

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

**Conocimiento, políticas
y prácticas educativas**

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **5**/2014



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 5/DICIEMBRE 2014

CONOCIMIENTO, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente
Roberto Mur Montero
Consejero de la Comisión Permanente
Jesús Pueyo Val
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frias del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos
(Consejo Escolar del Estado)
Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardají
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i García
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Fotografías:
Museo Nacional del Prado
CEIP Mediterráneo
IES Brianda de Mendoza
Prósopon

ISSN 1886-5097

NIPO 030-14-178-5

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es



Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

José Luis García Garrido, Catedrático de Historia de la Educación Comparada y Profesor Emérito de la Universidad Nacional a Distancia **5**

Normas, políticas y realidades educativas

Hacia una normativa educativa basada en evidencias. La guía de la investigación y de la evaluación. Ángel Sanz Moreno **7**

La política y las políticas educativas. Julio Iglesias de Ussel **17**

Escuelas de todo, escuelas de nada. Juan Antonio Aunión **25**

Investigación, políticas y prácticas educativas

La investigación educativa en España: antecedentes y perspectivas. Arturo de la Orden **33**

El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativas. José Luis Gaviria **43**

De la información al conocimiento... pero en serio. Mariano Fernández-Enguita **51**

El mastery learning a la luz de la investigación educativa. Eduardo López López **59**

El papel de la experiencia docente y de la gestión educativa

Marcos institucionales para la participación de los profesores en las políticas públicas de educación. El caso español en su contexto europeo. Javier M. Valle, Arantxa Batres y Jesús Manso **75**

La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. Gonzalo Jover y Patricia Villamor **85**

Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. M.^a José Fernández **93**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Biblioteca, ciencia y convivencia. Natividad Díaz **103**

Nosotros, las estrellas y un mapa astronómico de 1898. Elena Cuadrado y Rafael Díaz **109**

Prósopon, festivales juveniles de teatro grecolatino. Una aproximación global al mundo clásico a través del teatro. Cristóbal Barea **115**

Otros temas

Formación en gestión escolar: experiencias y reflexiones. Mildred C. Meza **121**

La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. Susana Tamayo **131**

Recensiones de libros

Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir (Joaquín M. Fuster, 2014). José Antonio Marina **139**

Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación (Ignacio Morgado, 2014). Francisco Imbernón **143**

FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

MANAGEMENT TRAINING SCHOOL: EXPERIENCES AND REFLECTIONS

Meza Chavez, Mildred

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela

Resumen

Esta investigación se centra en una experiencia vivida por docentes y estudiantes de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos (EGPE) en el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela (UNESR). Su propósito consistió en construir una tecnología para la formación de especialistas en gestión escolar que promueven transformaciones sociales, sobre la base de problemas específicos diagnosticados con participación de las comunidades. El énfasis está en la formulación, ejecución y evaluación de dos proyectos de investigación intitulados: «Un contexto de aprendizaje basado en la integración curricular» y «Sistematización de experiencias en la gestión escolar». La investigación ha generado aportes metodológicos en los que se valora la interacción para forjar procesos de calidad y pertinencia mediante prácticas democráticas, la construcción de una visión compartida, el trabajo en equipo, la cooperación y el compromiso de los actores sociales; así como la aproximación a elementos reflexivos que fundamenten la interacción y la participación entre actores sociales y educativas, como procesos fundamentales para la construcción de acciones compartidas y comprometidas.

Palabras clave: formación en gestión escolar, cambio educativo, interacción escuela-universidad, práctica democrática.

Abstract

This research focuses on an experience for teachers and students in the Specialization in Management of Educational Process in the Regional Center for Advanced Education Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) Caracas. Its purpose was to build a technology for specialist training in school management that promote social change based on specific problems identified with community participation. The emphasis is on the formulation, implementation and evaluation of two research projects entitled: «A context-based learning curriculum integration» and «Systematization of experiences in school management». Research has generated methodological contributions in the interaction processes to build quality and relevance through democratic practices, building a shared vision, team work, cooperation and commitment of stakeholders is assessed as well as the approximation reflective elements to substantiate the interaction and participation between social and educational stakeholders as key processes for the construction of shared and committed actions.

Keywords: training in school management, educational change, school-university interaction, democratic practice.

1. Introducción

Las organizaciones educativas, hoy más que antes, tiene el reto de existir en una sociedad signada por la dinámica de cambios constantes, en el marco de un entorno turbulento e inestable que reta a reflexionar sobre su misión, la naturaleza de sus tareas y las consecuencias de su acción. En particular, la escuela¹ que se vive en estos tiempos del siglo XXI se aleja de la que nosotros nacimos y de la que queremos y creemos necesitar. Sentimos que esta brecha se profundiza cada vez más y que el estado caótico que impera acentúa la pérdida del sentido orientador de lo que se hace y el para qué se hace. Los olores, colores, sabores, ruidos y las texturas reflejan las prácticas que se han enraizado en la cultura organizacional de las instituciones y, a su vez, nos dan cuenta del proceso de coexistencia de la invariancia y el cambio, como lo denominan ETKIN y SCHVARSTEIN (1992), que ocurre en las escuelas para mantener los rasgos de su identidad frente a lo que se considera perturbaciones del medio circundante.

La educación es considerada un área estratégica para el desarrollo de las naciones, en tanto que la expansión del conocimiento y el acelerado avance tecnológico son elementos clave para el desarrollo humano, social, político, económico y cultural de un país. Las organizaciones educativas, en consecuencia, desempeñan un rol protagónico en la formación de un ser integral, con las competencias que exige un mundo lleno de incertidumbres, de constantes desafíos e inmerso en redes de comunicación. Todo ello genera una imperiosa necesidad de estudiar constantemente los principios educativos, así como de diseñar y utilizar nuevas maneras de organizar y tener acceso a la información y al conocimiento.

1. El término escuela se utiliza en una concepción amplia en la que se incluyen otras organizaciones educativas como liceos, colegios e institutos universitarios.

En esta primera década del siglo XXI –caracterizada por cambios políticos, sociales, económicos, ambientales, entre otros– la mayoría de los países del mundo siguen desarrollando reformas por razones diversas. Al respecto, TORRES (2000) considera que el movimiento «Educación para Todos» –EPT– vino a dinamizar un proceso de expansión y reforma educativa iniciado en muchos países en desarrollo antes de 1990. El tramo recorrido en esta década no es ni homogéneo ni lineal: hay avances importantes en algunos frente a estancamientos y hasta mayor deterioro en otros y, por supuesto, variaciones importantes entre regiones y países, así como en el interior de los países.

Esta misma autora manifiesta que una de las lecciones aprendidas en esta primera década de «Educación para todos» (EPT) es la necesidad de entrar a la década siguiente con una mayor conciencia acerca de los problemas generados en torno del «pensamiento único» que se ha apoderado de la educación y de la reforma educativa; con una convicción profunda acerca de la importancia de la investigación y del pensamiento propios, de la consulta y de la participación sociales –para hacer efectivo el cambio educativo– y de la inversión en recursos humanos y voluntades endógenas capaces de llevar adelante un proyecto de desarrollo y transformación educativa necesariamente específico y diverso, enraizado en la cultura y en el contexto local, fundado sobre los propios límites y posibilidades.

En Venezuela, el Grupo Técnico del Plan Nacional de «Educación para todos» (agosto, 2003) señaló que 'se avanza en una política educativa expresada en: brindar una educación integral de calidad para todos, la escuela como espacio de equidad y corresponsabilidad, descentralización e integralidad y modernización del sistema escolar' (p. 3). Asimismo, indicó que la calidad educativa es un concepto que abarca la nutrición, la salud, el deporte, la recreación, la cultura, la recuperación ambiental del espacio escolar; así como una concepción sistémica del currículo, bajo la metodología de la construcción participativa, a partir de las experiencias

desarrolladas en el aula con maestros, universidades, instituciones, comunidades, organismos y entes relacionados con el quehacer educativo, en donde la escuela es considerada, en conjunción con la familia y la comunidad, el centro de acción.

En medio de estos planteamientos, la escuela se ha convertido en el resultado de múltiples fuerzas ejercidas por la sociedad en general y por los actores más directamente involucrados en los procesos educativos. Esto, en cierta forma, ha contribuido a desdibujar su misión pedagógica en medio de las tensiones cotidianas que imponen los problemas y determinan las urgencias. Por ello, en gran medida, a quienes tienen responsabilidad con la gestión de procesos educativos les corresponde, junto a los demás actores educativos y sociales, reflexionar y valorar la importancia y prioridad que la escuela tiene en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación democrática de la sociedad.

Estas consideraciones, entre otras, han sido puntos de ignición para iniciar una serie de acciones en la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos (EGPE) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), entre las cuales se encuentran la evaluación de su diseño curricular (UNESR, 1994), que llevó a su redimensionamiento y a su posterior autorización por parte del Consejo Nacional de Universidades –CNU– publicada en Gaceta Oficial n.º 38.833 de fecha 17 de diciembre de 2007. Este rediseño ha permitido instaurar una práctica de formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación que atiende las necesidades, intereses, potencialidades y capacidades de los facilitadores, participantes de la referida especialización; así como de otros actores sociales y educativos del entorno interno de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y del contexto local. Además, el referido rediseño enfatiza la premura de una gestión que se distancie del enfoque eficientista y administrativista que ha predominado y que se aproxime a una gestión pedagógica que reconozca la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con el respeto a todas las corrientes del pensamiento mediante una participación activa, consciente y solidaria, como bien lo señala la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ASAMBLEA NACIONAL, 1999).

En este sentido, este artículo presenta una investigación de la experiencia vivida en la Línea de Investigación Pedagogía y Gestión –LIPEGES– (anteriormente Gerencia de Procesos Educativos) que apoya de manera directa el programa de la especialización en Gerencia de Procesos Educativos, adscrita al Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la UNESR.

El estudio se centra en la formación de gerentes² de procesos educativos, que se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el 2012, con grupos de estudiantes que constituyen distintas cohortes (o grupos que ingresan en el mismo lapso o período académico) de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos. Su propósito es compartir la construcción/aplicación de una estrategia metodológica que combina la investigación-acción participativa (IAP) y la sistematización de experiencias en procesos de formación de profesionales en el área de la gestión escolar, con la finalidad de generar elementos teórico-prácticos que contribuyen en la formación de gerentes de procesos educativos en el momento socio-histórico que vive Venezuela.

En la investigación se esbozan algunos planteamientos sobre la educación, la escuela y la gestión como introducción a la importancia de la formación en gestión escolar; consecutivamente se puntualiza el contexto empírico donde se desarrolla la indagación, la metodología y los fundamentos teóricos; a posteriori se refieren dos proyectos que han sido formulados, ejecutados y evaluados cooperativamente; y finalmente se presentan los resultados y las reflexiones-conclusiones.

2. El contexto empírico

La UNESR es una institución de educación universitaria comprometida con el desarrollo cultural de nuestro país. Su responsabi-

2. Gerentes desde una concepción asociada a la gestión entendida como proceso de gobierno o dirección que guía u orienta la consecución de propósitos u objetivos que han sido acordados con participación de los actores involucrados.

lidad con la educación venezolana está enmarcada dentro de los parámetros de democratización, justicia social y vinculación con la realidad nacional, y su concepción curricular se ubica dentro de un contexto humanista y andragógico³. En el artículo 1 del Reglamento (UNESR, 2000) se establece que está orientada a la búsqueda de la verdad y al afianzamiento de los valores trascendentales del hombre, realizando una función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, mediante actividades de docencia, de investigación y de extensión. Para lograrlo ensayará, de modo experimental, nuevas metodologías, estrategias y técnicas en el ámbito de la Educación Superior.

Tiene veinte núcleos, distribuidos en veinte Estados de los veinticuatro que conforman el territorio nacional, que ofrecen carreras de pregrado y, en ocho de ellos, se dan postgrados en las áreas de educación, administración y tecnología de alimentos.

De acuerdo al documento de creación (UNESR, 1974), la universidad representa una alternativa para la educación venezolana y constituye una institución adecuada para el ensayo de métodos de aprendizaje y de nuevos campos de especialización académica. El esquema teórico-filosófico que sustenta esta universidad orientan el diseño de la especialización y se fundamenta en su carácter experimental, andragógico, nacional y participativo.

El Programa de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, actualmente Decanato de Educación Avanzada, funciona desde 1976 en la formación de profesionales de alto nivel que han contribuido al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país mediante el análisis y los aportes a la solución de problemas nacionales, regionales y universales, con una práctica educativa centrada en el participante y en la gestión del facilitador.

Uno de los núcleos que conforman la estructura del Decanato es el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. En este Núcleo, el programa de la EGPE se inició en el año 1994 con el nombre de Gerencia Educativa, en el año 2001 se hizo una evaluación y, entre otros cambios, se incorporó una nueva concepción de la gerencia que abarca procesos de aula, organizacionales y de interacción con la comunidad. Razón por la cual se comenzó a denominar Gerencia de Procesos Educativos.

Por ello, uno de los retos del gerente de los procesos educativos se dirige a diseñar y ejecutar, de manera conjunta con otros actores o protagonistas escolares, proyectos y acciones que se interesen en conocer, transformar y apropiarse de una cultura democrática, para lo cual es necesario contar con especialistas que contribuyan con la gestión autónoma, innovadora y apoyada en principios de cooperación, solidaridad y respeto.

La Especialización en Gerencia de Procesos Educativos es un programa de postgrado, que cursan egresados de la educación superior o universitarios provenientes de los distintos campos de la educación, de la administración educativa y de otras áreas afines, que comprenden el estudio y el análisis de la realidad educativa, organizacional y de sus procesos, concebidos en el diseño curricular bajo un enfoque socio-constructivo, crítico e integral, con el propósito de dar respuesta a las demandas sociales, académicas y del área de la gerencia.

El programa de Especialización en Gerencia de Procesos Educativos está constituido por cuatro componentes (sociocontextual o general, obligatorio, electivo y el de práctica profesional y trabajo especial de grado), con sus respectivas cargas crediticias y horarias, expuestas en la matriz curricular, y que se presentan a continuación en cuatro períodos académicos para su administración, cada uno de ellos equivale a dieciséis semanas de actividades académicas. La visualización de los períodos académicos y de la programación de las unidades curriculares presentadas es tentativa, en concordancia con la filosofía de postgrado de la UNESR, su concepción de flexible, constructiva y abierta al consenso participativo, va a determinar su administración y concreción en la práctica. (Ver tabla 1).

De esta especialización han egresado aproximadamente 250 participantes que actualmente ocupan cargos de docentes, coordinadores, subdirectores y directores de instituciones educativas, y coordinadores de programas de pregrado y postgrado.

3. Entendido como educación de adultos.

Tabla 1
Organización de unidades curriculares por períodos académicos del Programa especialización en gerencia de procesos educativos

Unidades curriculares		UC	Horas
Período Académico I	Comprensión de la Realidad Nacional Latinoamericana y Mundial	2	32
	Metodologías	3	48
	Ética del Gerente	3	48
	Total	8	128
Período Académico II	Comportamiento Organizacional	3	48
	Planificación de los Procesos Educativos	2	32
	Formulación y Evaluación de Proyectos	2	32
	Gerencia de los Procesos Educativos	3	48
	Total	10	160
Período Académico III	Práctica Profesional	3	48
	Electiva I	2	32
	Electiva II	2	32
	Total	7	112
Período Académico IV	Trabajo Especial de Grado	3	48
	Electiva III	2	32
	Electiva IV	2	32
	Total	7	112
Total Unidades Créditos		32	512

Fuente: Meza, M.; Cobos, L.; Ramírez, Y. (2005). *Diseño Curricular de la Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos*. Caracas: UNESR.

La Especialización en Gerencia de Procesos Educativos tiene una línea de investigación que desde el 2001 desarrolla acciones en la formación de especialistas con dominio en estrategias que les permitan el estudio riguroso y pertinente de problemas vinculados con la gestión escolar. Desde sus inicios, su nombre era igual al de la especialización, actualmente debido a una serie de evaluaciones y cambios realizados, tiene una nueva denominación Línea de Investigación Pedagogía y Gestión la cual apoya, principalmente, la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR (2001 y 2005), en cuanto a formar profesionales que, como lo plantean FRABBO-NI y PINTO (2006):

- Comprendan la complejidad del fenómeno educativo y las tendencias innovadoras en la gestión de las organizaciones y de los procesos educativos;
- Identifiquen necesidades, intereses, debilidades, fortalezas, amenazas, oportunidades, capacidades y competencias en organizaciones educativas y sus comunidades;
- Formulen, desarrollen y evalúen proyectos educativos desde la perspectiva de la gestión pedagógica que se orienta a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos; a la vez que generan un campo reflexivo que dialécticamente se desplaza entre una dimensión analítica interpretativa (crítico-reflexiva) y una proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa).

Es por ello que el programa de Especialización en Gerencia de Procesos Educativos del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la UNESR, responsable de la formación de los gerentes educativos que van a liderar los cambios necesarios, se ha planteado abrir un proceso reflexivo entre los profesionales de la referida especialización (participantes –estudiantes–, y facilitadores –docentes–), y generar experiencias de aprendizaje que reconozcan la incertidumbre y la complejidad en las que se desenvuelven las organizaciones educativas.

Orientados por esta intención, un grupo de docentes de la mencionada especialización promovió la construcción y aplicación de una estrategia de trabajo que tiene como principio la búsqueda de

la integración curricular desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

3.3. Metodología: Enfoque, etapas y el proceso investigativo

La investigación se desarrolla desde un enfoque socio-crítico, en cuanto tiene como objetivo construir espacios de reflexión-acción, para promover transformaciones sociales sobre la base de problemas específicos diagnosticados en las comunidades con participación de sus miembros. En este sentido, la búsqueda pretende conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación del ser humano e integrar a todos los participantes en procesos de auto-reflexión y toma de decisiones consensuadas asumidas de manera corresponsables (POPKEWITZ, 1988).

Este trabajo abarca un estudio de once años en la formación de gerentes de procesos educativos en la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos. Como proceso investigativo se organizó en dos etapas, la primera se centra en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto. «Un Contexto de Aprendizaje basado en la Integración Curricular» (MEZA, COBOS y RAMÍREZ, 2001) y la segunda, se centra en el proyecto «Sistematización de Experiencias en la Gestión Escolar» (COBOS, MEZA y RAMÍREZ, 2007). Actualmente, como parte de los resultados de esta investigación, se está ejecutando el proyecto grupal «Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria» (MEZA, ARAY, BALLESTER, COBOS, FERNÁNDEZ, MONTES, RAMÍREZ y SALCEDO, 2011).

Las dos etapas están caracterizadas por la aplicación de una estrategia de investigación, inicialmente la investigación-acción participativa y posteriormente la sistematización de experiencias. La combinación de ambas estrategias constituye una tecnología de formación que, a partir del 2011, forma la base fundamental de la práctica de profesores y estudiantes de la especialización, con los cambios que sobre la base de la reflexión-acción-reflexión han surgido y han sido incorporados.

La etapa 1 titulada el «Proyecto Inicial» está constituida por un contexto de aprendizaje basado en la integración curricular, consiste en una investigación-acción participativa cuyo objetivo principal es articular, mediante la estrategia de integración curricular, la administración del diseño de la EGPE, potenciando los aportes de los facilitadores de los cursos, de los participantes o de otros miembros de la comunidad. Se formuló y ejecutó a partir de las cohortes de 2001 hasta la de 2006 de la EGPE. La cantidad de involucrados por cohortes varió. A lo largo de los cinco años se mantuvieron cinco facilitadores, diez miembros de la comunidad interna del postgrado, ocho de las comunidades locales y entre 15 y 25 estudiantes.

Se realizaron entrevistas a actores del postgrado de la UNESR (profesores, estudiantes) y de las instituciones y comunidades en las cuales los estudiantes desarrollan sus proyectos de acción. En las entrevistas se exploraron sus expectativas respecto a los estudios de especialización en gerencia de procesos educativos y cómo mejorar la formación de especialistas en esta área. Se transcribieron 45 entrevistas que sirvieron de base para iniciar el diagnóstico que fue parte del proceso de evaluación de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos. Durante todo el proceso de la investigación-acción participativa se llevaron registros de observación, que apoyaron la descripción del proceso y la narración de los acontecimientos. Se analizaron treinta registros de observación. También se revisaron documentos tales como, Diseño curricular de la Especialización en Gerencia Educativa (UNESR, 1994) y trabajos del componente de egreso de la especialización.

Las transcripciones de las entrevistas y de los registros de observación se trabajaron mediante la técnica de análisis de contenido según BANDIN (1986) y TAYLOR y BOGDAN (1992). Este análisis permitió develar las categorías que constituyeron el inventario de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que formaron parte del diagnóstico sobre los cuales se continuó el proceso de investigación-acción participativa, cuya instrumentación tomó como referencia lo planteado por ANDER-EGG (2003) siguiendo estas actividades:

- Elaboración del diagnóstico.
- Construcción del proyecto de acción.
- Puesta en marcha del proyecto.
- Acción-reflexión-acción acerca del proceso de investigación.
- Socialización.

La etapa 2, identificada como proyecto de «Sistematización de Experiencias» –SE– (COBOS, MEZA y RAMÍREZ, 2007), surgió como otra de las necesidades identificadas por participantes y facilitadores de la especialización en referencia, con el objetivo de investigar, recuperar experiencias vividas, generar conocimientos teórico-prácticos que resultan de la reflexión colectiva, a la vez que fundar acciones transformadoras de la gestión escolar. Participaron cuatro facilitadores, cuatro miembros de la comunidad interna del postgrado, tres de las comunidades locales y ocho estudiantes de la cohorte 2007. Este proyecto se desarrolló desde 2007 hasta 2010. Se apoyó en la concepción de sistematización de experiencias como estrategia de formación de profesionales en el área de gestión escolar que, como lo señala JARA (2012), constituye un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica. Al respecto, este autor la define como:

«... aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas, los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (2012, p. 5)».

En nuestro caso, se desarrollaron ocho proyectos de sistematización en organizaciones educativas: dos en escuelas de educación primaria (1.º Grado a 6.º Grado), cinco de educación secundaria (1.º a 6.º año de Bachillerado) y uno en Aldea Universitaria (espa-

cios educativos coordinados por la Fundación Misión Sucre⁴). Los objetos de las experiencias fueron: las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, la escritura, la evaluación institucional, la integración curricular; la participación de padres, madres y representantes en el proceso de aprendizaje de sus hijos, las actividades extracátedras y el desarrollo humano. El análisis de estos proyectos se realizó mediante una matriz de comparación en la cual se sometieron a estudio sus aspectos constitutivos (experiencia a sistematizar, importancia, objetivos, objeto, ejes, contextos socio-histórico y político, planes y documentación de la experiencia, entre otros). La validación de este análisis se realizó en grupos de discusión constituido por docentes, estudiantes u otros actores de la comunidad universitaria, al aplicar la triangulación de datos y de investigadores (YUNI y URBANO, 2005).

El proceso de sistematización se construyó sobre la base de las necesidades identificadas en cada una de las instituciones donde laboran los estudiantes. Los profesores de la EGPE se constituyeron en equipo asesor y, conjuntamente con los estudiantes, organizaron un cronograma general para el desarrollo del proyecto SE. En este cronograma se establecieron, de manera consensuada, las actividades que cada participante desarrollaría, así como los grupos de discusión en los que se reflexionaba sobre el proceso de sistematización y de los hallazgos o resultados que se iban logrando. Cada experiencia se centró en un objeto de sistematización específico, entre ellos:

- Evaluación de la gestión de instituciones educativas (FERNÁNDEZ, 2009).
- Estrategias metodológicas no convencionales de gerencia de aula para la integración social y educativa (HERNÁNDEZ, 2009).
- Estrategias para promover la participación de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura (MARÍN, 2009).

Las fases de la sistematización variaron según diversas características de las organizaciones, las tareas emprendidas y los actores participantes. Las etapas por las que transitaban los proyectos llevados a cabo en la EGPE se apoyan en los trabajos de instituciones y autores que han teorizado y aplicado esta estrategia con distintos grupos sociales (BERDEGUÉ, OCAMPO y ESCOBAR, 2000; y BAUEROSCHE, 2010). Dichas etapas fueron las siguientes:

1. Punto de partida y decisiones iniciales. Se precisaron las experiencias a sistematizar, la importancia de su sistematización y la existencia o no de registros que las documentan.
2. Definiciones iniciales. Se establecieron objetivos, objetos y ejes de la sistematización en el contexto socio-histórico y político.
3. Construcción del perfil de la sistematización: Se escribieron los planes para el desarrollo de la SE, actores involucrados, técnicas de recolección o construcción de información. Estos planes contenían: título, justificación, objetivos, metodología, recursos, cronograma de trabajo y evaluación.
4. Reconstrucción o recuperación del proceso vivido. Se describieron, narraron e interpretaron los acontecimientos en forma cronológica o siguiendo alguna lógica decidida por los gestores de la sistematización y actores involucrados. Se documentó la experiencia (planes y programas, organigramas, directorios, memorias, libros de actas, minutas, transcripciones de entrevistas y de observaciones, publicaciones –prensa,

4. Una iniciativa del Estado Venezolano y del Gobierno Bolivariano, creado mediante Decreto Presidencial n.º 2.601, del 08 de Septiembre de 2003. La Misión Sucre representa un plan nacional de acceso a la educación universitaria que surge como iniciativa de carácter estratégico por cuanto pretende ser: a) Una alternativa de educación universitaria de vanguardia y con pertinencia social, orientada a la transformación, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres. b) Un espacio para la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Una estrategia que promueve el desarrollo local, regional y nacional. c) Una práctica educativa innovadora que ofrece diversas oportunidades y modalidades de estudio que favorecen el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes orientadas a la construcción de una sociedad democrática y participativa.

radio, televisión—, bancos de datos, diagnósticos, informes, memoria fotográfica y audiovisual, folletos, trípticos, dípticos, otros).

5. Reflexión-acción-reflexión sobre la reflexión. Se analizaron e interpretaron críticamente la experiencia vivida y reconstruida.
6. Llegada, conclusiones y socialización. Se sintetizó el proceso, se definieron conclusiones y previeron estrategias para compartir el conocimiento generado.

Los ocho informes que reportan la SE en cinco instituciones educativas ubicadas en distintas parroquias del Distrito Capital, Venezuela, indican como conclusiones que la SE constituye una estrategia de formación e investigación que permite la profundización en las prácticas diarias de docentes, directivos u otros actores escolares y sociales; lo cual facilita la participación activa y comprometida en procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos desde la práctica que apuntan a toma de decisiones con autonomía y cada vez más compartidas.

4. Resultados

El proceso y los hallazgos develados y construidos a lo largo de estos años de la experiencia llevan a destacar los siguientes resultados.

En relación con la etapa 1, la experiencia sobre integración curricular permitió valorar la evaluación realizada por facilitadores (profesores) y participantes (estudiantes) durante los años 1998, 1999 y 2000, en cuanto a la administración del diseño curricular de la EGPE. Dicha evaluación arrojó como resultado la carencia de vinculaciones entre las unidades curriculares que conforman el diseño, originando así la fragmentación del conocimiento. Esto llevó a la generación de acciones en las cuales el grupo (profesores y es-

tudiantes) analizaron los problemas del programa académico en el ámbito curricular y definieron los objetivos siguientes:

- Establecer vínculos entre las unidades curriculares para presentar integrado el conocimiento.
- Proporcionar una visión integrada de las temáticas de la especialización cónsona con la realidad de las organizaciones educativas.
- Promover la participación de los estudiantes y miembros de la comunidad en la toma de decisiones para la selección de contenidos, actividades curriculares, extracurriculares, y de formas y ritmo de trabajo.
- Generar espacios permanentes de diálogo y reflexión entre los facilitadores, sobre las temáticas de estudio y de investigación, sobre la planificación, el desarrollo de los contenidos curriculares y la evaluación.
- Desarrollar líneas de investigación, donde se privilegie el trabajo colaborativo, la dialogicidad, las interacciones sociales y la formación de comunidades de aprendizaje.

Estos objetivos orientaron el plan de trabajo cuyas actividades centrales fueron:

- Identificar los ejes comunes de los cursos y de sus contenidos para vincularlos en el diseño curricular y en la práctica educativa.
- Organizar sesiones de trabajo permanentes entre los miembros del grupo de trabajo reflexivo (GTR) para acordar la planificación, la ejecución y la evaluación en cada período académico.
- Integrar las actividades de docencia, investigación y extensión en la especialización, para desarrollar trabajos cooperativos entre participantes, facilitadores y miembros de la comunidad en las diferentes unidades curriculares del plan de estudios.



Asimismo, se organizaron cuatro fases:

1. Conformación de grupos de trabajo reflexivos, por facilitadores, participantes, invitados e interesados, tanto del contexto interno como del externo al postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
2. Definición de proyectos integradores de la especialización.
3. Puesta en práctica y reflexión previa, durante y después de la acción.
4. Registro de procesos y resultados.

El desarrollo del proceso investigativo permitió organizar ciclos que son consistentes con la modalidad de investigación-acción participativa:

- Indagación: Organización de los GTR que promueven reuniones, discuten y acuerdan estrategias para el diagnóstico y se identifican las necesidades, intereses y potencialidades del grupo. El proceso vivido y los resultados se registran en diarios de campo de cada participante.
- Diseño y ejecución de planes de acción: Formulación y diseño de acciones tales como: elaboración de cronogramas, desarrollo de actividades de formación en áreas diversas según las necesidades e intereses diagnosticados; planificación y ejecución de reuniones y encuentros compartidos para el desarrollo y facilitación de los cursos; registro de interpretaciones y reflexiones surgidas en el proceso de integración curricular.
- Reflexión-acción-reflexión: Proceso continuo, a lo largo de toda la investigación, que implica tanto la evaluación y seguimiento mediante reuniones reflexivas, como la elaboración de los informes de investigación.

Algunos de los resultados que se reportan son:

- Se han definido como ejes de la integración a lo largo de los cuatro períodos académicos los cursos referentes a: las metodologías, la formulación y evaluación de proyectos educativos, las prácticas profesionales y el trabajo especial de grado.
- En cada período académico, cada una de los cursos mencionados anteriormente se articulan con unidades curriculares como: comportamiento organizacional, gestión pedagógica para escuelas del siglo XXI, evaluación del desempeño docente, planificación educativa, innovación educativa y calidad aplicada a la gerencia de los procesos educativos, entre otras.
- La interacción entre facilitadores, participantes y actores sociales de las comunidades locales se fortalece con la realización de dos o tres reuniones para la integración curricular, así como para la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de acción.
- Las prácticas profesionales que desarrollan los participantes en distintos contextos (escuelas primarias, liceos, universidades, comunidades locales) se fundamentan en una formación para la gestión de procesos educativos apoyada en valores de cooperación, responsabilidad, solidaridad, criticidad y diálogo.

En cuanto a la etapa 2, centrada en la sistematización de experiencias, se lograron resultados que reportan los participantes en sus ocho trabajos especiales de grado y que permitieron valorar la importancia de esta estrategia en la formación de gerentes de procesos educativos, en tanto genera reflexiones que llevan a profundizar en prácticas diarias que muchas veces se ejecutan de manera automática y rutinaria.

En síntesis, algunos de los resultados de los proyectos se traducen en el logro de una administración curricular dinámica, articulada y participativa, que promueve la reflexión sobre la acción, el trabajo en equipo, la formulación, el desarrollo y la evaluación de proyectos desarrollados en organizaciones educativas y en contextos comunitarios. Igualmente, la sistematización de experiencias permitió contribuir al análisis crítico de las experiencias de los participantes de la cohorte de 2007, mediante la aplicación de prácti-

cas innovadoras para la gestión de los procesos educativos desde la interacción de la escuela y la universidad.

En términos concretos, tenemos que se ha logrado conformar un equipo de facilitadores (4 a 5) que coordinan actividades e integran sus contratos de aprendizajes (programas de estudio de las unidades curriculares discutidos, negociados con los participantes y asumidos por ellos) apuntando al desarrollo de competencias tales como: realiza diagnósticos participativos; diseña acciones conjuntas con miembros de la escuela, del liceo, del instituto o colegio universitario y de la universidad, según la institución donde se desarrolle el proyecto educativo; gestiona los recursos (humanos, materiales y financieros); ejecuta y evalúa el proyecto involucrando a actores de la escuela y de la universidad.

De las cohortes 2001-2004, 2007-2012⁵ que participaron en los dos proyectos de la EGPE que totalizan aproximadamente 250 estudiantes —se logró que un porcentaje significativo (70%) culminara y entregara los informes de trabajos especiales de grado TEG—. De las actas de evaluación de estos TEG por el jurado asignado, se recibieron observaciones y comentarios tales como: «el trabajo responde a las necesidades diagnosticadas y desarrolla un plan de acción que contribuyó a la solución de algunos de los problemas identificados»; «el informe es coherente y muestra el proceso de integración construido por el participante a lo largo de la especialización»; «describe la situación de la gerencia como se presenta en el liceo y diseña una propuesta de trabajo que puede orientar la puesta en práctica de alternativas de solución»; «sistematiza una experiencia de aprendizaje de la escritura con estudiantes de 6.º grado; experiencia que se destaca por ser innovadora y por el potencial de cambio que tienen las estrategias desarrolladas».

Los resultados de los dos proyectos reportan, como se ha visto, resultados positivos; empero, durante su ejecución se presentan una serie de obstáculos, algunos de los cuales fueron superados. Entre ellos: cantidad mayoritaria de profesores contratados por servicios especiales (3, 4 o 6 horas) lo cual dificultó la disponibilidad de tiempo para coordinar actividades; la concepción, enraizada en la práctica del docente y del estudiante, de la relación profesor-asignatura; el predominio del trabajo aislado y de la visión restringida de su asignatura; el celo por el dominio de los docentes de un campo de conocimiento determinado; la sensación de improvisación y de dispersión declarada por los participantes; las diferencias de criterios en cuanto a las exigencias respecto a los trabajos escritos; el tiempo que los docentes de la EGPE requieren para participar en las actividades que realizan los estudiantes en sus escuelas, liceos, institutos o colegios universitarios y universidades.

5. Investigar el cambio y en el cambio

Los dos proyectos desarrollados en la especialización, el de «Integración curricular» y el de «Sistematización de experiencias», gravitan sobre los procesos de cambios que viven la sociedad en general y la escuela, en particular. En este sentido, la formulación, el desarrollo y la evaluación de los proyectos constituyen per se instrumentos de aprendizajes para sus propios actores y pretenden contribuir a la transformación permanente de sus formas de pensar, sentir y actuar.

Esta investigación forma parte de la formación de los docentes y de los gerentes, al crear condiciones para producir conocimiento sobre su práctica y, con base en ese conocimiento, emprender acciones transformadoras. La investigación educativa en el caso de la EGPE constituye una potente estrategia para generar cambios siempre y cuando los actores involucrados en los diferentes procesos sean promotores, accionadores, copartícipes o co-responsables. Sin embargo, esta pretensión también es discutible principalmente en relación con los diversos conceptos de cambio que se manejan desde diferentes tendencias o posturas.

5. En la EGPE no hubo ingreso durante los años 2005 y 2006 porque se estaban realizando los procesos para la autorización de la Especialización por parte del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado dependencia adscrita al Consejo Nacional de Universidades.

Una de estas tendencias, la plantea TORRES (2000, pp. 6-7) quien diferencia entre cambio, reforma e innovación en educación; al concebir como reforma a las intervenciones de políticas propuestas y conducidas «desde arriba», a nivel macro y de sistema por los Estados/gobiernos y por los organismos internacionales; la innovación como intervenciones que tienen lugar a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar. Finalmente, reserva el término cambio para el cambio efectivo operado ya sea por efecto de la reforma, de la innovación, de su articulación, o prescindiendo de ambas. De este modo, se asume que no toda reforma es innovadora; que no toda innovación se inscribe en el marco de la reforma y que ni la reforma ni la innovación aseguran por sí mismas cambio en educación.

Otra postura que se comparte en esta investigación es la planteada por GIROUX (1990, 1992) desde la teoría de la resistencia, en cuanto se considera que la escuela y los actores educativos son capaces de producir nuevos conocimientos y prácticas alternativas, y no solamente son reproductores de discursos y acciones del orden dominante. El cambio educativo está, entonces, vinculado con modificaciones o transformaciones en las ideologías y en las prácticas de los agentes que comprenden los modos en que se expresan las formas culturales de los grupos dominados en las relaciones asimétricas de poder.

En consonancia con lo anterior, CARR y KEMIS (1986) señalan la importancia del cambio desde dentro, y sitúan a la autocrítica como el mecanismo que posibilita la construcción de prácticas antihegemónicas en tanto genera un proceso de descubrimiento de los principios ideológicos dominantes; asimismo, destacan la investigación-acción crítica como praxis emancipadora que permite situarse en el trabajo cotidiano de los docentes, y que aproxima la deconstrucción y reconstrucción de la cultura escolar como parte de los procesos de cambios en la educación.

En el caso de la investigación que se reporta, la formación en gestión escolar amerita tener presente las circunstancias de in-

certidumbre, velocidad e imprevisibilidad en las que se mantienen los docentes, directivos u otros actores educativos respecto a cómo pensar y actuar. Por ello, dicha formación requiere de un profesionalismo que implica autonomía, dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción. Esto se corresponde con la concepción de GIROUX (Ob. cit, 1990) de docentes y estudiantes como grupos capaces de comportarse como intelectuales transformativos que desarrollan prácticas sociales alternativas.

6. Síntesis y reflexiones: Cauces y caminos

La investigación emprendida en la Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos, que se ha desarrollado en el marco de la interacción escuela-universidad, ha beneficiado⁶ a los actores de ambas organizaciones educativas y, por consiguiente, a su comunidad. Se valora así el proceso de interacción para forjar procesos de calidad y pertinencia mediante la práctica de la participación democrática, la construcción de una visión compartida, el trabajo en equipo, la cooperación, el compromiso de los actores y la autonomía.

Por ello, desde diversos cauces y caminos en la universidad, podemos, a través de la práctica de una gerencia participativa, construir alternativas que contribuyan a que se consiga una educación que forme ciudadanos libres que ejerzan responsablemente sus derechos y obligaciones individuales y colectivas.

Los proyectos de «Integración curricular» y «Sistematización de experiencias» desarrollados en la Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos han conjugado distintas visiones sobre la universidad y la escuela siempre buscando formar gerentes de procesos educativos que reconozcan en su práctica a la escuela como organización pedagógica cuya misión es la formación de



ciudadanos y ciudadanas, conjuntamente con los padres y representantes, y con la comunidad, para participar en la construcción de una sociedad democrática que asegure el desarrollo integral de todos en los aspectos intelectual, emocional, físico, espiritual y social. Una escuela que forme en la práctica de valores como la cooperación, el respeto, el compromiso con la convivencia en la sociedad, mediante la participación activa en un ambiente escolar democrático, que estimule el estudio, el conocimiento y el aprendizaje permanente, y en el que se valoren la ciencia, las artes, el deporte y las relaciones sociales; ampliando las oportunidades de desarrollo personal y de contribución al avance de la nación.

La escuela, a su vez, que sea cruce de cauces, también se configura como un transitar que da sentido al quehacer docente en la formación de ciudadanos. Se comparte la definición de la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica la distingue de otras instituciones o instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17). Esta concepción lleva a considerar que el aprendizaje escolar se origina en medio de este cruce de culturas —crítica o intelectual, social, institucional, experiencial y académica—, por lo que es necesario estimular la sensibilidad de los actores escolares ante la influencia socializadora y educativa de los variados elementos implícitos e imperceptibles que conforman la vida cotidiana de la escuela, de la comunidad y de la sociedad.

Igualmente, se considera que el cruce de culturas que convergen en la dinámica escolar y las relaciones complejas existentes entre los sistemas políticos y los sistemas educativos, hacen de la educación un asunto político, y de la escolarización obligatoria y gratuita un instrumento de política pública; así, la educación es un derecho y un deber cuya universalización legitima la estructura social democrática, por su intención, al menos teórica, de garantizar la igualdad de oportunidades, la equidad y la calidad en la formación de los ciudadanos de un país.

Otro de los aspectos a considerar, es el interés de reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares, teniendo en cuenta la relación entre el enfoque interno o de la micropolítica, y el estructural o macropolítica. El primer enfoque, para subrayar el análisis del interior de la organización por la presencia de intereses diferentes, la lucha por el poder, la confrontación política y el conflicto; siempre reconociendo que resulta difícil determinar la frontera entre las acciones políticas y las culturales que se dan en la cotidianidad de la escuela. El segundo enfoque para tener en cuenta la relación de la escuela con el sistema económico, el juego de los intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones, y a la propia justificación del currículo oficial (BARDISA, 1997, p. 18).

Dentro de este juego de relaciones, la gerencia de procesos educativos tiene un papel fundamental en lo que sucede en la escuela; no obstante, no es la única responsable, en tanto las decisiones no las toma de manera exclusiva quienes la dirigen. La experiencia de diferentes proyectos desarrollados en instituciones educativas (PICÓN, FERNÁNDEZ, MAGRO e INCIARTE, 2005) muestra que los cambios que se logran en las escuelas no pueden hacerse sin los gerentes, directores, coordinadores, y menos aún contra ellos; y destacan la importancia de su liderazgo en las experiencias educativas de los estudiantes, en el desarrollo profesional de los docentes y en los mecanismos de participación que se pongan en práctica con los actores de la comunidad. Por ello, para emprender y alcanzar cambios educativos, es fundamental profundizar la democracia desde la práctica y la generación de una cultura académica y social que permita a los actores y comunidades locales reconstruir la educación en su contexto.

Tres postulados básicos han orientado la experiencia investigativa y la formación de profesionales en el área de la gestión escolar, al tiempo que la sintetizan, a saber:

- La interacción y la participación entre actores y organizaciones sociales y educativas como procesos fundamentales para la construcción de acciones compartidas y comprometidas.
- La construcción de proyectos como formas de concreción de acciones y propósitos que lleven al bien común.

- La reflexión sobre la experiencia vivida y convivida como objeto de la sistematización de la práctica pedagógica cotidiana en la escuela y la comunidad local.

Referencias bibliográficas

- ANDER-EGG, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. 4.ª Edición. Argentina: Lumen Humanitas.
- ASAMBLEA NACIONAL (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria n.º 5.453 publicada en Caracas el 24 de marzo.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARDISA, T. (1997). «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 15, septiembre-diciembre, pp. 13-52.
- BAUEROSCHE-BARBOSA, R. (Coord). *Guía de sistematización*. El Salvador: Fortalece (mineduc-gtz).
- BERDEGUÉ, J.; OCAMPO, A. y ESCOBAR, G. *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica*. Perú: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola y PREVAL.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action-Research*. Lewes: Falmer Press
- COBOS, L.; MEZA, M. y RAMÍREZ, Y. *Sistematización de experiencias en la gestión escolar. Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: UNESR, 2007. (Mimeografiado).
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones, Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M (2009). «Evaluación de la Gestión de Instituciones Educativas: Sistematización de una Experiencia Caso: Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"». Trabajo Especial de Grado para optar al Grado de Especialista en Gerencia de los Procesos Educativos (no publicado).
- FRABBONI, F. y PINTO, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- GRUPO TÉCNICO PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. (2003). *Venezuela y la Educación para Todos. Balance nacional y programa de trabajo*. Recuperado de www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0817.pdf. Consulta [2006, diciembre 22].
- HERNÁNDEZ, J. (2009). «Estrategias Metodológicas No Convencionales de Gerencia de Aula para la integración social y educativa. Caso: Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"». Trabajo Especial de Grado para optar al Grado de Especialista en Gerencia de los Procesos Educativos (no publicado).
- JARA, Ó. (1998). Para sistematizar experiencias. San José, Costa Rica: ALFORJA.
- (2012). «Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos». *F(X)=(Educación Global) Research*, n.º 1, pp. 56-70.
- MARÍN, I. (2009) «Estrategias para promover la participación de la familia en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Lecto-Escritura. Caso: Grupo de alumnos del séptimo semestre de la Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"». Trabajo Especial de Grado para optar al Grado de Especialista en Gerencia de los Procesos Educativos (no publicado).
- MEZA, M.; ARAY, M.; BALLESTER, B.; COBOS, L.; FERNÁNDEZ, M.; MONTES, M.; RAMÍREZ, Y. y SALCEDO, M. (2011). *Proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad*. Caracas: FONACIT-UNESR.

- MEZA, M.; COBOS, L. y RAMÍREZ, Y. (2010). *Construyendo un contexto de aprendizaje basado en la integración curricular*. Caracas: UNESR (Libro digital).
- (2005). *Diseño curricular de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: UNESR.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PICÓN, G.; FERNÁNDEZ, M.; MAGRO, M. e INCIARTE, A. (2005). *Cuando la universidad va a la escuela*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- POPKEWITZ, T. (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- TORRES, R.M. (2000). *Una década de Educación para todos: La tarea pendiente*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Montevideo: Editorial Laboratorio Educativo.
- (2000) «Sistema escolar y cambio educativo: Repasando la agenda y los actores» . En: *Perfilando la Agenda Educativa*. Recuperado de www.oei.es/reformaseducativas/sistema_escolar_cambio_educativo_torres.pdf [2009, noviembre 23].
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ (1974). *Documento de creación de la UNESR*. Caracas: Autor.
- (1994). *Diseño curricular de la Especialización en Gerencia Educativa*. Caracas: Autor.
- (2000). *Reglamento de la UNESR*. Gaceta Oficial n.º 36.936 del 24 de abril. Año CXXVIII Mes VII, Caracas. Resolución n.º 71, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- (2001). *Diseño curricular de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: Autor.
- (2005). *Actualización del diseño curricular de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: Autor.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación-acción*. Argentina: Brujas.

La autora

Mildred Carmen Meza Chaves

La doctora Mildred Carmen Meza Chaves es Docente Investigadora del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Venezuela. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora adjunta de la Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos. Postdoctorado en Ciencias Humanas (LUZ, 2011). Doctorado en Educación (UCV, 2009). Maestría en Ciencias de la Educación (UNESR, 1993). Miembro del Comité Editor de la Revista *Notas de Investigación (UNESR)*. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Últimas publicaciones: MEZA, MILDRED (2011) *Democracia, Pedagogía y Gestión: Una Perspectiva desde la Escuela*. Investigación en Ciencias Humanas, Estudios Postdoctorales. Universidad del Zulia. Vol. II. Maracaibo: Ediciones Astro Data. Pp. 15-31. MEZA, MILDRED (2011). *Cotidianidad de la Dirección Escolar*. En Blanco, C. (Comp.) *Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica en el Siglo XXI. Parte II*. Caracas: CIES, Escuela de Educación, UCV.