

Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes

Curriculum Management Practices in Pedagogical Coordinations of Araucania Schools: Unveiling Technical/Instrumental Rationality, Control and Power Mechanisms Underlying



Juan Carlos Beltrán-Véliz¹
Universidad Mayor de Temuco
Chile
jcarlosumayor@gmail.com

Recibido 7 de enero de 2015 • Corregido 22 de julio de 2015 • Aceptado 17 de noviembre de 2015

Resumen. Este artículo consiste en un estudio de caso, en torno a las prácticas de gestión curricular de las coordinadoras pedagógicas en escuelas de la Araucanía. El objetivo del estudio es develar la racionalidad técnico-instrumental, mecanismos de control y poder que subyacen en las prácticas de gestión curricular de dichas coordinadoras pedagógicas de las escuelas de la Araucanía. Se planteó un diseño cualitativo descriptivo con base en la teoría fundamentada construcciónista y el método comparativo constante. Los sujetos de estudio fueron 12 personas encargadas de jefaturas técnicas y 22 docentes de centros educativos de la Araucanía. Las técnicas para recolectar la información fueron la entrevista semiestructurada y la lectura de textos. Se levantaron cuatro categorías desde la codificación axial. Los hallazgos develan que el proceso de enseñanza queda reducido a un proceso instruccional. Asimismo, no existe uniformidad de criterios respecto de las funciones generales que se deben cumplir. Igualmente, la coordinación de actividades está centrada en aspectos administrativos burocráticos, con eje en el control de tareas. Los reglamentos, programas y proyectos educativos son utilizados como mecanismos de control. Además, se visualiza ausencia de espacios para la reflexión profesional del quehacer pedagógico, y para la crítica constructiva. Se concluye que las prácticas de las coordinaciones pedagógicas se orientan desde una "racionalidad instrumental" anclada en la conducción técnica asentada en el control y en el poder.

Palabras claves. Coordinadoras pedagógicas, gestión curricular, racionalidad técnico instrumental, mecanismos de control.

¹ Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación de la Universidad Central de Chile, con Postítulo en Inglés en la Universidad Autónoma de Chile, Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum y Evaluación, en la Universidad Mayor de Temuco-Chile. Profesor guía de tesis de postgrado en la Facultad de Educación-Universidad Mayor de Temuco-Chile, Profesor de Historia y Ciencias Naturales de la Escuela Santa Teresa N° 31. Publicación de artículos en las líneas de investigación: transposición didáctica, vulnerabilidad y pobreza. Entre sus publicaciones están: "Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas", "Representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula", "Creencias curriculares que subyacen en los procesos de transposición didáctica que desarrollan los docentes de segundo ciclo, en escuelas municipales de Temuco", "Factores gatilladores de la deserción escolar presentes en las representaciones sociales que subyacen en el discurso de los docentes", "Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena", "Conocimiento didáctico del contenido que desarrollan los docentes en contextos vulnerables", "Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnicas pedagógicas".

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This article consists of a case study regarding curriculum management practices of pedagogical coordinators in schools in Araucania area. The study aims to reveal technical/instrumental rationality, control and power mechanisms that underlie the curriculum management practices of such pedagogical coordinators of schools in Araucania region. A descriptive qualitative design based on the constructionist grounded theory and the constant comparative method is considered. Subjects studied included 12 technical leaders and 22 teachers from Araucania schools. Techniques for collecting information were semi-structured interview and texts for reading. Four categories rose from axial coding. Findings reveal that the teaching process is reduced to an instructional process. Furthermore, there is no uniformity of criteria regarding general functions that must be met. In the same extent, activity coordination is centered on bureaucratic administrative aspects, with main focus on task control. Regulations, programs and educational projects are used as control mechanisms. In addition, absence of spaces for professional discussion of pedagogical work and for constructive criticism is envisioned. This study concludes that pedagogical coordination practices are geared from an "instrumental rationality", anchored in technical management set up in control and power.

Keywords. Pedagogical coordinators, curriculum management, technical instrumental rationality, control mechanisms.

Chile se encuentra actualmente en un continuo proceso de cambios y mejoras educacionales que aspiran a obtener una mayor equidad y mejor calidad de la educación que se imparte. "A pesar de los esfuerzos comprometidos [por diferentes gobiernos], la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan, en el área de liderazgo, un nivel de gestión incipiente o básico que alcanza 89%, donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción. Esto da cuenta de la dimensión de debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (MINEDUC, 2005, citado en Beltrán-Véliz, 2014, p. 940). En este sentido, surge el rol protagónico de las coordinadoras pedagógicas denominados en Chile Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP), quienes deben contribuir positivamente al desempeño de las prácticas docentes, desplegando múltiples acciones de gestión y coordinación pedagógica que configuran un sistema de actividades para la transformación continua en función del logro de los objetivos propuestos y el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, siendo su fin último asegurar el aprendizaje de todo el estudiantado.

Entonces, estudiar las prácticas que realizan las jefaturas de las Unidades Técnico Pedagógicas (JUTP) advierten una situación de incertidumbre y perplejidad en la educación, considerando que son quienes tienen la responsabilidad de dirigir todos los aspectos técnico pedagógicos que se realizan al interior de cada establecimiento educacional con foco en resultados de aprendizaje, los que son evaluados, medidos y valorados externamente mediante instrumentos estandarizados. Respecto de las prácticas de gestión de las coordinadoras pedagógicas, Gather (2004, citado en Beltrán-Véliz y Mansilla, 2015) señala que: un aspecto

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las coordinadoras pedagógicas continúen anclándose en la lógica burocrática se asocia a las estructuras jerárquicas que separan a quienes toman decisiones de quienes las ejecutan, lo que –unido a una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos instaurados para asegurar la igualdad de trato– da prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables.

En concordancia con lo expuesto, las coordinadoras pedagógicas dedican mucho tiempo enfocado a tareas ajenas a la gestión pedagógico-curricular (Ulloa, Nail, Castro y Muñoz, 2012). En correspondencia, el MINEDUC (2008) señala que los malos resultados radican en que se centran en las tareas administrativas. Es aquí donde aparece la racionalidad técnico-instrumental como único paradigma de conocimiento, que eclipsa la fundamentación epistemológica del quehacer educativo.

Lo anterior, está relacionado con el rol de las coordinadoras pedagógicas, el cual está orientado desde una “racionalidad técnico-instrumental”, 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 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. En sí, el interés técnico busca el control del medio a través de acciones según reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Esto es corroborado por un estudio realizado por Beltrán-Véliz (2014), en la Araucanía: *Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas* el cual develó que, dentro de los factores obtaculizadores, se halla; el rol centrado en aspectos administrativos, basado en el control (Beltrán-Véliz, 2014). En este sentido, la coordinación de los JUTP, según Sepúlveda (2005), desde la etapa de desarrollo de las coordinadoras pedagógicas, se enmarca en el nivel 1. Aquí aparece la “etapa de control”, donde los tipos o modos de coordinación son burocráticos, centrados en las instrucciones, requerimientos, formularios, solicitudes de informes al profesorado. Subyacen acciones orientadas a la revisión de planificaciones de la enseñanza; y revisión de instrumentos de evaluación. Al respecto, Sepúlveda (2005) señala que, con una conducción técnica fundada en el control, el efecto en el aprendizaje estudiantil es poco eficaz e, incluso, intrascendente. En este contexto, los espacios para la reflexión profesional y para la crítica constructiva son escasos. Además, esto está asociado a la imposición de poder hacia el profesorado por parte de los JUTP. Un poder dependiente de reglamentos, sistemas de ideas y valores asumidos por las autoridades de la escuela.

En este estudio es posible señalar que la racionalidad técnico-instrumental, basada en el control gobierna reglas de acción que son principalmente de orden técnico. Desde esta perspectiva, una racionalidad técnica define los resultados e incluso las relaciones que deberán estar acompañadas en el desarrollo de actividades y experiencias educativas, llevadas a cabo por las coordinadoras pedagógicas. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje queda restringido solo al acto técnico cimentado en mecanismos de control y poder.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Marco teórico

Racionalidad técnico-instrumental

Dentro de la coordinación pedagógica, el nombre de jefe “técnico” lleva a suponer que su desempeño se relacione con este término que, según lo planteado por [Heidegger \(1997\)](#) cuando se pregunta por la técnica:

La técnica es un medio para un fin. La otra dice: técnica es un hacer del hombre. Ambas determinaciones de la técnica se copertenecen. Pues poner fines, que utiliza y dispone medios para ellos, es un hacer del hombre. A lo que la técnica es pertenece el elaborar y utilizar instrumentos, aparatos y máquinas, pertenece este elaborar y utilizar mismo, pertenecen las necesidades y fines a los que sirven. El total de estos dispositivos es la técnica, ella misma es un dispositivo, dicho en latín: un *instrumentum*. (p. 114)

De lo expresado anteriormente, es importante establecer que un medio es aquello por lo cual algo es hecho y, así, obtenido. A su vez, esto responde a un fin, es decir, lo que se espera alcanzar o lograr, el resultado final, el cual es determinante en la clase de los medios que se deben usar, respondiendo a la causalidad de la técnica. Entonces, la concepción de la técnica responde a una racionalidad instrumental y antropológica. En esta línea, la concepción instrumental de la técnica determina todos los esfuerzos para llevar al ser humano a la recta relación con la técnica, a la búsqueda constante por manejarla. La concepción moderna que se destaca en [Heidegger \(1997\)](#), plantea que la técnica:

Tiene el carácter de poner en el sentido de la pro-vocación. Ésta acontece 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, la manera en que el ser humano, por su parte, ha provocado extraer energías naturales, puede acontecer este salir de lo oculto que solicita y emplaza, lo que se va a llamar la estructura de emplazamiento. De esta manera, se establece la técnica como sustento teórico para comprender y describir las prácticas de gestión que desarrollan las coordinadoras pedagógicas en los establecimientos educativos. En primera instancia, desde la concepción instrumental y antropológica de la técnica, según la cual la técnica es un medio y un hacer humano, la gestión pedagógica curricular que desarrollan los JUTP responde a un hacer en la práctica educativa de una escuela, donde se establecen fines y se utilizan y disponen medios para alcanzarlos ([Foucault, 2002](#)). Al respecto, los medios están a disposición de lo que se espera

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

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 como un forma de hacer salir de lo oculto. La verdad que responde a las acciones a desarrollar en los centros educativos para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje eficientes que logren aprendizajes de calidad.

En este contexto, emerge una racionalidad técnica del conocimiento que se establece en la propuesta teórica de los intereses cognitivos que subyacen en la práctica humana; [Habermas \(1982, citado en Pasek, 2006, p.109\)](#) entiende, en términos generales, que “el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción. Es decir, ... el ser humano se orienta hacia [el desarrollo] de acciones que le suministran placer, creando [el contexto necesario] desde su racionalidad”. Desde la perspectiva técnica de los intereses, según [Pasek, \(2006\)](#): “el *interés técnico* consiste en una orientación básica hacia el control y gestión del medio como el modo de lograr la supervivencia” (p. 109). En este sentido, las prácticas de los JUTP, de acuerdo con [Habermas \(1982, citado en Pasek, 2006\)](#) “se encuentran gobernadas por intereses técnicos, puesto que, se centran en el control y en la seguridad (relativa) que brindan las teorías” (p. 108). En efecto, hace unas décadas Heidegger advertía respecto del problema del pensar en la era técnica, “en la medida en que el hombre construye técnicamente el mundo como objeto, se obstruye voluntaria y completamente el camino hacia lo abierto, que de todas formas ya estaba bloqueado” ([Heidegger, 1995, p. 218](#)). En este contexto, [Adorno y Horkheimer \(citados por Barnett, 2001, en González, 2008, p. 235\)](#) “representan una concepción empobrecida del ser humano... dominada por una racionalidad instrumental”. En este sentido, [Ruano \(1996\)](#) señala que:

Este *ethos* integra tanto una nueva la actitud racional-dominadora hacia el mundo externo e interno como medio de comprobación de la cualidad ética personal, como una nueva estructura de la personalidad en la que impulsos, necesidades e interés quedan sistemáticamente y unitariamente orientados en torno al cumplimiento del deber profesional como fin último dador de sentido. (p. 176)

De lo anterior, la racionalidad se ha instalado como parte de la costumbre del ser humano, donde lo importante es el fin último. Entonces, cabe reconocer que la “racionalidad ha devenido instrumental, alienante y deshumanizadora” ([Márquez, 1995, p. 3](#)). En este sentido [Carmona, \(2008\)](#) plantea que “la crisis de la educación es una crisis fundamentalmente humana, que se manifiesta en un proceso paulatino de deshumanización” (p. 128). De acuerdo con [Carmona \(2008\)](#), la educación se ha convertido en un proceso centrado en la racionalidad técnica-instrumental. Respecto de lo anterior, la racionalidad instrumental restringe el accionar de los JUTP a actos técnicos y administrativos, carentes de un pensamiento crítico

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

y reflexivo. Asimismo, se convierte al ser humano en un ser deshumanizado, sin cualidades éticas y valores. Desde esta perspectiva, los JUTP se enmarcan en una educación basada en lo instrumental y lo tecnocrático. Al respecto, [Delgado \(2001, citado en Carmona, 2008\)](#) plantea que “el grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental (p. 128)”. En esta lógica, estamos en presencia de una crisis que afecta los cimientos de la ciencia y, ante todo, los fundamentos del pensamiento ([Ramos, 2001](#)). De lo anterior se desprende una educación centrada en lo técnico-instrumental, pues la restringe llevándola a un plano técnico. Esto provoca una crisis en la formación y la educación de calidad del estudiantado y, por tanto, obstaculiza el avance del conocimiento.

Rol de quien ejerce la jefatura de unidad técnica pedagógica

El rol que desempeñan las coordinadoras pedagógicas en la gestión curricular es relevante, pues, los JUTP tienen la responsabilidad de ejecutar esta gestión destinada a la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje; teniendo como desafío mejorarla y alcanzar mejores resultados educativos, utilizando modalidades de trabajo en equipo e instalando una cultura de seguimiento y evaluación institucional ([Sepúlveda, 2001](#)).

En concordancia con lo antepuesto, al JUTP, “le corresponde al asumir un rol central en la normalización y consolidación de una (UTP) como una estructura de trabajo al interior de la organización” ([Mansilla y Miranda, 2010, p. 1](#)). En esta lógica, el [MINEDUC \(2008\)](#) plantea que el JUTP:

Es el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito. Entre las prácticas que competen a este cargo se encuentra: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, realizar seguimiento de los procesos curriculares. (p. 17)

El rol del JUTP está directamente relacionado con la “coordinación pedagógica” para el desarrollo profesional docente. De acuerdo con lo que plantea [Sepúlveda \(2005\)](#), se distinguen tres etapas de desarrollo de las coordinadoras pedagógicas, indistintamente si esto corresponde al nivel de enseñanza básica o media ([ver tabla 1](#)).

Tabla 1

Niveles de desarrollo, de las coordinaciones pedagógicas

Etapas del desarrollo de la UTP	Tipos o modos de coordinación	Acciones
Etapas de control	Burocrático: centrado en las instrucciones, en los requerimientos, formularios, solicitudes de informes a docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de planificaciones de enseñanza - Revisión de pruebas - Revisión de libros de clases, etc.
Etapas de "desestabilización"/ transacciones	Ocasionales y emergentes Organizaciones de eventos	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones en torno a pautas y formularios externos - Organización de grupos de trabajos diseñados y según regulación externa - Distintas tareas sin especificaciones
Etapas de coordinación de acciones	Coordinación del desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de comunidades de práctica - Conversaciones sobre "nudos" críticos de la práctica de enseñanza - Coordinación de diseños de enseñanza

Nota: Tomado de [Sepúlveda \(2005\)](#)².

[Sepúlveda \(2005\)](#) plantea que el propósito de los JUTP es la coordinación de las actividades de desarrollo profesional docente necesarias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Al respecto, [Fullan \(2003\)](#) dice que se requiere asegurar procesos de gestión pedagógica curricular sistémicos que permitan al personal docente relacionar los nudos críticos de sus prácticas con los diferentes aspectos que confluyen en ellas: estudiantes y sus comunidades, sus orientaciones, sus necesidades de aprendizaje; las características de las prácticas que aseguran aprendizajes; las condiciones institucionales para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad; las tecnologías y materiales, entre otros aspectos.

Poder y control en la práctica

La escuela moderna se desarrolla en grados escolares organizados. Sobre esto, el psicólogo, filósofo e historiador francés [Foucault \(2002, p. 135\)](#) plantea: "El 'rango', en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar". Como

² La [tabla 1](#), titulada: *Niveles de desarrollo, de las Coordinaciones Pedagógicas*, cuenta con la autorización del autor Dr. Gastón Sepúlveda E., para su reproducción en el artículo *Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y poder subyacentes*. El documento de autorización se encuentra en los archivos de la *Revista Electrónica Educare*.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

se desprende de lo anterior, durante este periodo, la organización de la escuela se hace cada vez más racional y estricta. Además, su función disciplinaria adquiere mayor importancia en la organización social. Desde ya podemos establecer que la escuela no es una institución de educación únicamente, sino un espacio de control físico y, más importante aún, un espacio de introyección ideológica de los lugares sociales asignados a cada sujeto. En este sentido, el control y buen encauzamiento del profesorado por parte de las coordinadoras pedagógicas va a ser central para el funcionamiento de la escuela como institución.

Esta dimensión de la escuela como una institución de control debe estar presente, puesto que a las funciones directivas le corresponden ejercer el poder y el control de la organización de modo unipersonal (Bardisa, 1997). En concordancia, Anderson (1990, p. 45) afirma "*that such control is also exercised through screening personnel [pressure in the use of] language, narrations and rituals*" [que tal control se ejerce también a través de presiones personales mediante el uso del lenguaje, las narraciones y los rituales]. En este sentido, Van Dijk (2009, p. 30) expresa que el control "se aplica a las mentes de los sujetos controlados, es decir, a su conocimiento, a sus opiniones, sus actitudes, sus ideologías, así como a otras representaciones personales y sociales". Estas prácticas tensionan la función social de la escuela de educar desde una función de control (Carrasco, López y Estay, 2012). Entonces, las prácticas de las coordinadoras (JUTP) quedan reducidas a un papel de control, dejando de lado su función formativa y pedagógica del estudiantado.

Desde esta perspectiva, "encontramos un *sujeto* sometido a las relaciones de poder dominante y, por otro lado, un sujeto que actúa autónomamente, e influye en estas mismas relaciones de poder" (Escolar, 2004, p. 98). En este contexto, "la disciplina 'fabrica' individuos; 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, 2002, p. 158). Al respecto, el autor dice: "... cuando 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, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana" (Foucault, 1976, citado en Escolar, 2004, p. 94).

Al respecto, Foucault, citado en Escobar (2004), señala que el poder produce efectos en el saber. Según Deleuze, interpretando a Foucault "el poder, considerado abstractamente, ni ve ni habla ... 'se ejerce a partir de innumerables puntos' 'viene de abajo'. Pero precisamente porque ni habla ni ve, hace ver y hablar" (Deleuze, 1987, p. 111). Al respecto, señala Foucault, citado por Escobar (2004, p. 96): "es el tema central de 'La voluntad de saber' (Foucault, 1976): "lo que le da estabilidad al poder, lo que induce a tolerarlo, es el hecho de que no actúa solamente como una potencia que dice no, sino que también *atraviesa* las cosas, las produce, suscita placeres, forma saberes, produce discursos". "El poder se nos manifiesta también como ciencia y lo que resalta Foucault son los *saberes sometidos*; los saberes que son una tradición de lucha, los saberes de los descalificados" (Escolar, 2004, p. 96). Aquí el poder toma el control como instrumento para someter el conocimiento. De lo anterior, Bordieu (2001, citado en Gutiérrez, 2009, p. 1096):

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

“Observa que, en el fondo, el control del conocimiento se lleva a cabo para cerrar las puertas a futuras acciones contestatarias o subversivas que pudieran suscitarse, por parte de quienes padecen los efectos ideológicos del poder”.

Entonces, “según Foucault el poder *produce*. Es, pues, una técnica... [En consecuencia], de la lectura de Foucault se desprende que el poder es el *ejercicio* del poder. Es decir, multiplicidad de dispositivos, organismos, artificios, funciones, tácticas, mecanismos” (Foucault, citado por Escolar, 2004, p. 94). En esta lógica, las coordinadoras pedagógicas despliegan dispositivos de poder y mecanismos de control para llevar a cabo sus prácticas de gestión curricular. Del mismo modo, despliegan estos mecanismos en el personal docente.

Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo, pues, según Flick (2004), “la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes “actores” la construyen: qué el actor se considere como crucial para esta construcción depende de la posición teórica tomada para estudiar este proceso de construcción” (p. 41). Se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual, según Bisquerra (2004, p. 72), permite “comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones”. El nivel es descriptivo, donde los significados intersubjetivos están situados y construidos en el marco de la vida social, eligiendo la descripción densa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico (Flick, 2004). El tipo de diseño corresponde al estudio de casos, está “caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendiendo estos como entidades sociales o entidades educativas” (Bisquerra, 2004, p. 309). Por tanto, este estudio se enfoca en el diseño de “casos múltiples”. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea describir. Así como también, tiene como base la teoría fundamentada constructorista (Charmaz, 2000), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales con la utilización del método comparativo constante (MCC).

El criterio de selección es aleatorio no probabilístico. En este sentido, Gurdián (2007, p. 247) señala que: “La selección apropiada de las y los [sic] sujetos actuantes. Es decir, seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad”.

La selección de los participantes es de sujeto-tipo, el cual se utiliza en estudios de tipo cualitativo “donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad, ni la estandarización” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, p. 566). Las técnicas de recogida de datos que se aplicaron fueron la lectura de textos y entrevistas semiestructuradas. El contexto en que se desarrolló la investigación corresponde a escuelas municipales y particulares subvencionadas de la región de la Araucanía. Los participantes fueron 12 personas que dirigen jefaturas técnicas y 22 docentes, ello corresponde a la totalidad de los centros educativos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las entrevistas fueron grabadas y desgrabadas en forma literal, sistematizadas utilizando el programa Atlas ti, 6.2 y analizadas temáticamente como si se tratara de un texto único. Los datos que emergen de las observaciones y de la lectura de textos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta. Referente a lo anterior, [Strauss y Corbin \(2002\)](#) señalan “que para descubrir... y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p. 111). Las categorías son construidas respetando las ideas contenidas en la transcripción de las entrevistas, las que se realizaron en los propios liceos, previo consentimiento de las personas informantes clave. En el proceso de codificación abierta, se levantaron las categorías desde un razonamiento inductivo, donde las categorías han sido numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos, los que fueron examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias, al amparo de una aproximación sustantiva a la realidad, en la cual se hace una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico, y los temas que emergieron de los propios sujetos con el “método comparativo constante” [Glaser \(1969, citado por Flick, 2004, p. 248\)](#) como procedimiento para interpretar textos consistentes. “Este procedimiento se convierte en un método de comparación *constante* cuando los intérpretes cuidan de comparar los códigos una y otra vez con los códigos y las clasificaciones obtenidas” ([Flick, 2004, p. 248](#)). Posteriormente, fueron extraídos los resultados en forma individual para cada categoría, para luego realizar el análisis, discusión e interpretación de resultados y finalmente la conclusión.

Resultados, análisis y discusión

Desde la codificación abierta emergieron cuatro categorías: 1) Racionalidad técnico-instrumental, 2) Funciones de las personas que ejercen las jefaturas técnicas, 3) Gestión administrativa, 4) Dispositivos de poder y mecanismos de control. Para cada una de ellas, a continuación, se presenta la correspondiente interpretación.

Categoría 1. Racionalidad técnico-instrumental

La racionalidad instrumental, se manifiesta en el siguiente relato: “El JUTP se dedica a pedir las planificaciones, evaluaciones y guías, pero no hay un retroalimentación ni reflexión de estas” (E: P13). Al respecto, [Carmona \(2008\)](#) plantea que:

La racionalidad instrumental en referencia a la educación y donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje. (p. 133)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En consecuencia, un segundo profesor declara: "nos piden que tengamos las planificaciones, las evaluaciones, guías al día, pero el JUTP en ningún momento genera los espacios o momentos para reflexionar sobre estas, y sobre nuestras prácticas pedagógicas (E: P3). En relación con lo declarado, [Delgado \(2001, citado en Carmona, 2008, p. 128\)](#) señala que:

Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se fundamentan en el "condicionamiento" con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado. (p. 128)

Categoría 2. Funciones de quien ejerce la jefatura de unidad técnica pedagógica

Respecto de esta categoría, se aprecia que no existe uniformidad de criterios con respecto a las funciones generales que deben cumplir. En cada institución educacional su labor está normada por los reglamentos internos, existiendo muchas diferencias entre estos. Ello se debe a que no existen disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones que deben cumplir, por lo tanto, cada entidad sostenedora de establecimiento educacional, o su director o directora las establecen según lo que consideran conveniente, para lo cual toman en cuenta diferentes elementos tales como: el proyecto educativo institucional (PEI), el tamaño de la organización escolar, los servicios que debe brindar a estudiantes y docentes, las demandas técnico pedagógicas que se le hacen al cuerpo docente, los recursos financieros de que disponen y, por último, el sentido común. Esto se ve reflejado en lo consecutivo: "Nosotros (JUTP) tenemos que hacer de todo, es decir, funciones que debe llevar un director, una secretaria, y a veces realizar clases, etc..." (E: P20). En vínculo con lo expuesto, [Gather \(2004\)](#) plantea un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las UTP continúen anclándose en la lógica burocrática.

Categoría 3. Gestión administrativa

En la presente categoría se visualiza el rol administrativo que desempeñan las jefaturas de UTP. Esto se refleja en la siguiente textualidad: "La mayor parte del tiempo los JUTP se pasan encerrados realizando pega administrativa" (E: P8). Otro profesor declara que: "Gran parte del tiempo se dedican a realizar actividades administrativas dejando de lado la función pedagógica y curricular (E: P17).

Lo anterior devela que la gestión pedagógica curricular está centrada en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas, y la ejecución de actividades apartadas de sus funciones, así, difícilmente, se avanzará a una etapa de mayor complejidad de las funciones de las unidades técnicas pedagógicas en Chile, que permitan mejorar los procesos pedagógicos y, en consecuencia, la calidad de la educación. En correspondencia,

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Fullan (2003) dice que se requiere de asegurar procesos de gestión pedagógica curricular sistémicos que permitan al profesorado relacionar los nudos críticos de sus prácticas con los diferentes aspectos que confluyen en ellas: estudiantes, sus comunidades, sus orientaciones, sus necesidades de aprendizaje; las características de las prácticas que aseguran aprendizajes; las condiciones institucionales para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad, las tecnologías y materiales, entre otros aspectos.

Categoría 4: Dispositivos poder y mecanismos de control

En esta categoría se devela los dispositivos de poderes y mecanismos de control empleados por los JUTP en sus prácticas. En concordancia, uno de los sujetos declara: “Los directivos le dan a los, programas, y proyectos una orientación únicamente controladora, y de vigilancia de nuestras actividades. En ningún caso su rol está orientado a encaminar, guiar nuestras actividades escolares para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes” (E: P9). Otro profesor narra la siguiente textualidad: “el control está siempre presente, en la revisión permanente de los contenidos, me revisan los cuadernos, constantemente para verificar que estuviera cumpliendo con el programa, pero en ningún caso revisaban las actividades con un fin retro-alimentador” (E: 22). Un segundo docente declara que: “No hay un perfil de liderazgo por parte del directivo y JUTP, solo se dedican a vigilar y controlar, nuestras actividades, ... Esto sucede porque no poseen competencias y conocimientos que se requieren para coordinar los procesos pedagógicos” (E: P22).

De la evidencia empírica, es posible visualizar que los proyectos y programas son utilizados como herramientas de control, encausamiento y ejercicio de poder. Al respecto, Sepúlveda (2005, citado en Beltrán-Véliz y Mansilla, 2015, p. 1017) señala que:

Una conducción técnica basada en el control... el efecto en el aprendizaje de los estudiantes es bastante indirecto e, incluso irrelevante, se requiere de un rol “técnico” que 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.

Por otra parte, desde lo declarado, los JUTP no poseen liderazgo para desempeñar su rol como tal. Al respecto, Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, llevando a que las escuelas retrocedan en calidad y, consecuentemente, disminuyan los resultados académicos del alumnado. En tanto, el personal docente necesita de parte de los JUTP certezas, no como dogmas, sino como distinciones que le ayuden a resolver las incertidumbres, entre ellas, saber hacia dónde va el sistema escolar y las razones por las cuales vale la pena luchar y permanecer en la escuela (Fullan y Hargeaves, 1999; Hargreaves y Fink, 2008).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Por otra parte, la mayoría del profesorado relata que:

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... la mayoría de las veces no se toman cuenta estas opiniones, y generalmente estos (JUTP) imponen su decisiones y su saber (E:P21).

Desde lo narrado se evidencia ausencia de la reflexión como una estrategia que permite generar y consensuar ideas; asimismo, carencia de espacios para la crítica constructiva que permita establecer mecanismos que vayan en beneficio de los aprendizajes estudiantiles. De lo anterior, [Shulman \(2005\)](#) indica que la docencia se inicia cuando se "reflexiona", en que es lo que debe ser aprendido y cómo debe ser aprendido por el estudiantado.

Por otro lado, en el *Reglamento Interno de Convivencia Escolar (Colegio Santa Teresa, 2015)* se estipula que los cuerpos docentes deben asistir a todas las actividades extraescolares, como convivencias, jornadas de perfeccionamiento, etc. Al respecto, la docilidad de docentes a los equipos directivos y JUTP, los cuales ejercen poder en sus prácticas asociadas a un carácter opresivo, es una evidencia radical.

En consecuencia con lo narrado por la mayoría del profesorado, se ejerce así un procedimiento de "docilidad de cuerpos": "Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado" ([Foucault, 2002, p. 125](#)). En efecto, básicamente el poder se manifiesta cuando una de las dos partes intenta imponer su voluntad sobre la otra. Este principio general, así como algunas premisas teóricas ([Foucault, 1984, 1999](#); [Geiger, 1972](#); [Van Dijk, 2009](#)), permiten sostener que las disposiciones del reglamento que nos ocupa están estrechamente vinculadas con mecanismos de poder; un poder dependiente de sistemas de ideas y valores asumidos por las autoridades de la escuela.

Conclusiones

A partir de la discusión teórica-empírica, es posible concluir que desde la categoría desplegada, "racionalidad técnico-instrumental", el rol del JUTP se reduce solo al aspecto instrumental, donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas. En este sentido, "el proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a dudas, condiciona el sentido de la práctica docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa" ([Carmona, 2008, p. 133](#)).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Desde las “funciones de los jefes técnicos” se constata que en cada institución educacional su labor está normada en los reglamentos internos de cada uno de ellas, existiendo muchas diferencias entre estas. En función de lo anterior, se puede señalar que no existe una formación específica con criterios uniformes para los JUTP en nuestro país, lo que representa una limitación al desempeño y mejora de la calidad de la enseñanza a nivel nacional.

Se devela que la “gestión administrativa” de los JUTP está centrada en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas y la ejecución de actividades apartadas de sus funciones como tales. Así, difícilmente se avanzará a una etapa de mayor complejidad de las funciones de las unidades técnicas pedagógicas en Chile, que permitan mejorar los procesos pedagógicos y, en consecuencia, la calidad de la educación.

Respecto de la categoría “dispositivos de poder y mecanismos de control”, se evidencia ausencia de espacios para la reflexión y para la crítica constructiva, esto por la imposición de poder de parte de los JUTP. Un poder dependiente de reglamentos, sistemas de ideas y valores asumidos por las autoridades de la escuela. Del mismo modo, los reglamentos, y programas educativos son utilizados como herramientas de control, encausamiento y ejercicio de poder. Esto, causa en los profesores malestar en el ámbito profesional. 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, de forma negativa, en el desempeño y prácticas pedagógicas docentes, encaminadas a la formación y educación de estudiantes.

Los hallazgos resultan preocupantes, si se piensa que los JUTP son líderes principales en la coordinación de las acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en los centros educacionales. 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 proyectos de 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. (Beltrán-Véliz, 2014, p. 958)

Las evidencias teóricas y empíricas reflejan la importancia y el protagonismo de los JUTP en los centros educativos, por lo que se sugiere que a nivel de Ministerio de Educación se exija un currículo específico para la formación de postgrado de este tipo de profesionales, puesto que al JUTP le corresponde manejar ciertos conocimientos, donde Shulman (2005) propone que, el conocimiento base para la enseñanza del personal docente debe incluir, al menos,

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

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 estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. También deben manejar y emplear competencias necesarias para desarrollar la función en un contexto específico.

Por tanto, deben hacer uso de competencias profesionales, como las que señala la [Fundación Chile \(2006\)](#). Esta distingue dos tipos de competencias que los JUTP deben manejar. El primero, referido a las que debieran emplear en sus prácticas y el segundo, a un manejo acabado de estilos de liderazgos, como: el 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 las actividades pedagógicas curriculares" ([Beltrán-Véliz, 2014, p. 958](#)).

El JUTP debe tener la capacidad de emplazar procesos pedagógicos sistémicos en función de la obtención de mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje a través de la gestión curricular. De manera que sus prácticas definan objetivos, medios, estrategias, recursos y determinadas experiencias educativas coordinadas por el JUTP. Estos procesos deben ser muy bien diseñados y discutidos en las comunidades educativas, para que cumplan el propósito antes definido y no resulten contraproducentes, constituyéndose en un mero control o chequeo de acciones sin una debida devolución al personal docente de aula.

Por último, para que las oportunidades de aprendizajes de calidad de los estudiantes se hagan realidad, "el JUTP debe ser un 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" ([Beltrán-Véliz, 2014, p. 958](#)).

En consecuencia, este estudio proyecta contribuir a la reflexión en cuanto a la profesionalización de las prácticas de gestión curricular, de las jefaturas de unidades técnico pedagógicas desde el dominio del conocimiento base para la enseñanza y, particularmente, del conocimiento y competencias que deben poseer para garantizar liderazgo a fin de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Anderson, G. L. (Febrero, 1990). Toward a Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation, and the Study of Non Events [Hacia un enfoque crítico constructivista de administración escolar: Invisibilidad, legitimación y el estudio de los no eventos]. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59. Recuperado de http://www.academia.edu/5062586/Toward_a_critical_constructivist_approach_to_school_administration_Invisibility_legitimation_and_the_study_of_non-events
- Bardisa, T. (Septiembre-diciembre, 1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.pdf>
- Beltrán-Véliz, J. C. (Julio-setiembre, 2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico-pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461014>
- Beltrán-Véliz, J. C. y Mansilla-Sepúlveda, J. (Marzo, 2015). Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1009-1019. doi: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13232250314>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and symbolic power [Lenguaje y poder simbólico]*. Cambridge, Massachusetts: University Press. Recuperado de http://monoskop.org/images/4/43/Bourdieu_Pierre_Language_and_Symbolic_Power_1991.pdf
- Carmona, M. (Enero-diciembre, 2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: Fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods [Teoría fundamentada: Métodos objetivista y constructivista]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research [Manual de la investigación cualitativa]* (2ª ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Colegio Santa Teresa. (2015). *Reglamento interno de convivencia escolar*. Lautaro, la Araucanía: Autor.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0018408192bae997c310b>
- Escolar, C. (Septiembre, 2004). Pensar en/con Foucault. *Cinta de Moebio*, 20, 93-100. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26112/27412>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de https://www.academia.edu/6031858/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_de_Flick
- Foucault, M. (1984). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza. Recuperado de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Foucault_Michel-Un_dialogo_sobre_el_poder_y_otras_conversaciones.pdf
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México: Amorrortu. Recuperado de http://www.entrerios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje_3/EJE-3AMPL_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance [Fuerzas de cambio con una venganza]*. New York: Routledge-Falmer. Recuperado de http://www.cimt.plymouth.ac.uk/projects/collaborative_practice/fullan.pdf
- Fundación Chile. (2006). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes, y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/mcyerkus/manual-competencias-gestion-escolar-fundacion-chile>
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Geiger, T. (1972). *Ideología y verdad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Editorial Siglo XXI. Recuperado de http://mgomez.blog.unq.edu.ar/modules/docmanager/get_file.php?curent_file=110&curent_dir=10
- González, F. (2008). [Reseña del libro Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad, por R. Barnett]. *Investigación Bibliotecológica*, 22(46), 229-235. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n46/v22n46a11.pdf>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Print Center. Recuperado de <http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gutiérrez, G. (Octubre-diciembre, 2009). Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso). *RMIE*, 14(43), 1079-1102. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a5.pdf>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (1995). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza. Recuperado de <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/163022101-heidegger-martin-caminos-de-bosque.pdf>
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica* (3 ed.). Santiago, Chile: Universitaria. Recuperado de http://medicinayarte.com/img/heidegger_filosofia_ciencia_y%20tecnica.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mansilla, J. y Miranda, J. (Setiembre, 2010). Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: Razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables. En *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos las educación que queremos*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1145_Mansilla.pdf
- Márquez, Á. (1995). La crisis de la modernidad y la razón pedagógica. *Frónesis*, 2(2), 1-21. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/fronesis/article/viewFile/16353/16325>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2005). *Términos de referencia curso-taller Formación de Directores y Equipos de Gestión*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo-Ministerio de educación/ Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf
- Pasek, E. (Enero-marzo, 2006). Reflexiones sobre la docencia: Una práctica plena de intereses subyacentes. *Revista Educere*, 10(32), 107-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603216>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Ramos, L. (2001). *Reflexionar la crisis de la modernidad*. México: Porrúa.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Imprenta Imagraf.
- Ruano, Y. (1996). *Racionalidad y conciencia trágica: La modernidad según Max Weber*. Madrid: Trotta.
- Sepúlveda, G. (2001). *La UTP y su función en la escuela*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- Sepúlveda, G. (2005). *La coordinación pedagógica*. Universidad de la Frontera: Grupo Innovat. Temuco.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamento de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121-129. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-148. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Weinstein_LIDERAZGO_DIRECTIVO_doc.pdf



Cómo citar este artículo en APA:

Beltrán-Véliz, J. C. (Enero-abril, 2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>