

**ASPECTOS BÁSICOS DE LA MODERNIZACIÓN
INSTITUCIONAL DEL SISTEMA
EDUCATIVO COLOMBIANO**

Elias Tapiero Vásquez



*Raoul Hausmann, "Tartlin en casa",
Collage y guache (fragmento). 1920*

RESUMEN

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

REVISTA

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

RESUMEN

ASPECTOS BASICOS DE LA MODERNIZACION INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

La disgregación y la atomización que caracteriza a las instituciones educativas pueden ser modificadas para concretar su integración. La complejidad del mundo escolar se concreta a partir de un tipo de aprendizaje institucional, para lo cual las políticas de desarrollo institucional integrado operarían de manera autogestionaria, en correspondencia con la modernización tanto del sistema educativo como de la sociedad. Tales planteamientos discurren a través del análisis sobre el desempeño profesional de la docencia, el desarrollo de una política institucional integrada y el aprendizaje institucional.

ABSTRACT

BASIC ASPECTS OF INSTITUTIONAL MODERNIZATION IN THE COLOMBIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Fragmentization, atomization characteristic of educational institutions maybe modified in order to reach integration. Complexity within the school world is concretized by means of a certain type of institutional learning. To obtain this, the different policies of integrated institutional development should operate in a managerial mode, parallel to the modernization of both the educational system and society. These ideas are reflected upon through the analysis of professional teaching performance, development of an integrated institutional policy, and institutional learning.

PALABRAS CLAVE

*Modernización, sistema educativo, políticas de desarrollo.
Modernization, educational system, development policies*

ASPECTOS BÁSICOS DE LA MODERNIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO*

Elias Tapiero Vásquez**

La lógica predominante de toda reforma educativa supone por el Estado que ésta se asume para modernizar la educación en su conjunto. Sin embargo, en Colombia, en aras de la democracia participativa conferida por la Carta Magna, el desarrollo del sistema educativo debería contribuir a direccionar la modernización del Estado, por tener la universidad entre sus funciones básicas, la producción de conocimiento. De igual manera, la dinámica intrínseca de la reforma educativa, basada en la unidireccionalidad y la heterorregulación como presupuestos básicos para direccionar el mejoramiento institucional, podría ser transformada con el desarrollo autónomo de las instituciones educativas, es decir, la concreción de la modernización de las instituciones en su dinámica autónoma se constituiría en un factor poco despreciable en materia de modernización de la reforma educativa. Así, la autonomía institucional, que se relaciona con la capacidad de producción de información y conocimiento por las instituciones educativas en la dinámica de su propia autorregulación y co-gestión, permitiría no sólo la reforma educativa, sino también la modernización del Estado.

En esta lógica de la complejidad, instaurada en la optimización del desempeño de la calidad de las instituciones, se requiere interrogar sobre el papel del empoderamiento para la autorregulación institucional (autocontrol para la autodirección de las instituciones educativas), al punto que se pueda tensionar la modernización institucional para repensarla como factor de calidad del conjunto del sistema educativo.

En un intento de respuesta a tal interrogante, a continuación se presentan consideraciones sobre el desempeño profesional de la docencia, el desarrollo institucional integrado y el aprendizaje aplicado a la institución.

EL HORIZONTE DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

El tema recurrente de la calidad de la educación en Latinoamérica ha llevado a las universidades *maduras*¹ a ubicar en el centro del debate la responsabilidad, tanto por parte del Estado en materia de inversión como por las instituciones para mejorar la calidad del egre-

* Las reflexiones presentadas se enmarcan en el desarrollo del proyecto de investigación: *Un estudio de caso de gestión institucional integrada en educación básica, referente para la formación del profesional de la docencia en la Universidad de la Amazonia*, dirigido por el autor y cofinanciado por Colciencias.

** Profesor de la Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, y Doctor en Educación, Universidad de Antioquia.
Dirección electrónica: zyx77@coll.telecom.com.co

sado. Este último aspecto se relaciona en forma directa con el desempeño de la docencia, despojado del análisis de *la no reciprocidad lógica*, lo cual no equivale excluir a los demás sectores de la comunidad sobre el papel que les compete.²

La *no reciprocidad lógica* se refiere a la ausencia de la autocrítica y la responsabilidad frente a la crisis, lo cual genera el irrespeto consigo mismo y con los demás al introducir el valor de lo fácil y evitar un trabajo creador mediado por la angustia de la razón (Zuleta, 2000, 14-15).

Superar la *no reciprocidad lógica* en la docencia, por la responsabilidad compartida con la calidad de la educación, conlleva a la asunción de la autocrítica del desempeño profesional, como mínimo, desde las exigencias que plantea la posmodernidad, la ética de lo público y la pedagogía, en el marco de la incertidumbre, el caos y la complejidad inherentes a la cotidianidad, en un tipo de desarrollo planetario caracterizado por una globalización sujeta a los designios del “capital internacional especulativo” (Stiglitz, 2003, 63 y 279).

Desde la posmodernidad, son retos, entre otros, la cultura de la colaboración; la potenciación para el cambio organizacional basado en la flexibilización; la reconfiguración de los currículos para superar el énfasis tradicional, xenofóbico y/o racista; la experimentación de nuevas formas de enseñar y de aprender (Hargreaves, 1996, 114-116). La ética de lo público compromete al profesional de la docencia con la dignificación de su profesión y la pertinencia profesional con la institución donde se des-

empeña (Cortina, 1998, 17-31), mientras que la pedagogía, desde las dinámicas de la *formación*, reclama concreciones en materia de educabilidad y enseñabilidad.

La *formación* es un concepto que desde el siglo XVIII se centró en la reflexión y la autonomía del ser, al punto que la ciencia maximizó el valor de la educación, y la literatura pedagógica llamó a los maestros a reemplazar los referentes autoritarios de su desempeño para construir la competencia profesional sobre la base de saber qué pensaba la mente del sujeto como objeto de la enseñanza (Luhmann y Schorr, 1998, 90-105). De esta manera, la enseñanza se centró en saber aprender para enfrentar lo nuevo mediante el cambio de los patrones de expectación aprendidos, y con base en la teoría crítica de la educación, la enseñanza estableció vínculos con la construcción del currículo, entendido como un “sistema de experiencias y oportunidades formativas que una institución educativa promueve y recrea para encontrar y materializar el sentido de su misión” (Gutiérrez, 2001, 73).

Por su parte la educabilidad convoca al ejercicio profesional de la docencia a considerar en forma prevaleciente el desarrollo de las competencias y los valores comprometidos, no sólo con las actitudes y las destrezas en los procesos de humanización, sino también con los principios democráticos que reclama la ciudadanía participativa. La educabilidad se ocupa tanto de las manifestaciones más primitivas del ser como de los umbrales de la conciencia para comprender formas simbólicas de sometimiento y posibilitar la construcción de cultura.

- 1 Son instituciones *maduras* aquellas que son artífices de su propia modernización y se relacionan con el nivel de empoderamiento institucional alcanzado en aspectos como: el desarrollo de las capacidades endógenas para resolver sus propias contradicciones; el control de sus interacciones con el entorno; la capacidad de autonomía gestionada para orientar el curso de sus políticas normativas, administrativas y académicas, y la capacidad resolutoria en el conocimiento y la gestión sociocultural. Para ahondar en el concepto de *universidad madura*, véase Puyanay Serrano (2000, 19-22).
- 2 En la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 1998), se asume el *factor humano como factor de desarrollo* institucional y en tal sentido se detallan los compromisos de cada estamento para con la modernización de la universidad.

La enseñabilidad se relaciona, en últimas, con la producción y el desarrollo de la didáctica específica por la vía de la investigación, para que el ejercicio profesional de la docencia supere su desempeño instrumental o practicante y contribuya a desarrollar la enseñanza y el aprendizaje desde los ámbitos de la epistemología.

Así, los retos que plantea la posmodernidad, la ética pública y la pedagogía al ejercicio profesional de la docencia, exigen una valoración más global e interrelacionada de la institución por la gestión docente, al vincular el desarrollo de la institución educativa con el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, y éstos, con la proyección social de la institución. Estas relaciones de apertura permiten visualizar un desarrollo institucional más integrado.

EL DESARROLLO INSTITUCIONAL INTEGRADO

Las instituciones *maduras*, al configurar sus estructuras organizativas para atender su esencia —la producción de conocimiento y la gestión sociocultural—, necesitan asumir una visión más global de su gestión, en virtud de superar los efectos de insularidad y atomización que impuso, entre otros aspectos, la asignaturización.

La asignaturización hace parte de los efectos que deja la vinculación improvisada de docentes en las instituciones educativas, prescinde de la investigación formativa y educativa en general, mantiene la lógica interna de las disciplinas para su enseñanza, conlleva al deterioro de las programaciones académicas por asumir las asignaturas como un fin y sin valor social, obstruye en forma severa el trabajo cooperativo y solidario al interior de la institución y, en general, se relaciona con unas

prácticas docentes desarraigadas de fundamentación pedagógica, validadas en el ámbito tecnicista del currículo, desprovistas de opciones para concretar procesos de enseñanza en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En tal sentido, la asignaturización contribuyó a establecer una tradición administrativo-académica insular, atomizada y fragmentada de las instituciones educativas que impide ser pensada por sus protagonistas de manera más integrada, sistémica, holística y hologramática.

Por *sistémico* se entiende aquí un desarrollo organizacional complejo que desborda los postulados de los sistemas abiertos planteados por Bertalanffy, lo cual implica una ruptura paradigmática desde los planteamientos de Niklas Luhmann, quien configura su teoría de los sistemas sociales desde la teoría de la complejidad, configurada ésta por la teoría de la doble contingencia y la teoría de la autorreferencialidad (Luhmann, N., 1998). La teoría de la complejidad rescata el *sistema clausurado emergente* para instaurar la *neguentropía* desde la interpenetración posibilita autorreconfigurar el sistema en construcción de manera permanente.

Este referente teórico aporta nuevas categorías de análisis para complejizar la institución educativa y develar sus niveles de atomización y de insularidad. Esto contribuye a potenciar la construcción, en forma consciente y deliberada, de alternativas para que la desintegración institucional, o integración aparente, dé paso a la integración real, a fin de recomponer el tipo de formación ofrecida a los estudiantes, para que ésta sea integral; posibilite el desarrollo de valores diferenciados de las normas; permita la relación del aprendizaje con prácticas más cooperativas, integradas y solidarias en las aulas, y responda por los retos de la educabilidad y la construcción de conocimiento, en virtud de la identificación y resolución de problemas, en él

ámbito de la cultura y del desarrollo histórico de la sociedad, de manera tal que se redescubran el estudiante, los docentes, los directivos, la familia, la institución educativa, la comunidad y su sociedad.

En esta lógica, el *desarrollo institucional integrado* se concibe como una opción para viabilizar la concreción de la formación integral y para lo cual el profesional de la docencia requiere como mínimo una visión holística. Lo holístico se relaciona con una visión integral del estudiante, la cual se concibe en una gestión institucional integrada; se asume a través de una visión global del desempeño profesional de la docencia, basada en la complejización de múltiples relaciones y articulaciones hologramáticas del desarrollo institucional, para acceder a la representación del todo en las partes, frente a la alternativa aristotélica de representar el todo como la suma de sus partes —la cual deriva efectos de fragmentación al ejercicio atomizado en los procesos pedagógicos, curriculares, académicos y administrativos de la institución educativa—. Tal paradoja caracteriza el *imaginario social instituyente*, representado en la desorganización institucional y el incumplimiento social de la formación integral.

El *imaginario social instituyente* refleja un tipo de historia social cuya lógica, significados e imaginarios hacen parte de un tipo de clausura social con mentalidad cerrada, la cual impone determinada forma de sentido, pensamiento y valoración en la reflexión y la acción de los individuos que afecta los desempeños y las posibilidades de creación, y que opera en calidad de construcción psíquica incuestionable. Sin embargo, el carácter socio-crítico-histórico-cultural, reclama nuevas formas de significación para un nuevo tipo de reflexión en la autonomía, lo cual conduce a la autoconstrucción de una clausura mental *abierta*, que produce un imaginario social alternativo en la creación, la innovación y la productividad, denominado *imaginario social instituido* (Castoriadis, 1997, 185-212).

En tal sentido, en la cultura educativa de la fragmentación, conservada a través de los currículos cerrados, tecnicistas o asignaturistas, reglados por la heterorregulación instituida, se concretó el *imaginario social instituyente* al interior del sistema educativo, productor de la desintegración organizacional, cuyo efecto se siente, sin ser comprendido por los actores que lo protagonizan. El sentir está expresado a través de la saturación del diario trajinar de la institución escolar, en el marco de unas prácticas individualistas y pragmáticas que se repiten al infinito, en unos tiempos y espacios que generan la impresión de que en la escuela nada cambia y que termina por convencer a sus actores de que en efecto no se necesita cambiar. Como alternativa, se configura el *imaginario radical* en virtud de superar el *carácter prenocial de autonomía* en la docencia, para acceder al imaginario social instituido que, por la condición autocrítica, autorreferencial y autorregulativa en la institución escolar, accede a los requerimientos de la *reconfiguración curricular* como dispositivo para construir un modelo de desarrollo cada vez más coherente, más integral, más interrelacionado.

El *carácter prenocial de autonomía* de los docentes y directivos, se caracteriza por la ausencia de una política de desarrollo escolar que promueva procesos de autorregulación institucional; autorrestricción del docente sobre su desempeño en el aula, con un predominio de los contenidos como un fin y una tendencia a depender de las orientaciones que establecen los manuales escolares (en tales condiciones, el maestro también es coautor de su propio reduccionismo laboral); divorcio entre el desempeño del maestro y el tipo de reconocimiento social de la escuela; indisposición a objetivar el trabajo grupal docente, y crisis del liderazgo escolar de los directivos en el ámbito de la pedagogía y del currículo (Tapiero, 2001, 429)

La *reconfiguración curricular* estriba en la reformulación del currículo con base en los presu-

puestos de la metateoría curricular (Kemmis, 1993), para 1) establecer cohesión y coherencia entre las siguientes relaciones: enseñanza - construcción del currículo; dirección escolar - apoyo pedagógico a los desarrollos del aula; desarrollo de los procesos en el aula - proyección social institucional; intrainstitucionalidad - interinstitucionalidad, y 2) contribuir a desarrollar procesos alternativos a los binomios intradisciplinariedad - interdisciplinariedad; interdisciplinariedad - transdisciplinariedad; aprendizaje institucional adaptativo - aprendizaje institucional generativo.

La reconfiguración curricular atiende la dinámica reconstructiva del currículo. No se deriva de una visión positivista, ni hermenéutica en sí; se constituye en un aspecto esencial de la ciencia crítica de la educación y, por tanto, de la pedagogía crítica, y contribuye a relacionar el currículo con los problemas de la ideología y del poder (Kemmis, 1993).

En la medida que el desarrollo curricular de las instituciones esté direccionado por los profesionales de la docencia, al igual que su reconfiguración, influirá para maximizar su grado de autonomía y desempeño profesional; de allí que la reconfiguración curricular demanda nuevas competencias del ejercicio profesional de la docencia en el desarrollo de competencias de alto nivel.

Por *competencias de alto nivel* se entienden aquellos aprendizajes relacionados con las prácticas pedagógicas de una formación caracterizada por los siguientes aspectos: a) prepara a los estudiantes para que generen nuevos conocimientos; b) está referida a un conjunto de reglas, principios y dispositivos para producir en los sujetos desarrollos de competencias, desempeños e identidades, sobre la base de elevados niveles de abstracción; c) es polifuncional por su interés en la transformación de las condiciones subjetivas (competencias y actuaciones), e implica la posibilidad de la realización social, intelectual y personal del sujeto (crecimiento) en la autonomía — or-

den interno del sujeto—, con la intencionalidad hacia la transformación o el cambio; d) es un tipo de formación que reconoce las posibilidades de acceder a competencias especializadas cognitivas, socioafectivas, técnicas y tecnológicas, que favorecen el crecimiento y le otorgan confianza al estudiante en sus diferentes prácticas; e) supera una forma curricular especializada (a través de programas y planes de estudio en un campo del saber y de la práctica); f) se identifica en una relación pedagógica progresiva en el tiempo, con la intención de iniciar, modificar, desarrollar o cambiar el conocimiento, la conducta o la práctica de alguien, para generar una forma de identidad, conciencia y práctica (Díaz, 2000, 85-115).

La reformulación curricular cumple un papel estratégico para la construcción del modelo de desarrollo institucional integrado, el cual demanda reorganizar el conjunto de la institución a través de los siguientes ejes de desarrollo: el eje político-administrativo, el eje pedagógico-didáctico y eje comunicacional (Tapiero y López, 2003).

El *eje político-administrativo* se constituye a partir del carácter autorregulativo de los órganos de dirección y se nutre de la valoración y el estímulo de los procesos innovadores de la institución educativa; su papel protagónico estriba en poner en consonancia los procesos endógenos y exógenos de aquella. El *eje pedagógico-didáctico* se gesta a través de la producción de las didácticas especiales, por lo que requiere de la investigación formativa y, en consecuencia, el ejercicio de la profesión docente se asume con la mediación de la figura del *maestro-investigador*. A su vez, la investigación se constituye en factor autorregulante del mejoramiento académico para la institución y en condición de dispositivo para direccionar y consolidar el eje político-administrativo.

Por último, el *eje de la comunicación* está concebido desde la dinámica de Luhmann (1998, 140-171).

La comunicación ocupa un papel preponderante en la configuración de los ejes anteriores, por cumplir con los requisitos de la autorreferencialidad (autodescripción y autoobservación), la *autopoiesis* y la interpenetración, las cuales instauran la neguentropía (complejidad), donde el punto de unión para establecer relaciones son las acciones, no los acontecimientos comunicacionales completos. La comprensión de la comunicación no equivale a la comprensión de los individuos que intervienen; aquí *comprensión* es el manejo de la autorreferencia ajena (comprender cómo y dónde localizar la información en el proceso de autorreferencia del emisor de una participación). Mientras que la comunicación es la unidad elemental de la autoconstitución, la acción es la unidad elemental de la autoobservación y la autodescripción. La comunicación, desde la teoría de la doble contingencia, se asume en condición de improbabilidad y ésta se duplica para volverse probabilidad; es decir, en la comunicación se parte de la certeza que ésta es imposible desarrollarla, para identificar y retribajar los obstáculos que imposibilitan su concreción (duplicación de la improbabilidad) a fin de resolver tales obstáculos (concreción de la probabilidad para la improbabilidad), lo cual garantiza que la comunicación se vuelva probable (la improbabilidad constituida en probabilidad). Dicho de otra manera, en la teoría de la complejidad, la improbabilidad requiere develar “las teorías amables” (asunción de presupuestos similares para concluir más o menos de la misma manera, sobre la base de asimilar los fenómenos más o menos de la misma manera) para convertir la improbabilidad en probabilidad (122-124).

Así, la comprensión de la complejidad de un modelo de desarrollo institucional integrado requiere duplicar su improbabilidad, esto es, retribajar la totalidad de los obstáculos provenientes del desarrollo institucional desintegrado que subyacen en su estructura organizacional-curricular-pedagógica, por subyacer

en ella la esencia de los factores que determinan la improbabilidad. Tal improbabilidad está constituida en las representaciones sociales y la portan los actores que configuran el mundo de la institución educativa. Allí se encuentra configurado el desarrollo institucional desintegrado (trabajar lo improbable de lo probable), de manera que el proceso de construcción del desarrollo integrado implica en aquellos actores la desintegración del mundo del desarrollo institucional desintegrado que portan (hacer probable lo improbable).

Dicho lo anterior en los términos de Castoriadis, el desarrollo institucional integrado implica *develar* el imaginario social instituyente que lo determina para *instalar*, en su lugar, el imaginario social instituido como expresión del *imaginario radical*, para desintegrar el desarrollo institucional desintegrado.

Por *desarrollo institucional integrado* se entiende, entonces, un modelo de gestión institucional basado en los ejes político administrativo, pedagógico-didáctico y comunicacional, en correspondencia con una estructura curricular provista de una visión sistémica y holístico-holográfica centrada en la complejidad del desarrollo institucional, para avanzar en forma coherente la formación integral del estudiante y la proyección social de la institución educativa. Así, el desarrollo institucional integrado relaciona en forma dialéctica el entorno y la institución, lo cual exige complejizar los desempeños de las funciones de los diversos actores de la comunidad educativa a partir de la *autopoiesis*, por derivarse de los procesos de autorreferencialidad en la perspectiva de reformular, reorientar y transformar en forma autónoma los procesos pedagógicos, curriculares, académicos y administrativos de manera interrelacionada y coherente.

El modelo de desarrollo institucional integrado es proporcional al grado de la configuración y consolidación de las políticas de desa-

rollo institucional integrado, las cuales son ideadas, asumidas y fortalecidas por el colectivo de los estamentos que conforman la comunidad educativa, con base en el liderazgo educativo de las directivas y los maestros mediante dinámicas autorregulativas y de interpenetración, como resultado de la emergencia de un nuevo sistema organizacional del centro educativo, promovido con especial énfasis desde las aulas, en la articulación enseñanza-construcción de currículo.

El proceso requerido para construir las políticas de desarrollo institucional integrado, finiquita la vieja cultura pedagógica de la institución y, en consecuencia, la vieja cultura escolar, e implica, en los términos de Luhmann y Castoriadis, duplicar la improbabilidad de su concreción para que pueda volverse probable su desarrollo, o asumir el imaginario radical para concretar el nuevo imaginario social instituido en la institución escolar.

La nueva cultura pedagógica surge de los procesos de reconfiguración curricular en correspondencia con los métodos científicos de la enseñanza, los cuales hacen parte de las características básicas del desempeño profesional de la docencia, en el marco de las exigencias que plantean los conceptos articuladores de la pedagogía, tales como *formación, educabilidad y enseñabilidad*. La nueva cultura pedagógica desafía el *status quo* determinado por la vieja cultura pedagógica, resultado ésta del énfasis en la asignaturización, la cual conlleva a la *hiperformalización* de la institución educativa y, por tanto, a la correspondiente desarticulación institucional y la *apariencia* del desarrollo cualitativo.

La hiperformalización existe cuando, por diversas razones, los cambios, los mejoramientos y las transformaciones contempladas en los documentos, no corresponden al grado de calidad enunciada en el mundo cotidiano institucional. Así, la hiperformalización man-

tiene en apariencia la autorregulación institucional por el predominio de las dinámicas heterorregulativas y de control como un fin y no como una posibilidad de empoderamiento institucional. En consecuencia, la hiperformalización refleja la crisis en materia de autonomía institucional y conserva la vieja cultura pedagógica, por incorporar una nueva terminología para señalar las viejas prácticas que dice reformular. De esta manera, la hiperformalización mantiene vigente el *paradigma de la simplicidad*, que a decir de Morin (2000, 89), se nutre de la disyunción, la reducción, la trivialidad y la simplificación de los procesos; determina una semántica restringida para términos como *desorden* y *transformación*, y se vigoriza en una visión egocéntrica del desempeño con respecto a la institución, es decir, opera en la apariencia con respecto a la pertinencia y la pertinencia institucional.

A la hiperformalización la contrarresta la *hipercomplejidad*. Esta es una noción reservada para los procesos de alta complejidad en materia de autoorganización institucional; se relaciona con instituciones que, por producir conocimiento e información para la autorregulación, desarrollan la autonomía institucional. Es en el marco de la hipercomplejidad que se propone el modelo de desarrollo institucional integrado.

La autonomía institucional y la autonomía del ejercicio profesional de la docencia se requieren en forma mutua para sus respectiva resolución. La autonomía institucional es incompatible con la ausencia de una política de desarrollo institucional; mantiene el funcionamiento formal de los órganos de dirección; la creatividad está marginada en la gestión institucional; existe acumulación de los problemas derivados de las limitaciones del factor humano en la proyección institucional; prima la ausencia de dinamismo, flexibilidad y adaptabilidad en el ámbito organizacional frente a las situaciones cambiantes; se viven-

cia la sensación de incompetencia en el mejoramiento de los procesos pedagógicos y didácticos; es pronunciada la debilidad en materia de cooperación y negociación entre los estamentos para asumir posibilidades diversas en el mejoramiento sustancial de la enseñanza; se opta por omitir los referentes epistemológicos para evaluar procesos pedagógicos y curriculares, y conserva el desarrollo endógeno e insular institucional (Tapiero, 2001,431).

Por todo lo anterior, el desarrollo de un modelo de desarrollo institucional integrado, lleva a pensar nuevos tipos de aprendizajes, entre otros, los aprendizajes de la docencia para el aprendizaje institucional, sujetos, cada vez más, a niveles más intensos de problematización de complejidad.

EL APRENDIZAJE PARA LA MODERNIZACIÓN INSTITUCIONAL

El modelo de desarrollo institucional integrado se circunscribe en la calidad de la estrategia para la modernización de la institución educativa, la cual implica develar las múltiples y complejas interrelaciones del centro escolar en la búsqueda de la maduración y la autonomía, frente a la mirada hiperformalizante del acontecer institucional, por establecer la *inteligencia ciega* que obstruye el empoderamiento, la sinergia, la proactividad y la *auto-poesis*? En términos de Morin (2000, 31-35), dicha inteligencia genera la cretinización a todo nivel, sin excluir la universidad, de manera que asumir procesos de pensamiento crítico y complejo se vuelve impostergable, por contribuir a civilizar el propio conocimiento y transformar la institución educativa y la sociedad.

Por una parte, el pensamiento complejo se constituye en un nuevo paradigma que permite pasar de la entropía a la neguentropía, es decir, de un proceso de reproducción del sistema en referencia convertido en casualidad a partir de sí mismo, a un proceso complejo y redireccionado por la autorreferencialidad. En apariencia, la complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades que desafían las propias posibilidades del cálculo e involucra indeterminaciones y fenómenos aleatorios que coinciden con el azar y la incertidumbre, sin atraparla, por facilitar el acceso a la complejidad lógica y la complejidad organizacional, para acceder a las *cajas negras*. De allí que el pensamiento de la complejidad tiene la necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización, para que emerja el meta-punto de vista y facilite, tanto la autoconsideración crítica del conocimiento como el enriquecimiento de la reflexividad del sujeto cognoscente, con lo cual emerge el control, es decir, la crítica, la trascendencia y la reflexión sobre la respectiva teoría. La complejidad se asume en las siguientes etapas para su desarrollo: conocimientos simples que ayudan a conocer las propiedades del conjunto (*el todo es más que la suma de sus partes*); conocimientos difíciles de explicar en su totalidad (*el todo es menos que la suma de las partes*); conocimientos con dificultades para el propio entendimiento y estructura mental (*el todo es más y, al mismo tiempo, menos que la suma de las partes*) (Morin, 2000, 59-122).

Por la importancia del pensamiento complejo, éste se constituye en el invitado de honor para efectos de la modernización institucional, al contribuir a transitar de la vieja a la nueva

3 Todos estos aspectos están referidos a la condición mental y social de *autorreferencia abierta* (Luhmann, 1998) con lo cual se viabiliza comprensivamente la resolución de lo que usualmente está configurado como reto y que se asume preferiblemente por fuera de los esquemas de la heterorregulación, con lo cual se construye el *imaginario social instituido*.

cultura institucional, esto es, de lo simple a lo complejo, de lo parcial a lo holístico, de lo disgregado a lo hologramático, de la retórica a las concreciones; de la pseudoconcreción a la esencia, de las posturas personalistas a los principios institucionales; de la heterorregulación a la autorregulación; del individualismo al trabajo cooperativo; del deseo al cambio, entre otros. Este tránsito conlleva a

poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades (Zuleta, 2000,14).

En cuanto al pensamiento crítico en la institución, implica desarrollar el liderazgo educativo transformacional en el campo del *aprendizaje institucional generativo* (Senge, 1996), por lo que la ciencia crítica de la educación (Carr, 1990) es sustantiva. El liderazgo escolar transformacional sienta sus bases en el concepto *liderazgo*, aplicado a la reformulación institucional. El liderazgo es un proceso que las personas corrientes utilizan cuando producen lo mejor de sí y de los demás. El liderazgo necesita: mentalidad ágil en épocas de transformación social; dudar de la sabiduría recibida de las categorías, distinciones y agrupaciones; estimular la inteligencia; imaginar las posibilidades fuera de las categorías convencionales; prever acciones que trasciendan los límites habituales; identificar repercusiones y aprovechar las interdependencias, y realizar nuevas conexiones o inventar nuevas combinaciones. Los principales oponentes de ese tipo de liderazgo son: la administración rígida; el acriticismo de los colegas; el autoritarismo de las directivas; la inflexibilidad tanto del manejo del tiempo como del espacio escolar; la ambigüedad de los roles, y las mismas organizaciones gremiales (Retzlaff, 1998; Ohlson, 1997; Dormán, 1997).

El aprendizaje institucional generativo se constituye en la alternativa frente al aprendizaje institucional *adaptativo*, por contribuir a facilitar cambios lentos y graduales en la institución; evitarla defensa del “territorio” para reconocer las debilidades y superar la apariencia de la cohesión; suprimir la propensión de culpar a otros por todo aquello que salga mal; no confundir tarea, labor y persona, y, frente a la crisis institucional, precisar los grados de responsabilidad.

El aprendizaje institucional generativo reconoce el desarrollo del dominio personal en función del desafío consigo mismo y la certidumbre; lo determina la visión compartida y la tensión creativa; no equivale a la adquisición de más información y su interés es la expansión de la actitud para producir los resultados que se desean. Tony Bames (1997, 75-102) plantea las siguientes categorías para desarrollar el aprendizaje generativo: solución sistemática de problemas; experimentación de nuevos enfoques; aprendizaje de experiencias del pasado, y transferencia rápida de conocimiento a toda la institución. Estas categorías reconocen que las actividades humanas tienen ritmos, compases y tonos afectivos (estados de ánimo) y se aprende a desafiar las dinámicas existentes para un progresivo mejoramiento, a cambio de insistir en la postura antagónica de las rupturas. La visión compartida renuncia a perspectivas arraigadas; reconoce los defectos de las personas y la institución; tarda en emerger; crece como subproducto de interacciones de visiones individuales; requiere el diálogo permanente para que los miembros se sientan libres de expresar los sueños y escuchar los de los demás; implica una apertura participativa que permite hablar sin rodeos sobre las cuestiones de importancia, para aprender a hacer lo correcto y gestionar la actitud del cuestionamiento continuo del propio pensamiento.

La visión y la apertura constituyen los antidotos contra las maniobras de manipulación interna.

En lo referente al pensamiento crítico en la institución, desde el ámbito emancipatorio, la ciencia crítica de la educación ocupa un papel descollante y se relaciona con la complejidad y el aprendizaje institucional generativo, por tener en común la exigencia de las facultades de la razón para reflexionar críticamente sobre las propias concepciones y las formas de vida social. Esta autorreflexión crítica, basada en el autoexamen racional, transforma a los propios sujetos, sus instituciones y se perfila, por su connotación cultural, en factor de transformación social. La ciencia crítica de la educación anima a los profesionales de la docencia a tratar su saber práctico de sentido común como un tema de reevaluación crítica, para reestructurar su propia práctica, emancipándose de los dictados de la tradición y de la ideología inherente. Este referente es preponderante para el tipo de aprendizaje requerido, por precisar el sentido político que le subyace a la modernización institucional y contribuir a verla como totalidad, al igual que asumir la crítica frente a los modelos de desarrollo escolar denominados “mejora escolar”, por una parte, y “eficacia escolar”, por otra, atrapadas en la lógica del mercado.

La modernización institucional no es un insumo para producir decretos sobre la calidad de la educación ni para ser impuesto por las propias instituciones en condición de un falso liderazgo educativo; es, en esencia, un macroproceso asumido que resulta de la inteligencia, la creatividad y la voluntad política de los actores que constituyen la comunidad educativa, lo cual requiere el ejercicio profesional de la docencia para dar cuenta del *control ejecutivo* o de *autorregulación cognitiva* del proceso de modernización institucional. De esta manera, la institución educativa está convocada a tomar conciencia del tipo de conocimiento que produce para configurar la modernización institucional, es decir, la institución requiere aprender a sistematizar y a dar cuenta del conocimiento, los productos

mentales elaborados y el tipo de metodología que incorpora, para advertir la capacidad de un “pensamiento en futuro” del control y regulación de las acciones mentales en el tiempo (before-on-after line) (Pozo y Monereo, 2002, 29-30), lo cual implica consolidar la metacognición del aprendizaje institucional, en la perspectiva que constituye la instauración de un modelo de desarrollo institucional integrado.

Cuando el aprendizaje institucional está mediado por la autorreferencialidad y la condición sistémica y holístico-hologramática para que la institución educativa desarrolle competencias superiores, significa que este aprendizaje, además de ser generativo, se perfila como un saber estratégico para construir políticas y concreción sobre el desarrollo institucional integrado.

En esa dirección, el proceso de modernización de las instituciones educativas del nivel básico y medio, como sucede en Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Holanda, permiten evidenciar que la institución, en calidad de sujeto productor de conocimiento, garantiza en forma autónoma la respectiva modernización institucional.

A continuación y en correspondencia con lo anterior, se presentan los procesos para la asunción de la institución como sujeto constructor de conocimiento, al incorporar en dicha designación el carácter autorregulante de la institución educativa; dicho desarrollo se presenta en condición de *tipos y olas* (Reynolds y otros, 1997, 119-149):

— *Tipo 1.* Las escuelas con un elevado índice de fracaso alcanzaron un grado de mejoramiento moderado con base en un alto nivel de apoyo externo, por no poderse ayudar a sí mismas. Su principal obstáculo provino de la visión limitada sobre la gestión institucional en los ámbitos organizativos, lo cual afectó el compromiso de los maestros.

Tal dinámica conforma la *primera ola*, la cual estuvo centrada en los desarrollos para mejorar la institución en la década del ochenta; las instituciones tuvieron, como criterio clave del éxito, los resultados académicos de los estudiantes, más que la percepción de innovación promovida en la década del sesenta en el plano curricular. Su principal obstáculo consistió en la visión limitada sobre la gestión escolar en los ámbitos organizativos, lo cual afectó el compromiso de los maestros.

En tal sentido, el principal obstáculo para la modernización de la institución en la *primera ola*, consistió en que las instituciones educativas no reconocieron la relación mejoramiento del rendimiento escolar - mejoramiento global del conjunto de la institución.

- *Tipo 2.* Constituido por instituciones moderadamente eficaces convertidas en más eficaces con base en la redefinición de sus respectivas prioridades en la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje, y mejoraron con el apoyo externo; incrementaron un mayor rigor y fidelidad de los proyectos con base en procesos de intrainstitucionalidad e interinstitucionalidad.

En este contexto, surge la *segunda ola*, desarrollada en la década del noventa,⁴ basada en el estudio —por las instituciones educativas— de informes de investigación centrados en la eficacia del trabajo en las aulas para incrementar procesos de mayor rigor científico; mejoró el clima de innovación y difusión de las experiencias, y se aseguró la coherencia y la consistencia de los procesos educativos.

La *segunda ola* se nucleariza en un proceso de autodepuración en la toma de decisiones, las cuales se asumen desde el reconocimiento de los resultados provenientes de la investigación educativa. Este aspecto configura un corte sustancial entre la heterorregulación institucional y la asunción de autonomía institucional, con base en la ilustración desde la investigación educativa. Emerge aquí la ruptura paradigmática con respecto a una autonomía institucional aparente. La investigación no se asume en su desarrollo, sino como fuente de información para la toma de decisiones, las cuales estuvieron desprovistas de una mirada global del desarrollo institucional.

- *Tipo 3.* Las instituciones generan un apoyo a través de la creación de redes; se caracterizan por conocer nuevas ideas y nuevas prácticas asumidas en consorcios o programas.

Este tipo de desarrollo provocó la *tercera ola*, en la que se ubican dos tendencias: la primera se centra en un análisis más detallado de los procesos y los resultados, tanto del trabajo de aula como de la institución, frente a los objetivos deseados, lo cual aportó mayor consolidación sobre la autonomía institucional, cambios organizativos, mejores prácticas y un estudio intenso de bibliografía; creación de la infraestructura para conseguir el uso de la base de datos en la escuela y fuera de ella; evaluación del efecto de los cambios, tanto en los resultados como en los procesos académicos y sociales; atención especial del aprendizaje en las aulas por los estudiantes y las condiciones que facilitan los aprendizajes, y el desarrollo de la capacidad para generar conocimiento y aprendizaje en la institución

4 Hace referencia a los siguientes proyectos: el Proyecto Halton en Canadá, el Proyecto IQUEA (*Improving the Quality of Education for All*) del Reino Unido, el Proyecto Lewisham de Londres, el proyecto Las Escuelas Importan (*Schools Make a Difference*) de Londres, el Proyecto Barclay-Calvert de Estados Unidos, el Proyecto Nacional de La Mejora de la Escuela (NSIP), de Holanda, y El proyecto de las Escuelas de Alta Fidelidad (*HihgReliahty Organizations*, HRO).

educativa, lo cual llevó a reducir en forma progresiva la información externa para intensificar la generación de su propia información.

La segunda dirección de los proyectos de la *tercera ola* fue influenciada por la *cultura de la escuela*, tendencia constituida con los aportes de Sarason, Rutter, Hargreaves y Rosenholtz; se caracterizó por reflexionar sobre la patología del fracaso educativo y por procurar condiciones internas que produzcan cambios en la cultura de la escuela, la cual es expresada a través de tres características: observación en el aula como proceso habitual; hablar más por los maestros sobre la enseñanza; y aumentar el trabajo colaborativo más allá del proyecto y las estructuras de gestión.

La *tercera ola* señala un proceso sustancial en la autonomía institucional en el ámbito de la reformulación de la cultura escolar, desde el saber de las instituciones, en tanto éstas, más que basarse en los resultados de otras investigaciones, producen las suyas, lo cual implica el perfeccionamiento de la práctica pedagógica y la reconfiguración institucional en su conjunto. Adquiere así vitalidad la connotación holístico-hologramática del desarrollo institucional.

La *tercera ola* fue posible sobre la base de reemplazar las representaciones sociales basadas en la heterorregulación institucional, por factores de neguentropía y autorregulación institucional. La tercera ola validó *el aprender a aprender a modernizarse*, lo cual resulta de la emancipación de los profesionales de la docencia con respecto a la *inteligencia ciega* colaborativa de la heterorregulación. Este aprender a aprender se posiciona a través de la connotación pública de los procesos pedagógicos, curriculares y administrativos, basada en la socialización, tanto voluntaria como sistemática, entre la docencia y el conjunto de la

comunidad educativa con relación al tipo de prácticas que vive, experimenta, mejora y anula, en el diario acontecer, la institución educativa. Tal cultura evaluativa dinamiza el sentido restringido con que usualmente se connota a la educación, por la asimilación de *caja negra* que suele otorgarse a las prácticas, en especial, las pedagógicas y las curriculares.

Identificada la evolución de las instituciones educativas hacia el desarrollo institucional más integrado, en el ámbito internacional, se puede afirmar que es la *inteligencia ciega* de las instituciones uno de los factores más sensibles que obstaculizan dicho desarrollo, en tanto la *inteligencia ciega* genera las condiciones sustanciales para que se instale la cultura de la heterorregulación como fuente organizacional de las instituciones educativas.

Se asume por heterorregulación institucional aquella visión administrativa de la educación basada en ambientes netamente hiperformalizantes que se producen en una relación de verticalidad en el binomio institución educativa - reforma educativa, con lo cual el imaginario social instituyente en el conjunto del sistema educativo, invalida los niveles críticos de pensamiento del desempeño, lo que dificulta comprender la esencia de las contradicciones que establecen la insularidad, el autoritarismo, la atomización y la antidemocracia en la institución educativa.

La heterorregulación institucional configura una doble interrelación negativa socialmente validada: por una parte, la heterorregulación en la institución educativa es inconscientemente conservada por la vía de la hiperformalización y, por otra, el Estado la asume en forma consciente como estrategia unidireccional de control a través de la reforma educativa.

En el caso colombiano, el desarrollo institucional integrado en los niveles de básica y media de educación ha quedado consagrado en la

Ley 715 de 2001 (Artículos 9 y 10), al expresar la necesidad de trabajar en procesos orientados a la integración institucional en los campos intra e interinstitucional. En esa dirección, en Bogotá, la Secretaría de Educación plantea como estrategia cuatro tipos de gestión: directiva, administrativa, académica y de comunidad (Aula Abierta, 2003, 6-7). En el nivel de educación superior, el Estado introdujo la exigencia de la flexibilidad institucional, la cual está constituida por cuatro tipos de flexibilización: curricular, pedagógica, administrativa y financiera (Díaz, 2002).

Miñana (2002, 192-199) considera que para el desarrollo de la integración escolar en Colombia se requiere ahondar en procesos de actualización, perfeccionamiento y formación docente para avanzar en la gestión integrada sobre una *micropolítica escolar*.

CONCLUSIONES

La *modernización institucional* es un estrategia para la actualización de las instituciones educativas, basada en un aprendizaje estratégico para su desarrollo autorregulado con base en la construcción de un modelo de desarrollo institucional integrado; sin embargo, la lógica de la complejidad constituida por una racionalidad sistémica actualizada, holística y hologramática de la modernización institucional, lleva a que la modernización institucional incida en dos niveles de transformación: el primero, en la calidad interrelacionada entre la formación integral del estudiante y el desarrollo integrado de las instituciones; la segunda, basada en que el referente de la heterorregulación institucional, como criterio de control de la calidad, evoluciona hacia su respectiva minimización en la lógica de las dinámicas de las reformas educativas, con lo cual se establece en materia de autonomía, desde la producción del conocimiento, la modernización del propio sistema educativo. Dicho en

otras palabras, y en la lógica de desbordar la *no reciprocidad lógica*, el ejercicio profesional de la docencia basada en la investigación es tan contundente, que lleva a instituir, por una parte, la institución integrada, productora de conocimiento y de información, capaz de autorregularse en la modernización y, por otra, a deshiperformalizar el sistema educativo.

El *aprender a aprender a modernizar las instituciones en el sistema educativo* contribuye a precisar, por una parte, que la producción de conocimiento no es una función inherente y exclusiva del nivel de educación superior y, por otra, que la producción de conocimiento por la institución educativa no queda constreñida a la potenciación de la formación integral del estudiante. Y desde la modernización del sistema educativo anteriormente señalada, opera también en la sociedad que lo contiene, y dado el carácter neguantrópico que la sustenta, dicho impacto (de problematización para la calidad), la modernización institucional, en su máximo nivel de potenciación, contribuye a complejizar el concepto *sociedad educadora*, en tanto aporta, desde las posibilidades de superar el imaginario social instituido, un papel preponderante en la construcción de una sociedad civil organizada.

En la especificidad endógena de la política de desarrollo institucional integrado, para descender al mundo de la escolaridad, el campo de las competencias se complejiza, en atención a las siguientes consideraciones:

- El desarrollo de nuevas competencias en el sistema educativo no es una problemática unidireccional y exclusiva del aprendizaje de los estudiantes para la formación integral; implica nuevas competencias tanto por parte del desempeño profesional de la docencia, como por la dinámica político-administrativa y pedagógico-didáctica de las instituciones escolares, resultado del carácter neguentrópico aplicado a la formación integral del estudiante.

- Las competencias para la modernización de las instituciones educativas, compromete el ejercicio profesional de la docencia, desde el nivel preescolar hasta el nivel de educación superior y, con urgencia, a las instituciones formadoras de maestros, para una formación más integrada al desarrollo y consecución de la autonomía institucional.
- El desarrollo de la institución integrada requiere competencias institucionales para la reconfiguración curricular y estímulos para desarrollar la investigación formativa, desde el preescolar hasta las instituciones del nivel de educación superior.

En virtud de la eliminación del principio de la *no reciprocidad*, por la que clama Estanislao Zuleta, aplicado a los docentes y a las instituciones educativas, se puede afirmar, parafraseando en forma conjunta a Kant, Luhmann, Castoridis y Morin, al día de hoy, que la *mayoría de edad* del ejercicio profesional de la docencia estaría determinado por la capacidad de asumir, como objeto de conocimiento, la *inteligencia ciega del desarrollo institucional* y que en el campo de las competencias, a la institución educativa le compete asumir en la doble improbabilidad de la complejidad, el desarrollo institucional integrado para aportarle al país, a mediano y largo plazo, la modernización del sistema educativo desde la modernización de la institución educativa. Este aspecto se aproxima a un nuevo paradigma del desarrollo del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULA ABIERTA, 2003, “Plan de mejoramiento institucional: Herramienta de gestión para obtener mejores resultados”, *Magazín IDEP*, No. 42, Bogotá, ago., 12 p.
- BARNES, T., 1997, *Cómo lograr un liderazgo exitoso. Guíe su organización hacia el mejor futuro*, Bogotá, Me Graw Hill, 15 lp.
- CARR, W., 1990, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes, 161p.
- CASTORIADIS, C., 1998, *Psiquis y sociedad. Una crítica al racionalismo*, Tunja, Ensayo y error, 317 p.
- CORTINA, A., 1998, *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*, Madrid, Taurus, 218 p.
- DIAZ V, M., 2000, *La formación de los profesores en la educación colombiana. Problemas conceptos, políticas y estrategias*, Bogotá, ICFES, 150 p.
- _____, 2002, *Flexibilización y educación superior en Colombia*, Bogotá, ICFES-MEN, 217 p.
- DORMAN, A. K., 1997, *Critical Leadership in Service Learning Classrooms*, University of Colorado, Tesis PHD.
- GUTIÉRREZ R., E. F., 2001, “Replanteamiento de concepciones y prácticas curriculares”, *Primer Congreso Latinoamericano de Currículo Integrado*, Manizales, Universidad de Caldas-ICFES, jun, (copia electrónica), 248 p.
- HARGREAVES, A., 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* [sic], Madrid, Morata, 303 p.
- KEMMIS, S., 1993, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 173 p.
- LUHMANN, N., 1998, *Sistemas sociales. Lincamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropol, Universidad Iberoamericana, Centro Editorial Javerino [sic], 445 p.
- LUHMANN, N. y SCHORR, K. E., 1993, *El sistema educativo (Problemas de reflexión)* [sic], México, Universidad de Guadalajara, 400 p.

- MIÑANA B., C., 2002, *Interdisciplinariedad y currículo*, Construcción de proyectos escuela-universidad, 267 p.
- MORIN, E., 2000, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 167 p.
- OHLSON, E. A., 1997, *The symbolic Nature of Teacher Leadership (High Scholl Teacher)*, University of Washington, Tesis EDD.
- POZO, J. I. y MOMEREO, C., 2002, *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI / Santillana, 404p.
- PUYANA, A. M. y SERRANO, M., 2000, *Reforma o inercia en la universidad latinoamericana*, Bogotá, Tercer Mundo, 240 p.
- REYNOLDS, D. y otros, 1997, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Aula XXI/Santillana, 174 p.
- RETZLAFF, R S., 1998, *The Perceptions of Leadership in Shared Decision-making*, Saint Louis University, Tesis EDD.
- SENGE, P 1996, *La quinta disciplina. El arte y la practica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Granica, 481p.
- STIGLIZ, J. E., 2003, *Los felices 90. La semilla de la destrucción. La década más próspera de la historia como causa de la crisis económica actual*, Bogotá, Taurus, 415 p.
- TAPIERO V., E., 2001, *Estudio comparativo de las representaciones sociales y la práctica curricular de los maestros de Florencia y Manizales en autonomía escolar*, Medellín, Departamento de Postgrado, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Tesis doctoral. 602 p.
- TAPIERO V, E. y LÓPEZ de P, L., 2003, *Un estudio de caso de gestión institucional integrada en educación básica, referente para la formación del profesional de la docencia en la Universidad de la Amazonia*, Florencia, Universidad de la Amazonia - Colciencias, Proyecto de Investigación, 34 p.
- UNESCO, 1998, *Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI*, París, oct., <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgiin/ulis>.
- ZULETA, E., 2000, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, 4.ª ed., Santiago de Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 168 p.

REFERENCIA

TAPIERO VASQUEZ, Elias., "Aspectos básicos de la modernización institucional del sistema educativo colombiano", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, (enero-abril), 2004, pp. 103-117.

Original recibido: noviembre 2003

Aceptado: abril 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

