

ELÍAS TAPIERO VÁSQUEZ\*  
LILLYAM LÓPEZ DE PARRA\*\*  
BERNARDO GARCÍA QUIROGA\*\*\*\*

## LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO COMO APORTE AL DESARROLLO EDUCATIVO REGIONAL

### Resumen

Resultado de la experiencia investigativa de los autores, y con base en una hipótesis de trabajo, se identifican falencias en la gestión escolar relacionadas con determinadas representaciones sociales del profesorado en el Caquetá, y el respectivo aporte que produce su objetivación para el desarrollo prospectivo de la educación regional. El análisis se apoya en nuevas categorías sistémicas aplicadas a la educación y a la pedagogía para un nuevo desarrollo institucional, en función de repensar nuevos escenarios de profesionalización, actualización y perfeccionamiento docente.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, escenarios de formación, gestión escolar inteligente, integración escolar neosistémica y autonomía educativa regional.

### THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE TEACHING STAFF AS A CONTRIBUTION TO THE REGIONAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT

#### Abstract

As a result of the authors' research experience and based on a research hypothesis, the faults in the school management, related with specific social representation of the staff in Caqueta are identified; and the respective contribution which produces its objectivity for the prospective development of regional education. The analysis is supported on new systematic categories applied on education and pedagogy for a new institutional development, in function to rethink new sceneries of training, modernization and teaching improvement.

**Key words:** Social representations, training sceneries, intelligent school management, neosystemic school integration and regional education autonomy.

\* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad de la Amazonia. eliaستا@telecom.com.co.

\*\* Doctoranda en Educación. Profesora de la Universidad de la Amazonia. lilyamlopez@yahoo.es

\*\*\* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad de la Amazonia. bgarcia@telecom.com.co

Texto original recibido: 05-08-06 y aprobado: 12-10-06.



## INTRODUCCIÓN

En términos sistémicos, no es suficiente la información del conocimiento producido en educación y pedagogía para reformular o crear programas de formación profesional por las instituciones formadoras de maestros, sin reconocer, desde la investigación, los requerimientos del profesorado en ejercicio para atender en forma pertinente los procesos de cambio de las instituciones, en interrelación con el desarrollo educativo regional.

El panorama actual de presiones por replanteamientos estructurales de las instituciones educativas se sintetiza en el apremio por nuevas formas de planeación y gestión escolar integrada, con apoyo de la prospectiva, para construir escenarios de *maximización de la pericia colectiva de la organización institucional, a partir de las capacidades de resolución de problemas por los profesionales de la docencia.*

Lo anterior precisa que, además del desafío presentado por las políticas de educación, le compete al profesorado reflexionar sobre cómo enseña y qué entorno de gestión escolar ha constituido para hacer de las instituciones educativas escenarios de futuro. Estas razones le otorgan la importancia que se merece al *factor humano* y a la *investigación educativa* como *factores de transformación institucional.*

Mientras que el factor humano como factor de cambio es una condición de mejoramiento institucional promovido por la Unesco (1998), el fortalecimiento de la investigación educativa debe corresponder a su respectiva *evolución.* La evolución de la investigación educativa está determinada, por el conductismo en los sesenta, la revolución cognitiva en los ochenta, y la metacognición y las representaciones sociales, en los noventa.

La *metacognición* y el estudio de las *representaciones sociales* proporcio-



nan una construcción social a partir del reconocimiento de las formas cotidianas de conocer el mundo para brindar mayor comprensión y control de éstas, lo cual significa que además de reconocer los procesos cognitivos, se requieren estrategias para autorregularlos.

Por tanto, se asume como metodología la siguiente hipótesis de trabajo: *el estudio de las representaciones sociales de los maestros debe contribuir a generar nuevos desarrollos teóricos y metodológicos de formación, actualización y profesionalización docente para interrelacionar los nuevos cambios institucionales con el desarrollo regional.*

La anterior hipótesis implica desarrollar tres presupuestos: el estudio de las representaciones sociales para establecer sentido al desarrollo educativo institucional; el papel de la teoría neosistémica para potenciar el desarrollo institucional integrado, y la concreción de interpenetración para promover nuevos desarrollos del sistema educativo regional.

## PRESUPUESTO 1.

*El estudio de las representaciones sociales para establecer sentido al desarrollo educativo institucional*

El estudio de las representaciones sociales ha sido abordado de múltiples maneras, y los precursores de este énfasis investigativo fueron: Sergio Moscovici, en los años setenta, quien abrió en Ginebra el área de psicología social, responsabilizándose de la misma Willem Doise y Gabriel Mugny (En Tapiero, 2001: 21-25). En educación, los precursores del estudio de los procesos mentales que residen en la base de la conducta del profesorado fue Clark y Peterson (1986). Shulman en ese mismo año introdujo el concepto *pedagogical-content knowledge* para referirse a la transformación del material disciplinario que afecta la mente del profesor en su trayectoria para ser enseñado. Schön (1985) estudió las teorías implícitas que tienen las declaraciones y acciones que dirigen el sentido del trabajo de los maestros. Mientras que Borko y Putnam y Calderhead (1996) estudiaron las creencias y sus repercusiones en las prácticas de enseñanza.

En el Caquetá fueron indagadas las representaciones sociales sobre autonomía escolar y formación en democracia de los maestros que laboran en la básica primaria. El estudio de la autonomía escolar se complementó con el estudio comparado entre las ciudades capitales: Florencia y Manizales. Se utilizó la técnica *likert* para la elaboración de los cuestionarios, cuya confiabilidad y validez estadística fue del 93% con base en el método *matriz multimétodo multivariada* (Cambell y Fiske, en Magnusson, 1976: 166); la información fue procesada en el programa SPAND, y el método de análisis de la información, el método multivariado con énfasis en el análisis factorial de correspondencias múltiples (Tapiero, 2000 y 2001).

La *autonomía escolar* se asumió desde la identidad, la iniciativa y la capacidad de gestión institucional. La





concreción de la autonomía escolar se relacionó con la capacidad autorregulativa del Proyecto Educativo Institucional, PEI, como condición de identidad y diferencia. *La formación en democracia* se estableció desde el sujeto que aprende, la formación del sujeto democrático y la formación en democracia en el nivel societario. La formación en democracia dinamiza la socialización para que el sujeto piense por sí mismo, delibere, juzgue y escoja en función de aprender a manejar conflictos; se constituye en una práctica transversal del currículo para democratizar la enseñanza y la evaluación, y le otorga sentido a la gestión académico-administrativa para comprometer la institución con la formación de la nueva ciudadanía (Madgenzo, 1998).

Los resultados de las investigaciones con respecto a las representaciones sociales sobre autonomía escolar establecen que ésta se relaciona con la inexistencia de una política de autorregulación institucional en los órganos de dirección; el desarrollo de la enseñanza para disciplinar, más que formar sobre los aprendizajes; el uso del manual de convivencia para controlar como un fin; el aislamiento entre las prácticas de aula y la proyección institucional y la dificultad para el trabajo en equipo. En el caso de las representaciones sociales sobre *formación en democracia*, los resultados indican que su configuración se relaciona con el desarrollo de un área desprovista de proyección institucional; se confunde participación pasiva con participación propositiva en la comunidad educativa; la enseñanza se sostiene con parámetros heterorregulativos, y no se evidencia la relación entre micropolítica escolar con gestión curricular. Ninguna de las variables ilustrativas estudiadas en autonomía escolar y formación en democracia (jornada escolar, grados donde labora, género, años de experiencia laboral, título académico, años laborados en la institución, grado en el escalafón y función —maestro o directivo—) precisó una relación directa con los resultados.

Lo anterior permite afirmar que las representaciones sociales de los maestros sobre autonomía escolar y formación en democracia se asumen en el énfasis *nocional* que limita el desempeño docente; desarticula la gestión escolar; obstaculiza la autorregulación de los PEI; constituye limitaciones severas a la formación integral en las instituciones (Ley 115 de 1994, Art. 73); y gesta ambientes institucionales proclives a la baja calidad de la educación. Estos resultados precisan la reorientación de políticas de formación, actualización y perfeccionamiento docente en la región frente a las demandas de la autorregulación institucional y de la prospectiva educativa regional.

Dichas conclusiones condujeron a indagar sobre *las representaciones sociales de desarrollo institucional integrado*, en el marco de la ejecución del proyecto de investigación *Un estudio de caso de gestión institucional integrada en educación básica, referente para la formación de la docencia en la Universidad de la Amazonia* (Tapiero y López, 2003). En este proyecto se utilizó la misma metodología de los dos proyectos anteriores, con la diferencia de que la aplicación del cuestionario se hizo en la etapa preliminar y final de la ejecución; sin embargo, el objetivo central del proyecto consistió en desarrollar, a partir del método teórico propuesto por Luhmann (1998), un modelo de organización escolar integrado. Los resultados del proyecto están en proceso de publicación (Tapiero y López, 2006).

En la aplicación del cuestionario en la fase de iniciación (2004), se identificó que el 55% de los profesores y directivos rechazó toda opción de desarrollo institucional integrado, mientras que el 44% restante lo aceptó con base en una parte de los referentes, tales como: la autonomía de los consejos académico y directivo para el mejoramiento de todos y cada uno de los aspectos que conforman la vida institucional; la reformulación de la proyección

institucional; la concreción autorregulativa del PEI, y la articulación entre calidad de la enseñanza y optimización de la formación integral. En estos resultados no se establecieron diferencias significativas en materia de vinculación, experiencia, formación profesional, desempeño y escalafón docente.

La aplicación del cuestionario al finalizar la ejecución del proyecto (2005) muestra que se conservaron las franjas de la fase inicial, con las siguientes modificaciones:

- En el 55%, la mayoría de esta franja comienza a aceptar en forma parcial algunas de los presupuestos, mientras que la minoría sostiene el rechazo total. La principal dificultad provino de las siguientes imprecisiones del desarrollo institucional integrado: autorregulación, autoevaluación, coevaluación e interrelación de procesos académico-administrativos.
- El 44% que en sus inicios manifestó interés por el desarrollo institucional integrado, mejoró los niveles de *información, visualización, actitud, objetivación y apropiación* (dimensiones estudiadas de las representaciones sociales) de las siguientes relaciones: desarrollo intra-áreas y mejoramiento de la enseñanza; procesos de aula y proyección institucional; optimización de la enseñanza para la mejora de los aprendizajes; mejora de la comunicación entre los estamentos y cualificación académico-administrativa; reformulación pedagógica para la concreción del PEI regulativo; autocrítica individual y grupal con desarrollo institucional, y sistematización con potenciación del desarrollo académico-administrativo.

El cambio de actitud como resultado de la mejora en las representaciones sociales sobre desarrollo institucional integrado ha permitido el incremento de nuevos grupos de in-



vestigación<sup>1</sup>, una participación más activa en los procesos de integración por áreas, y mayor conciencia sobre el desarrollo de la autonomía escolar a partir de la delegación de funciones.

Los resultados anteriores conducen a identificar que la evolución de las representaciones sociales sobre desarrollo institucional integrado se relaciona con una visión más elaborada sobre la autonomía escolar y la formación en democracia; requiere un acompañamiento continuo centrado en la comprensión de las anomalías que constituyen la gestión escolar desintegrada; demanda competencias institucionales en la investigación-acción; exige vigilancia epistemológica nutrida de la teoría del desarrollo proximal (Vygotsky, 1995) y la ciencia crítica de la educación (Carr, 1996) relacionada con la apropiación de la teoría de los sistemas sociales (Luhmann, 1998) para producir nuevas interrelaciones académico-administrativas y nuevas opciones de micropolítica escolar, y requiere acompañamiento sistemático desde el desarrollo de líneas de investigación de las instituciones formadoras de maestros y el desarrollo de la técnica del seminario-taller permanente.

La *técnica del seminario-taller permanente* está constituida por periodos de estudio, reflexión y práctica de los directivos y el profesorado sobre la gestión escolar desintegrada precedente; necesita un horario escolar que estimule el trabajo en equipo, fuera y dentro de las jornadas de trabajo; se nutre de la socialización de avances de investigación-acción; requiere el liderazgo escolar en el ámbito directivo y profesoral, y demanda la referencialidad neosistémica para fortalecer, tanto el sentido del desarrollo institucional integrado, como la concreción del factor humano como factor de desarrollo institucional.

#### **PRESUPUESTO 2.**

*El papel de la teoría neosistémica para potenciar el desarrollo institucional integrado*

La referencialidad *neosistémica* proviene de la *teoría de los sistemas sociales* desarrollada por Niklas Luhmann (1998), la cual confronta mitos derivados de la "teoría general de los sistemas", y precisa los requerimientos para el manejo de la complejidad que le subyace a la integración institucional a partir de presupuestos como el de Luhmann (1998: 27-69).



<sup>1</sup> En los inicios de la etapa II (2006), el número de grupos de investigación se ha duplicado.

- La categoría "sistema cerrado emergente" es la génesis del sistema social; le otorga sentido a su entorno; le pone fin a la relación unidireccional del entorno frente al sistema; establece interrelaciones mutuas entre el sistema y el entorno, y aporta condiciones para el desarrollo autónomo del sistema.

Asumir la institución educativa como sistema cerrado emergente implica a producirle unidad a la gestión escolar para fortalecer la integración institucional como factor de calidad de la formación integrada, y proyectar la búsqueda de interrelaciones de la autonomía, tanto escolar como educativa regional.

- Los sistemas sociales son una construcción del sujeto. Esta condición requiere del sujeto autorreferencial, el cual autoobserva, autodescribe, autocontrola, auto-coacciona y autoevoluciona. Con la autorreferencialidad el sistema viabiliza su capacidad autocreativa, es decir, autopoiética.

Formar el sujeto autorreferencial en materia de desempeño profesional de la docencia para hacer de la institución un sistema en el que se maneja su complejidad lleva a concreciones del factor humano como factor de desarrollo institucional. Esta contingencia se asume a través del liderazgo pedagógico y curricular de los directivos para la reformulación de las didácticas especiales por la vía de la investigación en forma sistemática, tanto del profesorado como de los directivos.

- El número de las partes y sus relaciones se remplazan por la cantidad de diferencias operativas utilizables dentro de un sistema, con lo cual la autoorganización y lo causal se remplazan por la autorreferencialidad.

Asumir la configuración de nuevas operaciones en la institución educativa por los actores del proceso educativo introduce la coevolución





institucional en materia de gestión académico-administrativa para superar la estabilidad estructurada precedente por la *estabilidad dinámica*. Este tipo de referente les aporta nuevos sentidos a la autonomía y a la evaluación escolar a partir del fortalecimiento de la autoevaluación y la coevaluación, por relacionar en la gestión escolar la autopoiesis con la autorreferencialidad.

- La evolución no se concibe como una estabilidad estructurada, sino como una estabilidad dinámica.

Al viabilizar la estabilidad dinámica en la gestión escolar, se introduce la diferencia entre estructura institucional y estructura organizativa en el PEI, para precisar la coherencia del énfasis autorregulativo de la modernización escolar. Mientras la estructura institucional le aporta solidez al desarrollo escolar en atención a un desempeño con calidad de las diversas instancias que configuran el gobierno escolar, la estructura organizacional activa el trabajo colegiado cooperativo y solidario entre los directivos para producir las condiciones que potencien los cambios curriculares y didácticos requeridos por el desarrollo institucional integrado.

- El diseño y el control son remplazados por la autonomía, la sensibilidad frente al entorno y la estabilidad dinámica, para caracterizar como parte del sistema la capacidad que éste tiene de autoproducción y reproducción para la autocreación.

Las condiciones instruccionales que indican en la heterorregulación las rutas del mejoramiento escolar se remplazan por procesos de reflexión en la acción, en conjunción con las posibilidades que otorga, en la complementariedad, la teorización del conocimiento desde la investigación-acción, tanto en las aulas como en la administración escolar, de manera que la creatividad institucional pueda ser sostenida desde la creación de sentido.

Por tanto, la *gestión escolar neosistémica* le otorga a la institución educativa competencias para su coevolución a partir de un modelo de *gestión escolar inteligente*, con la finalidad de interrelacionar los desarrollos del aula, la proyección social y la autonomía educativa regional. En ella, se asume la gestión académico-administrativa con base en los siguientes criterios neosistémicos: autorreferencialidad, interpenetración y autopoiesis. La primera, para desarrollar, en últimas, la coevolución institucional; la segunda, para manejar la complejidad del nuevo desarrollo institucional neosistémico; y, la tercera, para estimular la capacidad creativa de la gestión escolar.

### **PRESUPUESTO 3.**

*La concreción de interpenetración para promover nuevos desarrollos del sistema educativo regional*

La *interpenetración* es una categoría neosistémica relacionada con el manejo de la complejidad aportada por dos sistemas que se interrelacionan y se diferencian: el sistema penetrado y el sistema que penetra; el primero, es el intervenido y, el segundo, el que interviene. La mutua interrelación entre estos dos sistemas se denomina *interpenetración*.

Desde la lógica del desarrollo institucional neosistémico configurado a través del modelo de desarrollo institucional integrado, MDII, el sistema por intervenir es el desarrollo educativo regional promovido y controlado por el MEN. El sistema que interviene lo establece el desarrollo del Programa de Regionalización de Colciencias en la región. Y la interpenetración la configura el papel de la investigación como elemento cohesionador del sistema educativo regional, tornándose éste más autónomo en correspondencia con el desarrollo regional sostenible.

El sistema penetrador ha empezado a desarrollarse en el departamento del Caquetá. En la primera etapa se formuló la Agenda Prospectiva de Ciencia y Tecnología del Caquetá,

Visión 2012. En la segunda etapa se ejecutó el Programa Territorial de Educación, Creación de un programa territorial para el desarrollo integral de investigación en el sistema educativo del Caquetá para la promoción del espíritu científico (Tapiero y Quiroga, 2005). En la ejecución del programa territorial se formularon cuatro *lineamientos para una política cohesionadora del sistema educativo del Caquetá, desde la investigación*:

- a) la intrainstitucionalidad, la interinstitucionalidad y la interestamentalidad como fuente de reorganización del sistema educativo regional;
- b) los mecanismos de financiación;
- c) la formación de masa crítica para desarrollar la ciencia, la tecnología y la innovación; y
- d) la elaboración y puesta en marcha de un plan decenal de investigación para la modernización escolar en términos neosistémicos (Ibid.: 15-42).

Por tanto, la *interpenetración* como categoría de análisis neosistémico relaciona el desarrollo institucional integrado con el desarrollo regional sostenible; requiere la configuración de equipos de investigación con profesores de todo el sistema educativo regional; relaciona los obstáculos estructurales provenientes de las representaciones sociales con nuevas probabilidades del desarrollo institucional, y establece nexos visibles entre líneas de investigación, desarrollo educativo regional autónomo y desarrollo regional sostenible.

### **CONCLUSIONES**

- Más que el relevo generacional, se trata del *relevo mental* para superar el énfasis empírico que prevalece en el ejercicio de la docencia y la administración *dentro del interior del sistema educativo regional*.



- El estudio de las representaciones sociales del profesorado constituye un libro abierto en función de *crear escenarios de futuro regional* con base en el énfasis de la *integración institucional neosistémica*.
- *La gestión escolar inteligente* es un factor de desarrollo de la investigación educativa regional; representa una opción del apren-

der a aprender para toda la vida por las instituciones educativas de la región; implica nuevos niveles de desarrollo de las representaciones sociales sobre autonomía escolar, formación en democracia y desarrollo institucional integrado, y configura a las instituciones de todo el sistema educativo en productoras de información y conocimiento para la respectiva autorregulación institucional.

- La autonomía educativa regional desde una configuración neosistémica requiere redes de maestros investigadores al constituir sus respectivas concepciones, prácticas y entornos institucionales como objeto de investigación, en un entorno que se dota así mismo de intrainstitucionalidad del sector educativo y el respectivo apoyo de los sectores económico, político y administrativo de la región.

## BIBLIOGRAFÍA

BORKO, H., Y PUTNAM, R. (1996). Learning to Teach. En: Berliner, P. y Calfee, R (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). N.Y.: MacMillan.

CAPRA, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo* Barcelona: Anagrama.

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid: Morata.

CLARK, C. M., Y PETERSON, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En: Wittrock M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd edition, pp. 255-296. New York: MacMillan.

LUHMANN, NIKLAS, (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Antrophos-Universidad Iberoamericana-Pontificia Universidad Javeriana.

MAGNUSSON, D. (1976). *Teoría de los test*. México: Trillas.

MADGENZO, K. A. (1998). *Currículo, educación para la democracia en modernidad*. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

MAX-NEEF, M. (2004). *Sociedad, valores y docencia*. Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria: Educación Superior: Una reflexión necesaria, San Juan de Pasto, Universidad de Nariño, Memorias en CD, Conferencia, feb. 26-28.

\_\_\_\_\_. (Sep. Dic. de 2003). *Transdisciplina para pasar del saber al comprender*,

En: *Debates*, 36: 21-33, Medellín: Universidad de Antioquia.

PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Informe del Consejo Consultivo de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma en América Latina). Disponible en: <http://www.preal.cl/Documentos/RC-%20Cantidad%20sin%20Calidad.pdf>. 56p

SCHÖN, D. A. (1985). *The design studio: an exploration of its traditions and potentials*. London: RIBA Publications for RIBA Building Industry Trust.

SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. En: Wittrock M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). MacMillan.

\_\_\_\_\_. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15. 4-14.

TAPIERO, V. E. (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*. Investigación. Universidad de Antioquia, Universidad de la Amazonia.

\_\_\_\_\_. (2000). *Estudio comparativo de las representaciones sociales y la práctica curricular de los maestros de Florencia y Manizales en Autonomía escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_. (2003). *Un estudio de caso de gestión institucional integrada en educa-*

*ción básica, referente para la formación del profesional de la docencia en la Universidad de la Amazonia*. Florencia: Universidad de la Amazonia, Colciencias. Proyecto ejecutado (2004-2005).

\_\_\_\_\_. Y LÓPEZ DE P., L. (2006). *Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI*. Cali: Feriva. En prensa.

\_\_\_\_\_. Y QUIROGA T. A. (2005). *Desarrollo integral de la investigación en el sistema educativo del Caquetá. Programa Territorial de Educación*. Colciencias, Uniamazonia. Cali: Feriva.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. En: *Universidad de Antioquia. 195 años; edición especial*. Medellín.

VYGOTSKY, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª. ed.). Barcelona: Crítica-Grijalbo, Mondadori.

