

Mansilla Sepúlveda, Juan; Beltrán Véliz, Juan (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>

Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía

Instrumental rationality and management practices in technical heads of schools of Araucanía

Juan Mansilla Sepúlveda** & Juan Beltrán Véliz ***

Universidad Católica de Temuco-Chile

Resumen

El objetivo del estudio fue develar la racionalidad que subyace a las prácticas de gestión de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía. Los instrumentos de recogida de in formación fueron entrevistas semiestructuradas y lectura de textos escritos. Los sujetos de estudio fueron 24 jefes técnicos y 28 profesores/as de cada uno de los centros. Se planteó un método cualitativo descriptivo con un diseño de caso instrumental, en base a la teoría fundamentada construccionista y el método comparativo constante. Los resultados develan la inexistencia de la consideración de criterios epistemológicos respecto de las funciones generales que deben cumplir. Además, las prácticas de los jefes técnicos se orientan desde una "racionalidad instrumental" anclada en la conducción basada en el control y en el poder que le otorga el cargo.

Palabras claves: gestión educacional, coordinación de la educación, técnica de gestión, poder, control.

* Esta investigación se realizó gracias al patrocinio de la Universidad Católica de Temuco, a través de la implementación del Proyecto Pro-Fondecyt "Historia de la Educación en la Araucanía, 1881-1925", N° DGIPUCT-PF2012-5-4.

Correspondencia: ** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado en Educación. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Doctor © en Filosofía. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco-Chile. Correo electrónico: jmansilla@uct.cl

*** Profesor de educación Básica. Licenciado en Educación. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum y Evaluación. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco-Chile. Correo electrónico: beltranovic@hotmail.com

Abstract

The aim of this research was to discover the rationality that underlie the management practices of the heads of the technical pedagogical units at high schools allocated in social vulnerability contexts in the Araucanía region. Data collection was made using semi-structured interviews and critical reading of written texts. The participants were 24 technical heads of staff and 28 teachers from each one of the High Schools. A qualitative descriptive method was contemplated with an instrumental case study design based on the constructivist Grounded Theory and the constant comparative method. Findings show the lack of consideration of epistemological criteria regarding the general functions that these technical staff must achieve. Furthermore, the practices of the technical personnel are guided from an “instrumental rationality”, which is secured in the conduction based on the control and power given to them thanks to their position.

Keywords: Educational Management, Teacher Coordination, Management Techniques, Power, Control.

Introducción

A pesar de los esfuerzos comprometidos por diferentes gobiernos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas en los diferentes niveles del sistema escolar en Chile. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2005) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan en el área de liderazgo, un nivel que alcanza el 89% de gestión incipiente o básico, donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción del director. Esta dimensión “da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar las acciones de los actores de la escuela en función del logro de objetivos institucionales” (MINEDUC, 2005, p. 31). Un aspecto central en la gestión mesocurricular de los sistemas escolares se vincula con el trabajo profesional que realiza la estructura denominada Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Esta instancia, focaliza su actividad desde una lógica burocrática, se asocia a las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores, lo que unido a una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; se constituye en un sistema de regulaciones y procedimientos instaurados para asegurar la igualdad de trato, que dan prioridad a “criterios de objetivación medibles y cuantificables” (Gather Thurler, 2004, p. 344). En vínculo con lo expuesto, los JUTP “dedican una gran cantidad de tiempo a tareas ajenas a la gestión pedagógico-curricular” (Ulloa Garrido, Nail Kröyer, Castro Hidalgo y Muñoz Reyes, 2012, p. 126).

Marco Teórico

Racionalidad instrumental

En este contexto, uno de los núcleos del debate contemporáneo crítico es la imposición de la racionalidad técnico/instrumental como único paradigma de conocimiento, que eclipsa la fundamentación epistemológica del quehacer educativo, y las problemáticas teleológicas de todo acto de enseñanza. En este sentido, resulta gravitante

que los profesionales reflexionen respecto de las prácticas que desarrollan, y no sólo actúen de manera automática, mecanizada e irreflexivamente. En razón de lo expuesto Schön (1998) plantea que:

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (p. 54).

A mediados del siglo XX el filósofo existencialista alemán Martin Heidegger advertía respecto del problema del pensar en la era técnica, refiriéndose a ésta como una época abismal, carente de preocupación por el pensar, centrada en aspectos procedimentales que obstaculizaban los actos superiores del pensamiento. Uno de los aspectos fundamentales de la crítica heideggeriana se asocia al olvido del ser y de la episteme en el mundo contemporáneo, donde todos los esfuerzos se orientan al quehacer y al mero acto técnico.

La concepción moderna respecto de la técnica que se destaca en Heidegger (1994) se puede comprender mejor a partir de la siguiente proposición:

Tiene el carácter de emplazar, en el sentido de la pro-vocación. Este acontecimiento de tal manera que se descubren las energías ocultas en la naturaleza; lo descubierto es transformado; lo transformado, acumulado; lo acumulado, a su vez repartido y lo repartido se renueva cambiado. Descubrir, transformar, acumular, repartir, cambiar, son modos de des-ocultar (p. 125).

Por consiguiente, del modo en que el hombre está provocado a extraer energías naturales, puede acontecer este salir de lo oculto que solicita y emplaza, lo que se va a denominar la estructura de emplazamiento. Entonces, se establece la técnica como sustento teórico para comprender y describir el tipo de gestión pedagógica que desarrollan los JUTP en los establecimientos educativos, particularmente en Chile. Es interesante constatar que esta racionalidad existente en las escuelas y liceos de la República es coherente con la consolidación del modelo neoliberal en la sociedad chilena. A partir de la concepción instrumental y antropológica de la técnica, según la cual la técnica es un medio y un hacer del hombre (Heidegger, 1994). La gestión pedagógica que desarrollan los JUTP responde a un hacer en la práctica educativa de un liceo, donde se establecen fines y se utilizan y disponen medios para alcanzarlos, confundiendo los medios con los fines. Los JUTP centran su quehacer desde una dimensión sólo instrumental (Foucault, 2002). Los medios están a disposición de lo que se espera lograr, y el modo de hacer salir de lo oculto que responde a una concepción moderna de la técnica, configura la gestión pedagógica que desarrollan los JUTP en las entidades educativas. La esencia de la técnica y la razón que en ella hay fueron cuestionadas de la siguiente forma por Heidegger (1994) "La razón instrumental y la tecnología asociada no depende de la capacidad, conocimiento y talento de gente sabia; en ella convergen tan múltiples nociones y sujetos, que el principio de validez se traza en el terreno de la eficacia" (p. 18).

En suma, en la esencia de la técnica y las acciones administrativas, se encuentra el funcionalismo como característica fundante. La “racionalidad técnica” del conocimiento se establece en la propuesta teórica de los intereses cognitivos que subyacen en la práctica humana. Habermas (1982) entiende en términos generales, que “el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (p. 198). Es decir, el ser humano se orienta hacia el desarrollo de acciones que le suministran placer, creando el contexto necesario desde su racionalidad. Lo anterior está relacionado con el rol del JUTP, el cual se orienta preferentemente desde una “racionalidad instrumental” y conduce desde ese posicionamiento su liderazgo, y es que, como afirma Giroux (1992), la racionalidad media las relaciones sociales al entenderse como un conjunto específico de supuestos y prácticas en los que subyacen siempre unos intereses que definen y valoran el reflejo de las personas, por lo que se encuentran condicionados y afectan desde las expectativas generadas al respecto como referente epistemológico. En sí, el interés técnico busca el control del medio a través de acciones según reglas basadas en leyes con fundamento empírico, pero a la vez vuelven dóciles a los cuerpos y encauzan las almas por senderos que anula la conciencia de quienes los transitan.

De este modo, se plantea que la racionalidad técnica es “instrumental”, pues observa reglas de acción que son principalmente de orden técnico, reglamentario y normativo. Desde esta perspectiva, una racionalidad técnica define los resultados e incluso las relaciones que deberán estar acompañadas del desarrollo de determinadas experiencias educativas, coordinadas por los JUTP. Es por ello, que todo análisis que aspire a abordar la crisis social, humana o educativa del mundo contemporáneo, no puede hacerlo sin la referencia obligada del predominio de la racionalidad instrumental entendida como una de las patologías del proyecto de la modernidad y, de igual manera, a su contexto actual, ya que no sólo estamos en presencia de una crisis de los fundamentos de la ciencia, sino también de la filosofía y, en general, ante un desajuste de los fundamentos del pensamiento (Ramos, 2001).

La crisis de la educación, es fundamentalmente humana, y se manifiesta en un proceso paulatino de deshumanización, es también una crisis de las ciencias occidentales. El logos se manifiesta como un hacer, como un disponer. Para obrar se requiere de una previa representación de lo posible, de lo que incrementa la potencia; de lo que se precisa remover, remontar, refutar, mediante el hecho (Vargas Guillén, 2006).

El grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos meramente instrumentales para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia. Esto se visualiza en la sobre-estandarización de los procesos de medición de los aprendizajes en múltiples niveles del sistema escolar chileno: segundo básico, cuarto básico, sexto básico, octavo básico y segundo medio. Estas pruebas se aplican en diferentes materias: Historia y Ciencias Sociales, Ciencias, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Inglés, e Educación Física, e incluso el idioma mapuzugun (Lengua materna de los mapuche).

Esta situación gradualmente va corrosionando el carácter de quienes interactúan en la compleja red de decisiones técnicas, especialmente los profesores/as y proletariza a los miembros del magisterio (Sennett, 1998). Entonces, la posibilidad de superación se dibuja con la proyección de nuevos marcos concretos donde se reconozcan la racionalidad instrumental como una amenaza contra la humanidad misma y el papel de la

educación en ella (Márquez, 1995). En este sentido, resulta pertinente resituar los enfoques teóricos críticos, ya que se constituye en una posibilidad de reconceptualización de la racionalidad instrumental técnica existente como eje articulador de las prácticas de gestión escolar. Así, la racionalidad instrumental es el medio más sutil que tiene la sociedad contemporánea para desplegar la opresión hacia determinados grupos, en este caso en el campo profesional de la educación. La racionalidad instrumental implica una obsesión con los medios antes que con los fines. Los teóricos críticos afirman que la racionalidad instrumental/técnica está más interesada en el método y la eficiencia que en el propósito. Las fronteras temáticas tienen como base el “cómo” en lugar del “por qué”. En síntesis, la racionalidad instrumental/técnica separa el hecho del valor en su obsesión por el método apropiado, y en el proceso pierde una comprensión de las opciones de valor siempre involucradas en la producción de los denominados hechos. (Alfino, Caputo y Wynyard, 1998; Giroux, 1997; Hinchey, 1998; Kincheloe, 1993; McLaren, 1998; Ritzer, 1993; Stallabrass, 1996; Weinstein, 1998).

Objetivo general

Develar la racionalidad que subyace a las prácticas de gestión de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía.

Método

El método que se utilizó fue cualitativo, con alcances descriptivos densos, a partir de un enfoque hermenéutico, puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (*lebenswelt*) que se van sedimentando productos de las relaciones intersubjetivas (Flick, 2007). Se usó el diseño denominado “estudio instrumental de caso” (Stake, 2007, p. 96), apoyados desde la Teoría Fundamentada Construccionalista (Charmaz, 2006), pues lo que interesa estudiar no es el caso en sí, sino el nudo problemático que alberga el caso. Esto permitió abordar el proceso de reducción y análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y códigos, al amparo del método comparativo constante (MCC).

Participantes

El contexto en que se desarrolló la investigación corresponde a liceos municipales y particulares subvencionados de la región de la Araucanía, en la zona macro sur de Chile. La población la constituyeron todos los jefes de unidades técnicas pedagógicas (JUTP) y el profesorado de los liceos. El caso está constituido por 24 jefes técnicos (JUTP) y 28 profesores/as de la totalidad de los centros. El muestreo es aleatorio no probabilístico; la selección de los sujetos de estudio “se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (Bisquerra, 2009, p. 145). La selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, es decir, según Flick (2007) “muestreo por grupo social definido de antemano, de acuerdo con los objetivos de la investigación” (p. 26).

Instrumentos

Los instrumentos aplicados y analizados fueron entrevistas semiestructuradas y lectura de documentos escritos generados en las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), tales como planificaciones, informes técnicos, proyectos educativos institucionales, reglamentos y planes de mejoramiento educativo. La entrevista según Bisquerra (2009) es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, actitudes, opiniones, valores, en relación con las situaciones que se está estudiando.

Las entrevistas fueron validadas metodológicamente a través de juicio de expertos, garantizando así que el método sea objetivo y se obtienen los mismos resultados que el método perfecto. En tanto, la lectura de documentos escritos, es la producción de material en forma de textos, la que es válida en dos aspectos: (1) como un proceso que abre el acceso a un campo y, (2) como una reconstrucción de la realidad que se ha textualizado (Flick, 2007).

Procedimiento, reducción y análisis de datos

Los datos que emergen de las entrevistas semiestructuradas y lectura de textos fueron reducidos a través del proceso de codificación abierta y axial, para lo cual se utilizó el software Atlas ti 6.2, que posee como característica principal haber sido diseñado para construir teoría y permite elaborar un sistema de redes conceptuales en un nivel textual y conceptual (Flick, 2007). Respecto de la codificación, Strauss y Corbin (2002) señalan que para descubrir y desarrollar los conceptos se debe abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en éste. Las categorías fueron construidas respetando las ideas contenidas en la transcripción de las entrevistas previo consentimiento de los informantes claves. Durante el proceso de codificación abierta se levantaron las categorías desde una lógica inductiva, “sumergiéndose literalmente en el documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes” (Bisquerra, 2009, p. 359). Estas categorías etiquetadas, examinadas y comparadas en términos de sus similitudes y diferencias, al amparo de una aproximación sustantiva a la realidad, priorizando para su levantamiento la intensidad del relato, por sobre la frecuencia de ideas en el mismo (Flick, 2007). En consecuencia, se realizó una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico, confrontándolos con los fragmentos de las entrevistas de los participantes, a partir de lo que se denomina muestreo empírico de material. Este procedimiento permitió desarrollar la triangulación de datos: datos empíricos surgidos de los instrumentos-datos teóricos formalizados en teorías pre-existentes-evidencia empírica sistematizada en investigaciones referidas al similar objeto de estudio.

Los hallazgos encontrados se describieron por cada categoría; luego mediante una matriz de comparación, se identificaron aquellas relaciones entre categorías y códigos en un proceso de codificación axial, la cual según Bisquerra (2009) intenta buscar la interconexión entre los datos, se ocupa de interrelacionar las categorías sustanciales desarrolladas en la codificación abierta. En esta línea, se integran y relacionan cada una

de las categorías y subcategorías en función de comprender de mejor forma el objeto de estudio, para posteriormente desarrollar red conceptual que resume los conceptos fundamentales y sus relaciones que igualmente son descritas, para posteriormente realizar la discusión y finalmente la conclusión.

Discusión de resultados

Desde la codificación abierta y axial emergieron los siguientes códigos: (i) dispositivos de poder, (ii) deslegitimación de docentes, (iii) autodisciplina, (iv) autocontrol, (v) docilidad de los cuerpos, (vi) buen encausamiento del profesor, (vii) mecanismos de control, (viii) aplicación de reglamentos, (ix) planificaciones de la enseñanza y (x) evaluaciones docentes. Estos códigos se visualizan en la siguiente red conceptual:

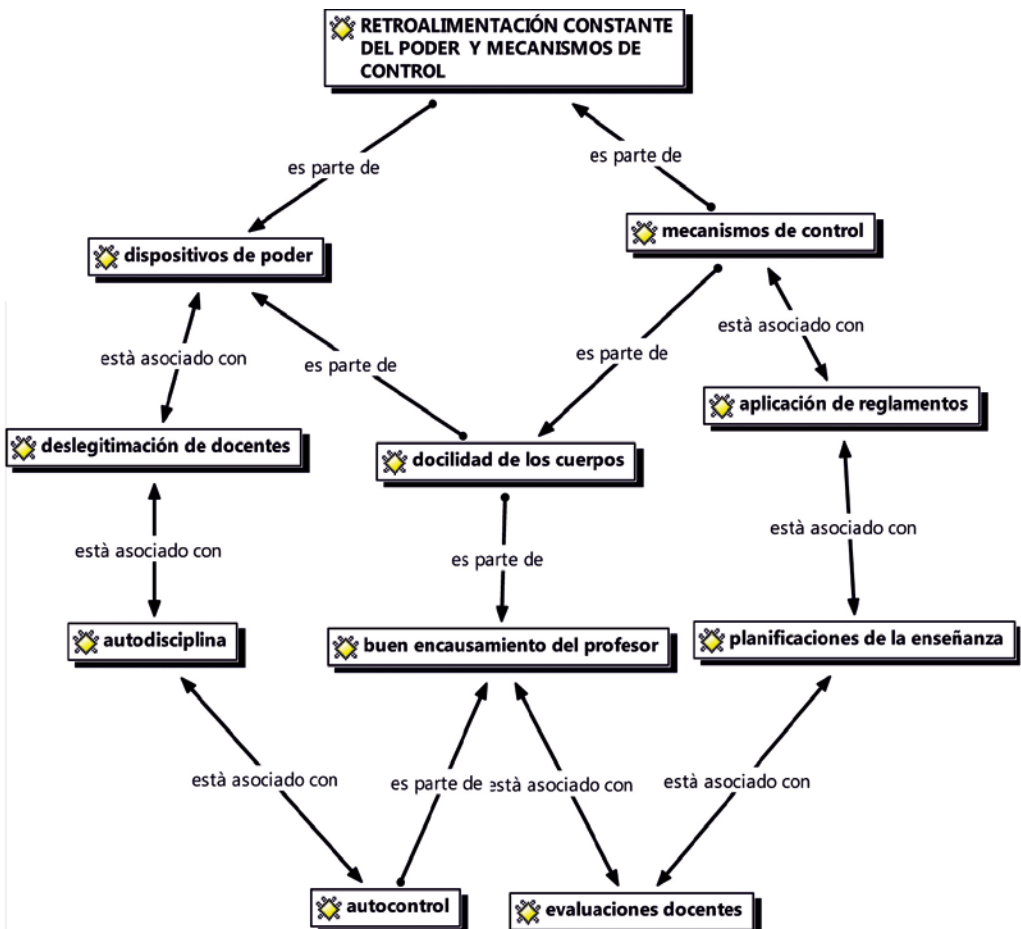


Figura 1. Red conceptual 1: Retroalimentación constante del poder y mecanismos de control

Esta red conceptual se explica a partir del muestreo empírico de material (fragmentos literales de textos narrados por los entrevistados) y del muestreo teórico (fragmentos de ideas fuerzas y nociones maestras que aparecen en la literatura especializada respecto del objeto de estudio). De lo expuesto, emerge la retroalimentación constante del poder y mecanismos de control. A partir de ésta, se despliegan los dispositivos de poder donde los profesores vinculan esta situación con la burocracia cotidiana: “Te llenan de papeles, de teorías (...) Y cada vez puedes hacer menos cosas en la sala de clases” (E18:46). En concordancia, la mayoría del profesorado expresa lo siguiente:

En los consejos técnicos, no hay espacio para la reflexión, ni para la opinión, esto porque muchas veces si uno da su opinión que es contraria a la del JUTP o hace un crítica constructiva al reglamento, proyecto de educación, programa o actividad pedagógica (...) nunca se toman cuenta estas opiniones, y (...) generalmente estos (JUTP) imponen su decisiones (E:P21).

En consecuencia, Foucault (1981, 1984), Geiger (1972), Reboul (1986) y Van Dijk (2000, 2003) nos permiten sostener que las disposiciones del reglamento que nos ocupa, están estrechamente vinculadas con procedimientos de docilidad de los cuerpos y complejos procesos de panoptismo¹ (Foucault, 2002). El poder se manifiesta cuando una de las dos partes intenta imponer su voluntad sobre la otra, de manera directa o indirecta, cohesionando los relatos. Desde la teoría crítica el poder es visualizado como uno de los principales rasgos constituyentes de la existencia humana, que trabaja para moldear la naturaleza opresiva y productiva de la tradición humana. Bajo esta lógica todos tenemos poder ya la vez, no tenemos poder, en el sentido que todos poseemos capacidades, y a la vez todos estamos limitados en el intento por usar nuestras capacidades. Esto en una organización escolar tienes implicancias, porque determinadas decisiones pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo profesional de los integrantes de la organización. Esta situación es particularmente sensible en el gremio profesional del profesorado.

En conexión con lo anterior, se visualiza como código la docilidad de los cuerpos. Esto queda plasmado en la siguiente evidencia empírica: “El profesorado deberá asistir siempre en forma obligatoria a las jornadas de perfeccionamiento, establecidas por el departamento de educación” (Reglamento Interno de Convivencia Escolar, p. 22). En razón de esto, es donde se ejerce así un procedimiento teniendo como efecto la “docilidad”, el control de la otredad y anulación de la intersubjetividad. Al respecto cabe destacar que “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado sistemáticamente” (Foucault, 2002, p. 140). La docilidad de los cuerpos es una evidencia radical del carácter opresivo de las prácticas de poder, en este caso de los equipos directivos, donde el jefe de UTP juega un rol preponderante. Esto se agudiza cuando los jefes de UTP ejercen un liderazgo más autoritario, no confiriendo poder a otros miembros del claustro de profesorado ni promoviendo una democracia escolar que permita que el profesor/a replanteen su función sociopolítica en el desarrollo curricular que ejercen a partir de los diseños de enseñanza.

1 Panoptismo es una expresión que usa Foucault para referirse a la visualización total de los cuerpos desde un punto de referencia. Este término originalmente fue planteado por Jeremy Bentham.

Lo anterior está asociado a los mecanismos de control. Este código se visualiza en el siguiente relato del profesorado:

Desde que estoy yo llevo ya casi seis años (...) pero sí, sí en mis inicios no (...) no tuve apoyo como estudiantes recién egresada y sí efectivamente ciertas formas de control (...) ehmm (...) el control en la hora de llegada, el control en la hora de salida (...) en la revisión permanente si estaba pasando contenidos, me revisaban los cuadernos, los pedían al azar, y los revisaban, y los revisaban constantemente para verificar que yo estuviera cumpliendo con el programa, no se me consultaba nada, sino que al azar se pedía un cuaderno y se revisaba. Eso generaba un clima de desconfianza (E3: 65).

Esta lógica se complementa con el código aplicación de reglamentos. Esto se manifiesta en el siguiente muestreo empírico: “los reglamentos, proyectos y programas son utilizados como herramientas de control y encausamiento y ejercicio de poder” (E6: 27). De lo narrado, Foucault (1977) expresa que:

Tradicionalmente el poder es lo que se ve, lo que se muestra, lo que se manifiesta (...) aquellos sobre quienes se ejerce el poder pueden permanecer en la sombra; sólo reciben la luz que les es concedida de esta parte del poder (...) (E8:29) (p. 65).

Una conducción técnica basada solamente en el control genera efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, se requiere que ese rol “técnico” coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje continuo (Sepúlveda, 2005). En concordancia con lo declarado en las evidencias anteriores emerge el buen encauzamiento del profesorado, donde el relato manifiesta lo sucesivo:

De los permisos de salidas donde tú quieras volver a pedir un permiso es distinto porque si yo voy a pedir un permiso porque tengo una hora a médico y me dicen “va, otra vez estamos enfermos” // usar la ironía para mí es un mecanismo de control porque te hace decir para la próxima vez que lo vas a pedir (E4: 717).

Al respecto, “(...) pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, en el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, cuando invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana, los vuelve dóciles gradualmente” (Foucault, 1977, p. 60). En tal sentido, el poder moldea los JUTP, influyendo en las decisiones que toman y acciones que ejecutan.

En este contexto, se visualiza la exigencia de planificaciones de enseñanza, evaluaciones y guías didácticas, donde el “El JUTP se dedica a pedir y pedir y pedir las planificaciones, evaluaciones, y guías pero no hay un retroalimentación, ni reflexión

de estas" (E11: P13). En esta lógica, Giroux (1992) afirma que la "racionalidad" media las relaciones sociales al entenderse como un conjunto específico de supuestos y prácticas en los que subyace siempre unos intereses que definen y valoran el reflejo de las personas en el punto, por lo que se encuentran condicionados y condicionan desde las expectativas generadas al respecto como referente epistemológico.

Respecto de la evaluación docente, un profesor/a expresa de manera crítica las siguientes ideas:

¿Evaluación docente (...)? La evaluación docente es un tema. Yo creo que esa es una presión innecesaria para el profesor/a. Es una presión de que te venga a firmar la cámara... la cámara presiona y obviamente, presionan los alumnos, y que haya una persona externa, eso incomoda. Debiera ser un tipo de grabación que nadie se diera cuenta. Yo la viví tres años antes (...) (E6:95).

Otro de los informantes declara, "(...) nos monitorean las clases y al final de esta no... nos retroalimentan, por otro lado creo que muchas veces no tiene las competencias para llevar a cabo tal función" (E11: P13). Al respecto, la Fundación Chile (2006) propone competencias profesionales estándar que se espera desarrolle el Jefe Técnico en la JUTP. Al Respecto, se identifican dos tipos de competencias basales: a) de tipo funcional, y, b) de tipo conductual.

Por otra parte, surge la deslegitimación de docentes, en la cual algunos profesores/as narran:

Los golpes de autoridad... se producen cuando a veces se pide por ejemplo (...) ehm (...) se le pide al profesor/a que... ignore ciertos hechos circunstanciales respecto al rendimiento de un estudiante, y finalizado el año se pide que ese estudiante sea aprobado o que se le den oportunidades extraordinarias...eh... solamente por el hecho de que hay más presencia del ... del apoderado (...) que le da pie (...) y eso obviamente dejando de lado todos los criterios sólidos que uno pueda tener, prima el criterio del director o del JUTP (E2:48).

La deslegitimación es una función importante en el uso de la lengua y del discurso que involucran un conjunto de estrategias interrelacionadas. Son actos sociales (...) que se llevan a cabo a través del texto o la conversación (Martin Rojo y Van Dijk, 1998). En razón de lo antes expuesto por el profesor/a, la idea es que pueda insertarse las *pruebas differane!*

La autodisciplina está ligada con lo expresado anteriormente, respecto del cual los informantes manifiestan:

Pero más allá de eso no he sentido vigilancia o control directo... hay algunas formas de monitoreo de la JUTP, pero la verdad yo sé lo que debo hacer, no, no he sentido que sea algo concreto, o sea, yo he hecho mis clases, sabiendo cuales son mis responsabilidades (E5:43).

En este contexto, “la disciplina ‘fabrica’ individuos; los moldes a través de diferentes tipos de diagramas de distintas naturaleza, cuyo funcionamiento es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 1977, p. 160). Esto implica sutiles, pero eficientes modelos de mecanización del trabajo profesional que se desarrolla en los centros.

Finalmente, emerge el código autocontrol, como consecuencia de las evidencias empíricas narradas en los párrafos previos, donde el profesorado narran lo siguiente: Uno ya no opina en los consejos porque si uno dice algo lo toman en cuenta, además si uno hace una crítica constructiva no es bien recibida, (...), uno debe finalmente agachar la cabeza y hacer caso y consentir todo a los jefes. Un segundo informante señala: yo ya sé lo que tengo que hacer y no necesito que me anden diciendo lo que tengo que hacer, porque todo está en los reglamentos y programas, además uno conoce la forma de dirigir y controlar de los JUTP y Director. Desde esta perspectiva Skinner (1953) plantea que el autocontrol no sería un rasgo o disposición y sí un proceso por el cual el individuo cambiaría su probabilidad de respuesta, alterando las variables en las cuales la respuesta es una función, teniendo una gran influencia del entorno social. En definitiva, es interesante señalar que transversalmente a todos los relatos manifestados por los participantes se destaca el concepto gramsciano de hegemonía. Es decir, el campo de conocimiento y comprensión en que se estructuran los discursos y prácticas los profesionales de la educación se definen por una exposición limitada a definiciones de competencias del mundo sociopolítico. En este contexto, advertimos que el consentimiento hegemónico, el control, la docilidad, el ejercicio del poder, nunca está establecido por completo, y siempre existirá en las comunidades alguien que refute aquellas agendas de “verdades” que se pretenden instalar para encauzar prácticas desde lógicas e intereses diferentes a los que poseen las comunidades de base (Grossberg, 1997; Lull, 1995; McLaren, 1995, 1998; McLaren, Hammer, Reilly y Scholle, 1995; West, 1993).

Conclusiones

A partir de la discusión teórica-empírica es posible concluir que desde los códigos desplegados, el rol del JUTP se reduce mayoritariamente al aspecto técnico/instrumental donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas. Se devela que la gestión de los JUTP está centrada en el plano administrativo-burocrático con eje en el control de tareas, y ejecución de actividades apartadas de sus funciones como tal, así, difícilmente, se avanzará a una etapa de mayor complejización de las funciones de las unidades técnicas pedagógicas en Chile, que permitan mejorar los procesos pedagógicos, y en consecuencia la calidad de la educación. Vale decir, el proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a dudas, condicionan el sentido de la práctica docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa.

Finalmente, aparecen como “dispositivos de poder y mecanismos de control”, los reglamentos internos, planes y programas educativos, los que son utilizados como herramientas de control, encauzamiento y ejercicio de poder. Así como también, se evidencian ausencia de espacios para la reflexión profesional y para la crítica cons-

tructiva, esto por la imposición de poder hacia al profesorado por parte de los JUTP. Un poder dependiente de reglamentos, sistemas de ideas y valores asumidos por las autoridades de la escuela. Lo anterior, activa el malestar en los docentes, afectando su disposición de ánimo para desarrollar cabalmente los múltiples compromisos de la profesión. Algunos de los docentes demuestran escasa motivación, estrés, tensión en las relaciones administrativo-docentes, desánimo, disminución en su creatividad o innovación. Todos estos aspectos influyen directamente en el desempeño y labor de educar de manera eficaz en los establecimientos. Las presiones por parte de los equipos directivos son otro factor que condiciona en las relaciones de poder al interior de la institución, desgastando a los docentes y restringiendo muchas veces sus aspiraciones, vehiculizando el poder al interior de la escuela.

Los hallazgos resultan preocupantes, si se piensa que los JUTP son los líderes principales en la coordinación de las acciones pedagógico-curriculares encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los centros educacionales. Además son el nexo principal entre los docentes y el director. Por tanto, es apremiante centrar y profundizar las investigaciones en el rol y prácticas de los jefes de unidades técnicas pedagógicas con el fin de tener otras evidencias que permitan la toma de decisiones orientadas al desarrollo profesional del JUTP. En esta lógica los JUTP deben realizar una labor fundamentalmente técnica-pedagógica de primer orden, considerando que son ellos los que deben dirigir, coordinar, evaluar y mejorar los trabajos de los equipos de docentes que participan en la construcción y ejecución de los programas mejoramiento educativo, especialmente en el área de gestión curricular, con sus dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes. En síntesis, debieran hacer uso de competencias profesionales, de liderazgo transformacional pedagógico, distribuido y sostenido, del mismo modo emplear estrategias centradas en los aprendizajes como: el trabajo en equipo, trabajo colaborativo, reflexión, mediación, proyectos, retroalimentación, y el uso de una herramienta poderosa como lo es la evaluación para los aprendizajes. Por otra parte, deben asumir un rol profesionalizante, mantener un monitoreo constante de la actividades pedagógicas curriculares.

En razón de lo expuesto, el JUTP debiera manejar ciertos conocimientos, donde Shulman (1987) propone que, el conocimiento base para la enseñanza de un profesor/a debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. Así como también, los docentes deben manejar y emplear competencias necesarias para desarrollar la función en un contexto específico. En consecuencia, la Fundación Chile (2006) distingue dos tipos de competencias que los JUTP deben manejar: a) Competencias funcionales, b) Competencias conductuales.

Entonces, desde el campo de la gestión se requiere asegurar procesos de gestión pedagógica curricular sistémicos que permitan a los profesores/as relacionar los nudos críticos de sus prácticas con los diferentes aspectos que confluyen en ellas: las características socioculturales de los estudiantes, y sus condiciones de educabilidad, sus

comunidades, necesidades de aprendizaje, características de las prácticas, tecnologías y materiales, condiciones institucionales, para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad. En definitiva, el JUTP debe ser un profesional reflexivo, investigador e inducir y guiar a los docentes en la ejecución de la práctica investigativa, con el objeto de tener evidencias que permitan buscar mecanismos de solución a las problemáticas educativas y liderar procesos de diseño de enseñanza situadas de acuerdo al contexto en que está inserta la institución educativa. El JUTP debe ser un agente que promueva el desarrollo profesional docente en toda la comunidad educativa. Esto implica un desafío importante de contextualización de la enseñanza. Para ello los líderes educativos deben comprender los determinantes sociales que afectan el logro de aprendizajes de los estudiantes y las expectativas frente al futuro. Esto le permite a un centro educativo hacer un análisis crítico para reconocer las respuestas que deben plantearse a las diversas necesidades y poder reinventar acciones con un proyecto institucional participativo que garantice una enseñanza de calidad, con un liderazgo sostenible en el tiempo.

Referencias

- Alfino, M., Caputo, J.S. y Wynyard, R. (1998). *McDonaldization revisited: Critical essays on consumer and culture*. Connecticut, EE.UU.: Praeger.
- Bisquerra, R. (2009) (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage Publications.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Trad. T. del Amo) (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber* (Trad. U. Guiñazú). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *El orden del discurso* (trad. A. González Troyano) (2ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1984). *Un diálogo sobre el poder* (trad. M. Morey) (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión* (Trad. A. Garzón del Camino). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fundación Chile. (2006). *Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo Programa Educación-Gestión Escolar*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/JefeUTP.pdf>.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar* (Trad. R. Vilagrassa). Barcelona: Graó.
- Geiger, T. (1972). *Ideología y verdad* (Trad. A. Camacho). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H.A. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (Trad. A.T. Méndez). México, D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Colorado, EE.UU.: Westview.
- Grossberg, L. (1997). *Bringing it all back home: essays on cultural studies*. Carolina del Norte, EE.UU.: Duke University of Chicago Press.

- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica* (Trad. E. Barjau). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hinchey, P. (1998). *Finding freedom in the classroom: A practical introduction to critical theory*. Nueva York, EE.UU.: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern* Massachusetts, EE.UU.: Bergin & Garvey.
- Lull, J. (1995). *Media, communication, culture; a global approach*. Nueva York, EE.UU.: Columbia University Press.
- Martin Rojo, L. y Van Dijk, T. (1998). *Había un problema y se ha solucionado. La legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español*. Madrid: Arrecife.
- Márquez, Á. (1995). La crisis de la modernidad y la razón pedagógica. *Revista Frónesis*, 2(2), 1-21. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/fronesis/article/viewFile/16353/16325>
- McLaren, P. (1995). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3ª ed.). Nueva York, EE.UU.: Longman.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462. doi: 10.1111/j.1741-5446.1998.00431.x
- McLaren, P., Hammer, R., Reilly, S., y Scholle, D. (1995). *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*. Nueva York, EE.UU.: Peter Lang.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Términos de referencia curso-taller formación de directores y equipos de gestión*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ramos, L. (2001). *Reflexionar la crisis de la modernidad*. México, D.F.: Porrúa.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reglamento Interno de Convivencia Escolar. (2013). Colegio Santa Teresa. Lautaro, la Araucanía: Chile.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of society. [La McDonalización de la sociedad]*. California, EE.UU.: Pine Forge.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (Vol. 47). Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (Trad. D. Jadmías). Barcelona: Anagrama.
- Sepúlveda, G. (2005). *La coordinación pedagógica*. Universidad de la Frontera: Grupo Innovat. Temuco.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ351846>
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Stallabrass, J. (1996). *Gargantua: manufactured mass cultura*. Londres, Reino Unido: Verso.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso* (Trad. A. Gallardo) (4ª ed). Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Ulloa Garrido, J., Nail Kröyer, O., Castro Hidalgo, A. y Muñoz Reyes, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158007>
- Van Dijk, T.A. (2000). *Ideología* (Trad. L. Berrone de Blanco). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso: Una aproximación multidisciplinaria* (Trad. J. Gironella). Barcelona: Ariel.
- Vargas Guillén, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología: investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Weinstein, M. (1998). *Robot world: education, popular culture, and science*. Nueva York, EE.UU.: Peter Lang.
- West, C. (1993). *Race matters*. Boston, EE.UU.: Beacon.

Fecha de recepción: 22/01/2015

Fecha de revisión: 24/01/2015

Fecha de aceptación: 02/07/2015

