

PROLEGÓMENOS

¿Por qué es necesario configurar el modelo pedagógico de la organización educativa?

En muchos círculos académicos se considera que la educación en la actualidad está en crisis, que la teoría pedagógica ha caducado y los modelos pedagógicos que subyacen a la práctica educativa de los profesores son obsoletos. El término crisis pertenece al lenguaje médico y al cuerpo teórico hipocrático, se deriva del griego *krisis* y se refiere a lo que permite hacer el diagnóstico. ¿Cuál es el problema del problema educativo? Siguiendo esta concepción, podemos afirmar que el problema de la educación en la actualidad es la dificultad para hacer un diagnóstico coherente sobre su estado. El sistema educativo está en crisis, eso es cierto, pero a la vez, es víctima de una crisis epistemológica, una crisis de la mente humana. No sólo la educación está en crisis, también el pensamiento humano padece esta terrible enfermedad (Baudrillard & Morín, 2004). ¿Podrá un pensamiento en crisis pensar la crisis de la educación en la que este mismo pensamiento se educó? ¿No es esto un círculo vicioso que entorpece cualquier intención de pensar soluciones para la crisis educativa? No, sin duda. Sí es un círculo, pero no vicioso sino virtuoso, hermenéutico, un círculo configurativo, más bien una espiral.

Existen muchas realidades educativas que los profesores asumimos con una pasividad que espanta. No las cuestionamos, y hemos caído en un letargo impresionante. Esto es nocivo para la mejoría de la calidad de la educación en nuestro país. Muchas prácticas pedagógicas que hoy desarrollamos son dañinas para la formación y el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Lo sabemos, y sin embargo no cambiamos nuestra mentalidad ni nuestra praxis, seguimos actuando igual, a sabiendas del daño cognitivo y afectivo que causamos. Pensamos que la realidad educativa y social de nuestros estudiantes seguirá siendo así hagamos lo que hagamos. Hay unas premisas educativas y creencias pedagógicas que hemos aceptado de manera tácita y subyacen a nuestras prácticas pedagógicas, están implícitas, son invisibles. No nos percatamos de ello, sin embargo, nos afectan, tanto a nosotros como al proceso de formación de los estudiantes. Estas premisas configuran nuestra comprensión distorsionada de la realidad educativa, y no obstante a ello, no hacemos el intento de cuestionar, reflexionar, para comprender. Pero como dice Bauman (2014), para cambiar esas realidades no basta con un simple cambio de mentalidad, es necesario cambiar de manera drástica y dolorosa nuestra propia manera de vivir, nuestra manera de concebir la educación y la formación humana, nuestra manera de enseñar y desarrollar nuestras prácticas pedagógicas. Puede que no resulte muy atractivo para nosotros, pero debemos hacerlo, es un imperativo, de lo contrario, la educación está cerca de enfrentarse a un holocausto sin igual. La escuela del siglo XXI está atravesando una de las crisis más fuertes y profundas de su historia, está cerca de la hecatombe, y aún estamos a tiempo de salvarla. Sólo nosotros, los educadores, podemos lograrlo.

Según Díaz-Barriga (2012), en la actualidad las organizaciones educativas, para evaluar la calidad de la formación que ofrecen, no comparan los conte-

nidos que desarrollan y que están diseñados en los currículos, sino que sólo se tienen en cuenta los resultados que obtienen los estudiantes, medidos a partir de una pruebas estandarizadas a nivel nacional e incluso internacional, en una clara manifestación postmoderna del desarrollo de la pedagogía comparada. Esto es comprobable si analizamos las distintas pruebas que hoy se aplican en los diversos países con el fin de comparar a nivel internacional los resultados que obtienen los estudiantes en las distintas pruebas que en la actualidad se aplican a gran escala. Baste mencionar sólo el *Programme for Indicators of Students Achievement* (PISA), las *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), de la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

Como resultado de estas comparaciones se cuestiona solamente y de manera injusta la calidad del desempeño de los profesores, pero en muy pocas ocasiones se debate acerca de la necesidad de reformular el currículo, especialmente se discute muy poco sobre el imperativo de configurar modelos pedagógicos institucionales autónomos y auténticos, que tengan en cuenta el contexto de la organización educativa, sus intencionalidades formativas, los principales problemas del entorno que debe saber solucionar el estudiante al egresar de la institución, así como el perfil de los estudiantes y profesores. En el caso concreto de Colombia, estamos en presencia de una nación con una maravillosa diversidad étnica, un país pluriétnico y multicultural, un país de países, un macro-país, en el sentido de que cada región puede ser considerada un país. Esta nación del continente suramericano, con una economía diversificada y una extraordinaria e incuestionable riqueza, tiene unos índices altísimos de miseria, hambruna, pobreza y desigualdad social, delincuencia, inseguridad, injusticia social e inequidad; factores que deben ser tenidos en cuenta en la configuración del modelo pedagógico organizacional. El desplazamiento forzado y forzoso de la población, los refugiados internos y secuestrados, los millones de emigrantes y de víctimas del conflicto armado entre el Gobierno y las guerrillas, así como los cientos de miles de muertos, son algunos de los hechos más significativos que caracterizan la dicotomía existente entre la democracia y la realidad en un país que vive el conflicto político e ideológico más trágico y catastrófico del hemisferio occidental desde hace ya más de 50 años.

Las organizaciones educativas deben pedagogizar¹ el cada vez más el creciente deterioro del orden institucional en nuestro país. La acción curricular y didáctica de los profesores no puede desarrollarse al margen de esta incuestionable y triste realidad. Mientras el país se desangra, los modelos pedagógicos de las organizaciones educativas no pueden seguir estáticos, en un letargo que los hipnotiza y en el que yacen inertes cual piedra inamovible. El modelo pedagógico de la organización educativa debe tener en cuenta no sólo aquellas cuestiones concretas y específicas del campo curricular y didáctico, sino además la realidad sociopolítica, económica y cultural del país. En Colombia existe actualmente una crisis de la justicia, un subdesarrollo en la infraestructura, los escándalos de corrupción cada vez suben a niveles más altos, cada vez es mayor el número de gobernantes y congresistas que

1. Es decir, hacer la reflexión en los procesos educativos sobre esta lamentable situación.

transitan con una rapidez extraordinaria de sus puestos de poder a las cárceles. Es evidente que el Estado y los gobiernos de turno han sido incapaces de ofrecer un mínimo de prosperidad a los colombianos, un mínimo de calidad de vida para las mayorías, a partir de la indudable riqueza del país (Ospina, 2013).

Y lo más triste de todo esto es que todas estas personas que han gobernado nuestro país, han sido educadas en nuestras universidades, quizá en algunas universidades extranjeras, han sido educadas en nuestras organizaciones educativas y con la acción didáctica de nuestros profesores. Algo sucede con la educación que hoy no resuelve los principales problemas de la nación. Este es el contexto del currículo en Colombia, y la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa se convierte en un imperativo para contribuir a la solución de estos problemas. El reto es inmenso. Para luego es tarde. Debemos “cotidianizar” el proceso de resignificación del modelo pedagógico organizacional, la reconfiguración pedagógica debe convertirse en una costumbre al interior de las organizaciones educativas, siguiendo el postulado de Nietzsche (1992) de que cualquier costumbre es preferible a la falta de costumbres.

Nuestra costumbre, la de los profesores, debe ser la resignificación y reconfiguración pedagógica, buscar diariamente el sentido y el significado de lo que hacemos, pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, cuestionarlas incluso, y develar lo que se esconde en lo más profundo de nuestro modo de actuación pedagógica, penetrar en la esencia y en la naturaleza de nuestro accionar didáctico cotidiano. Y los congresistas y gobernantes deben dedicarse a salvar el país, una salvación en la que la educación, sin lugar a dudas, tiene la palabra, porque es imposible la vida en sociedad sin un orden moral y “lo más repudiable de los modelos sociales que desprecian a los pobres y los abandonan a su suerte es que atentan contra los fundamentos de un orden moral” (Ospina, 2013, p. 44), y para vivir socialmente se necesita una adecuada educación, sin la cual se resquebrajan los principios más elementales de la convivencia sana y pacífica. Y valga la tautología para que no se nos olvide, porque en realidad toda convivencia, en cuanto tal, es sana y es pacífica, de lo contrario no es convivencia, pero hemos agrietado tanto los conceptos que nos toca colocarle el apellido para que se comprenda su sentido y significado. Sin adjetivación no hay significación, así es el juego macabro del lenguaje en la actualidad, lamentablemente.

Y hablando de lenguaje, en nuestras organizaciones educativas debemos estar pendientes de la recuperación de la equidad lingüística. Hoy nuestras instituciones de educación están llamadas a desplegar acciones que garanticen la inclusión total, en el sentido de que la violencia fratricida que vivimos en Colombia, el desplazamiento forzado y forzoso, el abandono estatal, la exclusión y la desesperanza han aniquilado el sentimiento de pertenencia y el sentido comunitario. Ya no somos humanos, en el sentido en que lo veía Aristóteles, ya somos miembros de una polis, y la recuperación de nuestra comunidad es un acto educativo. Sólo las organizaciones educativas tienen el potencial y la capacidad de hacernos actuar como verdaderos miembros de una comunidad y no “anularnos como protagonistas de transformaciones históricas” (Ospina, 2013, p. 44).

Sería catastrófico que al interior de las organizaciones educativas se anule la polis, sería una hecatombe que nuestras organizaciones educativas dejaran de ser una comunidad. Podría parecer trágico, melancólico e inmoderado este discurso, pero no podemos cansarnos de decirlo y repetirlo, las escuelas son microsociedades, y desde una epistemología hologramática sabemos que en la parte está incluido el todo, por lo tanto, en la organización educativa podría estar configurada la sociedad. La naturaleza no determina el orden de las cosas, ésta es una configuración social y cultural (Bourdieu, 2000). Y la caracterización de la sociedad colombiana actual no nos puede permitir dormir tranquilos. No podemos olvidar la toma del Palacio Presidencial, no podemos olvidar Segovia, no podemos olvidar a Pablo Escobar, al igual que no hemos olvidado el derrumbamiento de las torres gemelas, Auschwitz, Hiroshima y Nagasaki.

Cuando hablamos del sistema educativo debemos hacer la distinción del nivel al que nos estamos refiriendo. El sistema educativo de la escuela es un subsistema dentro del sistema educativo municipal, que a la vez es un subsistema dentro del sistema educativo nacional, el cual influye de la manera positiva y negativa en el sistema educativo institucional, es decir, el sistema nacional pone obstáculos o favorece al sistema institucional, puede ser una amenaza o una oportunidad para éste, ventajoso o nocivo. Las intenciones formativas, los contenidos curriculares, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, la evaluación educativa, y la forma de organización del enseñar y el aprender, no son comprensibles separados del sistema educativo distrital y nacional “Esto no significa que el sistema local sea un mero peón del sistema más amplio, sino que está lejos de ser independiente de él” (Sarason, 2002, p. 92). La escuela no existe al margen de la secretaría distrital o departamental, ni al margen del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Todo lo que haga y decida el MEN incide en la escuela y viceversa, aunque no lo parezca. La escuela puede provocar cambios en la política educativa. Pero la escuela no es influenciada sólo por el MEN, también recibe impactos positivos y negativos, del contexto, de la familia, de la comunidad y de la sociedad en general.

Por todo lo anterior, es necesario recuperar el diálogo, al estilo de Sócrates, el diálogo ameno y fraterno. Nadie conversa más que un niño, el diálogo y los argumentos nos humanizan. El lenguaje nos hizo humanos, los tres principales fundamentos de lo humano son el amor, el diálogo y la lúdica. La palabra nos humaniza, somos configuraciones lingüísticas, el ser humano no es sólo un ser biológico sino además, y lo más importante, es un ser social, cultural. La mente humana es dialógica, y para que podamos vivir en paz, armonía y seguridad debemos dialogar, para lo cual debemos tener lo que siempre han tenido los genios y sabios ilustrados, así como todos los pueblos originarios indígenas: “saber mirar lo que existe, no tener los ojos vendados por la veneración dogmática de otro mundo, no estar cegados por la venganza de lo propio, no intentar imponer mecánicamente a un mundo las verdades de otro” (Ospina, 2013, p. 60).

Todas estas cualidades humanas se desarrollan y configuran desde edades tempranas, la educabilidad del ser humano lo permite. Todo lo que queramos lograr con un niño es factible. Cualquier acción que un niño ejecute de manera sistémica y sistemática, si la consolida y la conserva, es susceptible

de ser configurada en su espacio psíquico e incorporada a sus actitudes y comportamientos cotidianos, de ahí el valor y significado del modelo pedagógico organizacional como representación de los ideales formativos e intenciones educativas de cada escuela. En este sentido, los modelos pedagógicos facilitan el análisis, exploración, comprensión y proyección de las configuraciones conceptuales y praxiológicas de los profesores desde una dimensión pedagógica, “y la manera como se dan las relaciones de significación y de poder dentro de ella, y de ella con otros contextos como el social, económico y político, etc.” (MEN, 2000, p. 26).

MacGilchrist (1997) considera que el futuro de las organizaciones educativas está sujeto al aprendizaje y a la implementación de nuevas ideas, cada vez más novedosas y originales. Marcelo y Estebaranz (1999) suscriben estos postulados y consideran que una escuela puede desarrollar diferentes tipos de inteligencia: académica, colegial, contextual, emocional, espiritual, estratégica, ética, pedagógica y reflexiva. En efecto, la escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no sólo de enseñanza (Gairín, 1999). La configuración del modelo pedagógico organizacional debe convertirse en un pretexto para el aprendizaje de la organización educativa, para lo cual éstas deben lograr una estabilidad organizacional que le permite consolidarse como comunidad que aprende. Los jardines infantiles, por ejemplo, se están multiplicando. Aparecen en cualquier terraza de una casa habitada o deshabitada y vuelven a desaparecer a un ritmo impresionante. Por otro lado, los claustros de profesores viven como las mariposas: frágiles, se rompen fácilmente y ninguno tiene tiempo para consolidarse. Ningún equipo de profesores, contratado por apenas cuatro meses, dispone de tiempo para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje y, por consiguiente, la escuela pierde su memoria y no configura su identidad, no aprende u olvida fácilmente y de una manera vertiginosa lo poco que ha aprendido. “La fuerza motriz de nuestro modo de ser líquido-modernos es el olvido, no el aprendizaje” (Bauman, 2007, p. 82).

Tradicionalmente se ha hablado más de la enseñanza que del aprendizaje, se habla más de la actividad y rol del profesor que de la actividad y rol del estudiante. Incluso se ha investigado más acerca de la enseñanza que del aprendizaje. Y del aprendizaje de la escuela y de los profesores casi ni se habla. De ahí que Santos (2012) propone que al igual que nos hacemos preguntas sobre el aprendizaje de los estudiantes, deberíamos hacernos preguntas sobre el aprendizaje de la institución, y en esta dirección sugiere que nos hagamos las preguntas siguientes: “¿qué tienen que aprender las escuelas?, ¿qué tienen que hacer para desarrollar adecuadamente la formación?, ¿qué obstáculos existen para el aprendizaje?, ¿cómo se puede saber si han aprendido?” (p. 12).

Santos (2012) enumera y argumenta seis principios de los que, a su juicio, emana la necesidad y obligación de que la escuela aprenda: racionalidad, responsabilidad, profesionalidad, perfectibilidad, ejemplaridad y felicidad. Stewart (1997) considera que las relaciones interpersonales enriquecedoras, el compromiso moral e intelectual con la acción y el talento de los profesores, constituyen el “oro oculto” de la organización. De manera que sin participación no hay compromiso, el ser humano que no participa se enajena, se aísla, se mecaniza, se dogmatiza, muere. Es necesario desarrollar el debate sobre

los cimientos y el sustento de las prácticas pedagógicas, así como el sentido y significado de las actividades que desarrollamos. De esta manera, en el proceso de reconfiguración del modelo pedagógico organizacional lo más importante no es cómo lo hacemos sino la visión de escuela y de educación que tengamos (Escudero, 1994).

Según Alves (1996) la exuberancia de la felicidad es la que genera el nacimiento del maestro. Esto lo afirma en su libro *La alegría de enseñar*, título sugerente, sorprendente y hermoso. A veces olvidamos la cualidad fascinante de la enseñanza y nos sumergimos en la rutina de la cotidianidad y perdemos nuestra capacidad de asombro y ya no vemos la dulzura y la mística del acto de enseñar. Como dice Lledó (2000), enseñar es una forma de estimular en otras personas el amor por el aprendizaje. Sin lugar a dudas, el proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional es un camino valioso de aprendizaje y de mejora constante de la calidad educativa; proceso en el que está inmersa la escuela como unidad funcional de acción que planifica y actúa (Escudero, 1990, 1994; Bolívar, 1995, 1999).

La escuela u organización educativa, vista como una organización viva, que siente, piensa y actúa, tiene todo el potencial de aprendizaje que tenemos los seres humanos, pero a nivel colectivo, y la inteligencia colectiva es superior a la inteligencia individual. Por lo tanto, una escuela está en capacidad de aprender mucho más y mejor de lo que podrían aprender los profesores de manera aislada, y por ende, el mejoramiento de la calidad educativa es directamente proporcional a este nivel de aprendizaje colectivo. Debemos trabajar más en equipo en las organizaciones educativas. La escuela puede superar un comportamiento no eficiente mediante el trabajo en equipo y la cooperación estrecha (Bollen, 1997). No sólo las personas a nivel individual tenemos la capacidad de pensar, reflexionar y modificar nuestros actos, la escuela también puede reorganizar sus acciones y tomar decisiones colectivas que permitan cambiar su rumbo.

Es bien sabido desde la psicología de la gestalt que el todo no debe considerarse siempre como una cualidad mayor que la suma de sus partes, sino que el todo puede ser también menos que la suma de sus partes, por cuanto el todo es diferente a la suma de sus partes. La organización educativa (todo) es diferente a cada uno de sus profesores (partes), es por ello que el aprendizaje que aquí se propone es un aprendizaje institucional, mancomunado y consensuado, no sólo un aprendizaje individual de cada profesor de manera aislada, sino un aprendizaje colectivo que se configura en el discurso y en la práctica pedagógica de los profesores. Este aprendizaje institucional se concreta en la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, proceso que requiere los aprendizajes individuales de cada profesor, sin embargo no se limita a ellos, porque a nivel macrocurricular siempre son necesarios unos aprendizajes generales válidos a este nivel curricular que no necesariamente constituyen la suma mecánica y algebraica de los aprendizajes del nivel microcurricular.

Es importante configurar un metacurrículo para la escuela (Santos, 2012). Es decir, un currículo que incluya sus aspiraciones colectivas, metas y objetivos de transformación, los contenidos que la escuela no debe dejar de aprender, los métodos que debe utilizar para apropiarse de dichos contenidos, los recursos didácticos que necesita para aplicar dichos métodos y

cumplir sus propósitos, las formas de organización del aprendizaje y las estrategias evaluativas, de manera que podamos comprobar en cualquier momento cómo marcha el proceso de formación, y si el desempeño institucional está en correspondencia con las intenciones formativas propuestas. Pero el logro de lo anterior no depende sólo de la voluntad y las buenas intenciones de cada profesor por separado, es necesario una estructura curricular que facilite dicho proceso, una dinámica curricular diferente que permita la transferencia de los aprendizajes teóricos individuales en intervenciones praxiológicas colectivas, lo cual se logra con la configuración del modelo pedagógico organizacional como documento macrocurricular, lo que permitirá que la escuela se convierta en una organización capaz de aprender, una organización inteligente, competente y competitiva. La escuela inteligente es aquella que no sólo centra sus acciones en el aprendizaje reflexivo de los estudiantes, sino que propicia la creación de ambientes dinámicos de aprendizaje reflexivo para los profesores (Perkins, 2003). De manera que en la organización educativa inteligente podemos evidenciar tres tipos de procesos de aprendizaje: los aprendizajes de los estudiantes, los aprendizajes de los profesores de manera individual e independiente cada uno según sus deseos, intereses y necesidades personales, y los aprendizajes institucionales. A estos aprendizajes colectivos que se concretan, expresan y manifiestan en el modelo pedagógico organizacional son a los que nos referiremos en este libro.

El proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional es un proceso de aprendizaje colectivo institucionalizado, un proceso artístico y cultural, y el modelo pedagógico es la obra de arte más importante que se elabora en la organización educativa, por lo tanto el modelo pedagógico es proceso y resultado, es medio y es fin, es materia prima y producto artístico, de ahí que “el arte cumple con esa función perpleja y reveladora de hacernos sensibles a cosas que, aunque estuvieron siempre ante nosotros, no estábamos en condiciones de advertir” (Ospina, 2013, p. 183), y a veces nos sucede que la pasividad, la desidia, la apatía, el estrés, el tedio, la rutina, nos alejan de las acciones curriculares y didácticas que debemos desarrollar en nuestras prácticas pedagógicas para que obtengamos realmente la calidad educativa que necesitan nuestras instituciones y nuestro país.

El arte no es aburrido, el arte es vida, y por eso proponemos que el proceso de resignificación pedagógica sea considerado un proceso artístico; la enseñanza es un arte, la pedagogía también lo es, el profesor es un artista, y el arte nos permite develar el mundo de nuestra vida, nos permite ver más allá de lo que vemos en nuestra cotidianidad oscura, efímera y mortal. La costumbre nos paraliza y no nos permite ver nuestra realidad pedagógica, incluso no nos permite ver nuestro potencial formativo, al igual que nos oculta los temores, miedos y peligros de esa realidad estática, monótona y voraz. La escuela es poesía, de *poiesis*, creación, la escuela se autocrea y se autoconfigura a sí misma, en un proceso de aprendizaje continuo. La escuela es una organización humana que tiene una alta capacidad de aprendizaje, debe tener también la voluntad de aplicar dicha capacidad y disfrutar ese proceso de aprender (Duart, 1999). Sin embargo, algunos profesores han caído en una desmotivación y una pasividad sin límites que los paraliza en su cotidianidad rutinizada. Existe un fatalismo que conduce a la pasividad y al

inmovilismo (Freire, 1997). Algunos profesores piensan que no vale la pena actuar, pensar, reflexionar, debatir y escribir porque eso no cambiará la conducta de los estudiantes. En ocasiones manifiestan que por mucho que ellos hagan ya nada va a cambiar, porque los estudiantes ya están formados y no hay nada que hacer. Piensan que cualquier esfuerzo que hagan sería en vano. Esta convicción errada de que nada se puede cambiar genera falta de esperanza, lo cual contradice la esperanza inmanente al ser humano (Santos, 2012).

Como también afirma Santos (2012), para aprender más y mejor, con mayor eficiencia, eficacia y efectividad es necesario “tener deseo de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo” (p. 17). En una escuela todo habla, todo dice algo, incluso el silencio. A veces el silencio dice más que cualquier discurso. El silencio es la más elocuente de todas las gramáticas o exposiciones orales. Los profesores debemos aprender a escuchar el silencio y las voces de los demás actores educativos, pero sobre todo debemos aprender a analizar y comprender el mensaje que nos están transmitiendo, el sentido y el significado de esos códigos y signos.

No podemos dar la espalda a la realidad de nuestro país, no podemos hacer caso omiso a las noticias diarias, no podemos ignorar que “en menos de un año ya han capturado a más de 25.000 menores delincuentes, y de ellos 400 acusados de homicidio” (Ospina, 2013, p. 233). Y estos adolescentes estudian en nuestras escuelas, o estudiaban quizá, lo cual no quiere decir que la responsabilidad de estas cifras la tenga exclusivamente la escuela, no estoy afirmando tal cosa, este problema es multicausal, pero sí estoy insinuando que toda la sociedad tiene que ser educadora, y que el Gobierno, la familia, el sector laboral, la comunidad y toda la sociedad deben nuclearse alrededor de las organizaciones educativas para que éstas puedan cumplir su encargo social y la función formativa que le ha sido asignada, y para que puedan convertirse en la institución cultural más importante de la comunidad, y puedan ser verdaderas instituciones formadoras de seres humanos amables, tiernos, amorosos, reflexivos, críticos y creativos.

Pero nuclearse alrededor de las organizaciones educativas no significa invadirlas con leyes, decretos, normas y supervisores que, lejos de facilitar el proceso de aprendizaje, lo entorpecen, lo obstaculizan, y se convierten en una barrera infranqueable por parte de la institución. Es necesario que los gobernantes dejen pensar a las escuelas, que les permitan liderar sus procesos, que las dejen en libertad para que reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, y salgan de su cautiverio y su letargo educativo con una fuerza pedagógica indestructible. Es necesario que los gobernantes creen en las escuelas y creen en su capacidad de aprender. Esta es una condición *sine qua non* para que, en efecto, las organizaciones educativas puedan dedicarse a hacer lo que intentan que hagan sus estudiantes: aprender; porque aprendiendo estarán en mejores condiciones de enseñar, para lo cual la estructuras oficiales superiores deberían dejarlas ser, deberían respetar sus dinámicas internas y permitirles que lean su contexto, estudien, piensen, reflexionen y sobre todo, escriban sus experiencias de aprendizaje, de lo contrario “seguirán lloviendo sobre las escuelas las normas y las prescripciones de quienes piensan que sólo sus ideas pueden hacerla mejor” (Santos, 2012, p. 21).

Estas normas y prescripciones externas no podrán jamás modificar las prácticas pedagógicas de sus profesores, por cuanto son ellos mismos quienes deben cambiar su conducta, modificando sus emociones, para lo cual deben reflexionar, pensar y decidir ser mejores profesores cada día. Cumpliendo sólo orientaciones exógenas, dictadas por personal ajeno a la institución, no se logra el cambio educativo, por cuanto los profesores no se sentirán identificados con dicho proceso, no tendrán compromiso ni sentido de pertenencia, porque no participaron de las principales decisiones, y como consecuencia de lo anterior, no se sentirán implicados, y no amarán el proceso porque se sentirán como marionetas al servicio de los supervisores, inspectores y agentes externos. No estarán motivados, y sin motivación y pasión no habrá buenos resultados académicos.

Estoy sugiriendo que una posible solución a los problemas descritos anteriormente es la configuración de un modelo pedagógico autónomo, auténtico, humanista, emancipador, incluyente y equitativo, un modelo pedagógico que no sea una copia calcada de paradigmas y teorías foráneas o descontextualizadas de nuestra realidad. Es necesario que los profesores desarrollemos procesos de reflexión y escritura sobre nuestra práctica pedagógica cotidiana, que armonicen con la verdadera complejidad de nuestro entorno y contexto social. Santos (2012) propone una secuencia configurativa de acciones que debe desarrollar la organización educativa: interrogarse, investigar, dialogar, comprender y escribir. Y en la misma medida que escriba sus experiencias aparecerán nuevas interrogantes y se desarrollarán nuevos procesos de investigación, diálogo y comprensión.

La pregunta es más importante que la respuesta. Mientras más respuestas se conserven en la institución, menos aprenderá. El desarrollo organizacional avanza a partir de los interrogantes: “Es necesario pasar de un modelo basado en rutinas y certezas a otro que esté sustentado en incertidumbres. Claro que la duda es un estado incómodo. Ahora bien, desde el punto de vista intelectual, la certeza es un estado ridículo” (Santos, 2012, p. 17), porque no existe verdad absoluta, no existen respuestas definitivas, y mucho menos en la educación que es un proceso tan complejo y subjetivo, en el que sólo podemos esperar aproximaciones conceptuales. De ahí que sea necesario cuestionar las prácticas pedagógicas, es necesario formular y reformular cada vez más y más preguntas, con el fin de no rutinizar la cotidianidad escolar, pero estos interrogantes deben convertirse en preguntas científicas, en problemas de investigación, que permita desarrollar pequeños proyectos con rigor científico como sustento de nuestro saber pedagógico y de nuestras prácticas, y como cimiento para la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual permitirá comprender los hechos, situaciones y acontecimientos educativos, que debe ser la función del profesorado en el desarrollo de investigaciones educativas que también educan a los profesores al desarrollarlas, y por eso tienen el carácter de educativas, no sólo porque se ocupan del fenómeno educativo (Santos, 2012). Ahora bien, es importante que durante el desarrollo de las investigaciones educativas, no reifiquemos el conocimiento. El acto de reificar consiste en cosificar, es decir, convertir el proceso social o educativo en una cosa, en un hecho ajeno al sujeto que participa en el mismo, o sea, reificar es convertir la realidad educativa en un evento que se desarrolla de manera independiente de la voluntad y de la conciencia del sujeto que

enseña o aprende. No debemos objetivizar el conocimiento obtenido y convertirlo en verdad absoluta. “Cuando se hace indiscutible la ciencia, se está tendiendo una trampa a quienes acaban creyéndolo. No hay asepsia, no hay neutralidad en la elaboración del conocimiento ni en sus interpretaciones y aplicaciones” (Santos, 2012, p. 29). Es necesario continuar cuestionando el conocimiento que nosotros mismos hemos configurado, para seguir avanzando y desarrollándonos, mediante la comprensión.

Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. (Pérez, 1999, p. 58)

Para lograr una adecuada comprensión del fenómeno educativo mediante la investigación es necesario escribir, volver a cuestionar e incluso publicar los resultados de las investigaciones desarrolladas al interior de las organizaciones educativas, lo cual facilitará la reflexión, sistematización y divulgación de dicha información, pero generalmente los profesores no desarrollan este proceso intelectual de la escritura. “No se escribe porque falta tiempo, porque falta práctica y porque falta autoconfianza de los profesores, que delegan esta responsabilidad en los académicos” (Santos, 2012, p. 12). Sin embargo, a los profesores les expreso que no es posible vivir sin leer y/o escribir. La lectura y la escritura constituyen acciones inmanentes de la biopraxis humana. La lectura y la escritura se aprenden. El lenguaje es ontología humana. Ningún otro ser vivo de nuestro planeta Tierra tiene esas facultades. Sólo los humanos leemos y escribimos. Ésta no es una consideración trivial por cuanto el lenguaje nos configura.

En este proceso escritural de configuración del modelo pedagógico organizacional es un imperativo tener en cuenta las particularidades socioculturales de nuestras regiones e organizaciones educativas, y los profesores debemos ser innovadores e “inventar constantemente fórmulas pedagógicas capaces de tratar la diferencia sin organizar guetos” (Meirieu, 2009, p. 188), con el fin de que nuestros estudiantes puedan aprender en colectivo a pesar de su diversidad y heterogeneidad, sin pensar que todos deben seguir el mismo camino, por lo que la gestión institucional debe estar encaminada a lograr que todos los estudiantes aprendan, se desarrollen y se formen aprovechando sus diferencias y analizándolas como un potencial y no como una barrera u obstáculo, y sin necesidad de utilizar recetas didácticas y verdades absolutas en el campo curricular que a veces adoctrinan a los profesores y limitan sus prácticas pedagógicas. Los estudiantes constituyen un potencial extraordinario en la escuela democrática. No sólo tienen el derecho a participar en el proceso de toma de decisiones (Apple & Beanne, 1997), sino que es un deber de los profesores lograr su implicación en todos los procesos que se desarrollen en la institución. En última instancia ésta existe por ellos, en ellos y para ellos. No hay escuela sin niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

A veces los profesores manifiestan que la toma de decisiones es una actividad problemática en la escuela por la diversidad de actores educativos, la

heterogeneidad de los miembros de la institución. Sin embargo, es sabido que los seres humanos implicados en las escuelas democráticas se ven a sí mismos como miembros de una comunidad de aprendizaje, entienden que estas comunidades son diversas, aprecian esa diversidad y no la consideran un problema (Apple & Beanne, 1997). Pero para lograr lo anterior es importante que en dicho proceso se tenga en cuenta la participación de toda la comunidad y, en especial de los estudiantes, ya que en muy pocas ocasiones se cuenta con ellos. Su perspectiva, su opinión, su actitud son indispensables para que la escuela crezca (Rudduck, 1999), y se desarrolle a niveles jamás pensados pero necesarios. Por otro lado, “si los profesores consideran la participación de los padres y madres como un recorte a la soberanía de los claustros, incurrirán en un error que acabará repercutiendo en el empobrecimiento de la institución” (Fernández, 1990, 1993).

Los padres de familia, junto a sus hijos y otros miembros de la comunidad, incluyendo los académicos e investigadores educativos, constituyen un baluarte indescriptible en la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual no indica que estos actores van a sesgar el proceso y que sus opiniones serán verdades absolutas y recetas pedagógicas.

Los docentes, como los formadores no se fían de las recetas. Y sin duda tienen razón. Porque, a todas luces, ninguna situación de aprendizaje es reproducible en su totalidad ya que en ella intervienen unos individuos cuyas historias intelectuales no son nunca idénticas en todos los aspectos, cuya situación presente es tributaria de múltiples datos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos, y cuyos proyectos personales sólo pueden converger muy provisionalmente... Resulta, pues, prudente no buscar una solución universal. Pero, ¿acaso hay que renunciar a construir modelos? Esto último sería arriesgado e incluso imposible. (Meirieu, 2009, p. 193)

No es posible actuar sin modelo, si bien es cierto que cada profesor tiene su modo de actuación pedagógica y su estilo propio de enseñar, configurado por las estrategias y métodos de enseñanza que utiliza, también es cierto que el éxito pedagógico es más loable si en la organización educativa se trabaja con armonía, cohesión y coherencia. Y esta unidad la proporciona el modelo pedagógico organizacional. No es lo mismo cada profesor actuando de manera aislada, que todos los profesores desempeñándose a partir de un modelo que han acordado configurar y desarrollar de manera colectiva, en el que se precisan aquellas acciones comunes que pueden ser ejecutadas por cualquier profesor, cualquiera sea el área y nivel educativo en el que se desempeñe. Esta reducción que realizamos los docentes de nuestra realidad pedagógica con el fin de comprenderla e incluso transformarla, nos permite trabajar de manera conjunta por la calidad educativa que demandan nuestras instituciones hoy. “Incluso debemos estar siempre vigilantes para no abolir por decreto aquello que nos vemos obligados a ignorar provisional y metodológicamente” (Meirieu, 2009, p. 193). No podemos actuar sin reducir la realidad educativa a un modelo, ésta es demasiado compleja y necesita de algunas premisas conceptuales para comprenderla y poder transformarla.

Necesitamos estos modelos para actuar, porque es a partir de ellos que realizamos nuestra elección; sin ellos nos encontraríamos en

manos de un empirismo radical, suponiendo de todos modos que éste sea posible y que no haya tras él un modelo oculto a nuestro pesar. Además, asignándonos lo que debemos tener en cuenta, un modelo nos indica lo que debemos ignorar; cada uno de ellos solo representa un anclaje en la cuestión educativa, entre muchos otros, y la sola conciencia de esta particularidad puede salvarnos de esa forma carcomida del totalitarismo educativo que es el dogmatismo. (Meirieu, 2009, p. 194)

Aquí no es posible aplicar el ‘todo vale’ de Feyerabend (2010), todos los modelos pedagógicos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación no son iguales y por tanto no todos valen igual, aunque todos deben ser tenidos en cuenta para la configuración del modelo pedagógico organizacional, porque todos se sustentan en una o varias teorías psicológicas, y todos expresan un ideal de ser humano a formar y las estrategias pertinentes para lograr tal propósito. En este sentido, no es lo mismo los modelos pedagógicos universales que el modelo pedagógico de la organización educativa. Aquellos son el resultado de investigaciones antropológicas, y éstos son el resultado del esfuerzo mancomunado de los profesores de determinada organización educativa, que lo configuran de manera colectiva. Es evidente la doble complejidad que asume la organización educativa en el proceso de asumir un modelo pedagógico propio, autónomo y auténtico. Por un lado, la complejidad de los modelos pedagógicos universales, y por otro lado, la complejidad inmanente a la organización educativa. Como dice Dewey (1964), es muy difícil encontrar algún problema importante de la filosofía que no sea útil en la determinación de las áreas y asignaturas adecuadas, la selección de los métodos de enseñanza, y lo relacionado con la organización, administración y gestión institucional. No obstante, en este libro proponemos una estructura para el modelo pedagógico de las organizaciones educativas, que se sustenta en la tradición pedagógica y las principales preguntas que los investigadores en este campo se han formulado a lo largo de la historia de la educación.

Como se aprecia y se podrá continuar constatando en la lectura del desarrollo del libro, para la configuración de esta obra, además de los datos y la información empírica recopilada en algunas organizaciones educativas del Caribe colombiano, utilizamos los planteamientos de una gran diversidad de autores, entre los que podemos encontrar filósofos, educadores, psicólogos educativos, sociólogos, entre otros. De esta manera, en los principales postulados esbozados en este libro subyacen las ideas fundamentales de eminentes filósofos como Kant (2004, 2013), Nietzsche (1977, 1992, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013) y Gadamer (1999, 2000, 2001, 2007, 2010, 2012), quienes delinean concepciones pedagógicas muy interesantes que no deberían ignorarse en nuestros días. También nos basamos en la pedagogía escolar de Simmel (2008), en la propuesta de educación para la emancipación (Habermas, 1982; Adorno, 1998), y en ideas sobre el ser humano encontradas en las obras de Sherrington (1984), Ryle (2005), Popper & Lorenz (2000).

Para armonizar los principales conceptos presentados en este libro es necesario cuestionar los principios básicos del currículo, aportados por Tyler (1986), teniendo en cuenta que a pesar de que sus planteamientos han dejado huellas indelebles en el saber y la práctica pedagógica de nuestro país

y de Latinoamérica, es preciso recordar que Tyler se orienta por un interés técnico, a diferencia de Freire (1994, 1997, 1999, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014), quien se orienta por un interés emancipatorio. Los tesoros conceptuales, programáticos y axiológicos descubiertos en sus *Cartas a quien pretende enseñar* y en *Pedagogía del Oprimido*, dan cuenta de esta perspectiva. También son útiles las principales doctrinas de Bruner (2000, 2012), en las que se devela la importancia que este notable psicólogo le atribuye a la educación para la formación y el desarrollo humano; y finalmente, la propuesta de educación basada en la complejidad, esbozada por Morín (2001, 2005, 2007, 2008, 2011, 2012).

La configuración epistémica que hemos logrado en esta obra se nutre de resultados de importantes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la educación por investigadores de distintos países del mundo, no sólo de habla hispana sino también anglosajones o de la escuela francesa. Así, pudimos alimentarnos de las obras de Meirieu (2009, 2011), quien demuestra con una solvencia extraordinaria que el aprendizaje en sí es importante, pero lo más significativo en la educación de hoy es develar el cómo aprende el sujeto, y el rol del profesor en dicho proceso. Esto es refrendado por Bain (2007, 2014), creativo autor que describe y caracteriza con una magistralidad sin igual lo que hacen los mejores profesores y estudiantes universitarios para tener éxito en sus respectivas actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Finkel (2008) nos exhorta a dar la clase con la boca cerrada, para poder estimular el pensamiento y la creatividad de los estudiantes mediante una enseñanza basada en la indagación, mientras Sarason (2002) concibe la enseñanza como un arte de representación.

Todos estos aportes contemporáneos al campo de la educación, nos invitan a pensar la didáctica en el siglo XXI, desde miradas novedosas como las que evidencian Díaz-Barriga (2009) y Santos (2012), autores comprometidos con la educación de nuestros pueblos y quienes consideran que, en efecto, en la actualidad es necesario configurar nuevas propuestas pedagógicas desde la epistemología de la escuela que aprende.

Por supuesto que nuestra propuesta se enriquece y se cimienta con los modelos clásicos de la educación, la pedagogía y la didáctica, tales como Comenio (2012), con su inmensa *Didáctica Magna*, Rousseau (2011), con su *Emilio o De la Educación*, que es una obra de obligada lectura por toda aquella persona que intente educar o escribir sobre la educación, Pestalozzi (2011) describiéndonos cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Herbart (1806), quien nos muestra el camino de educar a través de la instrucción y, por supuesto Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004), quien hizo innumerables aportes a la ciencia de la educación.

Las voces de estos clásicos y sus propuestas educativas, pedagógicas y didácticas las podemos escuchar y visibilizar hoy en las críticas que Nussbaum (2005, 2012, 2013) les hace a los modelos educativos actuales, básicamente porque ignoran aspectos esenciales para una educación de calidad en la democracia, que necesita de las humanidades, y a partir de ahí hace una propuesta para el desarrollo humano, que propende por la creación de capacidades, que podría ser contrastada con el modelo basado en competencias. Ya en la primera mitad del siglo XX se había alzado la voz de Arendt (1948, 1954, 1963, 1995, 2003, 2004, 2005, 2006) en defensa de la educación de la ciudada-

nía, y configurando una Pedagogía de la Humanidad. Una propuesta similar hacen los eminentes sociólogos Lyotard (2014) y Bauman (2005, 2008, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014), quienes caracterizan los retos de la educación en la postmodernidad, sobre todo en la etapa que este último autor ha denominado modernidad líquida o mundo líquido, sustentándose en la idea de una cultura líquida develada por Simmel (2010).

A pesar de las justas críticas realizadas a los diversos modelos educativos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación, para llevar este libro a feliz término fue necesario considerar aportes precedentes relacionados con la temática de los modelos pedagógicos (Peiró, 2005; Colom, Bernabeu, Domínguez & Sarramona, 2008; Ortiz, 2009; Traveset, 2013; Not, 2013; Hernández, 2014), así como estudiar la obra de diversos autores que han realizado investigaciones educativas en Colombia y cuyos aportes han sido muy valiosos para nuestra investigación (De Zubiría, M. & De Zubiría, J., 2002; Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz, & Álvarez, 2003; De Zubiría, M., 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2008c; Flórez, 2005; De Zubiría, J., 2011; Zambrano, 2006, 2011; Hoyos, 2013).

Las teorías son modelos explicativos de una realidad determinada, y los paradigmas son modelos teóricos que los seres humanos configuramos con la finalidad de analizar, interpretar, comprender y/o transformar el mundo en el que vivimos. Desde esta mirada, los conceptos y propuestas planteadas en este libro no constituyen un paradigma educativo ni pretenden asumir el rol de una teoría pedagógica, curricular o didáctica. Constituyen más bien modestos aportes que permiten comprender el mundo de lo educativo; no son pautas ni recetas metodológicas, sino ideas básicas para la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. “Las teorías educativas, los modelos pedagógicos, las propuestas didácticas, no son verdades sobre la mente, la inteligencia, el niño o la pedagogía, sino formas de ver el mundo, interpretaciones históricamente construidas que conllevan supuestos políticos, cognitivos e incluso filosóficos” (Herrera, 2013, p. 117).

Como se podrá apreciar, este es un libro de contenido práctico, en el sentido de que aborda la estructura del modelo pedagógico organizacional, sus componentes y dinámica, así como la propuesta metodológica para su elaboración. No obstante, no se ha podido mantener libre de teoría, por cuanto es ésta precisamente la que ilumina y guía la práctica. Hay una gran influencia de Sócrates tal y como se representa en los diálogos de Platón. No obstante, el libro no es un manual ni un compendio de temas relacionados con los modelos pedagógicos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es ante todo, un pórtico por el cual los profesores pueden entrar al mundo de la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual permitirá reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Además, será útil para profundizar en el debate sobre las semejanzas, diferencias y relaciones dialécticas entre educación, instrucción, formación y desarrollo, permitirá profundizar en el rol de los estudiantes, profesores y familia, así como debatir acerca de la conceptualización de la enseñanza y del aprendizaje, contextualizándolo en los componentes curriculares (objetivo, contenido, método, recurso y evaluación) y en la caracterización de una clase de excelencia, que nos permita delinear el perfil del estudiante y del profesor para asumir y aplicar los postulados de las tendencias pedagógicas emergentes.

El libro no contiene recetas ni verdades absolutas, yo tampoco las tengo. La finalidad de esta obra es provocar, incitar y estimular el diálogo respetuoso y altruista con los profesores y conmigo mismo, pero un diálogo crítico y reflexivo, que nos permita cuestionar nuestra propia práctica pedagógica y comprender las teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos que subyacen en ella. No es intención de este libro que los profesores toleren en forma áspera y absorban de manera inmóvil como receptores pasivos las reflexiones que aquí se esbozan sino exhortarlos y exhortarme a asumir un rol activo y un papel protagónico como lectores en la configuración de la pertinencia educativa, agudeza académica y solvencia pedagógica de esta obra.

Para lograr lo anterior se tienen en cuenta los postulados teóricos esbozados por otros autores, y los hallazgos de investigaciones precedentes, nutridos por los aportes de los profesores, estudiantes, directivos docentes y padres de familia que participaron en esta investigación. Sin ellos no hubiese sido posible la culminación de esta obra. Las opiniones dadas por los actores educativos en los grupos de discusión fueron muy valiosas para configurar la metodología que se propone en este libro. El proceso interpretativo-comprensivo se integra con los datos e informaciones recopiladas en las diversas interacciones desarrolladas en las organizaciones educativas objeto de estudio, lo cual permitió desarrollar un proceso simultáneo doblemente configurativo, en el que se logra configurar la metodología para configurar el modelo pedagógico organizacional, y a la vez se configura el propio modelo pedagógico de la institución, apoyándonos para ello en los equipos de trabajo de cada organización educativa y de la Universidad del Magdalena.