

LOS GRUPOS PROFESIONALES DE TRABAJO: UNA VIVENCIA Y COMPRESION DESDE LA PRAXIS PROFESIONAL¹

Dra. ©Alicia Villena Spuler²
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

El presente artículo expone los hallazgos encontrados al interior de un Grupo Profesional de Trabajo (GPT) y representa parte de una investigación mayor que penetró en realidades educativas distintas. El objetivo fundamental de este trabajo fue avanzar en la comprensión del funcionamiento de los GPT en tanto espacio de innovación a partir de la caracterización y dinámicas que operan al interior de los grupos humanos que los conforman. La investigación asumió un modelo de investigación cualitativo interpretativo de carácter exploratorio, con técnicas de recopilación de la información de observación no participante, y entrevista en profundidad. En el análisis de la información se realizó un levantamiento de categorías emergentes del caso, lo que posibilitó niveles de triangulación intra e inter—técnicas. Los resultados en el estudio de caso permiten concluir una pérdida de la identidad y de la naturaleza del Grupo Profesional de Trabajo.

Palabras claves: Innovación educativa, Grupos Profesionales de Trabajo.

Abstract

This article shows the findings accomplished into a Working Professional Group (WPG) and it represents part of a major investigation that penetrated into different educative realities. The main aim of this work was to put forward into the understanding of WPG's operation in regard to innovation space as of the characterization and dynamics that operate into human groups that form them. The research assumed a qualitative-interpretative investigation model of exploratory character, using techniques for the information compilation such as non participant observation and a thoroughly interview. Categories, which emerged from the case, were settled in the information's analysis, and it made possible intra and inter techniques triangulation levels. The results in the case study allow us to conclude a loss of identity and nature of the Working Professional Group.

Key words: Educative innovation, Working Professional Groups.

¹ Ferrada, D.; Villena, A.; Schilling, C. (2004). Los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT): Una comprensión desde las Prácticas de los Profesores. Proyecto con Patrocinio del MINEDUC y Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

² © Doctora Docente Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Fundamentación del problema

Los Grupos Profesionales de Trabajo nacen como parte integrante de la primera fase del Programa Integral de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media) de la Reforma Educativa Chilena. En sus inicios (1996) se definen como grupos de profesores que trabajan en torno a temas y actividades concretas en relación con la introducción de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento en que trabajan.³

Más tarde, en el año 1999 adquieren una comprensión orientada a la profesionalización y se les concibe 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. Concretamente, se avanzó hacia una nueva manera de entender y conceptualizar el desarrollo profesional, tendiente al reconocimiento de la capacidad real de los docentes para construir saberes profesionales desde su práctica y en relación a nuevos referentes disciplinarios y contextos sociales diversos.⁴ En este sentido las ideas madres consideradas en esta nueva concepción de los Grupos Profesionales de Trabajo pueden encontrarse en los trabajos de Stenhouse (citado por Barriga y Hernández, 2000), quien alude a la importancia de la presencia de la autonomía profesional que deben contener los juicios de los profesores en el trabajo pedagógico que realizan y en los trabajos de Shön (1992), quien ha demostrado la necesidad imperiosa de desarrollar en los profesionales de la educación *el practicum reflexivo* y el abandono del rol técnico de los profesores que fundamentalmente divide el pensar de la puesta en práctica.⁵ En este nuevo escenario, el desarrollo profesional docente es comprendido como la capacidad de autonomía profesional y de gestión pedagógica de los profesores en contexto de cambio. Desde allí se busca 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.⁶

La escasa investigación realizada a la fecha permite sostener que los profesores que participan en el GPT, lo conciben como un espacio que viene a suplir tanto carencias de formación profesional como de actualización de las prácticas docentes. Esto se refrenda con que básicamente usan esos tiempos para actualizarse sobre temas pedagógicos (curriculares, metodológicos, evaluativos) que contribuyen a su formación profesional bajo el liderazgo del equipo directivo (básicamente Jefe de UTP). Asimismo, comparten nuevos conocimientos con sus pares que les permiten mejorar sus prácticas (Ibid, p. 43).

Sobre la base de estos antecedentes -y otros contemplados a nivel de la investigación mayor referida- y en vistas a profundizar en la comprensión cabal que otor-

³ MECE MEDIA-MINEDUC (1996). "Mejorando el Aprendizaje de Nuestros Alumnos. Manual para Grupos Profesionales de Trabajo". Santiago, MINEDUC, Segunda Edición.

⁴ Noguera y cols., (1999) . p. 25.

⁵ Barriga, F.; Hernández, G. (2000) p. 8-9. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGrawHill.

⁶ Noguera y cols., (1999), ficha 1, p. 5.

gan los profesores que participan al interior de los GPT a estos espacios de desarrollo profesional, se realizó un trabajo indagativo de carácter exploratorio con el fin de develar los significados que le atribuyen los profesionales al GTP, y al mismo tiempo, proveer de evidencias que permitan orientar futuras acciones para fortalecer estos procesos de innovación de tanto impacto en la mejora de la calidad de la educación chilena.

Metodología del estudio de caso

Esta investigación asume un modelo cualitativo-interpretativo de carácter exploratorio dado que tiene como propósito central comprender un fenómeno concreto y los significados que allí se producen. En palabras de Pérez Serrano (1998) "la investigación cualitativa... es idiográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta". Por tanto, el conocimiento que se produce se origina de las interacciones entre los sujetos que construyen significados que son válidos al interior de un contexto determinado.⁷

El estudio de caso que se presenta correspondió a un GPT instalado al interior de un establecimiento educacional que cumplió con los criterios de selección previamente establecidos por el equipo de investigadores, a saber: Liceo municipal con modalidad científico-humanista, no tener -en el momento de realizar la investigación- programas de mejoramiento de la calidad de la educación, y ser un grupo de trabajo profesional que se reunía por la modalidad de departamentos. Al mismo tiempo, este GPT es un estudio de caso cuyo quehacer pedagógico formaba parte de una de las disciplinas de relevancia evaluadas a nivel de la Prueba de Selección Universitaria (Castellano) y también fue seleccionado por el impacto que tiene esta disciplina en el acceso a la educación superior universitaria. El estudio de caso se realizó en un establecimiento en el cual el equipo de investigación pudo desarrollar trabajo de campo con el acuerdo de todos los miembros del GPT (raport), y las técnicas de recopilación de la información usadas fueron la observación no participante y la entrevista semi-estructurada.

La primera técnica se aplicó en todas las reuniones realizadas en el GPT y la entrevista en profundidad se concretó una vez finalizada la etapa de observación. El análisis de la información se hizo a partir de un levantamiento de categorías emergentes al interior de cada técnica usada (observación y entrevista), lo que posibilitó dos niveles de triangulación de los datos: Un primer nivel de triangulación de categorías al interior de cada técnica, el primero, y una triangulación de categorías entre técnicas, el segundo. A partir de estos niveles de triangulación se construyeron cuatro categorías emergentes, a saber: Autonomía profesional, orientación de la gestión, trabajo pedagógico y espacios de construcción de conocimiento. Los resultados del estudio de caso fueron analizados en torno a estas categorías emergentes. En este artículo se presentan las evidencias encontradas en el estudio de caso referido.

⁷ Ferrada, D.; Villena, A.; Schilling, C. Op.cit. p.10.

Presentación del estudio de caso

El estudio se realizó en un establecimiento educacional ubicado en la Octava Región y que contaba con Proyecto Educativo Institucional. El departamento estudiado estaba integrado por 11 docentes de la disciplina de Castellano que a la fecha de la realización de la investigación tenían edades heterogéneas. El GPT estaba organizado bajo la coordinación de un Jefe de Departamento, quien fue elegido por sus pares y permaneció en dicho cargo por un período de un año. El grupo trabajó en las sesiones, desde los meses de Agosto a Diciembre, adoptando distintas formas de organización interna: En algunas reuniones el Jefe de Departamento asumió la conducción y dirección del grupo, en otras, otros docentes tomaron esa labor, especialmente en aquellas reuniones donde estaba acordado dar respuesta a cuestiones netamente técnicas y específicas y que habían sido previamente delegadas en algún miembro del equipo. Las reuniones de departamento se realizaron cada 15 días en el mismo lugar físico -una sala de clases del establecimiento- con una duración oficial de una hora cronológica y en un horario fijo acordado previamente por todos los integrantes del departamento desde inicios del semestre, y especialmente destinado para estos efectos. La regularidad de las sesiones fueron interrumpidas en ocasiones por situaciones internas al establecimiento que estuvieron vinculadas con el duelo de uno de los profesores del Liceo, y en otra ocasión, por asuntos internos de carácter administrativo. Los docentes se iban integrando a las reuniones de trabajo en la medida que podían desligarse de otras actividades emergentes, y luego de una rápida colación que hacían en el mismo establecimiento. Las sesiones se terminaban con puntualidad, dado que los profesores retomaban su quehacer pedagógico correspondiente a la jornada de la tarde.

Resultados encontrados en cada categoría emergente

1. Autonomía Profesional

La categoría de autonomía profesional definida como la capacidad de cada profesional para tomar decisiones y resoluciones pedagógicas y técnicas en un contexto de libre expresión, se expresa en este caso en la siguiente subcategoría y situaciones:

1.1. Resoluciones pedagógicas y técnicas

La categoría de capacidad profesional se observa en numerosas actuaciones y resoluciones pedagógicas y técnicas que los profesores de este grupo hacen permanentemente, especialmente en aquellas cuestiones relacionadas con su disciplina:

"...en relación con los exámenes finales el director del grupo dice: Hay que ver los contenidos.... los profesores comentan el estado de avance de trabajos asignados... algunos ya lo están abordando, otros aún no⁸..."

⁸ Obs.3

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... y se acuerda que ella sea de fácil corrección y contenga alguna noticia o reportaje de actualidad...⁹". En relación con el documento entregado por la UTP el jefe de grupo sugiere su lectura... esta sugerencia no es del todo acogida por el grupo, pues se le indica que ya habrá tiempo para leerlo en conjunto... los profesores concuerdan que "... Es mejor ir a ciertos aspectos más bien técnicos..."¹⁰.

Por lo anterior, es posible afirmar que el grupo de profesores tiene la capacidad para resolver adecuadamente y con profesionalidad los asuntos atinentes al quehacer de la especialidad, sin embargo, la capacidad profesional del equipo se ve permanentemente traccionada por asuntos externos relacionados con peticiones reiteradas emanadas desde las instancias técnicas del establecimiento. Cuando ello ocurre la capacidad resolutoria pedagógica se coloca al servicio de estos requerimientos. Dadas estas condiciones y escenarios el grupo se centra en la construcción de las respuestas que se debe dar tanto a las autoridades del centro (UTP) como a las del medio regional (DAEM), esta situación recurrente queda reflejada en los siguientes comentarios del grupo:

... "una docente solicita postergar el análisis del modelo T enviado desde la Jefatura de la UTP...¹¹"; 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 entidad¹²...; ... "se comenta que hay que ver la forma de enfrentar el trabajo relacionado con la administración de una prueba en los primeros años"¹³; ... 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..."¹⁴

Por lo anterior, la sujeción del grupo de profesores a diversas instancias administrativas es manifiesta y el trabajo profesional entonces se centra en la resolución de cuestiones emergentes administrativas y municipales y con ello se despreocupan -por cierto no intencionalmente- de los asuntos educativos.

En el presente estudio de caso la categoría de autonomía profesional reflejada en la subcategoría resolución pedagógica gira fundamentalmente en relaciones de sujeción del grupo respecto de mandatos y peticiones técnicas recurrentes, y en la intervención de la autonomía profesional que preferentemente gira más en torno al conocimiento disciplinar de los profesionales que al saber pedagógico de los mismos.

⁹ Obs.2

¹⁰ Obs.1

¹¹ Obs.2

¹² Obs.2

¹³ Obs.3

¹⁴ Obs.1

2. Orientación de la gestión

Esta categoría fue entendida como la capacidad 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. La categoría fue evidenciada en las siguientes subcategorías y situaciones:

2.1. Organización del trabajo en equipos

Los profesores del grupo presentan un interés manifiesto para resolver las diferentes y variadas temáticas que surgen al interior del grupo y son capaces de negociar entre ellos las tareas que deben abordar, sobresaliendo en esta acción negociadora la colaboración y la disposición que tienen los miembros del grupo. El matiz que marca las interrelaciones entre los sujetos es la solidaridad frente a la contingencia.

Se observa en los profesores una gran capacidad de respuesta tanto administrativa como profesional para responder al trabajo y se nota evidentemente una práctica consolidada al respecto, sin embargo, también se suma a la imposición de labores, en algunas ocasiones, la falta de información que tienen los docentes acerca de objetivos y fines de las mismas, lo que demuestra -en este caso- el predominio de relaciones de jerarquía, que omiten información desde la administración técnica, es decir, los encargados responsables de concretar tareas institucionales sobre el conjunto de profesores. Las características mencionadas relacionadas con el interés, la capacidad de respuesta instalada y la falta de información respecto de las tareas solicitadas se ven reflejadas en su conjunto en las siguientes declaraciones recogidas:

"...una profesora que no es la coordinadora del grupo dirige la sesión. Ella comenta que se necesita enfrentar el tema de la preparación de una prueba para aplicar a los primeros años medios, ver la forma como van a coordinar esta nueva tarea solicitada y por ello solicita que el acuerdo último relacionado con el análisis del documento dado por UTP (modelo T) quede pendiente...¹⁵"; ... "los profesores comentan que desconocen el propósito de esta petición por ejemplo indican: ...puede ser para ingresar a estudiantes... o bien para agruparlos"¹⁶; ... "para la construcción de la prueba de admisión se distribuyen tareas. Cada persona se hace cargo de una temática y del número de preguntas ...¹⁷"; "...por otro lado, se plantea que desde el DAEM se solicitó que los docentes evaluarán la aplicación de esta prueba, a modo de ejemplo, pronunciarse acerca del mecanismo de la prueba...¹⁸"; ... "la prueba SIMCE dura una hora, ...se indica que cada profesor se hace cargo de todo el proceso de aplicación en la sala respectiva... la aplicación real del SIMCE se realizará en Noviembre, y al respecto los profesores de asignaturas deberán hacerse

¹⁵ Obs.2

¹⁶ Obs.2

¹⁷ Obs.2

¹⁸ Obs.3

cargo del set de pruebas, revisarlo junto con los estudiantes para ver errores y dificultades de cada caso, y tabular la información. Se comenta que esta gestión es difícil; una profesora comenta las dificultades que enfrentó el año pasado y solicita por tanto opinión a los demás de cómo resolver esta situación...".¹⁹

La situación descrita en definitiva pone de manifiesto que el grupo de profesores del establecimiento como resultado del modo de operar cotidiano del establecimiento educacional ha generado una gran capacidad de respuesta a un modelo técnico administrativo instalado al interior del liceo ante el cual reaccionan estratégicamente. El equipo de trabajo se organiza en torno a las distintas tareas en un marco de interrelaciones profesionales donde prima el deseo de concretar de modo rápido las peticiones y en un ambiente donde cada cual coloca lo suyo y aporta con lo que se requiere. Las relaciones al interior del grupo son de índole horizontal y no jerárquica.

2.2. Liderazgos al interior del grupo

El grupo está liderado por un jefe de departamento quien es elegido de manera democrática por los integrantes del grupo. Esta persona regularmente dirige las sesiones, sin embargo, en ocasiones otras personas conducen el grupo, y los miembros del mismo reaccionan de modo muy natural ante este cambio. Esta situación se ve reflejada en la cita siguiente:

"...Toma la palabra una profesora que no es el director de grupo y dice: El tema a tratar son los exámenes finales por nivel y los contenidos que debe tener..."²⁰ "...somos diez en el departamento y nos fusionamos como cinco que trabajamos a la par, enriquecemos nuestro trabajo... alguna aporta una idea, repartimos también el trabajo de apuntes".²¹

Este grupo comenta constantemente en torno al hecho que el espacio del GTP está siendo transgredido permanentemente por la carga administrativa que deben enfrentar, así se tiene plena conciencia de la falta de tiempo para abordar los temas pedagógicos, la falta de espacios profesionales para enfrentar las situaciones educativas en comunidad, y la conciencia que la reunión de departamento:

"...es la única instancia de reunión de trabajo en equipo."²² ...; "... a los estudiantes no se les puede ayudar más porque no hay recursos..."²³

Este hecho asociado a uno nuevo, cual es el grado de cansancio evidente manifestado por los maestros como resultado de la situación contractual en la que se encuentran (30 horas de contrato en docencia), y de la petición e imposición permanente emanada desde el estamento técnico del establecimiento en relación con solucionar, en tiempos muy breves una serie de proble-

¹⁹ Obs. 1

²⁰ Obs.3

²¹ Entrevista

²² Obs.2

²³ Obs.2

máticas, les deja una sensación permanente de un trabajo pedagógico inconcluso, a partir de la cual se genera una resistencia en algunos miembros del grupo, por lo que el conductor del grupo intenta liderar la acción de resistencia, situaciones que se encuentran representadas en las siguientes observaciones y citas:

"...El coordinador del grupo también se suma a la molestia e indica que les están cargando actividades fuera del horario de trabajo contratado y dice: "...basta con que sólo uno de nosotros se inscriba para ayudar en esto, para legitimar de este modo el exceso de trabajo"²⁴; "...algunos profesores comentan que este es un trabajo extra que se suma a los trabajos de todos los días. Una docente plantea que hay que pasar los programas de estudio, realizar otras tantas labores y ahora también dedicarse a lo de la prueba SIMCE. Se comenta que tres pruebas al año detienen el trabajo pedagógico y esto significa un esfuerzo y sacrificio extra. No todos están de acuerdo con este planteamiento. Algunos dicen: "...bueno, ya no hablemos más...hay que hacerlo y listo"²⁵; "...una profesora reitera petición: Que esta reunión sea rápida... hay que corregir pruebas... Otra docente comenta: El departamento está a cargo del discurso y el libreto... para el próximo año todos los profesores deberán participar en esto.. todos manejan el idioma."²⁶; ...ahora... tenemos que estudiar computación, tenemos una prueba y no hemos tenido tiempo para ello, y también tenemos que corregir pruebas"²⁷.

Las situaciones anteriormente descritas conducen a dos conclusiones relacionadas con el liderazgo del grupo: Por una parte, la invitación declarada desde la jefatura del grupo a entrar en una discusión acerca de la legitimación de trabajo extraordinario producto de órdenes impositivas es desestimada por el conglomerado, y por otro, la aceptación de la imposición de las tareas extraordinarias, situación que produce reacciones distintas en los docentes, pero que en definitiva, la resignación prima por sobre la intención de la reflexión en torno a la legitimación del uso del poder.

En este episodio es posible constatar por un lado que los profesores experimentan en sus espacios profesionales de modo permanente tres planos de niveles vivenciales: La frustración, la resistencia y la resignación, situación que conduce a una cadena emotiva que pervive en el tiempo produciendo un estado de permanente molestia en los docentes, y que naturalmente redunda tanto en sus estados anímicos como en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, las situaciones descritas permiten visualizar que el jefe de grupo no tiene ascendencia sobre el conjunto de profesores cuando se trata de liderar luchas reivindicativas, y también es posible sostener que los profesores se mantienen al margen de la discusión en este sentido y superan la situación con comentarios que indican claramente la evitación del conflicto. A raíz de esta situación presente en la subcategoría de liderazgo, se observa con

²⁴ Obs.2

²⁵ Obs.2

²⁶ Obs.3

²⁷ Obs.3

claridad que el liderazgo puede encontrarse en el grupo intacto de profesores, sin embargo, sus miembros no entran al debate cuando la situación lo amerita, y la resistencia pasa gradualmente a una actitud de complacencia. En relación con la orientación de la gestión los profesores son capaces de enfrentar al unísono y de modo democrático una variedad de requerimientos principalmente de tipo técnico-administrativos que exceden el campo propio del quehacer pedagógico solicitados desde distintas instancias administrativas tanto locales como regionales. Sin embargo, se evidencia una actitud reactiva inicial de resistencia de parte de algunos de los profesores del equipo, pero luego aparecen voces que resultan ser decisivas en términos de la resolución final adoptada por el equipo. De este modo, las necesidades son resueltas por el conglomerado, ello posiblemente como una forma de evitar conflictos y superar de modo práctico la adversidad en la que están insertos.

3. Trabajo pedagógico

Considerando esta categoría como el tipo y carácter de la construcción del conocimiento pedagógico que se realiza como resultado de los encuentros que mantienen los equipos de profesionales, la información recogida en este GPT permite sostener que en la cotidianidad profesional se destaca un trabajo donde se evidencia una supremacía de requerimientos con la especialidad por sobre el trabajo pedagógico, dado las demandas externas hacia este GPT emanadas desde las entidades superiores administrativas. A pesar de esto, los profesores son capaces de realizar procesos reflexivos en relación con el mal rendimiento académico de los estudiantes, y en este proceso reflexivo las explicaciones que los docentes encuentran a esta dificultad académica van más allá del entorno pedagógico inmediato de los sujetos en formación, abriéndose hacia otras variables que están vinculadas directamente con el rendimiento académico de los estudiantes, esto se puede apreciar en la siguiente situación:

"...tienes tantos obstáculos para poder lograrlo ...y no se pueden lograr finalmente... el niño lee súper poco ...o las horas que dedican al estudio son insuficientes..."²⁸ Los estudiantes vienen con una variedad de situaciones familiares y sociales adversas frente a las cuales poco se puede hacer"²⁹.

Otra forma de construcción de conocimiento que se evidenció en este GTP coincide con la definición que le otorga la entidad ministerial, y éste se vincula al hecho que en estos grupos las experiencias pedagógicas exitosas deben ser validadas y socializadas con otros profesionales a fin de producir un conocimiento reflexivo de carácter colaborativo, este hecho quedó de manifiesto en la siguiente cita:

"...el año pasado me resultó una cosa súper novedosa con una compañera que me comentó un trabajo y yo lo tomé para primer año... y estoy aplicando una estrategia que tomé de otra compañera y lo trato de aplicar ahí..."³⁰

²⁸ Entrevista

²⁹ Entrevista

³⁰ Entrevista

Esta situación manifiesta la valoración del trabajo del par y también denota una característica ética importante del equipo de profesionales. Estos profesionales manifiestan claramente una actitud positiva hacia el trabajo en equipo, donde a partir de interacciones profesionales entre los sujetos se valorizan las experiencias profesionales externas internalizándolas en el propio quehacer educativo. Sin embargo, el trabajo en equipo no siempre es posible en este GPT por las demandas laborales externas a los que está constantemente sometido el grupo. Este hecho, puede encontrar explicación en la connotación de la disciplina de Castellano, dado que las labores extraprogramáticas del GPT están centradas en todos los eventos con que se relaciona la disciplina como lo son: Los ensayos de la PSU, la Evaluación SIMCE, los eventos literarios intra y extra establecimiento, los discursos para licenciaturas de cuartos años medios, y la preparación de los Exámenes de Admisión al establecimiento a los primeros años medios.

Por lo anterior, y en términos de conclusión, la construcción de conocimiento pedagógico es limitado por las permanentes intervenciones externas al GPT. Estas demandas externas no permiten la construcción pedagógica propiamente tal, y generan un tipo de trabajo netamente funcional hacia lo administrativo.

4. Espacios de construcción de conocimiento

Entendida esta categoría como el lugar y el tiempo donde se construye el conocimiento al interior del GPT, en este estudio de caso se pudo apreciar que los espacios de construcción del conocimiento están en las situaciones informales del día a día, allí se produce una interactividad que permite el traspaso de experiencias pedagógicas personales entre uno y los otros, esta situación se ve representada en la siguiente cita:

"...algunos temas vienen muy escuálidos desde el Ministerio... porque trabajamos con apuntes ...y eso nos ayuda, pero más que el trabajo de reuniones que tenemos, lo que ayuda es el comentario de recreo... del pasillo, por ejemplo: ¿Cómo vas en esto?... y así vamos"³¹.

La valorización de los encuentros asistemáticos es evidente, los pasillos, los recreos son actualmente los espacios donde se puede construir conocimiento. Por lo tanto, en este estudio de caso, la construcción pedagógica se traslada desde el interior GPT como instancia formal para estos propósitos, a espacios informales donde los profesores encuentran una instancia adecuada para esta gestión profesional.

Conclusiones del caso

1. La categoría de autonomía profesional representada en la subcategoría resoluciones pedagógicas y técnicas presenta una sujeción del grupo ante los mandatos emanados desde las autoridades técnicas intra establecimiento como desde las externas

³¹ Entrevista

al mismo. Consecuentemente con lo anterior, en el GPT no hay presencia de autonomía profesional en contextos de libre expresión.

2. La orientación de la gestión se centra en una organización mediante subgrupos, muy eficiente en relación con tareas externas al GPT y de carácter técnico-administrativas. En relación con el liderazgo se evidencia que el conjunto de profesionales supera el liderazgo del jefe del departamento, por lo tanto en el GPT no hay presencia de liderazgos individuales.

3. El trabajo pedagógico es fundamentalmente de orden técnico-administrativo y escasamente reflexivo y constructivo.

4. Los espacios de construcción de conocimiento se realizan en espacios informales puesto que el tiempo destinado para el GPT es escaso y centrado básicamente en la resolución de problemas administrativos del centro, hecho que se vincula directamente tanto con la orientación de la gestión y el trabajo pedagógico.

En consecuencia, las evidencias encontradas en este caso permiten sostener que el GPT contiene una pérdida esencial de la identidad y de la naturaleza de los grupos profesionales, pues éste es funcional a la emergencia técnica-administrativa cotidiana del sistema y no a una articulación reflexiva profesional que permita el mejoramiento de la práctica y la producción de conocimiento.

Bibliografía

- BARRIGA, F.; HERNANDEZ, G. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill.
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; SCHILLING, C. (2004). *Los Grupos profesionales de Trabajo (GPT): Una comprensión desde las prácticas de los profesionales*. Proyecto de Investigación con patrocinio del MINEDUC y Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- GPT MINEDUC. (1996). *Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos. Manual para Grupos Profesionales de Trabajo*. MECE-Media, MINEDUC.
- GPT MINEDUC (1995). *Elaboración curricular y evaluación. Manual para grupos de profesionales de trabajo (II)*. MECE-Media, MINEDUC.
- GPT MINEDUC. (2001). *Desarrollo Profesional Docente. Línea de pedagogía*. MECE-Media MINEDUC.
- MAUREIRA, F. (2000). *El concepto de educación innovativa desde el punto de vista teórico*. Pp. 225-231. En: *Proyecto Montegrande: De cada liceo un sueño*. Santiago, MINEDUC.
- NOGUERA, M. I.; FUENTEALBA, R.; OSANDON, M.; PORTALES, R. y QUIROGA, P. (2002). *Desarrollo Profesional Docente. Experiencias de Colaboración en enseñanza media*. MECE-Media MINEDUC.