Los primeros son los actores políticos con acceso a los agentes y a los recursos del gobierno; los segundos son aquellos que no tienen ese acceso y los terceros quienes, a pesar de estar inmersos en el escenario de conflicto, no hacen parte de ningún equipo porque no realizan ninguna acción política. Los tres términos son traducidos por Favela (2005) como: *miembros*, *disidentes* y *súbditos*, respectivamente.

En Colombia hay una disputa política sobre el tema de la educación; aquí, los miembros son los representantes de la educación neoliberal, los disidentes son los defensores de la educación crítica y los súbditos son aquellos ciudadanos que no participan directamente en las acciones de los contendientes. Aunque los súbditos no toman parte en los actos políticos que del conflicto, tienen la posibilidad de enlistarse en uno de los bandos; en ese sentido, los docentes en formación pueden ser considerados como súbditos en un proceso de transición para convertirse en miembros o en disidentes.

A través de un bombardeo discursivo, los dos adversarios buscan que los estudiantes de carreras que pertenecen al campo profesional de la educación se alíen con alguno de ellos y configuren su discurso y su identidad, ya sea como maestros críticos o como profesores neoliberales: “Los procesos de construcción de identidad se dan en la experiencia con otros individuos, en las redes sociales, en las instituciones” (Jiménez, 2011, p. 57). Así, estos estudiantes atraviesan una fase de reconstrucción de su subjetividad en donde hay varias posibilidades: pueden fluctuar entre las dos identidades (miembro y disidente), elegir de forma radical uno de los polos, asumir una posición neutral, rechazar ambos discursos sobre educación para elaborar uno propio o mantener su rol como súbditos.

En este reclutamiento, miembros y disidentes adoptan un uso distintivo de la lengua para transmitir su vinculación con su grupo,

para respaldar los fundamentos conceptuales que siguen, para atacar al contrincante y para explicar la disputa desde sus intereses. Este último punto es crucial para Sefchovich (2014), quien afirma: “los discursos sobre los conflictos sociales no solamente están allí para hacer conocer, explicar y legitimar, sino también para confundir, oscurecer, tergiversar, ocultar, engañar, simular” (p. 141). Por consiguiente, los docentes en formación acceden día y noche a las reconstrucciones de la realidad que ofrecen los miembros y los disidentes de un conflicto político y discursivo sobre educación en el país.

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) el bombardeo por parte de los defensores de la pedagogía crítica es masivo y tiene más poder que el de los miembros. Además, el estudiantado de la institución es tildado de disidente por su participación en diferentes movilizaciones en contra del gobierno. Dos ejemplos relativamente significativos y recientes son el paro organizado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) a mediados del 2017, y las protestas desarrolladas durante el 2011 para oponerse al proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992.

Es cierto que en el paro de 2017 y en las protestas de 2011 predomina un discurso basado en ofender el neoliberalismo y en la protección de la educación pública, con lo que se demuestra una postura política aparentemente unificada entre estos docentes en formación, pero etiquetar violentamente como disidentes a todos los alumnos de esta universidad es negar su individualidad y desconocer su subjetividad política. El conflicto discursivo sobre educación en Colombia conduce a un logocentrismo de los disidentes en la UPN y ubica a sus alumnos como una multitud sin identidad individual. Jiménez (2011) sostiene que “las luchas colectivas han generado un discurso sobre el docente como sujeto colectivo” (p. 55). Sin embargo, los caminos en la construcción de una identidad docente son diversos y es imprudente realizar generalizaciones sobre los estudiantes de la UPN.

El presente documento expone una reflexión sobre el desconocimiento del sujeto político en la Universidad Pedagógica Nacional, como consecuencia de la rivalidad política y discursiva entre neoliberales y críticos. Se divide en cuatro partes: en la primera se ubica cada discurso en un contexto histórico, explicando los sustentos epistemológicos de cada uno y describiendo algunas peculiaridades lingüísticas que los caracterizan; en la segunda se establece un nexo entre el logocentrismo de la educación crítica y la subjetividad política de los alumnos de la UPN; en la tercera se establece la calidad educativa como el objetivo y el fracaso compartido por ambos polos discursivos y, en la cuarta, se proponen unos principios básicos para la resolución del conflicto, específicamente en el ámbito de la formación docente.



Educación neoliberal y educación crítica

Los discursos sobre educación neoliberal y educación crítica aparecen en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, como fruto de las dinámicas políticas del momento. Para Herrera e Infante (2004), en Colombia ha existido “una estrecha relación entre el modelo político imperante que se aspira a construir y la configuración del sistema educativo” (p. 79). En ese sentido, la escuela se reforma desde las ideas neoliberales, y, como respuesta a esa transformación, el magisterio opta por el discurso de la educación crítica. Para analizar este fenómeno es relevante entender que estos discursos se han elaborado con el paso del tiempo porque, como afirma Feldman (2010), los discursos pedagógicos ahistóricos dificultan el entendimiento del sistema educativo al ignorar la conformación de la escuela a través del tiempo y centrarse en los estados inmediatos de la educación.

El discurso neoliberal se consolida con la iniciativa privada de los noventa, pero se empieza a conformar desde la década de los setenta, cuando los gobiernos del momento se guían por el desarrollismo y adoptan la tecnología educativa (Herrera e Infante, 2004). En esta etapa, el conductismo es un enfoque prestigioso en las prácticas educativas de otros países y diversos organismos internacionales promueven el uso de la tecnología educativa, cuyo objetivo es formar obreros y técnicos a través de un currículo instrumental y estandarizado a prueba de maestros, por lo que el docente se convierte en un operario y la educación en una actividad mecanicista (Arias, 2015).

El discurso de los críticos llega a Colombia en los años ochenta para enfrentarse a la tecnología educativa. Aparece en el marco del Movimiento Pedagógico, una de las manifestaciones más icónicas en la historia del magisterio colombiano porque “buscó no solo dar un aspecto político a las luchas del magisterio, sino redimensionar los problemas educativos del país por medio de un acercamiento a sus problemas sociales en el contexto de un nuevo discurso socio-educativo” (Calvo, 2004, p. 23). Aquí comienza una nueva visión sobre el ser docente y, simultáneamente, un uso característico de la lengua entre los disidentes.

Según Tamayo (2006) el Movimiento Pedagógico se respalda epistemológicamente en los estudios de tres grupos de investigación: Historia de la práctica pedagógica en Colombia; Enseñanza de las Ciencias y El campo intelectual de la educación en Colombia². El primero considera a los maestros como intelectuales, entendiéndoles como poseedores de un conocimiento científico sobre la educación, un saber pedagógico, en parte heredado de los pensadores del pasado, y en parte adquirido a través de la experiencia propia de cada docente. El segundo categoriza la educación como una interacción entre sujetos y rechaza al cientificismo y al currículo instrumental por omitir estas subjetividades. El tercero expone la pedagogía como dispositivo de poder y sugiere abordar la pedagogía crítica como fundamento para crear formas alternativas de educación.

Siguiendo estos postulados, el magisterio de los ochenta percibe el discurso de la tecnología educativa como una degradación del ser docente y lo evidencia a través de argumentaciones públicas. Un ejemplo es el artículo “Límites del cientificismo en educación” (Federici, *et al*, 1984), en donde se impugna el conductismo y se difunde la idea de la educación como una interacción y no como una acción instrumental. Este ataque a la tecnología educativa vislumbra ciertas propiedades del discurso emergente de la educación crítica en Colombia. En primer lugar, en cuanto a los medios, las revistas sobre pedagogía se constituyen como un canal notable para transmitir las ideas; en segundo lugar, se acusa al gobierno de opresor y reduccionista de la función docente y, en tercer lugar, se usan términos relacionados con disputas como “lucha” y “defensa”.

Son los disidentes quienes empiezan a hablar de hostilidad. Arias (2015) sugiere que en el Movimiento Pedagógico “se construyó la imagen de un oponente y un adversario al que hay que enfrentar con la argumentación, el debate público y la movilización de la

comunidad educativa” (p. 181). Por lo tanto, el conflicto discursivo sobre educación en Colombia inicia en los ochenta.

Como respuesta al texto de Federici, *et al* (1984), Vasco (1985) redacta “Límites de la crítica al cientificismo en la educación”, texto en el cual no se menciona una discusión sino un diálogo, denotando la ausencia de violencia. Se publicó en la *Revista Colombiana de Educación*, el mismo canal a través del cual los portavoces del Movimiento Pedagógico comunicaban su ideología; da valor a los argumentos de los disidentes al decir que las críticas al conductismo y al positivismo son justificadas, pero sigue exiliando la pedagogía crítica de los documentos estatales y patrocinando el cientificismo y la tecnología educativa. El artículo materializa las estrategias discursivas de los miembros de esta época para combatir contra los disidentes: agresiones sutiles en las que se niega la rivalidad, se da valor a las ideas del bando contrario e indirectamente se expone al magisterio como conflictivo.

Ambos bandos han combatido durante más de treinta años, han evolucionado y se han adaptado a la actualidad. Los neoliberales han acomodado términos pertenecientes a ámbitos mercantiles en las disertaciones sobre educación. Así, se habla de cobertura, financiamiento y eficiencia como factores vitales en el diseño de una política educativa y, además, la educación privada ha aumentado ampliamente (Herrera e Infante, 2004). Desde lo pedagógico, este discurso se ve plasmado en el enfoque por competencias y en la formación para el trabajo.

Por el contrario, desde los disidentes, la educación crítica pretende ser “una educación popular con aspiraciones emancipadoras” (Baronnet, 2015). Los discursos románticos e idealistas, aunque tienen fines similares a los críticos, son desestimados porque están desconectados de la escuela perceptible. La educación se ve como un acto político de liberación y de humanización en donde se percibe al ser humano como un ente complejo inmerso en la incertidumbre, por lo que se arremete contra el currículo instrumental (Feldman, 2010).



² El primer grupo fue coordinado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia, el segundo por Carlos Federici en la Universidad Nacional y el tercero por Mario Díaz en la Universidad del Valle (Tamayo, 2006).

Logocentrismo en la formación docente

Un efecto significativo de este conflicto es el nacimiento de dos modos inversos de logocentrismo. Mientras que los miembros tienen el control sobre las políticas educativas por su acceso a los agentes y recursos del gobierno, la educación crítica impera en varios espacios de formación docente en Colombia, entre ellos la Universidad Pedagógica Nacional³. Huamán (2003) define el logocentrismo como una “creencia cultural incorporada a nuestra manera de ver las cosas que considera que el orden que existe en nuestras representaciones no se puede cuestionar” (p. 107). Es cierto que miembros y disidentes se cuestionan mutuamente, pero los primeros tienen el poder sobre las leyes y los segundos sobre numerosos procesos de formación docente, este poder les permite a ambos excluir el discurso del opuesto en su respectivo territorio si así lo desean.

La diferencia entre ambos colectivos es que los disidentes excluyen el discurso de los miembros en los procesos de formación docente, pero los neoliberales incluyen la educación crítica en sus publicaciones. Los textos del MEN contienen referencias permanentes al valor de la profesión docente, a la transformación social y al pensamiento crítico. En *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (MEN, 2013), se establece que la enseñanza “no se limita a un ejercicio académico o instrumental como simple transmisión de conocimientos” (p. 48), y se presentan tres referentes conceptuales para los procesos de formación docente que concuerdan con las ideas de los disidentes: el principio de complejidad, la formación de subjetividades y la concepción multidimensional del educador.

El principio de complejidad propone una perspectiva holística del ser humano, entender al individuo desde lo biológico, lo cultural, lo político, lo social, lo emocional y lo psicológico (Morin, 1999). La formación de subjetividades valora la identidad y los rasgos individuales de cada estudiante y de cada maestro. La concepción multidimensional del educador surge desde su práctica y desde

³. En un estudio diagnóstico ejecutado por la UNESCO y centrado en la formación docente, se establece que esta última está a cargo de las dos universidades pedagógicas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (UPTC), de las escuelas normales y de las facultades de educación (Calvo, 2004). Sin embargo, como menciona el MEN (2013), “la Ley 115 de 1994 y específicamente el Decreto 1278 de 2002, Art. 3º, habilitó a los profesionales no licenciados a ejercer la docencia y los reconoce como profesionales de la educación” (p.138). Evidentemente, estos profesionales no licenciados tienen la posibilidad de escapar del dominio del discurso de la educación crítica y del discurso de la educación neoliberal. Por lo tanto, no es posible afirmar que los disidentes dominan absolutamente todas las esferas de la formación docente.

sus conocimientos epistemológicos y pedagógicos, con lo que el docente se constituye como un experto técnico, un sujeto reflexivo y un intelectual crítico con un alto valor en la transformación social.

Mientras que estos escritos de los miembros resaltan la función social del docente, es difícil insertar el neoliberalismo en el currículo de las licenciaturas como una forma válida de educación. El Movimiento Pedagógico, en su momento, realizó un ejercicio de deconstrucción del discurso pedagógico que generó cambios en la formación docente. Para Ayala (2013) la deconstrucción puede entenderse como “un movimiento revolucionario, que cuestiona la presencia de verdades últimas y definitivas determinadas por la superestructura del poder del logos y la superioridad de sus categorías metafísicas” (p. 91). Esta transformación consiste en identificar y modificar una relación oculta entre un elemento dominante y un elemento dominado. El discurso de los miembros es el hegemónico en los setenta, pero los disidentes consiguen ubicar el discurso de la educación crítica como el dominante en esferas específicas de la formación docente y, por lo tanto, durante más de tres décadas, han dirigido un reclutamiento masivo dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

En ese sentido, los disidentes usan la pedagogía como dispositivo de poder sobre el alumnado de la UPN, pues “toda construcción de currículo es una [sic] acto de poder desde un arbitrario cultural” (Tamayo, 2006, p. 108). La implementación de un currículo basado en la educación crítica para formar a los docentes es un acto de poder. Los profesores en formación reciben representaciones de la realidad de ambos adversarios por medio del discurso, pero, debido a las dinámicas que se generan por el logocentrismo en esta universidad, las palabras de los disidentes ejercen una influencia mayor sobre los futuros maestros.

El logocentrismo del discurso disidente en la formación de maestros consiente la transmisión de sustentos epistemológicos y reglas pragmáticas que rigen el uso de la lengua. Dentro de la UPN se genera un sentido de pertenencia hacia la institución a través del discurso disidente y el menosprecio hacia los miembros. Si un estudiante se autoproclama como representante del neoliberalismo recibe ataques discursivos por parte de alumnos disidentes, quienes pretenden negarle la posibilidad de tener una identidad como profesor neoliberal dentro del claustro.

Para los defensores de la pedagogía crítica es casi inconcebible que un docente en formación, inscrito en los programas de pregrado de la UPN, se identifique como miembro y no como disidente. No es un debate o un diálogo desde el reconocimiento del otro, es una cuestión de imposición de una ideología y de vulnerar el derecho a la construcción de una subjetividad política. Por esta negación



se genera una imagen colectiva de los estudiantes de la UPN como disidentes ante los súbditos, los medios, los miembros y ante los mismos disidentes.

Además, el discurso de la pedagogía crítica invita a realizar un proceso de reflexión en el que las conclusiones siempre son las mismas: que el gobierno es opresor, que la política educativa aminora el valor de los docentes y que las leyes obligan a usar un currículo instrumental y conductista. Se impone un conocimiento político hegemónico en la Universidad Pedagógica Nacional. Las lecturas de las leyes y de las publicaciones estatales se efectúan desde los presupuestos de los disidentes; muchas veces no se advierte que el *Sistema colombiano de formación de educadores* (MEN, 2013) se cimienta en la complejidad, la subjetividad y la función social del docente. No se comenta que otros documentos oficiales, como los *Estándares básicos en competencias* (MEN, 2006), buscan que la educación vaya más allá de un currículo instrumental; no se admite que, en medio de un conflicto discursivo, usar la pedagogía crítica como dispositivo de poder en la formación docente puede constituir una censura de las subjetividades políticas que no encajan con los principios disidentes.

La meta y el fracaso común

A pesar de las diferencias epistemológicas y discursivas, tanto miembros como disidentes tienen la misma meta: construir un sistema educativo de alta calidad para todos los colombianos. Desde la perspectiva de los neoliberales la calidad se mide en competencias, concepto asociado con el mercado y la formación

para el trabajo (González y Rosas, 2016), mientras que los críticos la evalúan desde la transformación social que se genera en la escuela. De acuerdo con Feldman (2010), estos últimos desaprueban la posición de los miembros porque consideran que la calidad basada en competencias, equiparable al concepto de eficiencia, no es algo educativo, pero es evidente que, a pesar de estas discrepancias, la finalidad de ambos contendientes es esencialmente la misma, una meta que ninguno ha cumplido.

Con respecto a los neoliberales, las reformas de los últimos años han incrementado la oferta educativa y la cobertura en el país, pero, al ver los resultados del *Sistema Nacional de Evaluación* y de pruebas internacionales, es claro que la calidad en educación no ha mejorado significativamente (Delgado, 2014). Los miembros aplauden sus victorias en cuestión de acceso al sistema de educación formal⁴. Por su parte, los disidentes, aunque aceptan el crecimiento de la cobertura como una victoria, utilizan el argumento de la baja calidad para atacar a los miembros. Así se desprestigia el valor de la educación neoliberal y se sugiere incluir la pedagogía crítica en la política pública.

En efecto, la implementación de la educación neoliberal en Colombia tiene falencias. González y Rosas (2016) señalan que la nación ha hecho avances importantes en el campo de la formación para el trabajo durante las últimas dos décadas, pero, a partir de una evaluación según factores de éxito⁵, determinan que “el país no cuenta con herramientas que identifiquen de manera sistemática las necesidades de habilidades del sector productivo para informar el diseño curricular” (p. 42). Esta desconexión entre mercado y educación es la causa de currículos sin fundamento, en donde las competencias que se desarrollan en las aulas no siempre tienen relación con las funciones asignadas en un trabajo. Como consecuencia, los contenidos de los espacios académicos son descontextualizados, la evaluación de los estudiantes no garantiza un desempeño laboral eficiente y los propósitos de la escuela neoliberal no se cumplen.

4. En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se establece la diferencia entre educación formal, no formal e informal. La educación formal se da en establecimientos aprobados, se organiza en ciclos y ofrece titulación. La educación no formal escapa al sistema de niveles y funciona como complemento académico y laboral. La educación informal es la adquisición de conocimiento de manera libre y espontánea.

5. Los cinco factores de éxito que tienen en cuenta González y Rosas (2016), son: 1) Visión estratégica, gobernanza efectiva y priorización en el financiamiento; 2) Identificación de requerimientos de habilidades para el diseño curricular; 3) Evaluación y certificación de aprendizajes previos basada en competencias; 4) Flexibilidad y portabilidad de los aprendizajes y 5) Evaluación externa y financiamiento para asegurar calidad y pertinencia.

Al mismo tiempo, hay un distanciamiento entre los procesos de formación docente y las tareas del magisterio en términos laborales, ya que en las etapas de formación inicial no se desarrollan las competencias requeridas para trabajar como maestro (Vaillant y Marcelo, 2001). En Colombia las competencias del educador están establecidas por la Resolución 5443 de 2010 del MEN, entre ellas se menciona el trabajo en equipo, la gestión de proyectos, la evaluación, el pensamiento crítico, el reconocimiento de las individualidades y de los derechos del otro, el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el conocimiento matemático. Todas estas competencias buscan un desempeño eficiente en tareas específicas en el aula como diseñar pruebas, planear clases o corregir actividades, pero, aunque dichas tareas pueden hacerse en un marco que busca la transformación social, los profesores, dentro de un sistema educativo formal, tienen funciones en esencia instrumentales.

Para Vaillant y Marcelo (2001) la desvinculación entre el mundo laboral y la formación docente es una constante en Latinoamérica, pero en el caso de la UPN el distanciamiento se deriva del logocentrismo de la pedagogía crítica, desde la cual se refuta el concepto de competencia y el uso de un currículo instrumental. Los súbditos que, como estudiantes de la universidad, eligen una identidad como miembros, no reciben una formación adecuada desde sus criterios personales, porque se encuentran en una institución en donde sobresale el discurso crítico y en donde su subjetividad política es desechada por el currículo y por sus pares.

Aquellos súbditos que optan por convertirse en disidentes y contradecir el discurso de los miembros, se gradúan para luchar contra las políticas educativas neoliberales y transformar la escuela en un ente emancipador, pero pasan por lo que Veenman (1984) denomina el “shock de la realidad”; trabajar como docente no es lo que creen, no es lo que aprenden en la universidad. Según Barrios y Jiménez (2011), los recién egresados se enfrentan a “las incoherencias que presentan los discursos políticos y los discursos sociales con las normativas existentes y los recursos disponibles de todo tipo” (p. 40). Los profesores noveles no están preparados para manejar los horarios, para diseñar criterios de evaluación, para corregir las tareas de los estudiantes, para interactuar con los padres o para resolver conflictos en el aula.

Entonces, ni los representantes de la educación neoliberal ni los defensores de la educación crítica han conseguido una formación docente de calidad en Colombia. Los primeros no tienen fundamentos para establecer objetivos concretos de aprendizaje que garanticen el desarrollo de competencias docentes, porque no hay un análisis riguroso de la docencia como parte del sector productivo

y no es claro qué habilidades deben tener los profesores en esa lógica, y los segundos parten de un ideal de escuela que no existe y además niega el rol de trabajador de los docentes; para la pedagogía crítica el maestro es un transformador social y su profesión escapa a las dinámicas laborales que gobiernan otros trabajos. Sin una formación docente óptima es ilusorio mejorar el sistema educativo. La calidad, como objetivo y fracaso compartido de miembros y disidentes, es el punto de partida para resolver este conflicto.

Resolución del conflicto

Actualmente, el panorama es distinto al de los ochenta. Los textos de los miembros mantienen un balance entre sus ideas neoliberales y los referentes epistemológicos de la pedagogía crítica, con lo que demuestran un aparente interés de conciliación. Pero el uso de la lengua entre los disidentes está estancado en la lucha contra sus enemigos y en la perpetuación dogmática de la pedagogía crítica. A nivel discursivo, los neoliberales han cedido más que los críticos. Por más de treinta años los disidentes autoestiman sus ideas y atacan a su opuesto a través de acciones y discursos, sin aceptar que ninguno de los bandos ha cumplido su objetivo. Hoy, a pesar de los logros y avances de cada grupo, la baja calidad de la educación en Colombia aún es un problema (Delgado, 2014).

Para alcanzar la calidad educativa, la meta común de ambos bandos, es vital que los dos dejen atrás este conflicto político y discursivo y asuman una perspectiva desde la cual ninguno de los dos es nocivo o beneficioso en su totalidad. Esto implica renunciar a la idealización del discurso propio y buscar una visión más aproximada a la objetividad y al reconocimiento del otro. “Una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto” (MEN, 2006, p. 23). La coexistencia de ambos colectivos antagonistas es posible si empiezan a valorar los triunfos del opuesto, si contemplan sus falencias propias y si reemplazan la discusión por el diálogo. En ese sentido, miembros, disidentes y súbditos en transición pueden ejecutar acciones puntuales para iniciar la resolución de este conflicto, con el fin último de mejorar la calidad del sistema educativo colombiano.

Probablemente la labor más difícil es la de los disidentes, ya que deben admitir que su discurso no es viable en la escuela colombiana. Feldman (2010) concluye que los discursos de la pedagogía crítica no son capaces de articular sus principios teóricos al sistema educativo actual, refiriéndose al sistema escolar: “El desarrollo de la didáctica debe entenderse en el marco de una tensión para nada resuelta entre dos polos: enseñanza interactiva y producción a gran escala de aprendizajes mediante sistemas de enseñanza” (p.

13). La educación formal en Colombia es un sistema descomunal que no puede darse los lujos de la interactividad y de la educación personalizada porque ni el marco normativo, ni los recursos, ni las capacidades de los docentes actuales lo permiten. Esas son las condiciones del país y los maestros deben tomar como guía el contexto para desempeñar su labor.

Sin embargo, la pedagogía crítica tiene la oportunidad de producir manifestaciones alternativas de educación por fuera del sistema formal. La educación no formal y la informal son espacios de autonomía docente y libertad para innovar. Es allí donde la emancipación y el humanismo, enaltecidos por Baronnet (2015), pueden ser más fuertes que el enfoque por competencias, porque no hay estructuras de vigilancia ni dispositivos de control. Una formación docente basada en la pedagogía crítica debe guiar a sus estudiantes en la formulación de proyectos de educación no formal e informal.

Si un disidente desea vincularse al sistema de educación formal del país debe aceptar que, por las condiciones de la escuela colombiana, está justificado el uso del currículo instrumental y la formación para el trabajo. En ese caso, para hacer valer su subjetividad política puede promover una noción amplia del término trabajo. Noguera (2002) describe la diferencia entre el concepto reducido y amplio de este término; desde el primero: “el trabajo es una actividad puramente instrumental, que no puede dar lugar a autorrealización personal alguna, y que supone necesariamente una coerción para la libertad y la autonomía del ser humano” (p. 145); desde el segundo, el trabajo es una práctica que, si bien tiene un componente cognitivo-instrumental, se puede usar como medio para la solidaridad social y la autorrealización. De la misma forma que el Movimiento Pedagógico dotó al magisterio de un concepto amplio sobre su labor, los disidentes pueden resaltar el valor social y subjetivo de los trabajos en Colombia y dignificar a los trabajadores como sujetos y no como autómatas.

La tarea de los miembros radica en reconocer sus incoherencias y limitaciones. Para ello, pueden seguir las sugerencias de González y Rosas (2016); con su acceso a agentes políticos y su poder sobre las leyes, los miembros están en la capacidad de diseñar y aplicar herramientas para determinar las competencias que busca el sector productivo en los futuros trabajadores, y así establecer una conexión entre mercado y escuela. Estas herramientas deben aplicarse en la profesión docente, ya que, desde los preceptos de la ideología neoliberal, los profesores son parte del sector productivo. De esta forma, los currículos de formación para el trabajo y de formación docente están contextualizados y tienen una aplicación efectiva en el sistema laboral.

Retomando el caso que se aborda en el presente documento, la Universidad Pedagógica Nacional está facultada para optar por el discurso de la educación crítica. Obligarla a incluir el discurso neoliberal constituye una violación a su autonomía universitaria. Su tarea consiste en reconocer la diversidad en la construcción de la identidad docente. Al preferir el discurso disidente, esta institución debe invitar a los estudiantes a respetar la subjetividad política de aquellos pares que no comparten sus ideas sobre educación, ya que el pensamiento crítico en la formación del profesorado no es un camino hacia respuestas dogmáticas y radicales, sino una vía para alcanzar una identidad como sujeto político desde la labor docente.

En cuanto a los súbditos en transición, su misión es investigar la educación colombiana y ubicarse a sí mismos dentro de un conflicto discursivo de más de treinta años como blancos de dos polos potentes en el campo de la pedagogía. Sumergirse en la historia de la escuela y de la profesión docente implica entender que las dinámicas, las políticas y los discursos educativos son construcciones sociales que han evolucionado con el tiempo en el país. Desconocer esta historia equivale a trabajar como docente a partir de una escuela que no existe, una educación romántica e idealizada (Feldman, 2011).

Para concluir, Sefchovich (2014), refiriéndose a los conflictos sociales y discursivos, afirma: “lo que recibimos no es ni puede ser la realidad cruda sino la reconstrucción de esa realidad, mediada tanto por quien la realiza como por quien la recibe, que necesariamente repite el mismo proceso” (p. 142). En ese sentido, el presente documento constituye una reconstrucción del conflicto discursivo entre los defensores de la educación crítica y los representantes de la educación neoliberal, situado en un escenario particular: la formación docente en Colombia. Este texto no es y no pretende ser una descripción positivista del asunto en cuestión, por lo tanto queda en manos del lector asumir sus roles de mediador, de receptor y de reconstructor de la realidad.



Referencias

- Arias, F. (2015). *El significado del papel del maestro en el discurso educativo colombiano: una visión desde las escuelas pías hasta el neoliberalismo*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ayala, O. R. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), pp. 79-93.
- Baronnet, B. (2015). Prólogo. En Valqui C., González, J. E., Góngora, M., y Bazán, H. (Coords.), *La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI* (pp. 13-19). México: Ediciones Eón.
- Barrios, C., y Jiménez, B. (2011). Formación dentro y fuera de la escuela: Antítesis o síntesis. *Educación y Ciudad*, No. 20, pp. 30-45.
- Calvo, G. (Coord.) (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: UNESCO.
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Favela, M. (2005). Cambios en el sistema político y en la protesta social en México, 1946-2000: interacción entre instituciones y acción social. *Estudios Sociológicos*, 23(68), pp. 535-559.
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M., Guerrero, B., y Hernández, C. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, No. 14, pp. 69-90.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- González, C., y Rosas, D. (2016). *Avances y retos en la formación para el trabajo en Colombia*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Herrera, M. C., e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*, No. 20, pp. 76-84.
- Huamán, M. A. (2003). Claves de la deconstrucción. En Huamán, M. A. (ed.), *Lecturas de teoría literaria II* (pp. 89-124). Lima: Fondo Editorial.
- Jiménez, J. R. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación y Ciudad*, No. 20, pp. 30-45.
- McAdam, D., Tarrow, S., y Tilly, C. (2001). What are they shouting about? En McAdam, D., Tarrow, S., y Tilly, C. (eds.), *Dynamics of Contention* (pp. 3-37). NY: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- _____. (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers*, No. 68, pp. 141-168.
- Sefchovich, S. (2014). Los conflictos sociales como conflictos discursivos. *Cultura y representaciones sociales*, No. 17, pp. 110-148.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR*, No. 24, pp. 102-113.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vasco, C. E. (1985). Límites de la crítica al cientificismo en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, No. 16, pp. 95-114.
- Veenmam, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, No. 54, pp. 143-178.