

Resumen

El artículo está integrado por dos partes. La primera parte presenta los aspectos de mayor relevancia de la Teoría de los Sistemas Sociales de Niklas Luhmann con su condición paradigmática neosistémica.

En la segunda parte, esta teoría, complementada con desarrollos contemporáneos en educación, pedagogía y administración, se constituye en marco de referencia para un modelo que atienda la crisis de la integración institucional en el nivel básico del sistema de educación colombiana. El modelo en referencia contribuye a la gestión escolar inteligente y, desde la micropolítica escolar, propone nuevos desarrollos de la geopedagogía.

Este avance, presentado en el marco de la consolidación de una línea de Investigación, contribuye al debate en el campo de la pedagogía y la educación.

Palabras clave: teoría de los sistemas sociales, administración educacional, desarrollo integrado, evaluación del currículo, política educacional (fuente: Tesoro de la Unesco).

La teoría neosistémica y el desarrollo institucional

Neo-Systematic Theory and Comprehensive Institutional Development

A teoria neo-sistêmica e o desenvolvimento institucional integrado

Elías Tapiero-Vásquez

Doctor en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Profesor Investigador, Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
etapierv@uniamazonia.edu.co

Bernardo García-Quiroga

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), La Habana, Cuba.
Profesor Investigador, Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
bgarciaquiroga@hotmail.com

Abstract

The article contains two parts. The first looks at the more relevant aspects of Niklas Luhmann's theory of social systems, with its neo-systematic paradigmatic condition.

In the second part, this theory - supplemented with contemporary developments in education, learning and administration - provides a frame of reference for a model to deal with the crisis in institutional integration at the elementary level of the school system in Colombia. The model in question contributes to intelligent school management and, from the standpoint of school micro-policy, it proposes new developments in geopedagogy.

Key words: Theory of social systems, educational management, integrated development, curriculum evaluation, educational policy (Source: Unesco Thesaurus)

Resumo

Este artigo compreende duas partes. A primeira apresenta aos aspectos de maior importância na teoria dos sistemas sociais, de Niklas Luhmann, com sua condição paradigmática neo-sistêmica. A segunda apresenta esta teoria complementada com desenvolvimentos contemporâneos na educação, a pedagogia e administração. Assim, é constituída em quadro de referência para um modelo que enfrente a crise da integração institucional no nível básico do sistema de educação em Colômbia. Este modelo contribui à administração escolar inteligente e, desde a micro política escolar, propõe novos desenvolvimentos da geopedagogia.

Palavras-chave: teoria dos sistemas sociais, administração educacional, desenvolvimento integrado, avaliação do currículo, política educacional (fonte: Tesouro da Unesco).

Niklas Luhmann comienza a tener visibilidad en las ciencias sociales y humanas, y sus aportes teóricos todavía se mantienen en el desarrollo periférico de la educación y la pedagogía. De allí que prevalezca el conservadurismo sobre lo sistémico a través de la teoría general de los sistemas de Ludwig von Bertalanffy, la teoría cibernética desde N. Wiener, y las visiones derivadas de Shannon y Weaver en comunicación, y que en el ámbito de la integración curricular se acuda, como únicas alternativas, a la integración por ejes problémicos y a la integración por ejes temáticos.

El nuevo paradigma de lo sistémico proviene de la teoría de los sistemas sociales (TSS) planteada por Niklas Luhmann (1998). Esta teoría neosistémica aporta una nueva clausura de la significación para una visión más coherente e interrelacionada en educación, por viabilizar desarrollos complejos de la *geopedagogía* en términos de descentralización educativa, aspecto central en estos tiempos de *educaciones* y *globalizaciones*.

La *geopedagogía* representa un nuevo aprendizaje para “aprender a mirar el país desde el territorio, la educación desde la escuela y la pedagogía desde el maestro” (Mejía, 2006: 322). Las *globalizaciones* hacen referencia a dos énfasis. Uno de los estos se relaciona con la inequidad social, con base en la especulación financiera sin precedentes, conocida como “economía de burbuja” (Stiglitz, 2003). Se sustenta en el “geocidio” (múltiples formas de deterioro del planeta) y el “biocidio” (desaparición de especies, incluidos grupos humanos) (Max Neef, 2003-2004). Su administración la determina el énfasis neoliberal, y en educación se expresa a través de las contrarreformas educativas, especialmente en auge en América Latina durante las dos últimas décadas. El otro énfasis de la globalización está regulado por la conservación del planeta a través de la “ecoalfabetización” (alfabetización, en términos ecológicos, de la especie humana para vivir en consecuencia) y el “ecodi-

seño” (investigación de los modelos de los sistemas naturales para diseñar nuevas formas de vida, economía y estructuras tecnológicas que conserven la vida del planeta) (Capra, 2003: 289-293).

A continuación se presenta de manera breve la TSS para describir los desarrollos de su comprensión, a través de un estudio de caso en la Institución Educativa Antonio Ricaurte (IEAR), de Florencia, Caquetá, Colombia. Esta investigación se inició en el 2003 y se prevé culminarla en el 2011. Su desarrollo hace parte de la consolidación de la línea de investigación en currículo en la Universidad de la Amazonia, en el marco de la consolidación del grupo de investigación *Desarrollo Institucional Integrado*, con clasificación “B” de Colciencias.

La IEAR es una entidad pública, en la que estudian desde el preescolar a la educación media 1.600 estudiantes de población desplazada, y de estratos 1, 2 y 3 principalmente. Florencia, llamada la “Puerta de Oro de la Amazonia Colombiana”, recibe la influencia de una economía de extracción, con extremas limitaciones en empleo, servicios públicos, alto índice de necesidades básicas insatisfechas y una economía afectada por la violencia, derivada de la producción de la hoja de coca, el conflicto armado y la tenencia de la tierra.

Rasgos generales de la teoría de los sistemas sociales (TSS)

La TSS es una respuesta a la crisis teórico-metodológica de la sociología en el último cuarto del siglo XX, etapa esta identificada por Luhmann como “ofuscamiento del capitalismo tardío”, y en la que formula su “teoría universal” o “superteoría”.

Como *teoría universal*, no es un consolidado de conceptos básicos, de axiomas y de afirmaciones coherentes deducibles e irrefutables sobre la investigación. Es una teoría tensionada por conceptos densos, en razón de la utilidad de intereses, problemas y experiencias que ella asume desde la sociología. Está dotada de construcciones provisionales,

en atención a sus contrarios. Es una apuesta a la ampliación de la teoría. Su valor agregado estriba en la complejidad para potenciar tratamientos más adecuados a los hechos sociales. No se abroga el sentido de lo absoluto. Aplica a la aprehensión del objeto, sin reclamar su reflejo total de la realidad, ni pretender agotar todas las posibilidades del conocimiento. Resulta de una discusión transdisciplinaria, donde la sociedad y el mundo son acéntricos, mientras su teoría es policéntrica y policontextual. Y asume el debate a toda la teoría del conocimiento precedente.

La TSS rompe en dos la tradición del conocimiento en occidente: asimila el conocimiento más a un “laberinto” que a una “autopista feliz”. Luhmann comienza por interpretar a los clásicos, para reinterpretar la teoría de la acción, la teoría de los sistemas, el interaccionismo, la teoría de la comunicación, el estructuralismo y el materialismo dialéctico. Con este desarrollo relacionó el marxismo con la teoría de los sistemas; desmitificó la supuesta diversidad entre el interaccionismo y el estructuralismo; asumió *La historia de la sociedad* de Weber como posibilidad tanto para el marxismo como para la aplicación de los diagramas cruzados de Parsons; reconstruyó la teoría de la acción mediante la teoría de la estructura; asimiló la teoría de la estructura como teoría del lenguaje, esta como teoría de textos y esta, a su vez, como teoría de la acción, y relacionó al observador como constructor de sistemas y objeto de su propia observación, al establecer un diálogo entre el físico Heinz von Foerster, el biólogo Humberto Maturana y el psicólogo Jean Piaget (Luhmann, 1998: 14).

La TSS precisa que frente a “la teoría general de los sistemas” y “los sistemas” no existe un sentido unívoco, por no ser los sistemas una característica preexistente al hombre, sino constructos culturales que se ajustan. Mientras que la *teoría general de los sistemas* se centra en las máquinas y los orga-

nismos, la TSS diferencia los sistemas sociales de los sistemas psíquicos.

Los sistemas psíquicos operan con sentido, se basan en autoabstracciones y requieren precisar en qué son iguales y en qué se diferencian. La construcción de sistemas sociales es un método de la reducción de la complejidad, por mediar entre la escasa capacidad del hombre para elaborar de manera consciente sus vivencias y el mundo de extrema complejidad que vive. El sistema social requiere en su configuración de la autorreferencialidad, por tener que establecer relaciones consigo mismo y diferencias con su entorno.

Los referentes que determinan la TSS como un nuevo paradigma de los sistemas son:

- a. Supera la condición aristotélica de las partes y el todo; aspecto este que permitió interrelacionar las teorías orgánicas con la termodinámica y la evolución. Es una superación a través de la precisión de los sistemas cerrados o clausurados de manera provisional, para constituirse en sistema abierto al aportarle sentido al entorno; así se supera la condición “esclava” del sistema frente al entorno.
- b. El interés del número de las partes y sus relaciones fue reemplazado por la cantidad de diferencias operativas utilizables dentro del sistema; de esta manera, la autorreferencialidad queda sujeta a la coevolución, en tanto la estabilidad estructurada se complementa con la estabilidad dinámica (autopoiesis).
- c. El interés por el diseño y el control queda suplantado por la autonomía, la sensibilidad frente al entorno y la estabilidad dinámica para caracterizar como parte del sistema su capacidad de autoproducción e interpenetración.

La TSS se circunscribe en la historia de la *autorreferencialidad*, la *autopoiesis* y la *interpenetración*.

A finales de los cincuenta, la autorreferencialidad es tratada por Heinz von Foerster como “autoorganización”, al entender los sistemas socia-

les como entidades con capacidad de construir sus propias estructuras (autopoiesis). En los setenta, la referencia “estructura” es reemplazada por la unidad del sistema a sus elementos. Los sistemas autopoieticos producen sus elementos, por lo que deben referirse a sí mismos tanto en la constitución de sus elementos como en sus operaciones elementales. Así, los sistemas requieren de su propia descripción, es una autorreferencialidad aplicada también a la autopoiesis. La función de esta se centra en autoproducir su *estabilidad dinámica*.

La *estabilidad dinámica* la precisa Ilya Prigogine a través de la teoría de las estructuras disipativas: la autopoiesis, a la vez que conserva el equilibrio de la estructura organizacional, produce el desequilibrio en la estructura de procesos, lo que establece, en términos sociales, la creatividad sostenida (Capra, 2003: 114-115). El término autopoiesis fue elaborado por Humberto Maturana y Francisco Varela. Proviene de las raíces griegas “auto” y “poiésis”, que significa *creación*.

Se considera que más que los seres humanos, es la comunicación la que produce la condición de sociedad. Se trata de la “comunicación reflectiva”, entendida como comunicación de la comunicación, comprometida con la génesis y la consolidación de los sistemas sociales, como resultado de la creatividad sostenida por grupos humanos. Así, la comunicación es *autopoiesis*.

Se asume por *interpenetración* la capacidad dialogante entre complejidades diversas, de manera que el sistema le produzca sentido al entorno.

La teoría de los sistemas sociales es el resultado de la complementariedad de las siguientes teorías (Luhmann, 1998: 37-423):

- *La teoría de la autorreferencialidad*, mediante la cual se evidencia la autodescripción y la coevolución del sistema.

La institución educativa como un sistema social requiere desarrollar una postura crítica sobre sus respectivos procesos, de manera que estos se asu-

man en la temporalización, esto es, diferencien su pasado y futuro. Para tal fin, los directivos y los maestros auscultan las formas autorregulativas, que le subyacen tanto al PEI como a la integración de cada una de las áreas del plan de estudio y sus posibles interrelaciones. Es una integración de corte curricular, para superar la fragmentación y los vacíos pedagógicos que dejó la integración de los centros escolares por la ley 715 de 2001.

- *La teoría de la complejidad de los sistemas*, mediante la cual se generan relaciones dialógicas entre complejidades opuestas o dispersas en la creación del sistema.

La institución educativa, como un sistema social, necesita establecer un diálogo en la complejidad y la contingencia, en el redireccionamiento de la *unidad* y el *sentido* en la gestión pedagógica y administrativa (gestión “académico-administrativa”).

Mientras la unidad se establece con la producción de políticas de desarrollo institucional integrado, a través de las instancias de poder, por ejemplo, el consejo directivo y el consejo académico (gestión de autonomía escolar), el *sentido* lo determina la concreción de la planeación institucional integrada, en proporción directa con la capacidad de los consensos para racionalizar esfuerzos y obtener mayores posibilidades de éxito en la autorregulación institucional.

La *unidad* y el *sentido* precisan la configuración de la visión y la misión institucional, en consonancia con los requerimientos del desarrollo educativo regional.

- *La teoría de la doble contingencia*, para señalar tanto el camino de la génesis de la institución como sistema social, como su conservación hasta cuando se coordinen las contingencias de los integrantes del sistema. Este aspecto es neurálgico para hacer de lo improbable lo probable (manejo de la complejidad).

La institución educativa como un sistema social demanda comprender que las decisiones tomadas

pueden ser otras, y que al igual que se puede contribuir a tensionar la calidad precedente de los procesos, también es posible decrecer en la calidad de los mismos. Es allí donde se instala con mayor precisión la caracterización del axioma: “el factor humano como factor de cambio” (Unesco, 1998).

En la medida que las representaciones sociales de los docentes-directivos y del profesorado pasen de estadios prenocionales a elaboraciones categoriales sobre la integración institucional, se cualifican los argumentos y fluye el cambio de actitud para los consensos y la toma de decisiones, de manera que los intereses personales o grupales se vuelvan desplazables por los intereses institucionales. Desde esta perspectiva deberá comprenderse cómo la improbabilidad de la gestión institucional integrada puede constituirse en probabilidad.

Se puede afirmar que la resolución de la doble contingencia aporta al desarrollo de la autopoiesis institucional (autocreatividad en la gestión académico-administrativa). Esta, a su vez, se precisa desde la *comunicación reflectiva* (comunicación de la comunicación); la *observación de segundo orden* (reflexión epistemológica de las formas de gestión), y la objetividad con paréntesis (desmitificación de la objetividad del método de investigación empírico-analítica).

- *La teoría de la diferenciación de los sistemas*, para establecer los tipos de relaciones intersistémicas del sistema y diferenciar la complementariedad entre el sistema y el entorno.

La institución educativa como un sistema social requiere que los procesos académico-administrativos diferencien las relaciones intersistémicas de tipo autorreferencial, autopoietica e interpenetrativa. Estas tres relaciones intersistémicas permiten precisar la *estabilidad dinámica* que requiere ser incorporada en el PEI, para constituir un PEI autorregulado (PEI que regula la institución en términos pedagógicos, curriculares, didácticos, evaluativos y administrativos, para pasar de la gestión escolar desintegrada a la gestión integrada neosistémica).

La gestión integrada neosistémica depende del currículo neosistémico, el cual determina la metodología para la integración estratégica por áreas, a partir de la configuración de las políticas de desarrollo institucional integrado y la ejecución de la planeación institucional integrada. Desde esta posibilidad, los planes de mejoramiento se constituyen en una demanda intencional de procesos de actualización y perfeccionamiento docente, desde los requerimientos de transformación de los centros escolares que demanda la autorregulación institucional.

- *La teoría de la interpenetración*, para gestionar el acoplamiento estructural entre el sistema psíquico y el sistema social, en la perspectiva del intercambio simbólico y la redefinición de la comunicación simbólicamente generalizada.

La institución educativa como un sistema social propende por la concreción de la condición dialogante entre complejidades diversas, lo cual es probable cuando la comunicación que se genera entre los docentes-directivos y el profesorado opera como fuente de creatividad. Esta creatividad es potenciada una vez que se introduce la autorreferencialidad en los procesos para que las condiciones autocríticas emerjan, y con ella la apertura al aprendizaje institucional generativo (Senge, 1996, 2004), en el marco de la complementariedad entre los procesos pedagógicos y administrativos. Ello requiere que los docentes-directivos se asuman como líderes pedagógicos, para contribuir a fortalecer las transformaciones de orden curricular, didáctico y evaluativo que emprende el profesorado. El liderazgo no contiene relación mesiánica alguna, es una fuente de aprendizaje, para ser constructor y seguidor de ideas con proyección sociocultural, desde los desarrollos de la educación y la pedagogía.

- *La teoría de los sistemas cerrados*, para precisar el tránsito hacia el sistema abierto.

La institución educativa como un sistema social se establece en su génesis como sistema cerrado

“emergente”, para luego consolidarse como sistema “abierto”. En el sistema clausurado “provisional”, los docentes-directivos y el profesorado se consolidan en el trabajo colegiado, para hacer de los desaciertos estructurales, determinados por la insularidad de sus dinámicas, un factor de éxito con base en la praxis educativa y pedagógica (maestros creadores de círculos virtuosos). Esta praxis está mediada por procesos investigativos que confluyen en la configuración del currículo neosistémico.

- *La teoría de la diferencia*, para ahondar en las operaciones del sistema (Luhmann, 2007: 43): al límite del entorno se precisa el límite del sistema.

En la institución educativa como sistema, la diferencia entre sistema cerrado “emergente”, “clausurado” o “provisional”, precisa su distinción entre sistema y entorno, a partir de las operaciones del sistema. Así, la institución educativa genera la articulación de sus procesos con el entorno local y regional, al poder precisar alternativas, sin precedentes en su historia institucional, en materia de proyección social (criterio de concreción en la autorreferencialidad, autopoiesis e interpenetración institucional).

Se han presentado, de manera breve, las siete teorías constitutivas de la TSS como eje cohesionador de la resemantización inherente a la integración institucional neosistémica (referentes epistemológicos constitutivos de la observación de segundo orden en integración curricular neosistémica). Sin embargo, para consolidar esta condición resemantizadora se requiere plantear las tensiones entre el estructural-funcionalismo y el funcional-estructuralismo.

El método de análisis de la TSS resulta de confrontar el estructural-funcionalismo de Parson. Ello genera el *funcional-estructuralismo* (Luhmann, 1998: XII-XIII y 71-76), que define como criterios: la diferenciación entre función y equivalentes funcionales; la técnica como técnica teórica; la infor-

mación en el reconocimiento de las diferencias; la explicación con sentido frente a los intereses del conocimiento; la relación como fuente de comprensión de lo contingente; lo dado como puntos de vista del problema; la solución como medio para indagar otras posibilidades y guía de otras equivalencias funcionales; los problemas como sistema de problemas que se aíslan y trabajan por partes; el método funcional y su poder explicativo frente al problema y sus posibles soluciones; la hipoteticidad pura reemplazada por la hipoteticidad en la comparación (el método funcional no puede restringirse a descubrir leyes causales para producir determinados efectos), y la comprobación de las relaciones entre las relaciones para remitir a otras soluciones entre las constituidas.

Diferenciar el *funcional-estructuralismo* de Luhmann del *estructural-funcionalismo* de Parson posibilita ahondar aspectos vitales en materia de autonomía institucional y develar la condición heterorregulante que se oculta en las reformas educativas de “arriba para abajo”.

Lo anterior permite afirmar que el constructo neosistémico de la integración curricular posibilita develar prácticas hiperformalizantes de la gestión escolar, que subyacen en la “instrumentalización curricular”. Una instrumentalización que, paradójicamente, se sostiene en muchas instituciones formadoras de maestros y que, en parte, refleja limitaciones estructurales del campo curricular en Colombia.

El pensamiento neosistémico luhmaniano para la comprensión de la complejidad de la gestión escolar integrada

La gestión escolar integrada hace referencia a una integración neosistémica, y se concreta en el desarrollo institucional integrado neosistémico.

La génesis de la integración escolar neosistémica resultó de la búsqueda de alternativas a la mirada prenocial de las representaciones socia-

les de los maestros sobre *autonomía escolar y formación en democracia* (Tapiero, 2000, 2001), al identificarse que dicho nivel producía, entre otros aspectos, *la gestión pedagógica y administrativa fragmentada en el interior de las escuelas*.

La *autonomía escolar*, al asumirla desde la identidad, la iniciativa y la capacidad de gestión escolar (Magendzo, 1998: 74-75), conlleva a develar su relación con “el dejar hacer, dejar pasar” en materia de gestión curricular y pedagógica.

La *formación en democracia*, asumida desde el sujeto que aprende, la formación del sujeto democrático y la formación en democracia en el nivel societario (*ibidem*, 78-80), posibilita rebasar la creencia de la formación en democracia como responsabilidad exclusiva de un área del plan de estudios (área de ciencias sociales); potencia la participación propositiva por los padres de familia y los estudiantes, para configurar comunidad educativa, y estimula las relaciones democráticas en el aula según la educabilidad y la enseñabilidad.

La *gestión escolar fragmentada* se consolida en la tradición instruccional del currículo; se sustenta en los presupuestos empírico-analíticos del currículo práctico (Kemmis, 1993; Carr & Kemmis, 1998); fue confrontada por la investigación por los maestros en Inglaterra bajo la dirección de Lawrence Stenhouse (*Humanities Curriculum Project*) (Rudduck & Hopkin, 1993: 128-129); fue objeto de estudio por el Grupo Federici de la Universidad Nacional (Mockus, 1985), y contribuyó a consolidar el movimiento pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, en los ochenta.

Hoy, la prospectiva ha colocado la integración de las instituciones en un requerimiento de los nuevos procesos de reforma en Colombia (MEN, 2006, 2007). En el ámbito internacional, la complementariedad entre los paradigmas de “las escuelas eficaces” y “la mejora de la escuela” produce una

metodología proactiva y sinérgica de los centros escolares, como fuente productora de conocimiento e información en gestión escolar integrada (Reynolds, 1997).

La gestión escolar integrada se constituye en círculo virtuoso frente a la tradición instrumental del currículo, al atender la contingencia y la complejidad de los siguientes factores:

- *La institución educativa como sistema social debe ser construida*. El principal obstáculo para esta probabilidad estriba en creer que al existir un sistema educativo, las instituciones educativas ya existen como un sistema.
- *La institución educativa como sistema social requiere en su génesis constituirse como “sistema cerrado provisional”*. El desarrollo institucional integrado neosistémico requiere configurar y consolidar la institución en términos de relaciones intersistémicas autorreferenciales, auto-poieticas e interpenetrativas. Al desarrollarse tal configuración, la condición de sistema abierto se concreta en la relación desarrollo institucional-desarrollo educativo regional, es decir, la institución se proyecta al desarrollo regional y aporta al campo curricular.
- *Como sistema social clausurado, la institución introduce nuevas acciones, elementos y articulaciones para establecer sentido a los procesos transformacionales requeridos por un nuevo tipo de integración curricular*. El sistema cerrado provisional le otorga, en últimas, la unidad y el sentido a la institución educativa, en proporción directa con la configuración del currículo neosistémico.
- *Las relaciones intersistémicas que posibilitan el currículo neosistémico establecen la capacidad autorregulativa del PEI*. El

PEI autorregulado proporciona la génesis de la estabilidad dinámica institucional, al diferenciar en el PEI tanto la *estructura institucional* (parámetros y criterios organizacionales del gobierno escolar y de la integración curricular) como la *estructura organizacional de procesos*. Esta última determina la condición dinámica del currículo. En la estabilidad dinámica del currículo se produce la autopoiesis institucional, es decir, la condición auto-creadora de la escuela.

- *El sistema social le produce sentido al entorno.* En educación, la consideración de la existencia de un sistema educativo produjo poca inclinación a las instituciones por modernizar sus respectivos procesos organizacionales, y las sujetó a la unidireccionalidad de la heterorregulación. Al constituirse la escuela en la racionalidad de sistema cerrado-sistema abierto, los centros educativos y las instituciones educativas como sistemas sociales aportan dinámicas sin precedentes a la descentralización educativa, tensionada esta en términos de autonomía educativa regional.
- *El manejo de la complejidad y la contingencia se constituyen en una condición sine qua non para la creación de la institución como sistema social.* El tránsito de una institución educativa asistémica a otra institución educativa neosistémica implica reconocer la experiencia profesional más evolucionada de los maestros, y con ella es probable resemantizar la condición pública de la educación, en tanto los docentes-directivos, como el profesorado, operan en calidad de pares académicos de los procesos transformadores de la escuela;

aprenden a dar cuenta pública de sus avances, en términos de pedagogía, currículo, didáctica y evaluación escolar, y transforman las relaciones intrainstitucionales centradas en la fidelidad a los intereses personales por la fidelidad a los intereses institucionales¹.

- *La configuración de la institución como sistema social requiere de un método teórico.* No basta indicar criterios organizacionales para establecer la institución como sistema, es necesaria la configuración de un modelo de desarrollo institucional integrado (MDII), cuya concreción la determina el currículo neosistémico.

La gestión escolar integrada opera en los procesos de planeación y evaluación escolar, a través del MDII.

El modelo de desarrollo institucional integrado (MDII)

El MDII le aporta el énfasis autorregulativo del PEI, con base en la participación propositiva de la comunidad educativa para la producción de conocimiento en el campo curricular, en la perspectiva de aportar a la descentralización educativa y, por tanto, al desarrollo educativo regional (Tapiero & López, 2006).

En la relación sistema/entorno del MDII, el entorno se deriva de las consideraciones sobre las políticas de reforma educativa y el papel de las instituciones formadoras de maestros, mientras que el sistema lo determina la reflexión sobre la micropolítica escolar, centrado en el modelo democrático de administración y la autotransformación de las representaciones sociales del desem-

¹ La micropolítica escolar identifica la fidelidad a los intereses personales como parte del sistema de administración escolar feudal, y la fidelidad a los intereses institucionales como parte del sistema de administración escolar democrática (Ball, 1994).

peño profesional docente sobre la integración de la gestión pedagógico-administrativa. Esta configuración de la relación sistema/entorno del MDII se relaciona a continuación:

1. *La reforma educativa “de arriba para abajo”, prevaleciente en el país, demanda una apertura en las dinámicas que caracterizan los avances más cualificados de las reformas educativas “de abajo para arriba” en Occidente.*

El estado del arte sobre la gestión académico-administrativa centrada en procesos más autónomos de los centros escolares, indica que una vez que las instituciones aprenden a ser fuentes de información y de producción de conocimiento, establecen dinámicas autorregulativas que conducen a la gestión escolar inteligente y, por tanto, a la creatividad sostenida de la institución. Estos nuevos desarrollos precisan consideraciones más elaboradas sobre la autonomía escolar.

2. *La integración institucional neosistémica se reconoce en el desarrollo de líneas de investigación por las instituciones formadoras de maestros.*

Por las deficiencias de las instituciones formadoras de maestros en materia de acreditación social, se establece como prioridad la consolidación de la investigación para atender la problemática educativa regional, en función de aportar nuevos procesos de actualización, perfeccionamiento y profesionalización docente, para el empoderamiento de las instituciones educativas en materia de calidad de la educación. Este empoderamiento se concreta, entre otros aspectos, con la configuración de grupos de investigación en los que participan investigadores de los niveles de educación básica, media y superior, en el marco de procesos intrainstitucionales, interinstitucionales e interestamentales en el sector, con avances específicos a corto, mediano y largo plazo. Estas consideraciones contribuyen para que la investigación en la forma-

ción de los profesionales de la educación supere su condición exclusiva de requisito de grado.

3. *La condición neosistémica de la integración institucional se instaura en la tensión de la micro-política escolar alternativa, para producir nuevos desarrollos en integración curricular.*

Se asume como una alternativa a la integración curricular, su condición neosistémica. En este nuevo tipo de integración curricular resultan insuficientes los siguientes aspectos:

a. La integración curricular por ejes temáticos y la integración curricular por ejes problémicos. Estos énfasis de integración no dan cuenta sobre la complementariedad entre la autonomía escolar y la autonomía educativa regional, o, dicho de otra manera, no reconocen las relaciones intersistémicas institucionales autorreferencial, autopoietica e interpenetrativa.

b. Las imprecisiones sobre la investigación-acción por los maestros como fuente constructora de currículo. Estas imprecisiones han vulgarizado los presupuestos de Lawrence Stenhouse, al exceptuarse los docentes-directivos de la autoobjetivación sistemática sobre sus formas de administrar los centros escolares. Con la desburocratización de sus funciones se propende por articular y complementar en la dirección escolar lo pedagógico con lo administrativo, para consolidar la *estabilidad dinámica del currículo*; fortalecer las relaciones democráticas en el ejercicio del poder que otorga la administración escolar atomizada, y establecer el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Se presume por *estabilidad dinámica del currículo* la reformulación neosistémica del currículo a través del trabajo colegiado entre el profesorado y los docentes-directivos, con base en la integración estratégica por áreas, los planes de aula entre el profesorado y los planes de acción de los directivos dentro de las sedes que constituyen la nueva organización institucional.

4. *Develar los niveles prenocionales de las representaciones sociales de los maestros sobre autonomía escolar y formación en democracia.*

Uno de los mayores obstáculos en el interior del centro escolar, para constituir el desarrollo institucional integrado neosistémico, son los desarrollos heterorregulantes que caracterizan las representaciones sociales de los maestros sobre autonomía escolar y formación en democracia, lo que determina obstáculos estructurales para la gestión escolar integrada neosistémica.

Las cuatro hipótesis de trabajo identifican que el MDII se constituye en una carta de navegación de la comunidad educativa, a partir de la confrontación del pasado y el futuro de sus procesos pedagógico-administrativos, y explora la complejidad y la contingencia de la autorregulación del PEI en una relación dialógica intrainstitucional e interinstitucional, para aportar al desarrollo educativo regional. Perspectiva que aporta de manera propositiva a las limitaciones inherentes de la descentralización educativa.

La estructura autorregulativa del MDII se ilustra en la gráfica 1. En la parte izquierda se identifica la *estructura institucional*, y en la derecha, la *estructura organizacional de procesos*.

Con la *estructura institucional*, representada en el gobierno escolar, la institución adquiere un equilibrio organizacional, que al ser objetivado desde los procesos se introducen cambios estructurales en estos. El desequilibrio proporcionado introduce la temporalización de los procesos (pasado y futuro) y configura la esencia de la *estructura organizacional de procesos*, que corresponde a la *estabilidad dinámica* y se constituye en fuente de creatividad institucional sostenida (autopoiesis institucional).

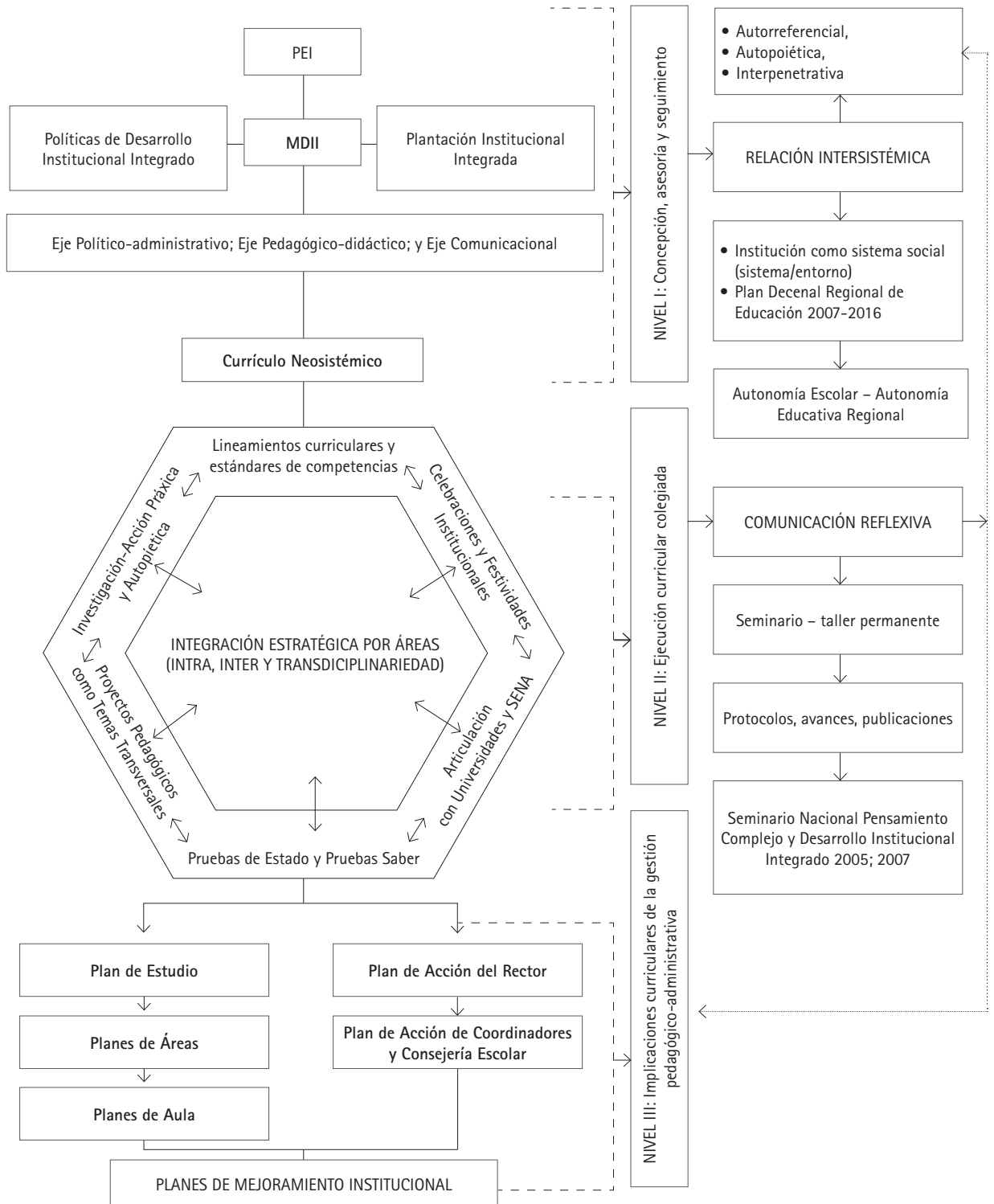
En la primera etapa, la *estructura institucional* la establece la gestión académico-administrativa, cohesionada en tres ejes: el político-administrativo, el pedagógico-didáctico y el comunicacional.

Sus desarrollos operan de manera proporcional a la producción de *políticas de desarrollo institucional integrado* (manejo creciente de la complejidad y la contingencia mediante nuevos consensos que establezcan ambientes institucionales favorables a la construcción del MDII y la concreción de su desarrollo: el currículo integrado neosistémico) y a los avances en materia de *planeación institucional integrada*, para el empoderamiento del gobierno escolar a partir del consejo directivo y del consejo académico, en función de concretar avances en la autorregulación del PEI.

Con el eje político-administrativo, la institución deshiperformaliza los órganos de poder que constituyen el gobierno escolar; con el eje pedagógico-didáctico, ella se empodera en términos del currículo neosistémico, y con el eje comunicacional se potencia el trabajo colegiado para avanzar en la configuración de nuevos procesos académico-administrativos, al relacionar la evaluación escolar con la evolución institucional dentro de las diferentes sedes que constituyen la organización institucional. En la parte derecha de la primera etapa, la gráfica 1 representa la configuración de la *estructura organizacional de procesos*, con base en las relaciones intersistémicas autorreferencial, autopoietica e interpenetrativa que requiere la institución, como sistema social en la perspectiva de articular la autonomía escolar con el desarrollo de la autonomía educativa regional.

La *estructura institucional* de la segunda etapa consiste en la configuración del currículo neosistémico, y se representa en la figura hexagonal de la parte intermedia de la gráfica 1. El currículo neosistémico se dinamiza en las relaciones inter y transdisciplinarias, que constituyen los seis factores que determinan la integración estratégica por áreas (lineamientos curriculares y los estándares de competencias; pruebas Saber e Icfes; proyectos pedagógicos como temas transversales –PRAES, educación sexual, formación para la ciudadanía,

Gráfica 1. La construcción teórico-metodológica neosistémica del modelo de desarrollo institucional integrado (MDII)



uso del tiempo libre-; la articulación con universidades y el Sena, y festividades y celebraciones institucionales). Tal como lo señala la parte intermedia derecha de la gráfica 1, la *estructura organizacional de procesos* de esta etapa la determina el avance de la comunicación reflectiva, con base en el seminario-taller permanente, los desarrollos de los bucles de investigación-acción y la configuración de protocolos y publicaciones. Estos procesos de socialización y producción de escritura alcanzan su mayor desarrollo en la concreción de los seminarios nacionales que se convocan sobre *pensamiento complejo y desarrollo institucional integrado*, como resultado de la interinstitucionalidad gestionada dentro y fuera de la región.

La *estructura institucional* de la tercera etapa se representa en la parte izquierda inferior de la gráfica 1, con el diseño de los instrumentos autorregulativos para la integración de las áreas en la totalidad de las sedes y como insumo para que operen tanto los planes de aula como los de acción, estos últimos como expresión de la planeación estratégica de los docentes-directivos y en función de direccionar aspectos estructurales de los planes de mejoramiento para la gestión integrada neosistémica de la institución. La *estructura organizacional de procesos* de esta etapa complementa y enriquece los procesos organizacionales, originados tanto en la etapa 1 como en la 2, tal como lo representa la parte inferior de la gráfica 1.

El Programa de Regionalización de Colciencias, cuya etapa 2 en el Caquetá permitió formular las políticas para cohesionar el sistema educativo regional desde la investigación (Tapiero & Quiroga, 2005), se convierte en un presupuesto importante de la relación intersistémica interpenetrativa del MDII, al constituirse este en la fuente de formulación del Plan Decenal del Caquetá 2007-2016: *Plan Decenal Sectorial en Investigación Educativa para la Modernización Escolar de los Niveles Básicos de la Educación del Caquetá (2007-2016): "Red de*

Instituciones Educativas Constructoras de Desarrollo Institucional Integrado". Esta relación intersistémica se ilustra en la parte izquierda superior del nivel I de la gráfica 1.

El Plan Decenal de Educación Regional no es otra cosa que la concreción del sentido que aporta el MDII a su entorno, para aportar alternativas viables que fortalezcan la descentralización educativa y cohesionen la calidad de la educación desde la investigación, con el apoyo derivado del Programa de Regionalización de Colciencias (Tapiero y Quiroga, 2005: 17-42), en razón del desarrollo de líneas de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. Aspecto este que estimula la concreción de grupos de investigación entre el profesorado de los niveles de educación básica, media y superior.

Síntesis

El MDII configura la escuela como un sistema social, en el marco de tensión establecido por la radicalización del constructivismo en el ámbito de la gestión académico-administrativa, en el interior del gran sistema de la educación (pedagogía y el sistema educativo). Resulta de relacionar, entre otros referentes, la teoría crítica del currículo, el estructural-funcionalismo y el aprendizaje institucional generativo, para superar la herencia sistémica del funcional-estructuralismo de la teoría general de los sistemas de Bertalanffy.

El MDII, al relacionarse con la gestión escolar inteligente, aporta al campo curricular la categoría de análisis "integración curricular neosistémica". Este aporte se dinamiza en función del liderazgo pedagógico-administrativo del ejercicio profesional de la docencia, con el fin de potenciar la participación propositiva de la comunidad educativa.

El MDII como expresión elaborada de la integración escolar neosistémica resulta de una opción tan abstracta como lo exige la teoría de Luhmann, para la creación de un círculo virtuoso por la

escuela desde la autorreferencialidad, la autopoiesis y la interpenetración; ausculta la escuela como un sistema comunicacional; relaciona el manejo de la complejidad y la contingencia con la transformación escolar requerida por la ciencia crítica de la educación y las pedagogías críticas; posiciona el aprendizaje institucional para toda la vida, como se deriva de una de las tendencias contemporáneas de la ciencia de la administración, y articula el desarrollo institucional a largo plazo, en el fortalecimiento de una línea de investigación en una institución formadora de maestros en la región (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia), a partir de preguntas sobre la problemática estructural de la integración institucional en el ámbito regional, desde las tensiones de la descentralización educativa.

El MDII asume el aprendizaje institucional generativo, para superar los códigos de la heterorregulación, con los que la hiperformalización ha devaluado el ejercicio de la planeación, el desarrollo curricular y la evaluación institucional. Estos aspectos obstruyen avances estructurales en la gestión escolar, para aportar desde la escuela nuevos presupuestos sobre la calidad de la educación.

En concordancia con lo planteado por el doctor Andrés Klaus Runge Peña, en el prólogo de nuestro libro *Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI*, se espera que los planteamientos presentados se constituyan en “una oportunidad para que dichos desarrollos teóricos entren en el debate pedagógico de nuestro país” (Tapiero & López, 2006: 12).

Bibliografía

- BALL, S. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. 2ª. reimp. Barcelona: Paidós, 1994.
- CAPRA, F. *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama, 2003, 389 p.
- CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996, 173 p.
- CARR, W., & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.
- KEMMIS, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2ª. ed. Madrid: Morata, 1993.
- LUHMANN, N. *La sociedad de la sociedad*. México: Herder, 2007.
- LUHMANN, N. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Antrophos-Universidad Iberoamericana-Pontificia Universidad Javeriana, 1998.
- MAGENDZO, AK. *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1998.
- MAX-NEEF, M. *Sociedad, valores y docencia*. Conferencia presentada en el 1er. Congreso Internacional de Docencia Universitaria: Educación Superior: Una reflexión necesaria. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, febrero 2004.
- MAX-NEEF, M. Transdisciplina para pasar del saber al comprender. *Revista Debates, Universidad de Antioquia*, 2003, No. 36, p. 21-33.

- MEJÍA, J.; MARCO, R. *Educación(es) en la(s) globalización(es). I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2006, 332 p.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Visión 2019. Educación. Propuesta para discusión*. Bogotá, Colombia: MEN, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *El balance del plan decenal de educación 1996-2005: La educación, un compromiso de todos*. Bogotá, Colombia: MEN, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan decenal de educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Bogotá, Colombia: MEN, 2007.
- MOCKUS, A.; FEDERICO, C.; HERNÁNDEZ, CA.; CASTRO, MC., & CHARUM, J. Política educativa. Puntualizaciones a la reforma. *Educación y Cultura*, 1985, 4, p. 6-10.
- REYNOLDS, D., et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 1997.
- RUDDUCK, J., y HOPKINS, D. (comp.). *La investigación como base de la enseñanza*, Lawrence Stenhouse. 2ª. ed. Madrid: Morata, 1993.
- SENGE, P., et al. *Escuelas que aprenden. Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesan por la educación*. Bogotá: Norma, 2004.
- SENGE, P. *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica, 1996.
- STIGLITZ, JE. *Los felices 90. La semilla de la destrucción. La década más próspera de la historia como causa de la crisis económica actual*. Madrid: Taurus, 2003.
- TAPIERO, E., & LÓPEZ de P., L. *Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI*. Colciencias-Uniamazonia. Cali: Feriva, 2006.
- TAPIERO, E., y QUIROGA, A. *Desarrollo integral de la investigación en el sistema educativo del Caquetá. Programa territorial de educación*. Colciencias-Uniamazonia. Cali: Feriva, 2005.
- TAPIERO, E. *Estudio comparativo de las representaciones sociales y la práctica curricular de los maestros de Florencia y Manizales en autonomía escolar*. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2001.
- TAPIERO, E. *Estudio de las representaciones y construcciones del currículo, por parte del maestro en áreas de difícil acceso. Evaluación de la formación en democracia y autonomía escolar en el departamento del Caquetá*. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia-Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, 2000.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Edición especial. Medellín: Universidad de Antioquia, 195 años, 1998.