

# **CLAVES PARA COMPRENDER LA GESTIÓN ESCOLAR AUTÓNOMA: CARACTERIZACIÓN DESDE LICEOS TACHIRENSES (VENEZUELA)**

## **KEYS TO UNDERSTANDING INDEPENDENT SCHOOL MANAGEMENT: CHARACTERIZATION FROM LYCEUMS TACHIRENSES (VENEZUELA)**

Azael Eduardo Contreras Chacón  
achacon@ula.ve

Candidato a doctor en Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Nuby Lisbeth Molina Yuncosa

Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la educación No 6. Enero-diciembre, 2012 Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Táchira, Venezuela

### **Resumen**

La trama de eventos, procesos, significados, conjugados en la complejidad de la gestión escolar demanda - sin perder de vista la totalidad e integralidad de todos sus elementos- acercamientos y estudios minuciosos, desprejuiciados y honestos de esta realidad. En tal sentido, el artículo presenta un conjunto de consideraciones y elaboraciones conceptuales acerca de la gestión escolar y el ejercicio de la función directiva en instituciones educativas. El propósito está dirigido a reflexionar sobre algunas ideas fuerza que, desde la perspectiva de los autores, podrían considerarse categorías o núcleos temáticos relevantes en todo intento de comprensión y transformación de la realidad de los planteles escolares, desde el sector de participación en el que nos encontremos inmersos. El referido cuerpo de ideas, no pretende agotar temas, de complejas imbricaciones... sólo indagar; para ello, se fundamenta, por un lado, en una revisión parcial de estudios y ensayos que, desde diversas perspectivas o paradigmas, desarrollan estos asuntos, por otro, se arraiga en la experiencia empírica, propia y cercana, de la gestión escolar en organizaciones escolares, así como en la reflexión sobre prácticas concretas<sup>1</sup>. En función de lo expuesto y para efectos del trabajo, se focalizó nuestra atención en la caracterización de aspectos relacionados con el ejercicio autónomo de la función directiva escolar en el contexto venezolano, específicamente en liceos de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira; se establecen algunas de sus vinculaciones y se enfatiza en la importancia y necesidad de la formación inicial y permanente de los docentes con función directiva sobre temas relacionados con la gestión y la autonomía.

**Palabras Clave:** gestión escolar, función directiva, autonomía, formación

### **Abstract**

The plot of events, processes, meanings, complex conjugates in school management demand - without losing sight of the wholeness and integrity of all its elements, approaches and detailed studies, unprejudiced and honest with this reality. In this regard, the paper presents a set of

considerations and elaborations about school management and the exercise of leadership roles in educational institutions. The purpose is for us to reflect on some ideas that, from the perspective of the authors, could be considered relevant thematic categories or any attempt at understanding and transforming reality of school facilities from participation in the sector we meet immersed. The aforementioned body of ideas, not meant to exhaust issues, explores complex imbrications ... just testing it is based, first, on a partial review of studies and trials, from different perspectives or paradigms, develop these issues, on the other, is rooted in empirical experience, own and nearby school management in school organizations, as well as reflection on concrete practices<sup>1</sup>. In view of the above and for the purposes of work, our attention was focused on characterizing aspects of the autonomous school leadership roles in the Venezuelan context, specifically in high schools of the city of San Cristóbal, Táchira, which sets some of their links and emphasizes the importance and necessity of initial and ongoing training of teachers with leadership roles on issues related to the management and autonomy.

**Keywords:** school management, leadership role, autonomy, training

## 1. PRESENTACIÓN

En los procesos de gestión de las organizaciones escolares, los docentes con función directiva o equipo directivo juegan un importante papel, sin ser actores únicos o exclusivos, para el logro en mayor medida de los propósitos educativos. Las actuaciones del equipo directivo en los procesos de gestión escolar que dan cuenta de un ejercicio efectivo se sustentan en tareas definidas y establecidas (desde la administración educativa o la propia gestión particular) no siempre con suficiente claridad, precisión y, además, en sus experiencias prácticas y sentido común. La articulación de estas actuaciones, con sus aciertos y desaciertos, va creando el soporte o andamiaje para que la escuela y quienes a ellas se vinculan, obtengan, rescaten o se apropien de mayores cuotas de autonomía individual y colectiva. No obstante, el disfrute de la autonomía viene aparejado con aprendizajes, responsabilidades, limitaciones y complejidades que le imponen, por una parte, el contexto, nada sencillo, en el cual se ejerce y, por otra, las distintas ópticas desde donde se interpreta, define y aplica la autonomía.

Una de las manifestaciones o expresiones de estas complejidades, que puede devenir en conflicto, es el de la comprensión cabal de los ámbitos del ejercicio de la autonomía y sus protagonistas. La autonomía no es propiedad privada de persona o grupo alguno dentro de la institución escolar o de los entes que administran la educación en el país. Es patrimonio de todos: estudiantes, profesores, padres y representantes, personal administrativo y de apoyo, vecinos. No obstante, pareciera que a los actores sociales y políticos, se les presentan dificultades, inconscientes en muchos de los casos, para conocer y comprender las formas de ejercer con plenitud la autonomía, sus posibilidades y circunstancias.

Esta situación permite explicar por qué y cómo, con base en normativas (no siempre correctamente concebidas e interpretadas) o en tradiciones teóricas y prácticas, atribuyen altísimas cuotas de responsabilidad, en la toma de decisiones, a los docentes con función directiva y cómo de aquí se derivan hechos relacionados con cuestionamientos, dudas,

contradicciones, inseguridades, insatisfacciones, errores, relacionados con esta función que, (Rodríguez, 2001, p.215) “es compleja (...) demanda una variada gama de competencias difíciles de encontrar en una sola persona”.

También resulta de interés para la reflexión y la discusión, sobre la gestión escolar en las instituciones venezolanas, la irrupción de paradojas relacionadas con el modelo administrativo de la educación que se está ensayando actualmente, el cual “se fundamenta en la democracia participativa y protagónica” y donde “el director es importante, pero no determinante, toda vez que la toma de las decisiones dentro del plantel se realiza a través de los colectivos, figura que se impulsa en el seno del plantel y que a su vez conoce a fondo el entorno de la escuela y las verdaderas necesidades de la localidad.” (Hanson, citada en Agencia Venezolana de Noticias, 2012). Este planteamiento genera retos -con sus dudas, inquietudes e interrogantes- acerca del papel de los docentes directivos en la dinámica pedagógica y administrativa de las escuelas.

En función de lo expuesto en los párrafos inmediatamente anteriores, se presentan algunas consideraciones e ideas, basadas en lo teórico y lo práctico, en contextos muy específicos, acerca del ejercicio de la autonomía en la gestión de los planteles escolares por parte de los docentes con función directiva. De igual forma, se reflexionará acerca de la necesidad de la formación para los docentes con función directiva en temas relacionados con la autonomía.

## **2. LO CONTEXTUAL**

Venezuela se proclama como república “irrevocablemente libre e independiente” (Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, CRBV, 1999, Art. 1) y un Estado “democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político” (CRBV, 1999, Art. 2). Por otra parte, en su funcionamiento “se rige por los principios de integralidad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad” (CRBV, 1999, Art. 4). En este marco, nuestro país ha venido transitando, en los últimos diez años, por procesos de transformación política y social complejos. Se apoyan, las referidas transformaciones, en múltiples fundamentos legales, orientaciones teóricas, experiencias históricas y sociales para ir conformando, en todos los ámbitos de actuación e influjo del Estado, un entramado de nuevas relaciones, situaciones y determinaciones; que, en términos de Bravlawsky (1993, s/p), “es el resultado de un movimiento heterogéneo, que intenta responder a una multiplicidad de necesidades, con elementos tomados de diversas fuentes y a través de prácticas constructivas y obstructoras de numerosos actores”. Uno de estos fundamentos, se centra en la no adopción o rechazo de las reformas de mercado (o promercado) con marcado enfoque neoliberal, que intentan imponerse a los países latinoamericanos y que tienden a impactar a las sociedades “en términos de calidad, de equidad, de segregación socioeconómica o étnica y hasta la imposición de una determinada ideología” (Narodowski, 2010, p. 30). Se generan en función de tal posicionamiento, lógicas de cambio, innovaciones, reformas en los diversos ámbitos o subsistemas sociales. Irrumpen además, nuevos significados o resignificaciones en cuanto a las funciones del Estado y las organizaciones sociales, éstas últimas

esforzándose constantemente, bajo condiciones de alta incertidumbre, cambiantes e inaprehensibles, en dar adecuada respuesta a las demandas de la sociedad.

En cuanto a la demanda educativa en particular, el sistema educativo venezolano es el “conjunto orgánico y estructurado conformado por subsistemas, niveles y modalidades” (LOE, 2009, Art. 24) que administra el servicio educativo. El modelo que se expresa a partir del funcionamiento del Sistema Educativo Venezolano (SEV) revela un conjunto de fundamentos y principios expresados en el ordenamiento jurídico venezolano. Todos los esfuerzos de comprensión del SEV, a la luz de estos principios rectores han desencadenado procesos constantes de cambio y actualización y, como consecuencia, permanentes (des)estructuraciones, (re)construcciones, con altos y bajos, aciertos y desaciertos, adhesiones y rechazos. En estos procesos no ha dejado de estar presente “un modo de provisión garantizado centralmente por el Estado, en especial en lo financiero y en gran medida en los procesos regulatorios y de provisión” (Narodowski, 2010, p. 34) que encuentra asidero en lo expresado en nuestra Carta Magna donde la educación es asumida como “función indeclinable” del Estado y cuyos procesos promoverá “con la participación de las familias y la sociedad” (CRBV, 1999, Art. 102). En función de estos enunciados constitucionales, constantemente se demanda al Estado venezolano la garantía de “recursos financieros, dotación y materiales, asesoría pedagógica (...), asesoría en organización y funcionamiento y evaluación de resultados” (Rodríguez, 2001, p. 216). Bajo esta perspectiva, los diferentes subsistemas, niveles, modalidades y sus unidades operativas concretas (los planteles escolares) generan diversas actuaciones en función de propósitos, objetivos y metas del Estado y de sus propios fines para los cuales reclaman amplios márgenes de autonomía.

En un plano de mayor concreción, nos ubicamos en la organización o plantel escolar como espacio en el que, primero, se materializa, se hacen operativas, palpables (en acciones y pensamientos) las políticas educativas con sus impactos; segundo, vivimos, experimentamos, las expresiones concretas y simbólicas de las políticas y tercero, se posibilita el análisis de los procesos educativos para entenderlos, identificar situaciones problema y sus componentes emocionales, valorativos e ideológicos y, si resultare necesario, transformar estos procesos. En este orden de ideas, los diversos sectores de participación (Gento, 1999, p.33) de los planteles escolares y su gestión, deben incorporarse a la ingente tarea de (re)definir vivencias y papeles, comprenderlos, para poder asumirlos con sentido y dirección, pertinencia, compromiso con la formación humana y de la nueva ciudadanía.

A las organizaciones escolares venezolanas, oficiales y privadas, se les otorgan múltiples responsabilidades que se enmarcan en diversas visiones y perspectivas teóricas: desde las más tradicionales, que propugnan “la ruptura del monopolio estatal hacia experiencias escolares en las que la presencia del Estado es menor o directamente inexistente en la provisión de educación” (Narodowski, 2010, p. 32), hasta las de avanzada, significativas, ecológicas, críticas que propugnan mayores niveles de compromiso social, posicionadas en un rechazo contundente a tendencias neoliberales. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) establece la responsabilidad del SEV de propiciar el alcance de un modelo de escuela “concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto por la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado, las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la organización

comunal, la consolidación de la paz, la tolerancia, la convivencia y el respeto a los derechos humanos” (Art. 6, Numeral 3, Literal e). En pocas palabras, como referente para la construcción de nuestra escuela y el desarrollo de los procesos que les son propios por el mandato social, se prefigura un modelo de organización escolar que debe trascender concepciones y formas de actuar con énfasis burocráticos y técnicos fuertemente arraigados y vincularse efectivamente con su contexto inmediato.

Para los planteles escolares cambian o surgen entonces nuevas funciones y tareas entre las que destacan:

1. Asumirse como espacios en los que, con atención a los Artículos 18 y 20 de la LOE (2009), las relaciones intrainstitucionales, orientadas por el principio de corresponsabilidad, se democratizan, conducen a la participación, al trabajo en equipo, sobre la base del debate, del respeto y del consenso; además en los que gracias a una dinámica de participación, con nuevos actores, se estructuran, organizan y fortalecen colectivos, formales e informales.
2. La creación de espacios para la práctica democrática y participativa de la sociedad con énfasis en la vinculación o encuentro de los sectores populares y vulnerables con el Estado.
3. Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones, así como la inclusión con calidad de educación para todos.
4. Desarrollar procesos de gestión (pedagógica y administrativa) flexibles, con apertura al entorno, anclados en lo local y comunitario. Un plantel escolar que tiene presente sus particularidades y, además, las del contexto en el que está inmerso, con sus múltiples necesidades, exigencias y demandas.
5. Crear las condiciones que se requieran para la elaboración y promoción de su proyecto educativo como elemento que le otorga identidad, orienta actuaciones administrativas y pedagógicas, aprovechando al máximo y de acuerdo con necesidades, intereses y oportunidades los recursos humanos, técnicos, físicos y financieros disponibles o proveerse de los que se requiera.
6. Promover intra, extra e interinstitucionalmente la cultura, el deporte, la ciencia y la tecnología.
7. Llevar a cabo una gestión pedagógica que centre su atención en el logro de metas relacionadas con la calidad de los resultados educativos, el aprendizaje institucional y que informe o dé cuenta - en función de los procesos de control social y comunitario – del cumplimiento de metas, de logros.
8. Desarrollar estrategias y capacidades para vincularse reticularmente (Aguerrondo y otros, 2002, p. 41) y articularse en forma efectiva, coherente con otros planteles escolares y con los entes u órganos regionales y centrales de administración del sistema educativo en función de lo establecido en el ordenamiento jurídico que establecen y definen las competencias respectivas.

Estas tareas y funciones, en la realidad escolar venezolana – sobre todo en los planteles educativos oficiales – se subordinan a una gestión escolar que se debate con fuertes tensiones

entre el control externo del Estado, por una parte, y el reconocimiento y adopción de autonomía decisional, por otra.

### **3. LA AUTONOMÍA: UN CONCEPTO EN CONSTRUCCIÓN**

La “autonomía” como concepto, y los procesos que en él se fundamentan, particularmente en contextos escolares, ha sido y sigue siendo objeto de interés y estudio teórico. Ahora bien, son diversas las perspectivas desde las que se intenta comprender y, considerando que en la práctica los principios teóricos pueden expresarse en formas inesperadas, se puede afirmar que es un concepto en permanente revisión, construcción, (re)comprensión.

Para eludir el riesgo de adentrarnos en extensas consideraciones teóricas acerca de la autonomía, las cuales pudieran alejarnos de nuestros propósitos principales y, además, con el fin de ubicarnos en un ámbito práctico y conceptual preciso, nos resulta conveniente la definición presentada por Gairín ([1996] citado en Ceballos y Ariaudo, 2005, p.79) quien se refiere al término como el “régimen por el cuál (sic) un establecimiento de enseñanza dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autogestión” y en otras palabras a la “capacidad de tomar decisiones y ejecutar acciones relacionadas con la vida institucional”; con apoyo en Oria (2009, p. 155) cuando hablamos de la autonomía escolar en los planteles “nos estaremos refiriendo a que, dentro de los marcos establecidos por las Administraciones, los centros puedan decidir sobre cuestiones pedagógicas, administrativas y/o de gestión y económicas”. Nos resulta además muy oportuna y ajustada a nuestras intenciones el punto de vista de Gento (1999, p.30) quien concibe la autonomía como “la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo específico, contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro”.

La dinámica escolar puede hacernos pensar en la autonomía como un “hecho”, lo damos por sentado; no obstante, siempre esta última se inscribe en la dimensión de lo posible. Esta cualidad es producto de que el ejercicio de la autonomía, en lo individual y colectivo, está sujeta o condicionada, por un lado, a la necesidad de ir más allá de la estructura organizativa propia de la escuela, y sumarse a líneas más amplias de actuación política que materialicen el derecho de los ciudadanos a recibir educación de calidad y, por el otro, a la disposición, voluntad e intervención de órganos y personas, desde diversas claves de interpretación y comprensión (políticos, administrativos, gerenciales, pedagógicos) en muchos casos disímiles. De allí, la importancia de incorporar en la dinámica institucional, con apoyo en diversas estrategias informativas y formativas, momentos para la reflexión y discusión en los que se propicie la construcción de significados compartidos respecto a la autonomía en nuestro SEV y los planteles escolares, que realmente alteren, subviertan la forma como los diferentes sectores de participación en la gestión escolar piensan la escuela y la educación.

### **4. EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR AUTÓNOMA LICEOS TACHIRENSES: TEJIENDO Y DESTREJIENDO LA RED**

En el marco de los cambios y reformas que se producen en el sistema educativo, y en función de las demandas del contexto social en cuanto a mayor calidad de los procesos formativos, los

planteles o instituciones escolares manifiestan una situación de tránsito hacia formas inéditas de gestión, de esta manera, se orientan hacia la búsqueda de mayores niveles de autonomía, participación y corresponsabilidad, aunque con interpretaciones diferentes del sentido de lo que significan estos conceptos. No negamos que en nuestro sistema escolar tachirenses, en planteles educativos de la ciudad de San Cristóbal, ejercen la función directiva docentes preocupados y comprometidos en su mayoría, pero también atrapados en contradicciones, tensiones, disfuncionalidades del SEV que no terminan de comprender plenamente.

Un aspecto de marcado interés para entender estos procesos de cambio y reformas en nuestro país y, particularmente, en el estado Táchira, es la necesaria consideración y estudio sobre la forma cómo marchan los diferentes “tiempos” (Bralawsky y Cosse, 2006, p.18) que afectan los procesos educativos y sus reformas; sobre todo los “tiempos políticos y los pedagógicos” que, generalmente, no van al mismo ritmo. En Venezuela, esta desincronización de los tiempos aludidos no ha sido suficientemente estudiada ni discutida, aun cuando sus consecuencias y efectos son evidentes.

En el primer caso, el de los tiempos políticos, hemos estado sometidos a un torbellino vertiginoso de propuestas de reformas y cambios que se expresan en un denso cuerpo de políticas, misiones, objetivos gubernamentales y ministeriales. El avance de estas propuestas ha sido accidentado; si bien mantiene una líneas gruesas de acción expresadas en los planes de desarrollo económico y social del país, ha estado sujeto a (re)orientaciones establecidas por sucesivos cambios en la dirección ministerial relacionada con lo educativo y todas sus dependencias y que, además, se viene dando “en el contexto de las relaciones de fuerzas políticas, las necesidades de consolidar o establecer posiciones en función de las acciones de otros actores políticos” (op. Cit, p.18). Cabe la consideración, además, de que estos tiempos políticos, “se rigen por calendarios externos a los procesos de reforma y transformación educativa y están asociados a las agendas electorales” (op. Cit. p. 8). No es entonces casual lo expresado por docentes con función directiva cuando afirman: *“demasiados cambios de ministros que comprometen la continuidad y la coherencia en la ejecución de las políticas”, “muchas decisiones y orientaciones del gobierno y del Ministerio de Educación parecen responder más a decisiones político-partidistas”, “cuando se acercan las elecciones comienzan las órdenes y contra órdenes de la Zona Educativa”, “parece que en algunos casos, las disposiciones e instrucciones oficiales son sólo para llevarle la contraria a algunos sectores”*.

Los tiempos pedagógicos, por su parte, “se definen por el recorrido que requieren los actores de la cotidianeidad escolar para procesar y resignificar las políticas educativas y utilizar los marcos de referencia, sistemas e informaciones emergentes de la dinamización del Estado, para una nueva configuración del sistema educativo y para promover en su seno procesos de genuina innovación que vayan más allá del cumplimiento formal de nuevas normas y requisitos.” (op. Cit., p.18). Interpretar, resignificar, reestructurar, llevar a la práctica nuevos procesos supone (des)aprendizajes que requieren períodos o lapsos más o menos extensos y que no siempre se producen en forma rápida, expedita y con el adecuado acompañamiento de los entes u órganos responsables de lo educativo. La no consideración de la naturaleza propia de los tiempos pedagógicos y su importancia en los procesos de reforma educativa de los últimos años ha venido dejando en la educación venezolana una secuela de efectos negativos y perversiones que

truncan la posibilidad de cambio efectivo y generan incertidumbre, escepticismo, dudas. En tal sentido, los directivos expresan opiniones como las siguientes: *“además de que son inesperados, de la noche a la mañana, no nos dan tiempo de asimilar los cambios y ponerlos en práctica”*, *“nadie se pone de acuerdo en qué es lo que se debe hacer y terminamos guiándonos por lo que hacen los otros directores sin estar muy seguros de que están en lo que se supone es correcto”*, *“las informaciones se cruzan, llegan tarde o no llegan”*, *“en muchos casos, nos limitamos a cumplir con el papeleo o formalismos para entregar a los coordinadores y dar por superada la tarea, aún cuando no fue claramente comprendida”*.

Esta situación se complica si se atiende a lo que Zorrilla y Pérez, (2006, p. 115) describen como la “doble lógica” en la cual los docentes directivos deben trabajar: “la que impone la reforma educativa y pedagógica”, con el desfase explicado y, al mismo tiempo, “la transformación de la gestión escolar”; pero que no terminan de tener clara en cuanto a requerimientos y sus vinculaciones.

Sobre esta base, se dinamiza la actividad en las escuelas, se promueve hasta donde es posible la innovación, surgen los proyectos de plantel como propuestas de gestión o como hipótesis de trabajo que apelan o recurren a la capacidad de las instituciones educativas para decidir, administrar y gestionar con amplios márgenes de libertad (o con limitaciones notorias) su programa de acción y sus recursos, todo lo cual representa, de acuerdo con lo planteado por Gento (1999, p.30), “la introducción de más responsabilidad institucional para tratar de mejorar los resultados” a lo cual agregamos también la incorporación de mayor responsabilidad social.

Se supone que quienes ejercen la función directiva escolar, en congruencia con la autonomía como un principio que orienta el pensamiento y la acción, requieren un mínimo de condiciones materiales e inmateriales que impulsen, animen, estimulen las actuaciones autónomas; en este sentido, deben proporcionárseles y, en caso de limitaciones, reclamar y conquistar esas condiciones. Asimismo, estas actuaciones han de soportarse en un conjunto de competencias en constante actualización y fortalecimiento a través de la formación promovida por el propio docente (autoformación) o proporcionada por otras agencias de formación.

No obstante, se manifiestan situaciones en los procesos de gestión directiva en planteles de educación media de San Cristóbal que ponen en evidencia un desarrollo no tan expedito; la autonomía escolar enfrenta obstáculos y limitaciones aún por superarse y de los que se proporciona como evidencias las situaciones que a continuación se describen.

En los últimos cinco o seis años, la Administración educativa regional en el estado Táchira ha manifestado discontinuidad en sus gestiones. Han asumido la dirección de la Zona Educativa Regional (ente de la Administración pública que administra la educación en el estado) aproximadamente seis directores, quienes desde sus concepciones y creencias así como condicionados por sus compromisos (fundamentalmente político-partidistas) cumplieron su papel, pero dejando sin efecto aspectos medulares de la política educativa nacional, generando un desarrollo diletante de las propuestas de innovaciones y promoviendo otras nuevas, aunque en forma anárquica e improvisada. Tal situación ha generado inestabilidad en la conformación y

estabilidad de los equipos directivos institucionales y conflictos en la gestión, así como altos niveles de escepticismo y bajo compromiso en algunos casos.

Durante este mismo tiempo, los procesos de selección e ingreso al ejercicio de la función directiva en Venezuela, vienen dándose en condiciones y criterios no ajustados a lo que fueron las bases legales vigentes en determinado momento (por ejemplo, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, 2000): no se atiende al sistema escalafonario, no existe el régimen de concursos de mérito u oposición, indeterminación en los tiempos de ejercicio, no se atiende a los intereses, necesidades y propuestas de las instituciones escolares, se designan a personas ajenas a la institución y –en algunos casos- sin o con muy poca experiencia, sin solidez formativa. Ha cobrado mucha fuerza la figura de los directores (as) y subdirectores(as) encargados (as), situación ante la cual surgen preocupaciones como las de Herrera (2012, s/p) para quien “El problema es que un director encargado no es lo mismo que uno titular por muchas razones, entre otras porque puede ser removido en cualquier momento y también porque al no ser titular, su autoridad llega muy disminuida y sus funciones quedan relegadas a asuntos administrativos menores”

De igual manera, según manifiestan algunos docentes con función directiva, el acceso al cargo es accidental e incluso “impuesto” y no responde a expectativas de desarrollo profesional propio: *“llegué al cargo porque no tenía otra opción: era esto o correr riesgo en cuanto a estabilidad laboral y condiciones de trabajo”, “no quería saber nada de ser del Consejo Directivo o Coordinador, estos cargos son problemáticos, traumáticos, prefiero mil veces el aula”*. Todas estas variables afectan (impiden, dificultan, entorpecen, retrasan) inevitablemente el ejercicio de la función directiva en forma cooperativa, apoyada en un liderazgo distribuido, de naturaleza pedagógica, y ponen en riesgo la autonomía individual y colectiva de los docentes con función directiva tanto como la autonomía institucional.

La situación no es nueva; en 1997, Peñalver (citado en Linares, Angulo y Villalobos, 2004, p. 303) describe la situación de los directores escolares en el nivel de Educación Básica Venezolana y refiere que “asumen la gerencia de los planteles dentro de amplios márgenes de desconocimiento de la realidad que les corresponde enfrentar, lo que origina inestabilidad y angustia frente al futuro. De esta manera se circunscriben en un entorno precedido por la rutina, el autoritarismo y la invitación de la conducta no proactiva. Durante este proceso el personal no recibe ayuda ni del Ministerio como representante del estado (sic), ni de las Universidades que lo formaron y que deberían tener la misión de acompañarles”. Se corrobora la calificación de “precaria e incierta” que Antúnez (2001, p. 335) otorga a la función directiva debido a que quienes la ejercen “desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en sus tareas (por tanto con muchas interrupciones y dedicando a esas tareas períodos muy cortos) y utilizando medios fundamentalmente verbales”.

Las observaciones de los autores y lo expresado por docentes directivos confirman lo que diversos autores (Molina, 2001; Rivera, 2001; Rodríguez y Meza, 2006) han detectado: una gestión directiva más centrada en la atención de lo “urgente”, asistencia a reuniones convocadas por las instancias superiores a las que se encuentran administrativamente adscritos, al control rutinario de la disciplina de los estudiantes y del cumplimiento del personal docente, administrativo y de apoyo, a asuntos administrativos domésticos, mantenimiento del orden para evitar que los problemas cotidianos se salgan de control y lleguen a los órganos burocráticos

superiores y “*acarreen consecuencias negativas para los directivos*”, como la destitución, por ejemplo. En tal sentido, Rodríguez y Meza (2006, p. 155) recogen la queja de docentes y directores, acerca de la “cantidad de papeles que deben llenar, la asistencia a reuniones, convocadas desde las instancias superiores (...) la exigencia de presencia obligatoria a eventos o talleres no solicitados. Todo ello dificulta las reuniones y el trabajo en equipo entre docentes y directivos para discutir los asuntos de la enseñanza y acordar las acciones pedagógicas a poner en práctica. Los interesados en estos aspectos deben ingeniárselas, como en efecto muchos lo hacen, para superar los impedimentos”. Y, tal como afirma Rivera (2001, s/p), “En contraste, el tiempo y esfuerzo dedicado al logro de la calidad educativa y a la adquisición de aprendizajes relevantes y duraderos por parte de los alumnos es bastante limitado”. Es decir, uno de los ámbitos donde se disfruta de mayores márgenes de libertad, el de la autonomía pedagógica, se ve comprometido por estas condiciones.

Algunos docentes con función directiva expresan frustración dado que en muchos casos, sus decisiones no son respetadas, se invalidan o no se les toma en cuenta para tomar decisiones de gran importancia para todos: “*y es más duro y complicado cuando se trata de problemas con el personal o los estudiantes pues intervienen los familiares, la comunidad, los gremios, “padrinos” de la Zona Educativa*”.

En tal sentido, Rodríguez y Meza (2006, p.154) refieren las limitaciones que en los planteles oficiales, enfrentan los docentes con función directiva en cuanto a su participación en los procesos de gestión (calificada como “No autónoma o subordinada”) y que, con franqueza, se podría afirmar mantienen su vigencia en la actualidad e incluso se han incorporado nuevos factores que complican aún más la situación; en este orden de ideas expresan las autoras: ...“el margen de autonomía de los directores y de las escuelas oficiales es muy escaso considerando las normativas vigentes. Para el MED, en concordancia con la tradición centralizadora del Estado venezolano, el Director parece ser el último eslabón de una cadena de mando con pocas posibilidades para la toma de decisiones en asuntos cruciales como la selección, contratación y despido del personal, la administración de recursos, la realización de experiencias pedagógicas”.

Por su parte, Linares, Angulo y Villalobos (2004, p. 302) detectan procesos inerciales, que le atribuyen a los directivos unas prácticas y cualidades como actor pasivo, que no se apropia ni ejerce su autonomía, su liderazgo, y se limita a la repetición cada año de la planificación “sin tomar en cuenta las necesidades propias del plantel; de igual forma al momento de organizar la estructura del mismo, no rota al personal que labora a tiempo completo y en oportunidades al administrativo de sus cargos y da por sentado que cada uno conoce las funciones a desempeñar; en cuanto a su función de dirección se limita a dar órdenes para cumplir con aquellos lineamientos emanados del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través de las diferentes dependencias (...), su labor se concreta a entregar los recaudos exigidos, lo cual parece ser lo realmente factible en el cumplimiento de sus funciones”

El panorama es más complejo y se representan sólo algunas situaciones que están más a la vista. Quedan por fuera otras contradicciones y problemas que se presentan a los docentes que ejercen funciones directivas e intentan acogerse al principio de la autonomía en la gestión escolar.

## **5. REFERENTES Y FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA EL EJERCICIO AUTÓNOMO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR**

Una de las ideas que se pretende implicar en este trabajo, es la naturaleza compleja del concepto de autonomía como derecho y deber, por la amplitud de temas y asuntos con los cuales se relaciona; también, el hecho de que cada tema y asunto se soporta en enfoques y perspectivas que explican e incluso proporcionan marcos filosóficos, políticos, técnicos y éticos así como metodologías para la acción. En todos los casos, al reflexionar acerca de la autonomía o ejercerla en nuestra práctica profesional, debemos tener presente que su vivencia supone:

- ✓ La construcción compartida de saberes y criterios comunes que orientan las actuaciones o prácticas institucionales.
- ✓ Sentido de pertenencia fortalecido por el respeto, la participación, el diálogo y la valoración de la experiencia propia, analizada en forma reflexiva y crítica, como insumo legítimo e importante para la construcción de significados compartidos.
- ✓ Clara definición, de marcos, alcances y límites de las prácticas autónomas en la gestión escolar, acompañado esto, de una aguda consciencia crítica acerca la naturaleza, cualidad, proporción de sus consecuencias, efectos, impactos en todos los ámbitos intra, extra e interinstitucionales que irradia la gestión autónoma.
- ✓ Desarrollo de procesos de formación inicial y permanente con base en experiencias propias.

El ejercicio de la autonomía, como principio fundante y orientador de los procesos de gestión educativa por parte de los docentes con función directiva escolar, debe atender cuatro dimensiones teórico-prácticas, a saber: a) al marco socio-político y al ordenamiento jurídico en materia educativa y de gestión, b) a las particularidades del contexto institucional (modelo de escuela) en el cual se ejercita este principio en el intento de dar la más adecuada respuesta a la sociedad, c) a las actuaciones de los docentes con función directiva y sus teorías implícitas y explícitas, d) a los imperativos éticos que le imponen su condición de seres humanos, profesionales y ciudadanos responsables.

La primera dimensión nos remite a determinar y ubicarnos en las relaciones (formales e informales) del plantel educativo con el contexto político administrativo y viceversa; por otra parte, nos enfrenta, por ejemplo, a un ejercicio de reflexión y discusión sobre concepciones acerca de la libertad y la independencia como subcategorías conceptuales de densas implicaciones epistemológicas y con connotaciones que tocan áreas sensibles de las personas, como sus creencias políticas y religiosas, por presentar dos de las más evidentes. En Venezuela, en esta reflexión y discusión ya debería existir bastante acuerdo, pues como lo planteábamos inicialmente somos, por Ley, un país, irrevocablemente “libre e independiente”. Ahora bien, habría que mirar cómo entendemos y asumimos estos conceptos en la dinámica relacional de nuestra vida cotidiana en la escuela.

La segunda dimensión, nos refiere necesariamente al espacio institucional de nuestras instituciones educativas (para cualquiera de sus niveles) y a una revisión permanente de cómo todos y todas (docentes, estudiantes, padres y representantes, personal administrativo y de apoyo,

ciudadanía en general) lo pensamos, lo sentimos, actuamos en él, lo transformamos. Un punto de partida, es el esfuerzo comprensivo de la escuela como “espacio social complejo”, Álvarez (2000, p.15), en el cual se reproducen las situaciones de diversidad que están presentes en el contexto social y generan fuertes tendencias disgregadoras, estas situaciones las sistematiza en los aspectos que se presentan a continuación: diversidad de estamentos educativos (con culturas, intereses, edad y funciones diferentes), diversidad de tipología profesional, diversidad metodológica e instrumental (en cuanto a métodos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje), diversidad de alumnos, diversidad de interlocutores administrativos y sociales, diversidad de opciones religiosas e ideológicas.

Un ejercicio necesario para la (con)vivencia en estos espacios es la suspensión, en determinados momentos de nuestras creencias y suposiciones, sin alienarnos o anularnos; hacer un esfuerzo cognitivo y emocional – tolerancia, comprensión de la diversidad y la divergencia, respeto- para consensuar, construir significados, definir, elaborar, llevar a cabo colectiva y comprometidamente el proyecto institucional. En nuestras instituciones, la diferencia, la disensión, el desacuerdo – por temor, desconocimiento, desinformación, escepticismo, desinterés, entre otras razones que no profundizaremos- genera dinámicas y conflictos variopintos al interior de los diversos sectores de participación y entre todos ellos, que se asumen como aspectos negativos, amenazantes, inadmisibles, reprochables y se desaprovecha su potencial formativo, pedagógico, estimulador de iniciativas de cambios para la mejora. Igualmente, desde la perspectiva de las trayectorias y parafraseando a Nicastro y Greco (2009, p.130), los docentes con función directiva deben atender a la exigencia de desarrollar una gestión autónoma con sentido de presente pero “atendiendo, a la vez, a un por venir incierto que ya no estará a su cargo pero que depende de lo que configure y ofrezca en el presente”.

En instituciones de Educación Media de San Cristóbal (Táchira), se observan importantes y legítimas experiencias de gestión autónoma pero, no se divulgan, ni se comparten terminando en el olvido, en la indiferencia. Se lesiona la imagen y autoestima institucional y se desaprovecha una oportunidad para el intercambio de experiencias interinstitucionales. Se arraigan y medran creencias negativas de *“aquí nada sirve ni funciona”, “falta mucho por hacer”, “esto no cambia, nadie quiere poner de su parte”...*

Todo esto nos conecta con la tercera dimensión, por cuanto la actuación de los docentes directivos jugará un importante papel y también sacará a la superficie sus marcos de acción. Los docentes con función directiva están obligados a repensarse. Por encima de las condiciones o circunstancias por las que llega al cargo, se impone su responsabilidad. En la medida en que se asume la responsabilidad (en todos los ámbitos posibles, incluida la formación), para actuar con amplitud de criterio y en función de un definido liderazgo (o la variedad de ellos), los otros sectores de participación –progresiva y paulatinamente- otorgan autoridad, “la autoridad como un sostén que hace crecer” (Nicastro y Greco, 2009, p.78) y se suman a un trabajo voluntario, colaborativo y corresponsable. A la cuarta dimensión dedicamos el próximo apartado.

## **6. LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR: IMPERATIVO ÉTICO.**

Se ha aludido en pasajes anteriores, a la formación como un aspecto fundamental en el que se apoya el ejercicio de la función directiva en forma autónoma. De momento, no traemos ninguna solución definitiva o absoluta pero sí algunos supuestos que pueden aportar elementos de apoyo para la reflexión. En primer lugar, aludiremos al término “externalización formativa” para referirnos a una creencia, fuertemente arraigada, de que la formación siempre depende de otro (ente, órgano, agencia, grupo o persona), que está fuera de nosotros, con más y mejores condiciones de las que podamos poseer; del que siempre se debe estar esperando algo sin lo cual no se podrán tomar la mejores decisiones. No negamos la enorme responsabilidad del Estado en materia de formación docente, inicial y permanente, y particularmente para el ejercicio de la función directiva, lo cual de por sí está establecido en la normativa legal. Pero insistimos, en que la autoformación, la promoción personal e institucional de la formación es una de las facetas de la responsabilidad a la que se aludió en párrafos previos. La formación del docente con función directiva, desde la perspectiva del sujeto que “encuentra formas”, “que se desarrolla de forma en forma” (Ferry, 1990, p. 124), le da otra significación a la manera como se piensan, se estructuran, se dinamizan los procesos formativos, a sus propósitos, tiempos, contenidos y espacios.

La formación de docentes (inicial o permanente) ha de tener presente componentes o ámbitos de formación que les habilite para el ejercicio de la función directiva, cuando así lo requieran - y sobre todo, en respuesta a necesidades reales-, pero más allá de la simple actuación burocrática, técnica, en la que los docentes con esta función superen roles o papeles de simples agentes administrativos, ejecutores o aplicadores de lineamientos ministeriales (de resoluciones, reglamentos, providencias) e incluso hasta de “activistas político-partidistas”; en tal sentido, afirma Rivera F. (2001, s/p) que los directivos “más que meros administradores (...) tendrían que ser capaces de impulsar y transmitir a los demás la necesidad de organizar el trabajo escolar como una responsabilidad compartida en todas las dimensiones básicas que constituyen y dan sentido a la escuela como organización”.

Con las nuevas tareas e inéditos roles o papeles que los docentes directivos tendrán que asumir, su actuación se carga de inimaginables componentes e inesperados matices que apelan a competencias ya adquiridas, en proceso de desarrollo y fortalecimiento o en nuevas y originales competencias.

## **7. CONCLUSIONES**

Cualquier acercamiento teórico o estudio práctico relacionado con la gestión escolar y con los docentes que ejercen la función directiva en el contexto de la educación venezolana, debería proporcionar -sin pretender generar prescripciones o “soluciones mágicas”- suficiente y confiable asidero teórico-conceptual-experiencial a nuestros esquemas de acción como docentes, investigadores o administradores educativos. Toda mirada es complementaria y aporta, a los colectivos académicos, científicos y sociales, diferentes puntos de vista para el análisis, la discusión y el consenso. Es necesario, para los que nos acercamos a la escuela con intención de comprenderla y/o estamos inmersos en su dinámica, tener presente que “comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad” (Morín, 2000, p.101).

Por otra parte, no podemos dejar a un lado, los marcos de referencia desde los cuales se piensa, se interpreta y se actúa sobre/desde ella; asimismo, los condicionantes externos, la realidad socio-política de la escuela y, además, sobre todo en el caso de docentes con función directiva, sus propias competencias para el ejercicio de esta función con amplios márgenes de autonomía en la mayoría de los ámbitos en los sea posible. Cada estudio e investigación permite el conocimiento, intercambio, discusión, puesta en común de los esfuerzos comprensivos y comprehensivos de tareas y papeles directivos y, como consecuencia, la apertura de múltiples y diferentes itinerarios de actuaciones informadas y autónomas que conduzcan al logro de los propósitos del proyecto institucional pero sobre todo, del proyecto de país y ciudadanía.

Cabe la consideración, acerca de la naturaleza de nuestros planteles escolares que se comportan, sociocríticamente hablando, como organizaciones débilmente articuladas en las que “no siempre se produce una relación directa entre la estructura y su funcionamiento, entre el estímulo que se ejerce y la respuesta que se pretende obtener” (Oria, 2009), y que continúan debatiéndose en que lo que se denomina el “planteamiento dialéctico entre el control externo (...) y su autonomía organizativa y funcional” (Gento, 1999, p. 30). De allí las contradicciones, tensiones, paradojas y conflictos que en el día a día de la gestión escolar, emergen en las instituciones escolares y ponen la autonomía en tela de juicio.

La clarificación, por parte de los administradores y funcionarios educativos hasta el mayor grado posible, del encargo social que se otorga a la escuela, las funciones que a éste se vinculan y, principalmente, “hasta dónde están dispuestas la sociedad y las administraciones públicas a dejarles llegar” (Oria, 2009, p. 152) si pretenden hablar de autonomía de la escuela en su sentido más amplio y promoverla.

La incorporación al ejercicio de la función directiva en cualquiera de las unidades que dan estructura formal a la escuela, debe dejar de ser discrecional, aleatoria, caprichosa y subordinada a posicionamientos y directrices político-partidistas. Requiere entonces de desarrollo de procesos de selección e ingreso que definirán, en el marco de la corresponsabilidad establecida en la ley, todos los sectores de participación o actores intra y extra escolares, de la gestión. Se plantea la necesidad de retomar o reorientar a efectos de la selección e ingreso para el ejercicio de la función directiva [en cargos de director(a) y subdirectores(as)] procesos, procedimientos y criterios claramente establecidos basados, por una parte, en el ordenamiento jurídico vigente o en una normativa actualizada; por otra, en los propuestos por las mismas instituciones escolares y los grupos de participación que en ellas hacen vida. Igualmente, para el equipo directivo en general (entrarían aquí los coordinadores pedagógicos y de otros ámbitos de gestión administrativa y pedagógica) deben definirse responsabilidades en el plano individual y colectivo (a la final todo se expresa en el ámbito de lo colectivo) y las competencias en las que se fundamentan o apoyan. En todos los casos, deben considerarse la vocación directiva, y el perfil formativo y experiencial previo que acrediten la idoneidad para el ejercicio eficaz de la función directiva.

La incorporación efectiva y amplia de los diversos sectores vinculados a la escuela y que organizados como “colectivos” participan en la toma de decisiones, no deben sentirse como una amenaza para el ejercicio de la función directiva escolar, pero sí exige un enorme esfuerzo

intelectual y una sólida ética que se apoyan, se nutren, se fortalecen con la formación reflexiva, crítica y en una clara conciencia social que trascienda sesgos político-partidistas. Los estudios siguen coincidiendo con la enorme importancia de los equipos directivos para el óptimo funcionamiento de la escuela y se coincide con lo planteado por Gairín (2004, p.161) en cuanto a la consideración de los directivos como “los promotores y responsables del trabajo colectivo, como dinamizadores del proceso educativo”.

El ejercicio de la autonomía institucional en los procesos de gestión intra y extrainstitucional definitivamente se apoya en conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes y valores. El docente con función directiva, una vez asumido el cargo, independientemente de las razones o circunstancias de ingreso o acceso, tiene un compromiso con el país nacional como persona, ciudadano y docente que le obliga a actuar profesionalmente en forma pertinente, coherente, efectiva y, sobre todo, ética y responsable.

El Estado venezolano y los diversos sectores de la sociedad, que directa o indirectamente tengan preocupaciones y responsabilidades educativas, están en la obligación de estructurar ofertas formativas orgánicas, pertinentes, congruentes con el proyecto educativo del país. En este sentido, se trabaja en investigaciones que permitan concretar algunos propósitos establecidos en oportunidad anterior (Molina, 2001) dirigidos a la elaboración de un plan de formación que se sustente en necesidades detectadas, seguimiento y evaluación de los docentes con función directiva que se forman, el desarrollo de modelos curriculares de formación que puedan responder a las necesidades de los directivos, a las exigencias legales vigentes y a las particularidades contextuales.

Cualquier intento de formación para directivos debe partir de una evaluación de las necesidades, desde una dimensión globalizadora y totalizadora, colaborativa, con fundamento en las reflexiones y exigencias de los propios directivos y en las realidades contextuales, con la finalidad de evitar criterios sesgados, basados en lineamientos meramente teóricos administrativos (e incluso politiqueros), alejados cada vez más de la relación estrecha que debe existir entre todos los sectores de participación en la gestión escolar, la cultura, el contexto escolar-social. Reiteramos nuestra posición (Molina y Contreras, 2007, p.80) acerca de la necesidad de que desde la actuación de los directivos, se comprenda la formación como “como el medio o el espacio facilitador de la participación democrática que conduce a la elaboración, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos institucionales dirigidos a lograr la innovación y la transformación”.

En definitiva, son los mismos docentes con función directiva quienes - desde altos niveles de conciencia crítica y reflexiva acerca del ejercicio de la autonomía en su gestión y de sus necesidades de formación, apelando a sus convicciones éticas, sus propias teorías, saberes y experiencias, con claridad de propósito- aportarán palabra y acción, en la construcción de un modelo curricular para su propia formación y la de generaciones futuras.

## NOTAS

- i. La metodología que se utilizó es sencilla: En unos casos, a partir de una pauta de entrevista semi-estructurada se accedió a la información; en otros, la información fue obtenida en conversaciones informales y observaciones en planteles educativos. En ambos casos, los informantes tuvieron consciencia plena del trabajo de indagación realizado, sus propósitos y a todos se les garantizó el anonimato y la no preferencia del investigador por determinados puntos de vista. Es conveniente y necesario apuntar, entonces, que muchas de las ideas que se plantean o desarrollan en el artículo recogen sugerencias o ideas expresadas en las entrevistas y conversaciones.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Venezolana de Noticias (2012). Ministra Hanson: “Es falso que año escolar concluyera con planteles sin directiva”. Disponible en: <http://www.avn.info.ve/contenido/ministra-hanson-es-falso-que-a%C3%B1o-escolar-concluyera-planteles-sin-directiva> [Consulta: 2012, agosto 16]

Álvarez, M. (2000). *Función del Proyecto Educativo*. En: El proyecto educativo de la institución escolar. España: Editorial Laboratorio educativo / Graó

Antúnez, S. (2001). La actuación. En: Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. (Coord.) Organización de centros educativos. Aspectos Básicos. España: CISSPRAXIS

Braslavsky, C. (1993). *Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino*. Disponible en: <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurBraslavsky.htm> [Consulta: 2012, junio 14]

Braslavsky, C. y Cosse. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 1-26. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>. [Consulta: 2012, abril 21]

Ceballos, M. y Ariaudo, M. (2005). *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*. Argentina: Yammal Contenidos.

Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la formación*. Paidós: México.

Gairín Sallán. (2004). *La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales*. Enseñanza, 22, 2004, pp. 159-191.

Gento, S. (1999). *Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional*. Acción Pedagógica, 8(2), pp 30-45.

Herrera, M. (2012). *Directores ¿Para qué?* Disponible en: <http://www.marianoherrera.org/> Consulta: miércoles 23 de agosto de 2012.

Linares, J.; Angulo, E. y Villalobos. F. (2004). Funciones directivas y perfil de competencias del gerente educativo en instituciones de Educación Básica. Telos. Revista de estudios

Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol 6 (2). Pp.298-318. Disponible en: <http://virtual.urbe.edu/artectexto/TEL/TEL-022/TEL-022-009/texto.pdf> [Consulta: 2012, abril 09]

Ministerio de Educación y Deportes (2004). Liceo Bolivariano: Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano. Caracas, 2004.

Molina, N. (2001). Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal-Estado Táchira- Venezuela). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra – España

Molina, N. y Contreras, A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. Acción Pedagógica 16. Enero-diciembre, 2007. pp. 70-81

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: UNESCO/FACES UCV / CIPOST.

Narodowski, M. (2010). “Cuasi monopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó”. Revista Educación y pedagogía número 58 septiembre-diciembre 2010 Volumen 22 Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. pp. 29-36

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Argentina: Homo sapiens Ediciones

Oria S. M. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. Revista Educación XXI, N° 12, 2009. pp. 151 – 180. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70611919008.pdf> [Consulta: 2012, mayo 15]

República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario del viernes 24 de marzo de 2000. Caracas, 2000.

República Bolivariana de Venezuela. (2009). Asamblea Nacional. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del Sábado 15 de agosto de 2009.

Rivera F., L. (2001). Problemas en el campo de la gestión escolar y necesidades de investigación. (Universidad de Durango, México. Ponencia presentada en taller interinstitucional de investigación educativa 27,28 y 29 de noviembre de 2001). Disponible en: <http://www.upd.edu.mx/librospub/pritalie/Ponencia/progeses.pdf> [Consulta: 2012, mayo 31]

Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. *Revista de Pedagogía*. Vol. XXII, N° 64. mayo-agosto 2001. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

Rodríguez, N. y Meza Chávez, M. (2006). La Dirección Escolar en Venezuela REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 4, N° 4e, 2006. pp. 137-157. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art10.pdf>. [Consulta: 2012, marzo 12]

Zambrano Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Zorrilla Fierro, M. y Pérez Martínez, G. (2007). Los Directores Escolares Frente al Dilema de Las Reformas Educativas en el Caso de México. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 4, N° 4e, 2006. 113 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140409.pdf>. [Consulta: junio 09]