

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

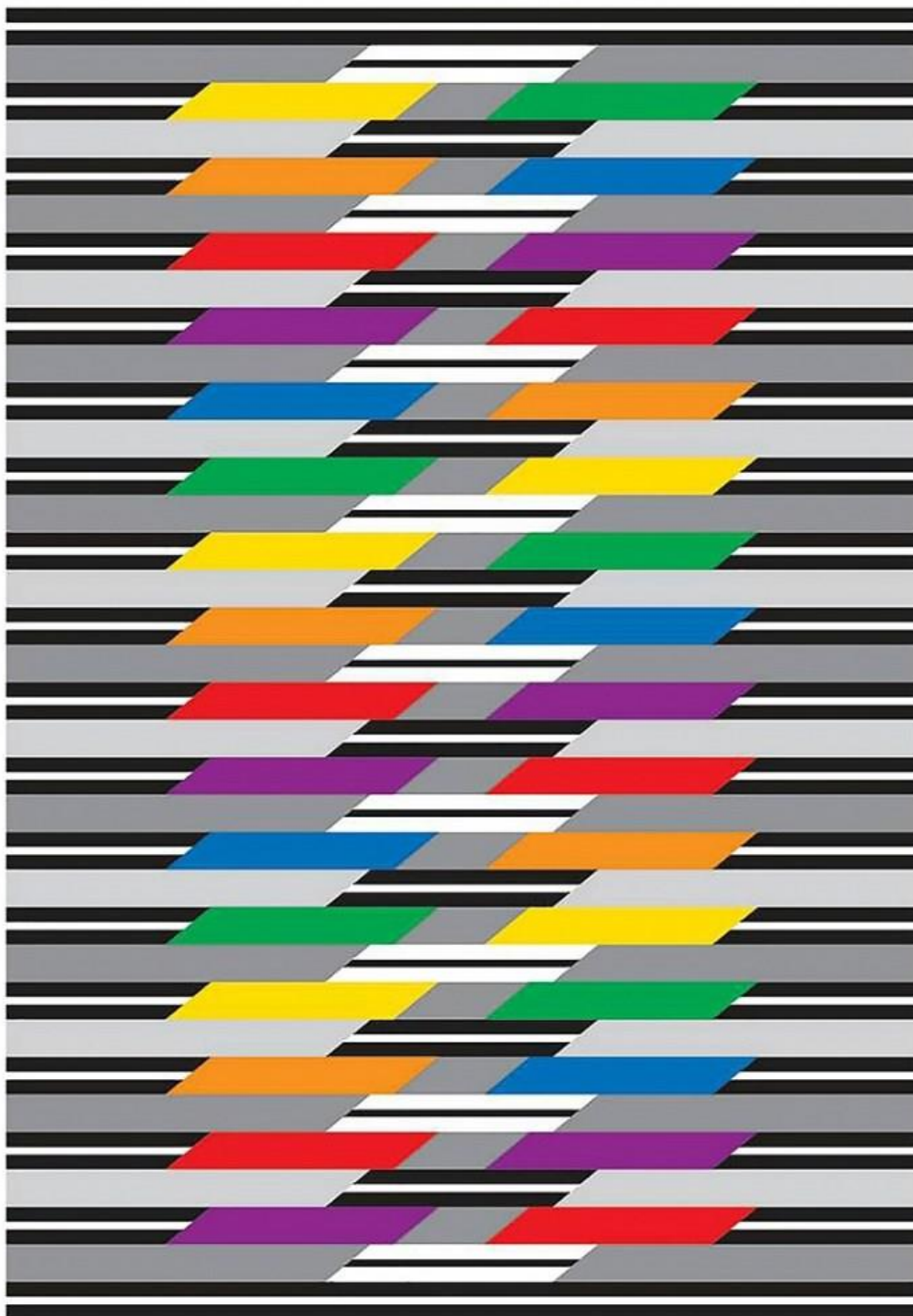


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida

Rector

Mairett Cermeño Medina

Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello

Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño

Directora

Luis Peñalver-Bermúdez

Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira REGARDIZ (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFDT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

La gestión crítico - reflexiva de la educación media general en Venezuela. Claves fundamentales

Eglys Mariela Bastardo Figuera

Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa del Estado Delta Amacuro

Tucupita, Venezuela

eglysbastardof@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-6801-0266>

Resumen

La educación media general en Venezuela se encuentra en una encrucijada entre el deterioro de las condiciones institucionales y la imperiosa necesidad de replantear quién debe conducir las instituciones educativas y cómo hacerlo. Este artículo pretende problematizar la gestión crítico-reflexiva como una propuesta factible en contraposición a los modelos administrativos que aún operan en ese nivel de enseñanza y que son de carácter tradicional. Mediante una perspectiva cualitativa de tipo interpretativa-hermenéutica, se analizan experiencias de directivos y docentes en instituciones del país, para dar cuenta de aquellas tensiones, posibilidades y resistencias que acontecen al intentar conducir una institución desde el pensamiento crítico. Los resultados indican que la reflexión sistemática de la práctica directiva, la horizontalidad en las decisiones y la contextualización de los proyectos educativos son claves indispensables para modificar la gestión escolar. Se concluye que no es suficiente con actualizar normativas o capacitar a funcionarios mediante módulos genéricos; lo que se demanda es un cambio de postura epistemológica que coloque al sujeto que aprende y enseña en el centro del proyecto educativo.

Palabras clave: gestión educativa, pensamiento crítico, reflexividad docente, educación media, Venezuela.

Abstract

General secondary education in Venezuela is at a crossroads between the deterioration of institutional conditions and the urgent need to rethink who should lead educational institutions and how. This article aims to problematize critical-reflective management as a feasible alternative to the traditional administrative models that still operate at this level of education. Using a qualitative, interpretive-hermeneutic approach, the experiences of administrators and teachers in Venezuelan institutions are analyzed to account for the tensions, possibilities, and resistances that arise when attempting to lead an institution through critical thinking. The results indicate that systematic reflection on leadership practices, horizontal decision-making, and the contextualization of educational projects are

essential for transforming school management. It is concluded that simply updating regulations or training officials through generic modules is insufficient; what is needed is a shift in epistemological stance that places the learner and teacher at the center of the educational project.

Keywords: educational management, critical thinking, teacher reflexivity, secondary education, Venezuela.

Introducción

Hablar de gestión escolar en Venezuela, al menos en la educación media general, es referirse a una realidad que está determinada por el contexto donde se realiza. Un país con más de una década de depresión económica sostenida, con fuga masiva de docentes capacitados y con servicios colapsados no puede exportar modelos gerenciales pensados para otras realidades y pretender que funcionen. Y, no obstante, eso es en parte lo que ha sucedido: se han importado metodologías de gestión provenientes de otros contextos, se ha reproducido burocratización rígida y se ha reducido la dirección escolar a la gestión de las carencias. El resultado es a la vista: escuelas que funcionan, pero difícilmente transforman.

Ante esa situación aparece la gestión crítico-reflexiva, no como una nueva fórmula puesta desde fuera, sino como una relectura de la que ya tiene lugar en ciertos contextos en los cuales los directivos asumen la conducción de otra manera. No son meros ejecutores de circulares ministeriales, sino verdaderos intelectuales de la práctica -una categoría expresada por Schön (1983) y que sigue siendo válida muchos años después- que pueden interrogarse sobre qué hacen, por qué lo hacen y qué impacto tiene en los estudiantes y la comunidad. Entonces, ¿cuáles son las claves que orientan esa forma de hacer gestión y qué posibilidades tiene de desarrollarse en el contexto del sistema educativo venezolano contemporáneo?

El texto gira en torno a tres objetivos: un diagnóstico del contexto institucional de la educación secundaria, una descripción de los fundamentos teóricos de la gestión crítico-reflexiva y la presentación de algunos discursos de los actores escolares. No hace falta un texto prescriptivo. En lugar de eso, pretende brindar algunas coordenadas para pensar y tal vez para actuar.

Problematización y contexto de estudio

La educación media general en Venezuela está dirigida a adolescentes entre los doce y los diecisiete años; es, asimismo, el vínculo que une la educación básica con] la educación superior universitaria o el acceso al mercado de trabajo. En definitiva, este parece ser uno de los niveles más estratégicos del sistema educativo, en palabra. Pero en la realidad se allí se concentran algunos de los problemas más apremiantes: cifras alarmantes de deserción, necesidad imperiosa de docentes especializados, para todos los ramos incluyendo aquellos

tradicionalmente asociados con los de ciencias (matemáticas, física, química), y una brecha alarmante entre los currículum formales y las necesidades de los estudiantes.

El informe de la organización Cecodap (2023) sobre derechos de niños, niñas y adolescentes en Venezuela documenta que la deserción en educación media alcanzó niveles alarmantes durante el período 2021-2023, agravados por la migración de familias completas y por la incorporación temprana de adolescentes al mercado informal de trabajo. Además, el deterioro de los planteles —sin agua, sin electricidad confiable y con pupitres insuficientes— convierte la presencialidad en un desafío logístico diario para los directivos.

A ese cuadro se suma la crisis del cuerpo directivo. Muchos directores de planteles de educación media acceden al cargo mediante designaciones que no siempre responden a criterios de idoneidad pedagógica, y una vez en funciones, enfrentan una presión contradictoria: cumplir con los requerimientos administrativos de las zonas educativas y, al mismo tiempo, resolver problemas urgentes que ninguna normativa prevé. Morín (2022) advierte que los sistemas educativos tienden a fragmentar la realidad en compartimentos que dificultan la comprensión de los problemas complejos. Y la escuela venezolana de hoy es, sin dudas, un problema complejo.

Lo que está en juego no es solo la eficiencia administrativa. Es la pregunta por el sentido. ¿Para qué se gestiona una escuela? ¿A quién sirve ese sistema de dirección? Ramírez y Téllez (2024) plantean que en el contexto latinoamericano la gestión escolar sigue atrapada entre dos lógicas que se tensionan sin resolverse: la lógica burocrática-normativa, que privilegia el control y la homogeneización, y la lógica pedagógico-transformadora, que apuesta por la autonomía institucional y el protagonismo de los actores. En Venezuela, esa tensión tiene una dimensión política adicional que no puede ignorarse.

Referencias teóricas

La gestión escolar como práctica intelectual

Entender la dirección de una institución educativa como práctica intelectual implica, ante todo, romper con la separación entre quien piensa y quien ejecuta. Durante décadas, los modelos de gestión escolar inspirados en el taylorismo trasladaron esa división al ámbito educativo: los expertos diseñaban los currículos y los manuales de procedimientos, y los directores los aplicaban. El resultado fue una profunda tecnocratización de la función directiva que despojó a los gestores de su capacidad reflexiva y, en consecuencia, de su potencial transformador.

Giroux (2023) retoma con fuerza el concepto de intelectual transformador para aplicarlo no solo al docente de aula sino a quienes ejercen funciones de liderazgo en las instituciones educativas. Un directivo que actúa como intelectual, sostiene, no administra una escuela; la

interpreta. Lee su contexto, reconoce las contradicciones internas y externas, y toma decisiones que no son neutrales porque ninguna decisión pedagógica lo es. Esta perspectiva desplaza el foco desde los procedimientos hacia los valores, desde los objetivos medibles hacia los propósitos más hondos de la educación.

Hay aquí, inevitablemente, una dimensión ética. Bolívar (2022) argumenta que el liderazgo pedagógico —que no es lo mismo que el liderazgo gerencial— se sostiene sobre un compromiso moral con la equidad y la justicia educativa. No es un liderazgo carismático ni personalista; es un liderazgo distribuido que reconoce la inteligencia colectiva de la institución y trabaja para que esa inteligencia se active. En el contexto venezolano, donde las condiciones institucionales son precarias y el voluntarismo individual agota sin transformar, ese enfoque distributivo resulta especialmente relevante.

Reflexividad y pensamiento crítico en la práctica directiva

La reflexividad, tal como la entiende Schön en su ya clásica propuesta del profesional reflexivo, no es una técnica de autoevaluación que se aplica al final de una jornada. Es una disposición sostenida para interrogar la propia práctica mientras ocurre. El directivo reflexivo no espera que llegue la crisis para preguntarse qué está pasando; mantiene una escucha activa de su institución, detecta señales débiles y ajusta sus decisiones en función de lo que aprende.

Quintas y Fernández (2023) analizan experiencias de formación directiva en instituciones de educación secundaria en América Latina y concluyen que la reflexividad no emerge espontáneamente: requiere espacios deliberados de diálogo, práctica colaborativa y cierta dosis de incomodidad intelectual. La verdad es que reflexionar sobre lo que uno hace es incómodo, porque expone las contradicciones entre lo que se dice y lo que se practica. Y esas contradicciones, en el ámbito escolar, suelen tener consecuencias directas sobre los estudiantes.

Por su parte, el pensamiento crítico añade a la reflexividad una dimensión político-social. No es suficiente preguntarse cómo se puede hacer mejor lo que se hace; es necesario preguntarse también para qué y para quién. Freire ya lo señalaba con insistencia en sus últimas obras: la ingenuidad pedagógica -la ilusión de que la educación puede ser neutra- es en sí una toma de posición política, pero una posición que favorece al statu quo. En el caso de la dirección escolar, ello quiere decir que un director crítico-reflexivo es consciente de las limitaciones estructurales que impone su institución, pero no las utiliza como pretexto, y busca márgenes de acción aun dentro de sistemas restrictivos.

Torres (2023) establece tres dimensiones interrelacionadas dentro de la gestión crítico-reflexiva en instituciones educativas en contextos de complejidad alta: la dimensión epistémica, relacionada con la forma en que el directivo produce conocimiento sobre su

institución; la dimensión pedagógica, que involucra cómo este conocimiento se traduce en decisiones curriculares y de convivencia; y la dimensión político-comunitaria, en la que se aborda la relación entre la escuela y su contexto, así como el nivel de incidencia de las familias y la comunidad en las decisiones institucionales.

En el caso venezolano, Casanova y Naranjo (2025) documentan que los directivos que logran sostener proyectos pedagógicos coherentes en contextos de alta precariedad comparten algunos rasgos comunes: una narrativa institucional compartida -es decir, un relato de para qué existe esa escuela que todos los actores pueden reconocer como propio-, mecanismos de toma de decisiones que involucran al colectivo docente, y una capacidad para gestionar el conflicto sin aplastarlo. No son directivos perfectos ni escuelas ideales. Son, más bien, instituciones que han aprendido a trabajar con lo que tienen sin renunciar a lo que quieren ser.

Metodología

Este artículo habita en el paradigma cualitativo de la investigación educativa, con diseño interpretativo-hermenéutico que se enfoca en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los actores. No es para medir variables ni para generalizar estadísticamente; es para tratar de entender de qué manera los directivos y docentes de educación media general en Venezuela construyen significados sobre su práctica de gestión, qué tensiones reconocen y qué estrategias emplean para permanecer en el hacer de una conducción pedagógica por ellos mismos definidos.

Las entrevistas a profundidad con ocho directivos y dieciséis docentes en total (en combinación con observación directa en el aula y revisión documental) se realizaron en ocho instituciones de educación media general Delta Amacuro. Los participantes fueron seleccionados deliberadamente con base en la diversidad del tamaño de la institución, localización geográfica (urbana, periurbana y rural) y años en el cargo. También se sostuvieron dos grupos de discusión con supervisores zonales de educación, que brindaron una perspectiva institucional más amplia de las limitantes del sistema.

El procesamiento de datos fue llevado a cabo con el empleo de codificación y categorización tal como fue planteado por Strauss y Corbin (2002). Las categorías quedaron construidas en el material empírico a partir del análisis y posteriormente contrastadas con las categorías teóricas desarrolladas en la revisión bibliográfica. Esta triangulación de datos entre la teoría y el investigador intérprete permitió fundamentar con mayor rigor lo afirmado, y evitar interpretaciones superficiales de lo expresado por los participantes.

Los criterios de rigor fueron credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln y Guba). Se asegura el anonimato de los participantes codificando sus identidades, y todos

ellos firmaron un consentimiento informado antes de la participación.

Resultados y discusión

La reflexividad como práctica posible, no como lujo

Uno de los hallazgos más llamativos fue la resistencia inicial de varios directivos ante la idea de la reflexividad. "Reflexionar es para quien tiene tiempo", dijo uno de los participantes al inicio de la entrevista, y esa frase resume una percepción extendida: que pensar sobre la propia práctica es un privilegio que las condiciones venezolanas actuales no permiten. Sin embargo, a medida que avanzaban las conversaciones, emergía otra historia. Los mismos directivos que afirmaban no tener espacio para reflexionar describían, con notable detalle, procesos de deliberación colectiva con sus docentes, revisiones periódicas de los resultados académicos, ajustes en la forma de organizar los horarios para proteger las materias que más dificultades presentaban. En otras palabras, practicaban la reflexividad sin llamarla así.

Este hallazgo conecta con lo que Quintas y Fernández (2023) identifican como reflexividad implícita: una forma de pensamiento práctico-crítico que no siempre adopta los formatos académicos convencionales —portafolios, diarios de gestión, ciclos de revisión formal—, pero que opera de manera efectiva en la vida cotidiana de la institución. La clave, según los autores, está en hacer visible esa reflexividad para que pueda comunicarse, mejorarse y transmitirse a quienes asuman el cargo en el futuro.

Tensiones entre autonomía y control

Otra dimensión que emergió con fuerza en el análisis fue la tensión entre la autonomía que los directivos sienten necesaria para gestionar su institución y las exigencias de control provenientes del sistema. Los participantes describieron una cultura administrativa que demanda informes, registros y actas, pero que raramente convierte esa información en insumo para la mejora pedagógica. "Uno llena formularios para demostrar que existe", graficó una directora con veinte años de experiencia, "pero nadie pregunta qué está aprendiendo el muchacho".

Ramírez y Téllez (2024) ya documentaban esta paradoja en instituciones latinoamericanas: cuanto más se exige es más burocrática, menos espacio queda para la innovación y la reflexión pedagógica. Y es que la rendición de cuentas, que en principio debería orientarse hacia los aprendizajes, termina orientándose hacia los procesos formales. En ese contexto, los directivos crítico-reflexivos desarrollan lo que algunos participantes llamaron estrategias de margen: maneras de crear espacios de autonomía dentro del sistema sin confrontarlo abiertamente, priorizando pedagógicamente sin declarar abiertamente que desobedecen las circulares.

El colectivo docente como condición estructural

Quizás el resultado más consistente en todo el material empírico es el que señala al colectivo docente como condición *sine qua non* de la gestión crítico-reflexiva. Sin un cuerpo de profesores dispuestos a participar en la construcción del proyecto institucional, el directivo más reflexivo queda reducido a un individuo que piensa solo. Y pensar solo, en una institución educativa, no transforma nada.

Torres (2023) plantea que la colegialidad auténtica -que no es lo mismo que la colegialidad impuesta por decreto, esa de las reuniones obligatorias que nadie quiere pero todos asisten- surge de condiciones concretas: tiempo real para el trabajo conjunto, reconocimiento de las distintas experticias que circulan en la institución y una cultura institucional que tolera el desacuerdo como parte del pensamiento colectivo. En varias de las instituciones estudiadas, los directivos habían logrado crear pequeñas comunidades de práctica dentro del plantel, espacios informales pero consistentes donde los docentes comparaban sus experiencias de aula y buscaban soluciones conjuntas.

Casanova y Naranjo (2025) denominan a este fenómeno articulación pedagógica horizontal, y lo distinguen expresamente del trabajo en equipo de tipo gerencial que se reduce a distribuir tareas. Lo que distingue a una comunidad de práctica crítica de un grupo de trabajo eficiente es, precisamente, la disposición a interrogar los supuestos: no solo preguntarse cómo enseñar mejor matemática en cuarto año, sino por qué tantos estudiantes la rechazan, qué experiencias previas traen consigo y qué dice eso sobre la relación que la institución ha construido con el saber matemático.

Conclusiones

La gestión crítico-reflexiva de la educación media general en Venezuela no es un ideal distante ni un modelo importado de contextos más prósperos. Es, en cierta medida, una práctica que ya ocurre en instituciones concretas, sostenida por directivos y docentes que han encontrado maneras de pensar críticamente su labor aun en condiciones adversas. Reconocer esa práctica, nombrarla y sistematizarla es el primer paso para que pueda multiplicarse.

La primera conclusión que se desprende de este trabajo es que la reflexividad directiva no requiere condiciones ideales para existir, pero sí requiere voluntad deliberada de cultivarla. Los directivos que más claramente exhibían prácticas crítico-reflexivas no eran quienes tenían mejores condiciones materiales; eran quienes habían construido una narrativa institucional compartida y habían creado —a veces con muy pocos recursos— espacios para el pensamiento colectivo.

La segunda conclusión remite al vínculo entre gestión y justicia educativa. Una administración que no pregunta a quién está sirviendo y a quién está excluyendo no puede llamarse crítica, aunque sea efectiva. En el caso venezolano, en el que la brecha de acceso y permanencia al sistema educativo es grande, esta pregunta supone implicaciones muy concretas en las decisiones diarias: cómo se arman los horarios, cómo se reparten los escasos recursos, a qué estudiantes se atiende más.

En segundo lugar, una conclusión de orden metodológico, es que la investigación educativa que acompaña procesos de esta naturaleza no puede ser neutral ni externa. Estudiar la gestión crítico-reflexiva precisa una postura investigativa que se en sí misma crítica y reflexiva. Los datos no hablan por sí mismos; son los marcos interpretativos los que les otorgan sentido y en tanto tales marcos deben ser explicitados y puestos a escrutinio.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones y resultados, se formulan las siguientes recomendaciones a diversos actores del sistema educativo venezolano.

Al Ministerio del Poder Popular para la Educación: modificar el perfil para la accesión a cargos directivos en la educación media, incorporando criterios de liderazgo pedagógico y capacidad reflexiva, además de antigüedad en el servicio. Igualmente, elaborar para los directores programas de formación continua más que centrados en la normativa que incluya espacios estables para la reflexión en torno a la práctica, análisis de casos y acompañamiento entre pares.

A las universidades y centros de formación docente: desarrollar líneas de investigación que sistematicen experiencias de gestión escolar en contextos de marginación extrema, desde metodologías participativas que permitan retornar los hallazgos a las instituciones investigadas. Acás se pueden leer otros textos que aquí no tienen espacio; algunas fichas, otros textos.—La academia no puede seguir decantando delaciones sin hablar con las escuelas.

A los directivos de educación media: apostar por la construcción de comunidades de práctica dentro de sus planteles, comenzando por crear tiempos y espacios -aunque sean pequeños e informales- para que los docentes compartan sus experiencias de aula y reflexionen colectivamente sobre ellas. Esas comunidades no se decretan; se cultivan con paciencia y con el ejemplo.

A los supervisores zonales: asumir un rol de acompañamiento pedagógico real, que vaya más allá de la verificación de requisitos formales. La supervisión que transforma es la que pregunta, que escucha y que conecta experiencias valiosas que ocurren en distintas instituciones sin que nadie se entere.

Referencias

- Bolívar, A. (2022). Liderazgo pedagógico en la escuela: una revisión crítica de sus fundamentos y alcances. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 5–27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Casanova, M., y Naranjo, R. (2025). Articulación pedagógica horizontal en instituciones de educación media venezolana: estudio de casos múltiples. *Educere*, 29(92), 44–61.
- Cecodap. (2023). *Somos Noticia 2022-2023: Informe anual sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes en Venezuela*. Centro Comunitario de Aprendizaje.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2023). *Los maestros como intelectuales transformadores: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (nueva edición revisada). Ediciones Morata.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (2023). Criterios de rigor en la investigación naturalista: una revisión contemporánea. *Qualitative Inquiry*, 29(1), 12–24. <https://doi.org/10.1177/10778004221145312>
- Morín, E. (2022). *La vía para el futuro de la humanidad: reforma del pensamiento y complejidad educativa*. Paidós.
- Quintas, A., y Fernández, C. (2023). Reflexividad implícita en la dirección escolar de educación secundaria: análisis comparativo en cinco países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 14(23), 78–99.
- Ramírez, T., y Téllez, J. (2024). Gestión escolar entre la norma y la transformación: tensiones en instituciones de educación media en América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), 33–55. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3365>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.^a ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, R. M. (2023). Gestión educativa crítica en contextos de alta complejidad: dimensiones y condiciones de posibilidad. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 27(88), 15–34.

Síntesis curricular

Eglys M. Bastardo F. Profesor, especialidad de biología, UPEL-IPM, 2002. Especialización en dirección y supervisión educativa, UNEMSR, 2022. Actualmente, en desarrollo de trabajo de grado de maestría en dirección y supervisión educativa UNEMSR y en presentación de trabajo de grado de maestría de gerencia educacional en la UPEL Vicerrectorado de investigación y Posgrado, Maturin Estado Monagas.