

INVESTIGACIONES

*LA CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS PEDAGOGICOS EN LOS  
GRUPOS PROFESIONALES DE TRABAJO\**

The construction of pedagogic meanings in work professional groups

*Donatila Ferrada Torres, Alicia Villena Spuler*

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación,  
Alonso de Rivera 2850, Concepción, Chile.  
dferrada@ucsc.cl / avillena@ucsc.cl

**Resumen**

Este artículo presenta una parte de los resultados de una investigación mayor que contempló el estudio de cuatro casos cuya finalidad fue la comprensión de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) en relación con los significados que los sujetos le atribuyen en sus prácticas cotidianas al interior de liceos municipales y con distintos tipos de organización. La metodología usada en esta investigación fue cualitativo-interpretativa de carácter exploratoria. Las técnicas de recopilación de la información fueron la observación no participante, y entrevista semi-estructurada, personal y grupal. Los resultados encontrados evidencian una clara diferenciación entre el tipo de práctica que asumen los GPT de acuerdo con las disciplinas (en el caso de los departamentos) y las orientaciones institucionales (en el caso del GPT institucional), lo que resulta también en una diferenciada construcción de conocimiento pedagógico al interior de cada caso.

*Palabras clave:* construcción de conocimiento profesional, autonomía profesional, modelo de gestión pedagógica, trabajo pedagógico, racionalidad educativa, capacidad reflexiva.

**Abstract**

This article presents part of the results of a major research that deals with the study of four cases whose aim is the understanding of the Work Professional Groups (WPG) related to the meanings individuals assign it in their daily practice in public high schools and with different kinds of organization. The method used in this research was qualitative-interpretative of exploratory character. The techniques used for the compilation of information were non participant observation and an interview based in a partly personal and group structure. The results show a clear difference between the kind of practice that WPG assume in accordance with the disciplines (in the case of departments) and institutional orientations (in the case of institutional WPG), which also results in a different construction of the pedagogic knowledge in each of the cases.

*Key words:* professional knowledge construction, professional autonomy, pedagogic management pattern, pedagogic work, educative rationality, meditative ability.

---

\* Este artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación: "Los grupos profesionales de trabajo (GPT): una comprensión desde las prácticas de los profesores". Con Patrocinio del MINEDUC de acuerdo a Resolución 00704 del 10 de septiembre del 2003.

## I. ANTECEDENTES GENERALES

La primera fase del Programa Integral de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media) en la Reforma Educativa Chilena considera la problemática de la profesionalización docente materializándola en los denominados Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).

Inicialmente la actividad central del GPT fue la conformación –al interior de cada establecimiento– de grupos de profesores que trabajaban en torno a temas y actividades en relación con la introducción de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del liceo (GPT-MINEDUC 1996).

Posteriormente, a partir del año 1999, los GPT son concebidos como un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de los docentes con el fin de permitir la objetivación de la práctica, poner en evidencia las estructuras que soporta, para desde allí –y con los propios estudiantes– iniciar el camino del cambio y la innovación.

Desde el órgano estatal el desarrollo profesional se concibe como la capacidad real de los docentes para construir saberes profesionales desde su práctica y en relación a nuevos referentes disciplinarios y contextos sociales diversos. En su estructura el GPT se constituye como un grupo organizado de profesores que sesionan sistemáticamente para potenciar los elementos profesionales, personales y sociales de la acción docente con la finalidad de transformar la enseñanza (Galaz, Gómez, Noguera 1999).

Actualmente la modalidad de los GPT ha ido adquiriendo diversas formas de funcionamiento: los docentes se reúnen por departamento, por afinidad temática, trabajan organizados por el jefe de la unidad técnico pedagógica, se vinculan más fuertemente con los equipos de gestión, etc., atendiendo a una diversidad de necesidades entre las que destacan necesidades individuales de actualización de conocimiento y de capacidades para una enseñanza efectiva. La reorganización del GPT por departamento, grupos interdisciplinarios, niveles de enseñanza para el desarrollo de enfoques comunes para la enseñanza de cada disciplina, se realiza para “responder a los requerimientos institucionales, como espacios para establecer criterios, principios curriculares, pedagógicos y educativos que determinan las políticas de la institución; configurar redes locales, formación de departamento locales apoyados o no por académicos externos” (Galaz, Gómez, Noguera 1999: 7).

## II. METODOLOGIA

1. LOS CASOS. La metodología usada en la presente investigación consideró una muestra intencionada de cuatro casos constituidos como GPT. Los casos organizados por departamento fueron tres: Departamento de Castellano (CASO A), Matemática (CASO B) e Historia (CASO C); éstos se intencionaron en función del impacto que tienen en las pruebas de selección y evaluación externa (PSU, SIMCE) y corresponden a un liceo de larga data histórica en la ciudad de Concepción (180 años). El establecimiento atiende a una población cercana a los 2.500 alumnos con modalidad científico-humanista y funcionan 12 departamentos disciplinares<sup>1</sup>, con un promedio de 11 profesores por

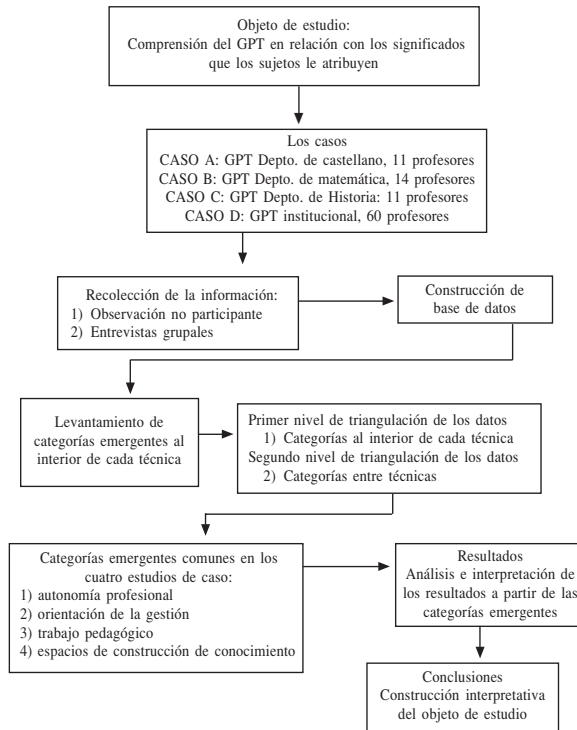
<sup>1</sup> Según información dada por el Jefe de UTP, los directores de Departamento son elegidos por sus pares en votación simple al interior del cada Departamento.

departamento. El caso del GPT Institucional (CASO D) es de larga data histórica en la ciudad de Concepción (160 años), con una organización que agrupa a toda la planta docente de todos los niveles (60 profesores) con modalidad científico-humanista y una matrícula de 1.547 estudiantes.

2. LAS CATEGORIAS EMERGENTES. Las categorías emergentes que se levantaron de la base de datos obtenidas a partir de la aplicación de las técnicas de observación no participante y entrevistas semiestructurada personal y grupal fueron las siguientes:

- a) *Autonomía profesional*: entendida como la capacidad de cada profesional para tomar decisiones y resoluciones pedagógicas y técnicas en un contexto de libre expresión.
- b) *Orientación de la gestión*: entendida como la dirección que adquiere el conjunto de acciones vinculadas con el tipo de relaciones y tipo de liderazgos que se establecen entre los miembros del grupo, con la organización y coordinación del trabajo en equipo que se desarrolla.
- c) *Trabajo pedagógico*: entendido como el tipo y carácter de la construcción de conocimiento pedagógico que se realiza como resultado de los encuentros que mantienen los equipos de profesionales.
- d) *Espacios de construcción de conocimiento*: entendido como el lugar y el tiempo en que se construye el conocimiento en estos grupos de profesionales.

### 3. SINTESIS DEL MODELO METODOLOGICO



### III. LOS CASOS

#### CASO A: DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

1. *Autonomía profesional.* Esta categoría fue evidenciada en este GPT, pero sólo a nivel de la capacidad resolutive de orden técnico-disciplinar que tienen los profesores al momento de seleccionar contenidos disciplinares (Castellano) y de éstos cuáles serán los evaluados y con qué ponderación: "...en relación con los exámenes finales el Director del grupo dice: Hay que ver los contenidos<sup>2</sup> ... los profesores acuerdan los temas a evaluar en la prueba de tercer año medio... se acuerda el número de preguntas para cada contenido, se discute la construcción de la pregunta abierta que debe contener el instrumento"<sup>3</sup>.

Si bien esta capacidad resolutive técnico-disciplinar está presente en forma recurrente en el trabajo del grupo de profesores, ésta no se complementa con una capacidad resolutive de orden técnico-pedagógico. Esto porque la primera se ve traccionada por permanentes demandas emanadas desde las instancias técnicas institucionales, por lo que el grupo se centra en las respuestas que debe dar tanto a las autoridades del centro (UTP) como a las del medio regional (DAEM). Esta situación queda reflejada en los siguientes comentarios del grupo: "...una docente solicita postergar el análisis del modelo T enviado desde la Jefatura de la UTP<sup>4</sup>; ...se comenta que el DAEM solicita a los profesores del establecimiento comentar el mecanismo de la prueba SIMCE y hacer llegar sus sugerencias a la entidad<sup>5</sup>; ...se comenta que hay que ver la forma de enfrentar el trabajo relacionado con la administración de una prueba en los primeros años<sup>6</sup>; ...otra persona ingresa a la sala y entrega a cada participante un set de ensayos PSU... y solicita que cada profesor vea cómo utiliza este material"<sup>7</sup>.

En consecuencia, dos hechos resultan significativos en este GPT. Primero, una evidente sujeción del grupo de profesores a las numerosas demandas de las instancias administrativas institucionales y municipales. Segundo, una manifiesta intersección a la autonomía profesional centrada sólo en el saber disciplinar de los profesores y no en su saber pedagógico.

2. *Orientación de la gestión.* Este GPT carece de liderazgos individuales dado que el Director de Departamento, a pesar de haber sido elegido democráticamente por sus pares, no tiene ascendencia sobre el colectivo, y tampoco existen liderazgos al interior del propio colectivo: "El Director del GPT se suma a la molestia e indica que les están cargando actividades fuera del horario de trabajo contratado y dice<sup>8</sup>: "...basta con que sólo uno de nosotros se inscriba para ayudar en esto, para legitimar de este modo el exceso de trabajo"<sup>9</sup>; ...algunos profesores comentan que éste es un trabajo extra..., "ya

---

<sup>2</sup> Notas de campo Observación Nº 2.

<sup>3</sup> Notas de campo Observación Nº 1.

<sup>4</sup> Notas de campo Observación Nº 2.

<sup>5</sup> Notas de campo Observación Nº 2.

<sup>6</sup> Notas de campo Observación Nº 3.

<sup>7</sup> Notas de campo Observación Nº 1.

<sup>8</sup> Nota de campo del investigador.

<sup>9</sup> Observación Nº 2.

no hablemos más... hay que hacerlo y listo”<sup>10</sup>; “...una profesora reitera la petición: “que esta reunión sea rápida... hay que corregir pruebas”... Otra docente comenta: “...ahora ...tenemos que estudiar computación, tenemos una prueba y no hemos tenido tiempo para ello, y también tenemos que corregir pruebas”<sup>11</sup>.

Esta situación de ausencia de liderazgos puede ser explicada por el exceso de tareas de orden pedagógico y administrativo demandadas por las instancias superiores del establecimiento (UTP) de forma permanente y que deben ser respondidas en plazos perentorios, tarea que asumen colectivamente y que estaría impidiendo la manifestación natural de líderes al interior de un grupo de profesionales. Sin embargo, frente a este hecho, el colectivo se organiza en torno a las demandas formando subgrupos de trabajo que emprenden distintas tareas con el fin de dar respuesta como grupo a la alta demanda de trabajo extraprogramado y solicitado al Departamento. Además, en esta distribución de subgrupos se observan acciones solidarias entre sus miembros, a fin de superar la contingencia: “...para la construcción de la prueba se distribuyen tareas..., se comenta en conjunto la construcción de preguntas abiertas para la elaboración de exámenes de admisión... se deciden criterios de corrección colectivamente...”<sup>12</sup>; “... se apoyan unos a otros y se reparten equitativamente los compromisos a resolver”<sup>13</sup>, “... trabajamos a la par... enriquecemos nuestro trabajo... algunos apoyan una idea...repartimos también el trabajo de apuntes... y eso nos ayuda...”<sup>14</sup>; “nos preguntamos: ¿cómo vas en esto... y mira: yo estoy haciendo un apunte, y así vamos armándonos”<sup>15</sup> “...y se reparten distintas tareas para concretar la petición de participación en el evento de finales de año...”<sup>16</sup>.

La situación descrita pone de manifiesto que el GPT ha generado una gran capacidad de respuesta a un modelo técnico-administrativo instalado al interior del liceo y desde ese punto de vista este tipo de organización del colectivo es eficiente; sin embargo, no es posible hablar de eficiencia respecto de las demandas del propio GPT, es decir, este tipo de organización no permite la construcción reflexiva del saber profesional.

3. *Trabajo pedagógico.* El trabajo pedagógico al interior del GPT, entendido como construcción de conocimiento a partir de la reflexión de sus propias prácticas es escaso, dada las demandas externas hacia este GPT desde las cúpulas administrativas; sin embargo, existe, pero de forma asistemática y no periódicamente, por las limitaciones de tiempo de los miembros del GPT.

Una ejemplificación de los procesos reflexivos que son capaces de hacer los profesores del GPT frente a los malos resultados académicos de los estudiantes, donde la explicación supera el fracaso pedagógico y se abre a otras variables que también tienen que ver con el rendimiento estudiantil, es: “...tienes tantos obstáculos para poder lograrlo... y no se pueden lograr finalmente... el niño lee súper poco... o las horas que

---

<sup>10</sup> Observación Nº 2.

<sup>11</sup> Observación Nº 3.

<sup>12</sup> Nota de campo de la Observación Nº 1.

<sup>13</sup> Observación Nº 1.

<sup>14</sup> Entrevista semiestructurada.

<sup>15</sup> Entrevista semiestructurada.

<sup>16</sup> Nota de campo de la Observación Nº 3.

dedican al estudio son insuficientes”<sup>17</sup>; “...los estudiantes vienen con una variedad de situaciones familiares y sociales adversas frente a las cuales poco se puede hacer”<sup>18</sup>.

Otra forma de construcción definida por el GPT a nivel ministerial es el compartir experiencias exitosas entre profesionales, la que también se evidenció al interior de éste: “...El año pasado me resultó una cosa súper simpática con una compañera que comentó un trabajo y yo lo tomé para primer año, ...y estoy aplicando una estrategia que tomo de otra compañera y lo trato de aplicar ahí...”<sup>19</sup>.

Esta situación denota la valoración del trabajo del par y constituye un rasgo ético significativo del colectivo y con ello conciencia y actitud proclive hacia el trabajo colaborativo, que lamentablemente no pueden consolidar en el tiempo por las demandas laborales extraprogramáticas del GPT. Este hecho puede encontrar explicación en la connotación de la disciplina de Castellano, dado que las tareas extraprogramáticas del GPT están focalizadas en todos los eventos con que se relaciona la disciplina, a saber: ensayos de PSU, Medición SIMCE, eventos literarios al interior y fuera del liceo, preparación de libretos y discursos para licenciatura de 4° medio y exámenes de admisión al liceo.

En consecuencia, la construcción de conocimiento pedagógico es limitado por las continuas intervenciones foráneas al interior del GPT.

4. *Espacios de construcción de conocimiento.* Los espacios formales asignados para el trabajo de este GPT es de una hora quincenal. Esta escasez de tiempo y exceso de tareas a realizar en él hace que la construcción de conocimiento se desarrolle en situaciones informales del día a día, donde se produce una interactividad que permite el traspaso de experiencias pedagógicas entre unos y otros; esta situación se ve representada en la siguiente cita: “...pero más que el trabajo de reuniones que tenemos y profundas, lo que ayuda es el comentario de recreo del pasillo, por ejemplo: ¿cómo vas en esto?, ...y así vamos”<sup>20</sup>.

La valorización de los encuentros asistemáticos es evidente, los pasillos, los recreos son actualmente los espacios donde se puede construir conocimiento.

#### CONCLUSIONES DEL CASO

1. La autonomía profesional sólo se expresa a nivel de resoluciones técnicas disciplinares tomadas por el colectivo y no en resoluciones pedagógicas en contextos de libre expresión.
2. La orientación de la gestión es hacia una organización mediante subgrupos, con ausencia de liderazgos individuales y altamente eficiente en función de tareas técnico-administrativas extra GPT.
3. El trabajo pedagógico de orden reflexivo es escaso y permanentemente intervenido; en cambio, el de orden técnico-administrativo es predominante.

<sup>17</sup> Entrevista semiestructurada Nº 1.

<sup>18</sup> Entrevista semiestructurada Nº 3.

<sup>19</sup> Entrevista semiestructurada Nº 2.

<sup>20</sup> Entrevista semiestructurada Nº 3.

4. Los espacios de construcción de conocimiento son informales, centrados fundamentalmente en lo administrativo y coincidente tanto con la orientación de la gestión como en el trabajo pedagógico.

En consecuencia, las evidencias encontradas permiten sostener que el GPT contiene una pérdida esencial de su naturaleza; éste es funcional a la emergencia técnico-administrativa cotidiana del sistema y no a una articulación reflexiva profesional que permita el mejoramiento de la práctica y la producción de conocimiento.

#### CASO B: DEPARTAMENTO DE MATEMATICA

1. *Autonomía profesional.* Esta subcategoría emerge con claridad al interior del GPT cuando el departamento asume abordar la propuesta ministerial de mejorar los aprendizajes de los alumnos/as en la disciplina de matemática, fundamentalmente aquellos referidos al desarrollo del pensamiento lógico. En este escenario, los profesores sostienen que ese objetivo viene dado desde los planes y los programas emanados desde el Ministerio, por lo tanto, para ellos existe otro tipo de objetivos y temáticas que deben resolver como, por ejemplo, el tomar decisiones bajo la certeza de que ellos –los profesores– como especialistas tienen las competencias suficientes para decidir qué contenidos o capacidades se deben profundizar; ello queda de manifiesto cuando plantean: “Cuando nosotros hacemos clases de matemáticas, somos los especialistas y determinamos el priorizar y profundizar un contenido sobre los otros; somos nosotros los que decidimos, no el jefe de UTP o la reforma”<sup>21</sup>.

Lo anterior pone de manifiesto que la capacidad profesional centrada en el saber disciplinar está en estrecha relación con las posibilidades ciertas de la toma de decisiones de carácter curricular y de orden jerárquico. Sin embargo, esta seguridad avalada en su saber disciplinar, la matemática, se pierde cuando: “Hay un ensayo del SIMCE y estamos solicitando a los que tienen clase en la tarde que se queden con los segundos... los reglamentos vienen del Ministerio, nosotros sólo tenemos que llevarlo a cabo... no se pueden cambiar el número de horas y los reglamentos”.

En conclusión, la categoría de autonomía profesional construida desde la capacidad profesional en la toma de decisiones y la capacidad resolutoria pedagógica y técnica permiten sostener que existe una autonomía profesional declarativa, es decir, a nivel de discurso construido por los profesores en algunos momentos, éstos demuestran capacidad de autonomía profesional en contextos libres de coerciones; sin embargo, el peso de la reglamentación existente en el que operan y las tareas administrativas que los agobian impiden su manifestación a nivel operativo.

2. *Orientación de la gestión.* Los equipos de trabajo al interior del Departamento se organizan en torno a subgrupos unidos por lazos afectivos o por afinidad, lo que conlleva a que se realice un trabajo fragmentado que no implica una producción de carácter colectivo, lo que queda evidenciado cuando se plantea: “Hemos hecho aportes a nivel de amistades, entonces en el Departamento se trabaja en afinidad a nivel de amigos”,

---

<sup>21</sup> Observación Nº 3.

“...en realidad los espacios de reflexión se generan, pero a nivel de grupo de profesores de matemáticas, hablemos entonces de un subgrupo, no de Departamento”<sup>22</sup>.

Lo anterior puede ser comprendido como resultado de relaciones afectivas, en las cuales los miembros de estos subgrupos comparten, además, estilos, creencias y percepciones pedagógicas comunes que les permiten trabajar juntos, al mismo tiempo que desarrollan lazos de amistad. Esto puede estar generando espacios cerrados de comunicación e imposibilitando intercambio de información.

A nivel de liderazgos este GPT está liderado formalmente por un director de Departamento, quien, al mismo tiempo tiene un cargo gremial, es decir, cuenta con una doble validación colectiva. Sin embargo, en la práctica, se observó una permanente tensión entre el director y los miembros del GPT. El Director del GPT plantea: “Si vamos a construir, yo no creo que la honestidad sea antes que la libertad, menos que la democracia” ...Una profesora interrumpe y dice. “Cuando tú planifiques tienes que ver cuáles son los valores pertinentes para ese nivel, me parece que eso es lo importante”<sup>23</sup> ... El director del GPT propone: “Creo que sería bueno empezar a mirar la proyección que tenemos de promoción o egreso”... Interrumpe un profesor y plantea: “Yo creo que tenemos que empezar por motivar a los alumnos”<sup>24</sup>.

Esta tensión observada permanentemente podría ser atribuida a una confusión en los cargos asumidos que tiene este profesor (cargo académico y gremial) y al uso de un lenguaje impositivo hacia los profesores del GPT, el que éstos rechazan.

En conclusión, la orientación de la gestión no se dirige al trabajo colectivo, sino que refuerza la subdivisión entre los sujetos y carece de liderazgo necesario para conducir con éxito cualquiera sea la modalidad en la gestión.

3. *Trabajo pedagógico.* La construcción pedagógica se moviliza desde dos ámbitos: por una parte, asume un carácter pasivo y, por otra, asume un carácter reflexivo. Este último se evidencia cuando manifiestan que “la forma en que se pasa la materia en 2º medio no tiene nada que ver con las de 3º, no les gusta, no la entienden, hay un sistema que está mal implementado”; “... se ha hecho una lectura muy cuadrada de la política educacional y que difiere mucho de las necesidades del liceo, hay que entender que los chicos no son profesionales, por lo tanto, lo que tiene que entregar el establecimiento es una cultura muy general; se ha disgregado ese currículum, incluso muchas veces repetimos lo mismo”<sup>25</sup>.

Es evidente la capacidad que tienen los profesores para objetivar el quehacer profesional relativo a la enseñanza de las matemáticas y vincularlo con el contexto político, y cómo eso los sitúa en una u otra posición respecto del tipo de trabajo que realizan en los contextos reales de su liceo. Así, los profesores escapan de su mirada puramente disciplinar –observada a nivel de la categoría de autonomía profesional– y avanzan a abordar temas curriculares.

Por su parte, el carácter pasivo se evidencia cuando se continúa profundizando en esta capacidad reflexiva y los profesores pasan de un rol profesional crítico, reflexivo,

---

<sup>22</sup> Entrevista semiestructurada.

<sup>23</sup> Observación Nº 1.

<sup>24</sup> Observación Nº 2.

<sup>25</sup> Observación Nº 3.



situado y contextualizado a un rol técnico, pasivo, irreflexivo y pesimista: "...los reglamentos vienen desde el Ministerio, nosotros sólo los tenemos que llevar a cabo"; "...el discurso de la calidad nunca va a ser entendido... todo eso ya está planteado desde hace algunos años, pero hay que tomarlos y utilizarlos para mostrar al DAEM un instrumento específico"<sup>26</sup>; "...no se pueden cambiar el número de horas y los reglamentos, hay que mandar proyectos al Ministerio y todo lo demás"<sup>27</sup>.

Pareciera ser que los profesores, una vez hecha la reflexión, se ven atrapados en la reglamentación para poner en práctica su capacidad constructiva de conocimiento. Esta adopción bipolar y contradictoria que asume el trabajo pedagógico de los profesores los conduce a la inmovilidad de levantar propuestas concretas y constructivas en pro de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

4. *Espacios de construcción de conocimiento.* La construcción pedagógica de este GPT ocurre fundamentalmente en instancias informales, espacios cotidianos, tales como encuentros en el pasillo, conversaciones en la sala de profesores, etc.: "... ahora estamos conversando un poco, pero esas conversaciones deberían ser en el Departamento y no en el pasillo, el que compartamos las experiencias nos puede contribuir en el trabajo"<sup>28</sup>.

Por otro lado, los tiempos formales asignados para el trabajo del GPT son de 1 hora entre las 14 a 15 horas una vez que han salido de la jornada de la mañana y antes de ingresar a la de la tarde; por consiguiente, no alcanzan a alimentarse ni descansar entre una jornada y otra; esta situación, sin duda, no ofrece el mejor contexto para desarrollar un trabajo reflexivo: "yo creo que en todas las reuniones se llegó a reflexionar, pero siempre se llegó a la misma conclusión, que la falta de tiempo impide que podamos hacer cosas, siempre ese es el problema"<sup>29</sup>, "...estamos cansados, con hambre; ojalá eso lo tomen en cuenta al planificar el horario el próximo año"<sup>30</sup>.

En conclusión, los escasísimos periodos de tiempo con los cuales cuenta el profesorado para producir conocimiento están en directa relación con la poca producción de conocimiento que se realiza sólo en espacios informales y no al interior del GPT.

#### CONCLUSIONES DEL CASO

1. La autonomía profesional se da básicamente a nivel declarativo y escasamente a nivel operativo.
2. La orientación de la gestión está centrada en esfuerzos personales o de pequeños grupos, con carencia de un liderazgo académico verdadero, lo que desemboca en una ausencia de organización en función de un trabajo colectivo que permita la construcción sistemática de conocimiento reflexivo.
3. El trabajo pedagógico asume dos direcciones contrapuestas: una de carácter reflexivo y otra de carácter crítico, hecho que impide la sistematización de conocimiento y se refuerza por la incapacidad de gestión al interior del grupo.

<sup>26</sup> Observación Nº 2.

<sup>27</sup> Observación Nº 3.

<sup>28</sup> Observación Nº 3.

<sup>29</sup> Entrevista semiestructurada.

<sup>30</sup> Observación Nº 2.

4. Los espacios de construcción de conocimiento son escasísimos y se realizan fuera del espacio formal del GPT, hecho que termina minando la profundización y sistematización de los esbozos de trabajo reflexivo.

La (des)orientación de la gestión, la bipolaridad del carácter del trabajo pedagógico, la informalidad en los espacios de construcción de conocimiento, la escasez de tiempo de los profesores para desarrollar tareas verdaderamente reflexivas que implique sistematización y el exceso de tareas administrativas ajenas al espacio de profesionalización, impiden que se desarrolle el GPT en función de su creación, a saber, “trabajo colaborativo, libre expresión, creación de proyectos comunes, sistematización de conocimiento a partir de las experiencias prácticas de los profesionales” (Noguera y otros 2002: 25).

#### CASO C: DEPARTAMENTO DE HISTORIA

1. *Autonomía profesional.* La autonomía profesional del profesor en este Departamento –el que, según sus integrantes, ha liderado históricamente la mayoría de las decisiones institucionales– puede abordarse desde dos ámbitos. El primero pasa por una permanente queja de los profesores basada en que muchas de las decisiones que se toman cotidianamente en el liceo son resueltas a nivel de directivos administrativos sin previa socialización con los profesores: “No hemos participado en la construcción de instrumentos de selección para la admisión de alumnos”, “...tampoco hemos participado en la decisión de volver a seleccionar en el proceso de admisión de los alumnos nuevos”<sup>31</sup>.

El segundo ámbito es la capacidad de agencia que portan los profesores, debido a que estas reflexiones no los inmovilizan en su afán por promover la innovación al interior del liceo: “...hay que compensar las desigualdades de orígenes en cuanto a la preparación del currículum que traen... un grupo de profesores estamos preparando un proyecto para superar este problema... ya nos aprobaron el presupuesto en la DAEM<sup>32</sup> ... Otro problema que tenemos es que nuestros estudiantes no tienen hábitos de lectura ... estamos proponiendo lanzar una experiencia que consiste en la práctica diaria de la lectura silenciosa... Esto contribuye también a mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos”<sup>33</sup>.

Por consiguiente, desde una óptica, puede comprobarse la capacidad que portan los profesores del GPT para poner en evidencia la falta de consideración de las autoridades del Centro al no tomar en cuenta la tradición y experiencia demostrada por su Departamento en la toma de decisiones al interior del liceo, y cómo esta situación muchas veces termina entorpeciendo el trabajo del profesional. Desde otra óptica, puede comprobarse también la capacidad de sobreponerse a la racionalidad autocrática del liceo y continuar promoviendo una cultura más democrática que por sobre todo se preocupa por los agentes más importante de la vida escolar: sus estudiantes. Por consiguiente, la obstrucción al ejercicio de la capacidad de autonomía profesional de los profesores del

---

<sup>31</sup> Observación Nº 1.

<sup>32</sup> Observación Nº 3.

<sup>33</sup> Observación Nº 1 y Observación Nº 2.

GPT no logra minar su capacidad de decisiones y resoluciones pedagógicas para agenciar cambios al interior del liceo.

2. *Orientación de la gestión.* Esta categoría evidencia dos tipos de liderazgos: uno administrativo y otro pedagógico, lo cual genera una aparente tensión entre lo administrativo y lo pedagógico, que es posible entenderla desde los sujetos que componen el GPT. Se puede diferenciar claramente el liderazgo de tres sujetos que resultan determinantes al interior del GPT: la Directora del Departamento, quien lidera el grupo ejerciendo un liderazgo puramente administrativo; un profesor de larga data en el liceo, quien lidera la reflexión pedagógica y un profesor de menor permanencia en el liceo, que también lidera la reflexión pedagógica. El liderazgo de la primera pasa básicamente sobre la atribución que le otorga su cargo al interior del grupo, en cambio, el liderazgo del segundo y del tercero sobre las atribuciones dadas por la credibilidad profesional y las prácticas democráticas con que se desenvuelven al interior del colectivo.

Una clara ejemplificación del liderazgo administrativo es el inicio de las reuniones: “el tema central de la reunión de hoy son los exámenes, las fechas ... más que nada son los procedimientos para aplicar los exámenes...”<sup>34</sup>.

Cabe hacer notar que una vez que la Directora del Departamento entregaba la información permitía que se desarrollaran libremente las reflexiones pedagógicas.

En el caso de los otros dos liderazgos de orden pedagógico que circulaban en torno al permanente cuestionamiento y reflexión pedagógica sobre temáticas que generalmente escapan al ejercicio de la propia disciplina y que abordan las complejas demandas educativas de la sociedad actual: “...la profesionalización pasa, yo creo que por estos dos conceptos: la autonomía por un lado y el trabajo en equipo por otro... el trabajo en equipo es una tendencia de las formas de trabajo contemporáneas, que nosotros lo practicamos poco... no discutimos muchas veces de cuestiones que son bien atingentes al trabajo mismo”<sup>35</sup>.

Este hecho evidencia que estos liderazgos se ubican en planos distintos al liderazgo administrativo, lo cual impedía la generación de conflictos al interior del grupo; y otro aspecto interesante es que estos liderazgos son asumidos por profesionales de distintas generaciones, hecho que produce un ambiente de respeto entre la generación joven y la antigua que conforma el GPT, lo cual permite generar interacciones humanas de auténtica armonía y naturalidad que permiten validar las argumentaciones desarrolladas por los distintos profesores. Por consiguiente, la orientación de la gestión se dirige por un modelo de carácter participativo en que el componente de liderazgo administrativo se complementa con el académico, esto permite la construcción colectiva y colaborativa de conocimiento pedagógico que se realiza al interior de este GPT.

3. *Trabajo pedagógico.* El trabajo pedagógico se centra en la construcción de conocimiento sobre la base de la experiencia de aula de los profesores del GPT: “hay que introducir modificaciones, pero sin bajar el alto rendimiento... aquí de repente llegan a Primero Medio chicos con promedios 6,5 - 6,6 - 6,4. Resulta que queda la escoba

<sup>34</sup> Observación Nº 3.

<sup>35</sup> Entrevista grupal.

durante el primer semestre... por eso te digo que esa calificación a veces realmente no representa en absoluto lo que saben; la escoba también ha quedado en 7°, porque hay un alto porcentaje que llega deteriorado y de qué manera nosotros incorporamos o nivelamos”<sup>36</sup>.

La primera construcción de conocimiento pedagógico que se evidencia aquí es la concepción de rendimiento escolar que tienen los profesores del GPT por intermedio de la relación que establecen entre calificación y exigencia académica. Esta relación entendida tradicionalmente como una correspondencia ideal entre calificación (nota) y adquisición de competencias intelectuales básicas, se somete a fuerte cuestionamiento, frente a la realidad en que los estudiantes que reciben son poseedores de altas calificaciones, pero que no son portadores de estas competencias intelectuales, el GPT genera posibles explicaciones de esta situación. Así, esta problemática estaría pasando básicamente por la atribución de responsabilidad que tienen, en esto, los profesores del nivel básico: “Los promedios que traen los estudiantes son de trabajos grupales no individuales, por tanto, no responden a los conocimientos que posee cada uno... no saben leer... no saben escribir... un 5,8 no significa mucho, ya que sacan esa nota con trabajos grupales... Los alumnos siempre preguntan si las pruebas son de a 2 personas”<sup>37</sup>.

En estas discusiones se evidencia un proceso reflexivo del GPT sobre los verdaderos resultados de aprendizaje de las producciones de los estudiantes mediante “el trabajo grupal”, donde la calificación con una sola nota a todo el grupo –independiente del aporte de cada sujeto al mismo– estaría produciendo un pseudo-rendimiento académico de buen nivel, dado que estos trabajos no representan los aprendizajes de los alumnos, porque no son trabajos de producciones colectivas, sino que descansan básicamente en la producción de uno o dos de sus miembros.

Con esta breve selección de las innumerables situaciones en que el GPT construye conocimiento pedagógico, es evidente la capacidad reflexiva y de dominio teórico que porta este equipo de profesores.

4. *Los espacios de construcción de conocimiento.* Los espacios de construcción de conocimiento pedagógico se desarrollan tanto fuera como al interior del GPT, dado que este espacio formal cuenta sólo con una hora en un horario incómodo, inter-jornadas con una frecuencia de una vez al mes, y con la importante misión de construir conocimiento pedagógico, hecho que no sería posible, si los profesores de este Departamento no hicieran uso de espacios informales, tales como la sala de profesores, encuentros de pasillos, etc., para llevar a cabo sus proyectos.

#### CONCLUSIONES DEL CASO

1. Los profesores del GPT demuestran plena autonomía profesional y amplias capacidades de reflexión y de acción desde las cuales operan su quehacer profesional.
2. La orientación de la gestión es sobre la base de un modelo participativo donde el liderazgo se comparte y se valoran tanto la experiencia como el conocimiento nuevo (producido por las relaciones intergeneracionales al interior del GPT).

<sup>36</sup> Observación Nº 1 y Observación Nº 2.

<sup>37</sup> Observación Nº 1 y Observación Nº 2.

3. El trabajo pedagógico realizado por los profesores evidencia capacidad de construcción teórica a partir del análisis reflexivo de las situaciones problemáticas que vivencian y demuestran amplia capacidad de creación de proyectos compartidos que escapan al propio GPT e involucran al conjunto del liceo.
4. Los espacios de construcción de conocimiento lo realizan tanto fuera como dentro del GPT, los tiempos son escasísimos, pero los profesores sacrifican sus propios tiempos para contribuir constructivamente en la mejora de los aprendizajes del liceo.
5. La autonomía profesional que demuestran los profesores, la orientación de la gestión de carácter participativa, la capacidad de objetivar sus prácticas y reflexionar constructivamente sobre ellas, y la capacidad de crear y ejecutar proyectos comunes que involucran la totalidad del Centro permiten concluir que este GPT, se corresponden con la conceptualización que de ellos se hiciera desde los equipos ministeriales, tal es que “el desarrollo profesional docente se comprende como la capacidad de autonomía profesional y de gestión pedagógica de los profesores en contexto de cambio. Desde allí promover la creación de oportunidades de conversación, trabajo colaborativo, la libre expresión de opiniones y la creación de proyectos comunes participando con iniciativas concretas en el desarrollo curricular de cada liceo” (Galaz y col. 1999: 5).

#### CASO D: GPT INSTITUCIONAL

1. *Autonomía profesional.* En este caso la autonomía profesional se observa sólo a nivel del equipo directivo personalizado en la orientadora y la jefa de UTP del liceo, quienes dirigen las unidades temáticas al interior del GPT, a saber: los profesores escuchan en silencio, sin interacción con lo que dice la orientadora... mientras esto sucede se hace correr una hoja de asistencia que todos van firmando... Esta reunión se desarrolla en el laboratorio de computación; todos están sentados mirando hacia una proyección de Power Point, luego la jefa de UTP da los objetivos del trabajo<sup>38</sup>... La jefa de UTP da comienzo a la descripción del vocabulario técnico, para ello pasa a la pizarra, al mismo tiempo los docentes cambian su ubicación para estar frente a la pizarra<sup>39</sup>. La jefa de UTP dirige la reunión expresando que<sup>40</sup> “el trabajo se dividirá en dos etapas, primero ella realizará una presentación y luego se abordará una temática colectivamente”<sup>41</sup>.

En este episodio se manifiestan claramente dos situaciones: por una parte, una ausencia de productividad colectiva; por otra, una enunciación de un trabajo participativo y colectivo. La primera es posible sostenerla de acuerdo a la ubicación, distribución espacial y acciones manifestadas al interior del GPT, en el cual es posible develar un modelo de interacción vinculado con la reproducción tradicional de roles profesor-alumno. Es decir, el profesor (directivo) es el que maneja conocimiento y, por lo tanto, asume una posición frontal y de transmisión de este conocimiento a los alumnos (docentes), quienes

---

<sup>38</sup> Notas de Campo de Observación Nº 2.

<sup>39</sup> Nota de Campo Observación Nº 4.

<sup>40</sup> Nota de Campo.

<sup>41</sup> Observación Nº 5.

no poseen las competencias necesarias para debatir sobre las temáticas propuestas, asumiendo una posición sólo receptiva que no permite generar espacios de intervención ni diálogo colectivo durante el desarrollo de estas presentaciones. La segunda no llega a materializarse puesto que la orientadora presenta la forma de trabajar el tema del aniversario en los distintos sectores, muestra un texto donde ejemplifica cómo debe ser esta incorporación. Carnaval: profesora de educación física. Decoración: educadora de párvulos. Libreto: Departamento de lenguaje... Se presenta una transparencia con las comisiones de trabajo, en las que en cada área disciplinaria (profesores) tenían responsabilidades acorde a su disciplina sin consulta a los profesores<sup>42</sup>.

Ambas situaciones descritas permiten sostener la nula participación de los profesores en la toma de decisiones pedagógicas y técnicas, dado que se observa un contexto que impide la libre expresión del colectivo, con lo cual la autonomía profesional del profesorado no se manifiesta.

2. *Orientación de la gestión.* La orientación de la gestión está centrada en el equipo directivo del liceo, quienes ejercen fuertes liderazgos avalados exclusivamente por las atribuciones dadas por los cargos administrativos que ostentan. El director manifiesta: “No se trata de pedirles la opinión, esto está ya preparado por el centro de alumnos y apoderados, todos deben venir, sólo es un cambio de actividades, una jornada laboral más, los profesores deben participar”<sup>43</sup>. Declara la jefa de UTP: “...a mí me gusta la democracia, desde que llegué que he aplicado un instrumento, el que yo creé, que se llama consulta pedagógica... entonces a principio del año les aplico esta consulta y les solicito a los docentes que me cuenten qué asesorías técnicas quieren... además, la tabulo y con esos datos planifico todas las actividades del año”<sup>44</sup>.

Este tipo de liderazgo que no tiene valorización ni validación del colectivo, sin duda, pone de manifiesto que la única forma de hacer funcionar el GPT es mediante el uso desmedido de un autoritarismo radicado en la figura del Director, quien genera un clima de fuerte violencia al interior del grupo. Por su parte, la jefa de UTP, mediante el uso de un lenguaje perlocucionario, intenta manipular al grupo de profesores a través de una falsa imagen de participación, y a pesar de hacer uso de una estrategia distinta, termina validando la misma práctica de autoritarismo del Director. Este tipo de liderazgo, donde el ejercicio del poder permite mantener un control social del grupo de profesores a través del desmerecimiento apriorístico de todo tipo de construcción colectiva, provoca como respuesta lo siguiente: mientras son nombrados algunos docentes en X comisión, un número de ellos dice en voz baja: “no estoy ni ahí”... Sin embargo, acataron las designaciones en esas comisiones... El Director llega cerca de las 21:00, ante esto, algunos docentes (6) dicen en voz baja: “miren a la hora que viene apareciendo” y se retiran de la sesión pasando inadvertidos<sup>45</sup>.

Si bien es cierto se evidencia un rechazo y un descontento por parte del grupo de profesores frente a las imposiciones del equipo directivo, este sólo queda en el ámbito del comentario solapado y entre algunos sujetos del colectivo, con lo cual se evidencia

<sup>42</sup> Observación Nº 1.

<sup>43</sup> Observación Nº 6.

<sup>44</sup> Entrevista semiestructurada a docente de aula.

<sup>45</sup> Observación Nº 1.

una inamovilidad por parte del GPT para hacer un natural ejercicio de rechazo a este tipo de liderazgo. Por consiguiente, la organización y coordinación del trabajo son impuestas verticalmente desde el equipo directivo de gestión donde el grupo de profesores ejecuta órdenes.

3. *Trabajo pedagógico.* Respecto del tipo de trabajo pedagógico se evidencian dos ámbitos desde los cuales el equipo directivo dirige la construcción: "...hay cosas que vienen de los apoderados y te cuentan, dicen que las evaluaciones no están tan claras, por ejemplo, que se encontró un niño copiando y le pusieron el uno; entonces de acuerdo con eso, yo voy desarrollando algunos temas y a veces pido ayuda a otros profesionales... he pedido que vengan otras personas, igual que la orientadora. Hemos pedido, solicitado ayuda, se traen profesionales. Si hubo problemas conductuales se descubrió niños que bebían, inmediatamente se trajo un docente de la Universidad de Concepción que es lo más especializado"<sup>46</sup>.

El primer ámbito de construcción de conocimiento por parte de la jefa de UTP tiene que ver con las problemáticas cotidianas pedagógicas que demandan los apoderados en función de vivencias particulares de sus pupilos; esto moviliza una respuesta de carácter especializado a la contingencia de orden individual, que más tarde es transmitida al grupo de profesores del GPT. El segundo ámbito tiene que ver con el tipo de construcción que se realiza a partir del requerimiento de especialistas externos al liceo cuando el equipo directivo no tiene capacidad interna de resolución. Nuevamente, la construcción es individual y sin participación de la comunidad de profesores.

En la construcción de conocimiento pedagógico no se considera la participación del profesorado con sus experiencias y posibles reflexiones en torno a situaciones similares desde las cuales construir explicaciones posibles y búsquedas de soluciones colectivas; por esto se evidencia en este GPT una total ausencia de trabajo pedagógico-profesional a partir del saber acumulado desde las experiencias de los profesores.

Por consiguiente, el trabajo pedagógico al interior de este GPT se ubica en un plano diferenciado del quehacer profesional del profesor, quedando en manos de especialistas al interior (jefe UTP) o exterior del liceo (expertos en temáticas), con lo cual se desvincula del contexto inmediato en el que se está produciendo la problemática y se deslegitima el saber profesional del profesor.

4. *Espacios de construcción de conocimiento.* Los espacios de construcción de conocimiento se realizan al interior de las reuniones fijadas para el funcionamiento del GPT, concretadas periódicamente todas las semanas de 19 a 21 horas. Es decir, en los espacios formales destinados para ello, sin hacer uso de tiempos y/o espacios informales como en los casos anteriores.

#### CONCLUSIONES DEL CASO

1. La autonomía profesional sólo se evidencia a nivel de directivos del liceo no así a nivel de los profesores.

---

<sup>46</sup> Entrevista semiestructurada a docente de aula.

2. La orientación de la gestión está centrada en el equipo directivo del Centro con nula participación de los profesores en la toma de decisiones, hecho que impide el trabajo en equipo.
3. El trabajo pedagógico es de carácter especializado en el cual los profesores no tienen posibilidades de participación.
4. Los espacios de construcción del conocimiento se realizan sistemáticamente al interior del GPT.

La imposición de una gestión verticalista, la ausencia de autonomía profesional del profesor y la nula participación del profesor en la construcción de conocimiento pedagógico, propician un trabajo descomprometido por parte de los profesores e impide que se desarrolle el GPT en función de su creación, a saber, trabajo colaborativo, libre expresión, creación de proyectos comunes, sistematización de conocimiento a partir de las experiencias prácticas de los profesionales. Por consiguiente, este GPT es el que más se aleja de un proceso de profesionalización a partir de la capacidad reflexiva y constructiva de los profesores.

#### IV. RELACIONES ENTRE LAS CATEGORIAS POR CASO

Categoría	Caso A	Caso B	Caso C	Caso D
Autonomía profesional	Sólo a nivel de resoluciones técnico-disciplinares.	Sólo a nivel declarativo.	Plena autonomía profesional: resoluciones técnico-disciplinares y pedagógicas.	Centrada en los directivos y de carácter a nivel técnico-administrativo.
Orientación de la gestión	Técnico-administrativa en función de subgrupos.	Técnico-administrativa en función de subgrupos y en tensión con el liderazgo del director.	Participativa con presencia de distintos líderes con atribuciones diferenciadas entre ellos, libre de tensiones.	Altamente jerarquizada y verticalista.
Trabajo pedagógico	El reflexivo es escaso, en cambio el técnico-administrativo es abundante.	Ausente por una dualidad entre reflexivo y acrítico.	Constructivo, reflexivo, creativo, propositivo.	Ausente por parte del profesorado, ya que el conocimiento se trae desde fuera.
Espacios de construcción de conocimiento	Mínimos (1 hora quincenal). Fuera del espacio formal.	Mínimos (1 hora mensual). Fuera del espacio forma.	Mínimos (1 hora mensual). En lo informal máximos. Dentro y fuera.	En lo formal dos horas semanales. Todo el quehacer dentro de ese espacio.

La interpretación analítica de los hallazgos encontrados en los cuatro casos estudiados permite establecer una clara relación entre la orientación de la gestión, el trabajo pedagógico y la autonomía profesional. A saber, cuando hay presencia de modelos de



gestión basado en el poder de la autoridad (casos B y D) esto redundaría en una ausencia de construcción de conocimiento pedagógico; por el contrario, cuando los modelos de gestión no operan sobre la base del uso de la autoridad, sino sobre la base del reconocimiento del grupo se produce conocimiento pedagógico (casos A y C), y el tipo de conocimiento pedagógico producido está en directa relación con los niveles de intervención foráneos al GPT. Así, en el caso A la construcción de carácter reflexivo es escasa no por la incapacidad de los profesores, sino por las constantes demandas externas al grupo; en el caso C –que no presenta este tipo de intervenciones– los profesores pueden desarrollar una construcción sobre la base de la reflexión y la experiencia acumulada en el saber profesional. Por ello, en ambos casos la autonomía profesional –aunque con limitaciones en el caso A– inmediatamente repercute en la construcción de conocimiento. En consecuencia, la construcción de conocimiento reflexivo y pertinente en el GPT es sólo posible de desarrollar en espacios de libre expresión, el que permite a su vez el ejercicio de la autonomía profesional.

## V. CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS AL INTERIOR DEL GPT

En relación con las vinculaciones encontradas en los cuatro casos de estudio a nivel de las categorías emergentes y el impacto que tienen en la construcción de conocimiento profesional, es posible también encontrar otros elementos cuando se profundiza y se detiene el análisis en los *significados* que los sujetos le atribuyen al trabajo profesional. Así, cuando los GPT se organizan en torno a disciplinas (casos A, B y C) o institucionalmente (caso D), el análisis evidencia que:

1. Las disciplinas de matemática y castellano, al ser la cara visible de la “calidad de los aprendizajes” institucionales, reciben constantemente diversas presiones desde el ámbito nacional (pruebas estandarizadas), tales como el ranking y estatus, como del ámbito local (padres y apoderados), a nivel de exigencias de rendimiento a ese tipo de pruebas que determinan el futuro de los estudiantes en términos de proyección profesional por su carácter científico-humanista. De esta forma se construyen relaciones humanas que son muy escasas en cuanto a interacciones sociales y que se caracterizan por breves encuentros en los que deben ponerse de acuerdo respecto de las funciones que asumirán para dar respuestas a la cotidianidad inundada de actividades producto de la cambiante política nacional en relación con los sistemas evaluativos estandarizados (SIMCE y PSU). Esta situación contribuye a fomentar dos tipos de acontecimientos: por un lado, a fortalecer actitudes de dependencia y de sujeción respecto de un sistema jerarquizado de carácter técnico en los diferentes planos (al interior del liceo, a nivel municipal, provincial, regional, nacional); por otro, a incentivar que el quehacer docente se centre sólo en preguntas sobre qué enseñar y en qué espacios/tiempos realizarlo y no en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la disciplina. Es decir, los profesores son capaces de responder adecuadamente a las distintas tareas inmediatas, no así de impactar la calidad de los aprendizajes y responder de ese modo a la mejora de los resultados en las pruebas estandarizadas.

2. La dimensión que adquiere el trabajo al interior del GPT en la disciplina de Historia es distinta, puesto que en la actualidad y en el contexto de la PSU la disciplina pierde el carácter de obligatoriedad, por esto, no tiene la presión social de los padres ni de los propios alumnos sobre las decisiones en sus propios futuros profesionales, lo cual la libera (como disciplina) de la carga que implica responsabilizarse de la evaluación externa de los rendimientos, dejándola en una situación de mayor autonomía. A esto se suman dos elementos significativos, a saber: los sujetos que conforman este Departamento disciplinar poseen una apropiación de la cultura institucional histórica del liceo y del PEI en función de fortalecer el trabajo colaborativo y las relaciones horizontales, y son ellos los que han liderado históricamente los cambios al interior de la institución; por consiguiente, hay una cultura validada entre los miembros del equipo para movilizar la construcción de conocimiento. La correspondencia entre la validación Departamento-Liceo, PEI, liderazgo reconocido, la autonomía en que se desenvuelven y las relaciones horizontales, les permiten desarrollar una innovación institucional y la generación de espacios de reflexión pedagógica.
3. Cuando el GPT se organiza institucionalmente, es decir, cuando se incorpora a todos los sujetos y niveles educativos, los significados que los sujetos le atribuyen a este GPT se manifiestan en dos dimensiones. La primera, en función de las respuestas institucionales a las políticas ministeriales; así, por ejemplo, la actualización en los contenidos de la reforma sobre los cuales versa gran parte del trabajo de este GPT es a partir de la capacitación mediante especialistas externos y no como una construcción colectiva que emerge del propio contexto y del saber profesional de carácter experiencial de los profesores del Centro. Esto contribuye a fortalecer actitudes de dependencia, sujeción y de complacencia respecto de un sistema jerarquizado de carácter técnico en los diferentes planos (al interior del liceo, a nivel municipal, provincial, regional, nacional), situación que se comparte en los casos A y B. La segunda es la instalación de fuertes mecanismos de control desde la autoridad que otorgan los cargos directivos sobre el conjunto del profesorado que operan esencialmente limitando los espacios de interacción entre los sujetos, asignando tareas y responsabilidades individuales y nula participación en la toma de decisiones. Estas dinámicas desarrolladas al interior del GPT permiten a los directivos conducir procesos educativos sobre la base de fuerte presión en la cual el grupo de profesores denota una forzada adaptación al sistema jerárquico ministerial.

Finalmente, vinculando los significados que los sujetos le atribuyen al GPT y los roles que asume el grupo de profesores al interior de él, los casos muestran que:

1. Cuando los significados sobre las prácticas profesionales se construyen en dinámicas de fuerte presión, control y dependencia jerárquica se fortalece el rol técnico del profesor (casos A, B y D).
2. Cuando los significados sobre las prácticas profesionales se construyen en dinámicas de plena distensión, sobre la base de fuertes interacciones sociales de carácter horizontal, colaborativas y colectivas, en un marco de valoración del trabajo interdisciplinar, se fortalece el rol profesional del profesor (caso C).

## VI. BIBLIOGRAFIA

- GALAZ, J.; M.V. GOMEZ, M. I. NOGUERA. (1999). *Desarrollo profesional docente. Un marco para la enseñanza efectiva*. Santiago: MECE/MEDIA MINEDUC Ficha N° 1: 23.
- GPT-MINEDUC. (1996). *Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos. Manual para Grupos Profesionales de Trabajo MECE-Media*. Santiago: MINEDUC.
- GPT-MINEDUC. (1995). *Elaboración curricular y evaluación. Manual para grupos de profesionales de trabajo (II)*. MECE-Media. Santiago: MINEDUC.
- GPT-MINEDUC. (2001). *Desarrollo Profesional Docente. Línea de pedagogía*. MECE-Media. Santiago: MINEDUC.
- NOGUERA, M. I.; R. FUENTEALBA, M. OSANDON, R. PORTALES y P. QUIROGA. (2002). *Desarrollo profesional docente. Experiencias de colaboración en enseñanza media*. MECE-Media. Santiago: MINEDUC.
- LICEO DE HOMBRES DE CONCEPCION ENRIQUE MOLINA GARMENDIA. (2000). *Proyecto Educativo Institucional*. Concepción: Documento interno.
- COLEGIO BRASIL DE CONCEPCION. (2000). *Proyecto Educativo Institucional*. Concepción: Documento interno.