

ELÍAS TAPIERO VÁSQUEZ*
BERNARDO GARCÍA QUIROGA**

PLANEACIÓN INSTITUCIONAL INTEGRADA: CONDICIÓN OPERATIVA NEOSISTÉMICA DEL CURRÍCULO ESCOLAR

Resumen

El artículo presenta un desarrollo teórico-práctico de integración curricular, en la perspectiva de aportar gestión de autonomía como un factor de calidad de la educación y de empoderamiento colectivo en la institución educativa. Se concibe la PII en el marco de un desarrollo institucional integrado. La PII produce micropolítica escolar alternativa para el desarrollo institucional de competencias en el trabajo colegiado, sistemático, intencional y autorregulado para construir consensos sobre la ejecución y evaluación continua de los procesos organizacionales orientados a producir unidad, sentido y aprendizaje institucional generativo.

El contenido se focaliza en el papel que representa la planeación institucional integrada para los desarrollos de la integración curricular neosistémica que adelanta el grupo de investigación "Desarrollo Institucional Integrado" con clasificación "B" de Colciencias. Esta teorización resulta del estudio de caso iniciado en el 2003, motivado por el desarrollo de una tesis doctoral de uno de los autores relacionada con el estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre autonomía escolar y formación en democracia. El estudio de caso se adelanta con la cofinanciación de COLCIENCIAS y la Universidad de la Amazonia.

Palabras clave: *Modelo de Desarrollo Institucional Integrado, currículo neosistémico, Planeación Institucional Integrada, calidad de la educación en la institución educativa.*

INTEGRATED INSTITUCIONAL PLANNING: SCHOOL CURRICULUM'S OPERATIVE NEOSYSTEMIC CONDITION

Abstract

This article tackles a practical and theoretical development of curricular integration looking forward to providing autonomy management as a factor of quality of education in the educative institution.

PII, conceived in the frame of an integrated institutional development, results in alternative school micro-policy for the institutional development of competencies in the collegiate, systematic, intentional and self-regulated work to build

* Doctor en Educación. Profesor investigador; Director del Grupo de Investigación: Desarrollo Institucional Integrado. Universidad de la Amazonia. eliaasta@telecom.com.co

** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor de la Universidad de la Amazonia. bgarciaquiroga@hotmail.com

Texto original recibido: 22-06-08 y aprobado: 24-08-08

consensus on the ongoing execution and evaluation of the organizational processes oriented toward the production of unity, sense, and generative institutional learning.

Its content focuses on the role representing the integrated institutional planning for the developments of neo-systemic curricular integration carried out by the research group "Integral Institutional Development" ranked "B" by COLCIENCIAS. Such theorization stems from the case study started in 2003, motivated by one of the author's doctoral thesis development, related to the teachers' social representations of school autonomy and formation in democracy. This case study is being financed by COLCIENCIAS and Amazonia University.

Key words: *Integrated Institutional Development Model, neo-systemic curriculum, Integrated Institutional Planning, quality of education in the educative institution.*



INTRODUCCIÓN

La desintegración institucional entendida como uno de los *modus operandi* de las escuelas en Colombia, se ha identificado en el presente caso a partir de consideraciones endógenas y exógenas de la gestión educativa con base en la comprensión de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (1998, 2007) a la luz de presupuestos derivados de la ciencia crítica de la educación (CARR, 1996), la micropolítica escolar (BALL, 1994) y el aprendizaje institucional generativo (SENGE, 1996), entre otros, en el marco de la experiencia docente, directiva e investigativa de los autores.

Mientras que las consideraciones endógenas de la atomización e insularidad escolar se identificaron a través del estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre autonomía escolar y formación en democracia, a partir del análisis factorial de correspondencias múltiples (análisis multivariado) y con base en el procesamiento de la información en el programa estadístico francés SPAND (TAPIERO 2000, 2001),

las consideraciones exógenas de la desintegración escolar se identificaron, entre otros aspectos, con el énfasis heterónimo e instrumental de la reforma educativa iniciada en el último cuarto del siglo XX, conocida como "renovación curricular" (HERNÁNDEZ, 1984).

La anterior reforma "instrumentalizó la pedagogía" (ZULUAGA *et al.*, 1988), y se difundió por todo el país, en el marco histórico de la improvisación generalizada de las Facultades de Educación en la vinculación del profesorado que habría de contribuir a formar los nuevos maestros. Situación anterior a la que se le agrega la ausencia de una formación inicial de los maestros en "las causas" (DE TEZANOS, 1985:186).

La investigación asumió por representaciones sociales un sistema socio-cognitivo dotado de una lógica y un lenguaje particular que, a manera de miniteorías, determinan niveles de comprensión, ordenación y comunicación de la realidad; sirven como guías para la acción; y, desde lo socio-cognitivo, establecen relaciones entre lo individual y lo social (CARUGATI, F.F. y Palmonari, 1991). En términos generales, se encontró que el nivel predominante de las representaciones sociales estudiadas era de tipo prenocional y nocional. Aspecto que permitió relacionar dicho resultado con la preponderancia de una gestión académica y administrativa desarticulada, atomizada e insular en la escuela (TAPIERO, *ibidem*).

La desintegración académico-administrativa antes enunciada fue evidenciada a través de un Proyecto Educativo

Institucional (PEI) que adolece de autorregulación institucional, por tanto, de capacidad para autodescribirse, autocoaccionarse y autoevaluarse para coevolucionar como institución educativa. En tal sentido, es un PEI impensado en el manejo de la complejidad y la contingencia, lo que constituye una autolimitación institucional para establecer la "estabilidad dinámica" que requiere la estructura institucional. Con la estabilidad dinámica del PEI es posible transformar con pertinencia los procesos curriculares, didácticos y político-administrativos de la escuela.

I. LA ESTABILIDAD DINÁMICA: REFERENTE EPISTEMOLÓGICO DE LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL INTEGRADA

Cuando en la estructura institucional se omite la temporalidad de los procesos organizacionales del mundo escolar, la gestión académico-administrativa resulta atemporal, es decir, ausente de pasado y futuro. Esta situación al producir inercia en los procesos escolares, obstaculiza probabilidades de coevolución institucional, es decir, de transformación estructural.

La estructura institucional al responder en términos de calidad de la educación en la institución educativa, reflexiona sobre la formación integral del estudiantado en el marco de la acreditación social de la Institución educativa; genera transversalidad curricular en el manejo de la complejidad y la contingencia que subyace entre formación integrada y necesidades del contexto regional; relaciona



el PEI como factor de descentralización educativa y fuente de transformación curricular; interrelaciona las prácticas pedagógico-administrativas con la democratización de la escuela; actualiza significados y prácticas de la enseñanza y el aprendizaje; y, asume como fuente de coevolución institucional la evaluación institucional.

En la integración institucional, la estructura institucional opera con base en una *estructura organizacional de procesos* cuya lógica proviene de la configuración de políticas de desarrollo institucional y su ejecución se corresponde con una PLANEACIÓN INSTITUCIONAL INTEGRADA (PII). El término "proceso" indica "la acción de ir hacia delante" (Diccionario de la Lengua Española, 1992:1671).

En la "estructura organizacional de procesos", tanto la *función* como la *estructura* es pensada desde el desbordamiento de los postulados del estructural-funcionalismo de Talcott Parsons que sustenta la lógica interna de la teoría general de los sistemas formulada por Bertalanffy. A cambio de este paradigma se asume el funcional-estructuralismo de Niklas Luhmann que sustenta la teoría general de los *sistemas sociales*. Diferencia esta que permite diferenciar lo sistémico de lo neosistémico.

En la literatura de lo sistémico aplicada al desarrollo social, se suelen identificar como mínimo tres tendencias. En la primera tendencia se auscultan articulaciones entre las partes y el todo, unas veces de manera neutral, otras veces se radicaliza tal interrelación que el análisis alcanza una relación cósmica; cuando esto sucede los términos holístico y holográfico suelen ser comunes. En la segunda tendencia, la integración corresponde al enfoque estructural-funcionalista que determina la relación *input/output*; en lo educativo, este énfasis al complementarse con el enfoque empírico-analítico de la investigación, implementa una relación sistémica de corte positivista y neopositivista de la educación, con la cual se apoyan las reformas con énfasis neoliberal. En la tercera tendencia prima la configuración de lo sistémico desde los postulados de la teoría sociológica de los sistemas so-

ciales que Luhmann plantea en el marco de su configuración epistemológica funcional-estructuralista. Este énfasis sistémico muestra cómo los sistemas sociales no existen, hay que crearlos; se rescata el sistema cerrado en condición emergente (en nuestro caso, la institución educativa) para producir unidad y sentido; y, se demanda de configuración de objetividad por los constructores de sistemas sociales, lo que contribuye a impulsar la investigación social y humana de segundo orden. Es en esta tendencia que los autores del presente artículo han conceptualizado la condición neosistémica para el desarrollo de una gestión escolar creativa y autónoma (el currículo integrado neosistémico).

En el estructural-funcionalismo la función y la estructura se conservan en la normativa de la herencia cultural que opera como actos de transmisión de cultura por corresponder a la dinámica de la "caja negra" que produce la relación *input/output*. Con el estructural-funcionalismo se sostiene la idea falsa de la inamovilidad en términos de estructura curricular, a menos que no sea por especialistas y entre los cuales se exceptúan los maestros.

A diferencia de lo anterior, en el funcional-estructuralismo la función y la estructura se explican con base en una de las siete subteorías de la teoría de los sistemas sociales: la teoría de la doble contingencia. Esta teoría no demanda un consenso de valores sino sensibilización frente a las casualidades; estudia lo improbable desde su complejidad para volverla probable; y establece posibilidades indefinidamente abiertas y con capacidad de sintonizar en forma selectiva acciones que se distinguen de su entorno por introducir la relación *penetración/interpenetración* a cambio de la relación *input/output* (LUHMANN, 1998: 114-119).

En la teoría de la doble contingencia lo que es, pudo ser otra cosa, dado que se demanda la relación entre complejidades diversas e incluso opuestas, por ejemplo, aprender a establecer una condición dialogante y dialéctica entre la complejidad que proviene de la des-integración institucional y la complejidad

requerida de integración escolar neosistémica. En esta doble contingencia se comprende la complejidad que requiere manejarse en la configuración de una institución educativa como sistema social para diferenciar la condición asistémica y sistémica que también introduce discursividades sobre la gestión escolar (CASTAÑEDA *et al.*, 2007) y, por otra parte, se aprende a generar un orden emergente capaz de atender las incertidumbres que resultan de la configuración de una institución educativa como sistema social.

Comprender la "estructura de procesos" desde el funcional-estructuralismo luhmanniano es comprometerse en el ámbito educativo con la modelación de una institución educativa centrada en concebir y establecer alternativas a las funciones de desempeño profesional docente y estructuras institucionales con visión positivista, de allí que en el caso de la integración neosistémica se requiere que la concepción y la ejecución de una planeación institucional integrada (PII) se contemple en la interrelación entre *praxis educativa* y *autopoiesis institucional*. Es decir, la articulación entre prácticas reflexivas, transformadoras y la capacidad institucional para generar ella sus propios cambios.

Mientras que la *praxis educativa* produce la voluntad política de los maestros y los docentes-directivos de construir un currículo con apoyo metodológico de la investigación-acción que aporta la ciencia crítica de la educación, la *autopoiesis institucional* potencia los órganos de poder institucional en función de irrumpir en nuevas configuraciones con respecto a procesos curriculares y didácticos derivados de la creatividad institucional sostenida. Así, la función y la estructura que aportan la *praxis educativa* y la *autopoiesis institucional* configuran el nivel categorial que demanda la autonomía escolar y la formación en democracia en la PII.

La *praxis educativa* y la *autopoiesis institucional* contribuyen a entender que en la *estructura de procesos*, la enseñanza y el trabajo del aula no son suficientes para construir currículo por cuanto a los docentes-directivos tam-



bién les compete superar su condición instrumental de control como un fin en la órbita de su gestión administrativa; es decir, les corresponde asumirse como líderes pedagógicos que reconocen y apoyan los procesos pedagógicos que se constituyen en las aulas. De allí que la investigación-acción también les compete como fuente de aprendizaje institucional. Trabajo este que demanda, además, la creación, desarrollo y consolidación de líneas de investigación en las instituciones formadoras de maestros para el respectivo acompañamiento.

Con la praxis educativa y la autopoiesis institucional, la PII hace de la función y la estructura un dispositivo organizacional para que la investigación en el aula y en el ámbito administrativo se complemente en la perspectiva de garantizar la calidad de la educación de la institución educativa.

La autopoiesis es una categoría de la Teoría de los Sistemas Sociales de Niklas Luhmann (1998, 56-57: 206-208); la aportó la microbiología con las investigaciones de Humberto Maturana y Francisco Varela; y, con la teoría de las estructuras disipativas formulada por Ilya Prigogine, se ahondó en el desequilibrio como factor de desarrollo de la estabilidad a través de la teoría de la autoorganización (CAPRA, 2002, 104). Teoría esta que reformula Luhmann con una de las siete subteorías de la teoría de los sistemas sociales, la teoría de la autorreferencialidad.

La teoría de la autorreferencialidad determina tres criterios para la auto-descripción: autorreferenciarse para autooaccionarse con la función de coevolucionar. Condiciones estas requeridas en la construcción de un sistema social.

Con la autorreferencialidad, los docentes-directivos y los maestros aprenden a describirse en forma autocrítica para identificar los requerimientos de auto-transformación con base en el trabajo colegiado, que en el caso del currículo integrado neosistémico demanda transformaciones curriculares y didácticas, en el contexto amplio de la complementa-

riedad entre los desarrollos pedagógicos y administrativos. Los factores de transformación curricular y didáctica se indican en el octágono de la Figura 1, los cuales se reformulan según las condiciones histórico-educativas.

Del pensamiento simple centrado en la reproducción de la inercia institucional, se pasa al manejo de la complejidad y la contingencia de los procesos neosistémicos para que la estructura organizacional de la institución educativa aprenda a reproducir condiciones creativas sostenidas. Esta condición resulta sustancial para advertir el sentido que compete concebir y desarrollar en el proceso de ejecución de la PII.

Para que el PEI se pueda dotar de "estabilidad dinámica", la integración curricular neosistémica requiere de *políticas de desarrollo institucional integrado* (PDII) por cuanto su operatividad establece la *planeación institucional integrada* (PII).

Las PDII se producen en función de alcanzar nuevos niveles de relaciones de poder con base en el desarrollo categorial de autonomía escolar y formación en democracia para transformar el papel de los actores, las instancias del gobierno y la vida escolar en su conjunto (TAPIERO & GARCÍA, 2007). Esta interrelación se expresa en:

- Un gobierno escolar de naturaleza democrática, descentralizada, participativa, flexible, pluralista y comprometido con la autorregulación institucional del PEI.
- La toma de decisiones centrada en principios institucionales para contribuir a desarrollar unidad y sentido en la gestión pedagógica-administrativa.
- Una institución que se autorregula con los principios de autorreferencialidad, autopoiesis e interpenetración para el aprendizaje institucional generativo que demanda la institución educativa como sistema social.

Lo anterior conlleva a tomar conciencia de las siguientes situaciones:

- El trabajo colegiado, cooperativo y solidario entre los docentes-directivos

y el profesorado para configurar la estabilidad dinámica de la estructura curricular neosistémica.

- La autorreferencialidad aplicada al *statu quo* de la gestión académico-administrativa en la institución educativa para crear sentido a la transformación curricular.
- La comprensión del papel del rumor, el humor, la ironía y el sarcasmo para agredir o maquinarse en función de construir autooacción institucional. Aspecto que demanda de inteligencia emocional en procura de establecer el empoderamiento y la sinergia institucional requerida por la integración neosistémica.

II. REFERENTES OPERATIVOS DE LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL INTEGRADA (PII)

A la PII le compete ejecutar el sentido que conciben las PDII para concretar los desarrollos de la integración curricular neosistémica, de manera que la tradición, las concepciones y las prácticas de los maestros se articulen al ejercicio colectivo planeado, intencional, sistemático, cooperativo y solidario para concretar los consensos sobre la ejecución y la evaluación continua de los procesos organizacionales. Esta dinámica se relaciona, en últimas, con la creación de sentido y unidad de la institución educativa con base en unas prácticas pedagógicas-administrativas cohesionadas por la autorregulación y el aprendizaje institucional generativo.

La vigilancia epistemológica de la PII corresponde a la lógica que establecen las PDII y se concretan en la configuración, desarrollo y consolidación de tres ejes que determinan aspectos centrales de la estructura organizacional de procesos y que contribuyen a introducir de manera estructural la estabilidad dinámica del currículo neosistémico. Ellos son: el eje político-administrativo, el eje pedagógico-didáctico y el eje comunicacional. Ver su representación en la parte inferior del Nivel 1 (Figura 1).

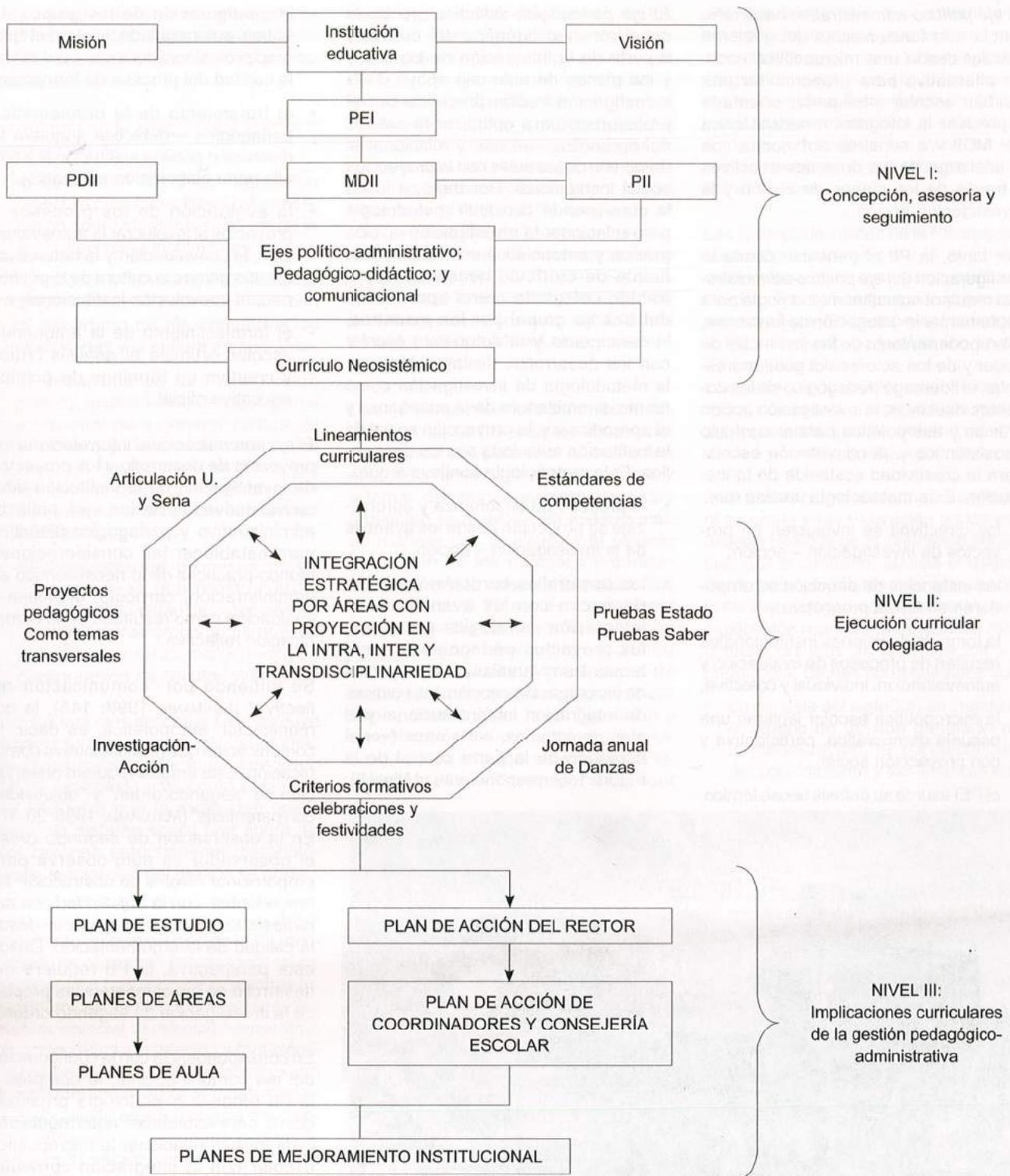


FIGURA 1.
Modelo de desarrollo institucional integrado neosistémico

El eje político-administrativo hace referencia a la funcionalidad del gobierno escolar desde una micropolítica escolar alternativa para proporcionar una gestión escolar inteligente, orientada a precisar la integración neosistémica del MDII y a construir autonomía con el liderazgo de los docentes-directivos a través de los planes de acción y la investigación-acción.

Por tanto, la PII al pensarse desde la configuración del eje político-administrativo requiere auscultar metodología para implementar la delegación de funciones, el empoderamiento de las instancias de poder y de los actores del gobierno escolar, el liderazgo pedagógico de los docentes-directivos, la investigación acción práctica y autopoietica para el currículo neosistémico y, la coevolución escolar para la creatividad sostenida de la institución. Esta metodología precisa que:

- los directivos se involucren en proyectos de investigación – acción;
- las instancias de dirección se empoderen en forma progresiva;
- la toma de decisiones institucionales resulten de procesos de evaluación y autoevaluación, individual y colectiva;
- la micropolítica escolar legitime una escuela democrática, participativa y con proyección social;
- el PEI asuma su énfasis neosistémico.

El eje pedagógico-didáctico precisa la condición neosistémica del currículo a partir de la integración de las áreas y los planes de aula con apoyo de la investigación-acción presidida por el profesorado para optimizar la calidad del aprendizaje escolar y relacionar el desarrollo de las aulas con la proyección social institucional. Por tanto, a la PII le corresponde constituir metodología para relacionar la investigación-acción práctica y autopoietica en el aula como fuente de currículo neosistémico, el trabajo colegiado como aprendizaje del trabajo grupal por los maestros, la democracia y la autonomía escolar con los desarrollos de las didácticas. la metodología de investigación como fuente dinamizadora de la enseñanza y el aprendizaje y, la proyección social de la institución articulada con los desarrollos. Esta metodología conlleva a que:

- el proceso de enseñanza y aprendizaje se proyecten desde los avances de la investigación – acción;
- los desarrollos curriculares se enriquezcan con los avances de la integración estratégica por áreas, los proyectos pedagógicos como temas transversales, los proyectos de investigación - acción, las políticas de integración interinstitucional y el plan de estudios, entre otros (ver el octágono de la parte central de la Figura 1, correspondiente al Nivel II);

- la configuración de los grupos de trabajo autorregulado mejoran el ejercicio profesional docente y, por tanto, la calidad del proceso de formación;
- el tratamiento de la problemática pedagógica – didáctica adquiera la dimensión pública institucional y con ella gane elaboración e impacto;
- la evaluación de los procesos y proyectos al involucrar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación genere la cultura de lo público para la coevolución institucional; y,
- el fortalecimiento de la autonomía escolar estimule el análisis crítico y creativo en términos de política educativa oficial.

El eje comunicacional interrelaciona los proyectos de desarrollo y los proyectos de investigación de la institución educativa derivados de los ejes político-administrativo y pedagógico-didáctico para establecer las consideraciones teórico-prácticas de lo neosistémico en administración, currículo, didáctica y evaluación como resultado de la *comunicación reflexiva*.

Se entiende por “comunicación reflexiva” (LUHMANN, 1998: 145), la comunicación autopoietica, es decir, la comunicación que produce nueva comunicación. Este énfasis requiere observación de “segundo orden” y “objetividad con paréntesis” (MATURANA, 1998: 20-37). En la observación de *segundo orden* el observador se auto-observa para proporcionar niveles de abstracción sin precedentes; con la *objetividad con paréntesis*, los maestros se asumen desde la calidad de la argumentación. Desde esta perspectiva, la PII requiere del desarrollo de las competencias propias de la investigación de segundo orden.

En correspondencia con la configuración del eje comunicacional, le compete a la PII producir metodología organizacional para establecer autorregulación institucional; relacionar la micropolítica escolar con la integración curricular neosistémica; generar la comunicación reflexiva para potenciar la autopoiesis institucional; y, establecer los espacios propicios para el aprendizaje institucio-





nal generativo desde la complementariedad entre la integración estratégica por áreas y los planes de acción del equipo docente-directivo.

La anterior metodología debe aportar a la ejecución de:

- el desarrollo de la comunicación reflectiva para consolidar la argumentación como elemento esencial de la autorregulación institucional;
- el estudio y el manejo de los conflictos escolares para contribuir con el desarrollo de las competencias ciudadanas y la cultura democrática;
- el desarrollo de la socialización pública institucional, local, regional y nacional para generar cultura de lo público y nuevos desarrollos en términos de lectura y escritura por los maestros para dinamizar sus avances en calidad de comunidad académica; y
- El desarrollo de procesos meta-comunicativos que promuevan la autorreferencialidad, la autopoiesis y la interpenetración como fuentes de aprendizaje institucional generativo y configuración de círculos virtuosos.

Con los tres ejes descritos se constituye la estructura organizacional del *Modelo de Desarrollo Institucional Integrado* (MDII), entendido este como el énfasis del PEI para que la institución opere como un sistema social (ver figura 1). Por razones estrictamente metodológicas, la totalidad del gráfico se omite.

Para que el MDII opere y, en atención al constructo epistemológico de la PII identificado en el aparte I del presente texto, se requieren tres tipos de relaciones intersistémicas: la *relación intersistémica autorreferencial*, la *relación intersistémica autopoietica* y la *relación intersistémica interpenetrativa*. Estas relaciones son complementarias entre sí y determinan la racionalidad epistemológica del currículo neosistémico (ver parte central de la figura 1) para concretar la institución educativa como sistema social.

La categoría de currículo neosistémico se establece en el campo de tensión

de la evolución de las teorías de los sistemas, para superar la herencia heterorregulante que el código *input/output* de la teoría general de los sistemas formulada por Bertalanffy le impuso a la escuela asumida como sistema. La alternativa se establece a través de la comprensión de la teoría general de los sistemas sociales formulada por Niklas Luhmann (1998, 2007) mediante el código *penetración/interpenetración*, articulada al debate de la metateoría curricular propuesta por Stephen Kemmis (1993). Aquí la escuela no se valida en la autoorganización, sino en términos de autorreferencialidad, autopoiesis e interpenetración.

Con la *relación intersistémica autorreferencial*, la PII requiere establecer procedimientos para que la institución educativa aprenda a autodescribirse y a tomar decisiones autocoactivas que proyecten la coevolución institucional, de manera que se dilucida el pasado y el futuro de los procesos organizacionales; con la *relación intersistémica autopoietica*, la PII requiere establecer procedimientos para que la institución aprenda a establecer la diferencia entre estructura institucional y estructura de procesos en función de obtener "estabilidad dinámica" en la configuración y consolidación del currículo neosistémico; y, con la *relación intersistémica interpenetrativa*, la PII requiere establecer

procedimientos para que la institución educativa aprenda a relacionar de manera dialéctica, complejidades opuestas en gestión escolar en el código: *desintegración-escolar/integración-sistémica/integración-neosistémica* y establezca el desarrollo institucional integrado en relación estrecha con el desarrollo educativo regional.

Los criterios de validez de la PII soportan nuevos parámetros para la evolución de la cultura de la evaluación en la institución. Todo el conjunto de procesos, proyectos y actividades que conforman la PII son objeto de evaluación en las formas básicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación: la cultura de la evaluación escolar queda comprometida con la construcción de unidad y sentido institucional.

Este proceso de evaluación no es lineal, ni se agota en la valoración de los problemas clásicos de la institución educativa, por el contrario, aborda el estudio de dos complejidades que trascienden la mirada endógena de la escuela y cuya explicación representa uno de los retos contemporáneos de la educación y la pedagogía. Dichas complejidades son:

- La escuela del siglo XXI se instala en el campo de tensión generado por la globalización, la socioeconomía del conocimiento y las limitaciones y



contradicciones de la política educativa oficial. En este contexto ¿cómo responder a las exigencias de la formación humana contemporánea altamente compleja, competitiva y para una sociedad donde la ciencia y la técnica crecen exponencialmente, desde una institución educativa premoderna en muchos aspectos y en un país que todavía no asume la educación de sus ciudadanos como una inversión estratégica y rentable socialmente?

- Los requerimientos de un tipo de gestión escolar instalada en el campo de tensión entre la formación integral, el desarrollo institucional integrado y el desarrollo humano sostenible. En esta racionalidad ¿cómo enfrentar el problema de una formación humana soportada tradicionalmente en una visión antropocéntrica, hacia una visión biocéntrica, en el marco de la ecoalfabetización y el postulado de la sostenibilidad que plantea la necesidad de "conservar transformando y transformar conservando"?

Mientras que la *ecoalfabetización* pugna por la alfabetización de la especie humana centrada en los principios de la ecología para vivir en consecuencia, el *ecodiseño* se interesa por el estudio de los ecosistemas naturales para identificar nuevas formas de economía, de organización social, de estructuras físicas y de desarrollo científico-técnico (CAPRA, 2003 en: Tapiero y López, 2006: 175).

Al establecer la complementariedad entre la relación biocéntrica con la complejidad y la contingencia de la micropolítica escolar a través de la articulación entre la autonomía escolar y la autonomía educativa regional, derivada ésta de la relación intersistémica interpenetrada antes expuesta, se vuelve probable articular las dinámicas que determina el Programa de Regionalización de COLCIENCIAS con los desarrollos de la descentralización educativa que hoy se expresan en la prospectiva del Ministerio de educación Nacional (3ª. parte de la Agenda Visión 2019 y sexta estrategia de la evaluación del Plan Decenal de Educación 1996-2005).

El Programa de Regionalización de COLCIENCIAS constituye parte de la política de descentralización de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de tres etapas: las agendas prospectivas, los programas territoriales con sus respectivos énfasis y las líneas de investigación (este proceso se encuentra en reformulación al momento de escribir este artículo). En el caso de educación regional del departamento, paralelo al proceso de construcción del MDII, se ha constituido desde la prospectiva del Programa Territorial de Educación, las políticas para cohesionar el sistema educativo del Caquetá desde la investigación y con el propósito de potenciar el desarrollo de líneas de investigación requeridas en el Plan Decenal Regional de Educación 2007-2016 (Gobernación Caquetá, 2008)

Desde la relación sistema/entorno del MDII, la vigilancia epistemológica de la PII a partir de los tres ejes (político-administrativo, pedagógico-didáctico y comunicacional) quedó articulada con la concreción del Plan Decenal Regional de Educación antes enunciado.

Lo anterior conlleva a comprender que la PII se constituye en un nivel de potenciación para participar en las convocatorias del Programa de Regionalización de COLCIENCIAS, de manera que la investigación educativa y pedagógica pueda ser financiada en función de contribuir con la modernización del sistema educativo regional.

Por todo lo anterior, la PII está pensada para superar la historia heterorregulada que le precede a la construcción del MDII. Del manejo de la complejidad y la contingencia que prevé el desarrollo categorial de autonomía escolar, formación en democracia y desarrollo institucional integrado de los actores que constituyen comunidad educativa, se prevé la importancia del modelo de gestión escolar integrada neosistémica para avanzar en la construcción de las geopedagogías y de la institución escolar inteligente que el presente siglo reclama en esta época de educaciones y globalizaciones.





BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S., (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós
- CAPRA, F. (2002). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama
- CARUGATI, F.F. y PALMONARI, A. (1991). "A propósito de las representaciones sociales". En *Revista Anthropos*, No. 124.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Fundación Paideia – Morata
- CASTAÑEDA, E., et al (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Decenal de Educación 2006– 2016. Pacto social por la educación*. Bogotá: MEN.
- COLOMBIA, Gobernación Caquetá (2008). *El plan decenal sectorial en investigación educativa para la modernización escolar de los niveles básicos de educación del Caquetá (2007- 2016). Red de instituciones educativas constructoras de desarrollo institucional integrado*. Manuscrito no publicado.
- DE TEZANOS, A. (1985). *Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HERNÁNDEZ, C.A. (1984). "Reforma curricular: cientificismo y taylorismo". En revista *Educación y Cultura* No. 2. pp. 35-42.
- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (2ª. ed.) Madrid: Morata
- LUHMANN, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder – Universidad Iberoamericana Ciudad de México – Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Antrophos - Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- MATURANA, H. (1998). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Tercer Mundo Editores.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la lengua española, Tomo II*. Madrid: Mateu-Cromo
- SENGE, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (4ª. Ed.) Barcelona: Granica, 4ª ed.
- TAPIERO V, E. & GARCÍA Q., B (2007). "Las políticas de desarrollo institucional integrado: círculo virtuoso de la gestión escolar inteligente". En *Revista Educación y Pedagogía* No. 48, pp.133-140.
- TAPIERO, E. & LÓPEZ P. L (2006). *Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI*. Cali: Feriva-Colciencias-Universidad de la Amazonia.
- TAPIERO, E. (2001). *Estudio comparativo de las representaciones sociales y la práctica curricular de los maestros de Florencia y Manizales en Autonomía escolar*. Memoria para optar el Título de Doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- _____ (2000). *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*. Memoria de la investigación previa para optar el Título de Doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- ZULUAGA, O. L., ECHEVERRY A., MARTÍNEZ, A., RESTREPO, S. & QUICENO, H. (1988). "Educación y pedagogía: una diferencia necesaria". En *Revista Educación y Cultura* No. 14. pp. 4-9.

