

Con este artículo queremos rendir homenaje a la educadora Cecilia Braslavsky quien se destacó por su trabajo, entrega y reflexión en el campo de la educación. Su aporte contribuyó al desarrollo educativo internacional.

Cinco pilares del cambio de paradigma en la educación del profesorado*

Cecilia Braslavsky
Educatora

En los albores del siglo XXI la mayoría de los gobiernos latinoamericanos se plantean la meta de la "profesionalización docente" como un objetivo prioritario para mejorar la calidad, el rendimiento y la eficiencia de los sistemas educativos. Sin embargo, postularemos aquí que esa perspectiva no es suficiente. La convocatoria a un proceso de profesionalización docente se debe sin duda a la constatación de la existencia de un proceso de desprofesionalización.

Efectivamente, para sostener una construcción profesional en los términos planteados al momento del surgimiento de la docencia existen ciertas condiciones indis-

pensables (Perrenoud, 1996 y Goodson, 2000). La primera es que la formación de grado sea de calidad; la segunda es que la actualización y el perfeccionamiento sean razonablemente periódicos o aún permanentes y también de calidad; la tercera es que la supervisión funcione; y la cuarta que al menos una parte del cuerpo profesional participe de la producción de lo que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar.

Aun cuando no existan suficientes investigaciones empíricas, se puede proponer la hipótesis de que en América Latina ninguna de esas cuatro condiciones ha persistido en el tiempo. Si bien algunas instituciones de formación docente han conservado cuotas de calidad en la formación inicial, otras nunca las han tenido o no las han conservado. La actualización y el perfeccionamiento se debilitaron mucho en los países con gobiernos autoritarios. La supervisión se desintegró, como en el caso de muchas provincias argentinas, o se transformó en un mecanismo gerontocrático de control corporativo, como en numerosos estados mexicanos. Por último, el diseño del currículo, la elaboración de libros de texto y la asesoría técnica necesaria para producir algún mínimo acoplamiento a los cambios en los conocimientos y las modalidades de funcionamiento institucional quedaron en manos de otros profesionales y no de los propios maestros y profesores (Sacristán, 1997).

* En: *Perspectivas de formación docente* / Cecilia Braslavsky (et al.) Lima: Perú. Ministerio de Educación; GTZ, 2003.— (Formación docente y modernización de la educación; 6).— 422 p.



Esta situación de "desprofesionalización técnica" del trabajo docente desembocó en el "desarme intelectual" de los docentes (ib.). En consecuencia, se produjo una taylorización del trabajo docente en la que el profesor no dispone de ciertas capacidades razonables para interactuar con otros profesionales que lo proveen de insumos que está obligado a utilizar, entre otras razones, porque no está en condiciones de crear otros alternativos. (Véase un razonamiento afín en Apple, 1983).

La pérdida del sentido de los fines, derivada del cambio de demandas no procesadas durante años, la necesidad de hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo, así como de acatar programas y currículos y de utilizar libros de texto elaborados por otros, provoca este proceso de desprofesionalización. El mismo puede caracterizarse como de pérdida de eficacia de las habilidades normalizadas, aun cuando hubieran sido bien aprendidas.

Pero, a nuestro modo de ver, la demanda de profesionalización es insuficiente frente a esta situación, porque podría dar lugar a pensar que hay que garantizar la mejor adquisición de las habilidades normalizadas que surgieron para satisfacer determinadas necesidades y demandas planteadas a las escuelas en los orígenes de la profesión y que, aunque fuesen dominadas por todos los profesores en ejercicio, hoy serían inapropiadas. De lo que se trata es de mucho más que eso. Se trata de "reprofesionalizar", de construir desde aquellas habilidades y desde las representaciones a ellas asociadas, tamizadas por una mucho mejor comprensión del mundo, una profesión docente resignificada, vuelta a pensar y a concebir. Ése es el cambio fundamental que permitirá atender los desafíos estructurales que enfrentan los profesores, y de los que muchas veces todavía no somos conscientes en todo el sector educación.

La reinención de la profesión de docente sólo se puede lograr recuperando los gérmenes de aquella concebida en los orígenes de las escuelas y de los sistemas educativos modernos; pero saltando sobre los efectos de la desprofesionalización y sobre las limitaciones que tiene que garanti-



zar la formación necesaria en el siglo XXI. Reinventar la profesión de docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los docentes hacen lo que saben hacer porque así lo aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados; y los formadores de formadores también. En realidad lo que falta es una sólida reflexión y distancia crítica respecto del pasado, y claves para proyectar el futuro.

Proponemos que la principal clave para promover la reivindicación de la profesión de enseñar está en ubicar un núcleo que permita concentrar los esfuerzos formativos y garantizar al mismo tiempo competencias (concepto que preferimos al de habilidades, véase Rychen y Hersch Salganik, 2001) para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos.

Definimos competencia como "un sistema altamente especializado de habilidades, capacidades y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico [en este caso, educar con sentido humanista en el siglo XXI]. Esta [definición] puede aplicarse a las disposiciones individuales o a la distribución de tales disposiciones en un grupo social [por

ejemplo, los docentes] o en una institución" (Weinert, 2001). Sugerimos que las principales competencias que se deben promover en la educación de maestros y profesores son cinco: 1) ciudadanía, 2) sabiduría, 3) empatía, 4) institucionalismo y 5) pragmatismo.

■ Ciudadanía

En primer lugar, parece imprescindible que los profesores puedan comprender e intervenir como ciudadanos productivos en el mundo en que viven y vivirán. La cultura endogámica de las escuelas y de los institutos de formación docente tuvo como consecuencia que dichas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin interactuar de manera significativa con otras instituciones o ámbitos, sin plantearse preguntas ni formularse respuestas alternativas respecto del más allá espacial y temporal.

Este encierro les ha impedido seguir el ritmo de los cambios en el mundo. Pero nadie que no comprenda el mundo puede realmente orientar a niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Esto implica que un desafío fundamental de la formación docente es ampliar el horizonte cultural. En consecuencia, la formación docente inicial y de perfeccionamiento o actualización debería prever varios tiempos y diversos espacios destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo, utilizando una gran variedad de fuentes: literatura, cine, visitas a museos, excursiones, visitas a instituciones científicas, pasantías breves en fábricas y en hospitales, son algunas de las alternativas que podrían utilizarse.



Se trata de "reprofesionalizar", de construir desde aquellas habilidades y desde las representaciones a ellas asociadas, tamizadas por una mucho mejor comprensión del mundo, una profesión docente resignificada, vuelta a pensar y a concebir.



Para formar esta competencia se puede recurrir a diversas formas de apertura y cooperación, que incluya desde invitaciones a usuarios y proveedores de nuevos conocimientos hasta análisis y estudios de demanda, evaluaciones sistemáticas de cursos propios y de colegas, visitas y pasantías en fábricas, empresas y hospitales.

Naturalmente, el sesgo que adquiera esta competencia variará según el perfil del profesor del que se trate. Siempre es posible tener el mundo real como referente, pero el tipo de comprensión y de intervención buscada será diferente según se trate de uno u otro nivel, o de uno u otro ámbito de ejercicio de esta competencia: el mundo social, natural, artificial o simbólico. En todo caso, no parece conveniente reproducir, al pensar en las características de esta competencia, la tradicional división de disciplinas académicas.

Sin ánimo de ser exhaustivos se puede ofrecer algunos ejemplos de esfuerzos en esa dirección, que han sido realizados en América Latina, en particular en la Argentina, tales como la inclusión del bloque temático sobre mundo contemporáneo en los Contenidos Básicos Comunes aprobados para todo el país, y la organización de pasantías en empresas en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, destinado a la formación de docentes para el nivel secundario. El cuerpo de profesores de la institución estaba muy entusiasmado porque a una edad ya relativamente avanzada –de 40 a 50 años– tuvieron por primera vez la oportunidad de participar en la vida de una empresa privada y de conocer más acerca de los procesos productivos vinculados a sus disciplinas. Los profesores de física se involucraron en empresas de ingeniería, los de ciencias sociales en servicios, empresas de análisis de mercado y otras. En algunos casos no podían creer que sus disciplinas estuvieran tan íntimamente ligadas al "mundo real" y no solamente al mundo escolar.

■ Sabiduría

Una de las demandas formuladas más frecuentemente a los profesores del pasado era que pudieran proveer todas las respuestas correctas. Ellos tenían que "mos-

trar" –aun cuando no fuera cierto– que eran capaces de "conocer todo acerca de todo". Esta demanda estaba vinculada a la pedagogía tradicional y era uno de los pilares para el aprendizaje memorístico. Desde una perspectiva pedagógica esta situación producía un efecto contradictorio. Por un lado, permitiría un abordaje amplio de algunos contenidos instrumentales a través de las prácticas de enseñanza de las escuelas públicas y de los sistemas educativos nacionales; pero, por el otro, promovía el estancamiento en la forma de enseñar; disminuyendo incluso la oportunidad de utilizar el diálogo socrático como práctica de aprendizaje de razonar y cuestionar.

El aprendizaje socrático permite a los jóvenes la construcción de argumentos y el desarrollo de formas racionales de pensamiento. En ese marco, los jóvenes pueden ser alentados a formular y a elaborar preguntas, así como a analizar y a confrontar diferentes puntos de vista. Por el contrario, el aprendizaje memorístico promueve la aceptación de un único punto de vista y pudo haber contribuido, de una u otra forma, a generar condiciones mentales para la emergencia de algunos de los muchos fenómenos extremadamente negativos del siglo XX, tales como el totalitarismo y el autoritarismo.

¿Quiere decir que debemos promover el retorno a Sócrates, ahora para todos y no sólo para la élites? En cierto sentido, sí (Nussbaum, 1998). En efecto, lo que parece ser necesario en esta era controversial y contradictoria, plagada de incertidumbre y falta de respuestas satisfactorias es la posibilidad de construir mejores preguntas y de buscar nuevas respuestas. (En el currículo de Laponia, por ejemplo, se propone la necesidad de "transformar –en el nivel de la educación de base– la información en sabiduría", utilizando el término "sabiduría" en el sentido de ser capaz de formular las preguntas correctas para construir nuevas respuestas (Ministry of Education and Science of Latvia, 2001, p.58). Pero ¿están realmente los maestros y profesores en condiciones de contribuir al desarrollo de este tipo de currículos?

La investigación sobre la docencia muestra que, como uno de los resultados de la



vieja, sobredeterminada, unificada y extremadamente estandarizada formación docente, los maestros se sienten temerosos de ser desafiados por preguntas abiertas y de revelar sus debilidades. La cuestión central frente a esta situación es cómo alentar la capacidad de cuestionar y la apertura para aceptar la falta de respuestas como una oportunidad para encontrar otras nuevas, desconocidas y mejores.

Un muy buen ejemplo de la búsqueda de la elaboración de una propuesta alternativa lo constituyen los establecimientos de formación docente en el norte de Maputo, capital de Mozambique, establecidos con ayuda de la cooperación danesa. A través de un currículo muy heterodoxo, con módulos de diferente duración y trabajos de reflexión a cargo de alumnos y alumnas en régimen de internado, los futuros maestros elaboraban diversas estrategias para aprender ellos mismos y para "aprender a aprender", formulándose preguntas y participando de la planificación de su propia formación.

La creación de una mayor "densidad cultural" en los establecimientos de formación de profesores a través de la participación en debates abiertos con representantes calificados de otras profesiones, organizados con la contribución de moderadores

profesionales, familiarizados con la historia de las ciencias y el papel de los errores y las controversias en su desarrollo, pueden ser de extrema utilidad. El trabajo con biografías personales de líderes sociales positivos que muestren cómo, a la hora de enfrentar grandes desafíos, han convivido con la duda y con diversas dificultades puede ser un apoyo importante. Esas estrategias se utilizan a veces en experiencias puntuales, pero lamentablemente parecería que en América Latina los currículos, planes y programas de estudio prácticamente no ofrecen espacios ni orientaciones pedagógicas con este propósito explícito.

■ Empatía

En tercer lugar parecería absolutamente imprescindible que los profesores aprendan cada vez más a comprender y a sentir con el otro. El otro puede ser un alumno, un padre, una madre, un estudiante secundario, una supervisora o los funcionarios de los ministerios; pero también las comunidades en tanto tales: los empresarios, las organizaciones sociales, las iglesias y los partidos políticos (Harsgreaves, A., 2000).

Se trata de conocer y comprender la cultura de los niños y de los jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado; de ejercer la tolerancia y la cooperación entre agentes diferentes. Lo esencial es poder aprender y aprender a enseñar cómo descubrir que hay "otros" que hablan, sienten, piensan y actúan de manera distinta pero que, sin embargo, tienen las mismas preocupaciones y los mismos derechos a la paz, el bienestar, la justicia y la belleza.

Para desarrollar esta competencia es posible recurrir a investigaciones con observación participante o investigación densa, a lecturas y análisis críticos de libros, y utilizar sin reservas películas de orígenes y temas variados. Es recomendable también propiciar, aplicar y analizar encuestas para un mejor conocimiento de realidades subjetivas y objetivas diversas, para adentrarse en alguna medida en la posibilidad de comprensión de diferentes imaginarios.

Pasa a al página 32 ➡

A pesar de su partida, Cecilia Braslavsky (1952-2005) se ha quedado en el pensamiento de los educadores de Latinoamérica y otras partes del mundo.

Cecilia Braslavsky recibió un Diploma de la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Literatura) en Ciencias Educativas y un Doctorado de la Universidad de Leipzig, Alemania. Como profesora en la Universidad de Buenos Aires, tomó parte en las actividades académicas de numerosos países en diferentes continentes; estuvo especialmente involucrada en actividades relacionadas con el desarrollo curricular y el reforzamiento de capacidades en África y América Latina. En julio de 2000 fue nombrada Directora de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. Se le reconoce por su rigor y pasión al servicio de la educación.



Con justeza se le recuerda por su sencillez, humanidad y pasión; asimismo por el valor de su trabajo académico y por su gran compromiso con la educación. ¡Gracias Cecilia!

Homenaje

Cecilia Braslavsky: LA EDUCACIÓN COMO PASIÓN

Los colegas de la UNESCO y muchos amigos de Cecilia Braslavsky estábamos al tanto de la dolencia que la aquejaba pero cuando recibimos la triste noticia de que había emprendido su viaje al más allá, el dolor fue profundo. Ella era tan fuerte que quizá creímos que vencería también a la cruel enfermedad.

Conocí a Cecilia hace varios años; antes de su ingreso a la UNESCO. Desde el principio admiré en ella la firmeza de sus convicciones, su compromiso con ellas y la generosa manera de compartir sus conocimientos y experiencias en Educación, que era su vocación y su pasión.

Cecilia ha pasado ya a la historia como una de las personalidades más influyentes en el campo de la Educación de los últimos años en su país y más allá de sus fronteras. La recordaremos con admiración y afecto.

Patricia Uribe
Representante
UNESCO-Perú

Viene de la página 30  Es posible preguntarse si los docentes del Perú saben, por ejemplo, que los niños de ciertas culturas bolivianas consideran que el futuro está a la espalda y el pasado al frente. Si no lo saben y no producen la mediación necesaria, la línea de tiempo que los docentes suelen dibujar al frente para enseñar historia resultará absolutamente carente de sentido para estos niños, y se puede generar un fuerte obstáculo para el aprendizaje. También podemos preguntarnos si esos maestros y maestras saben que en otras culturas no se debe responder de frente y mirando a los ojos a un adulto, lo que llevaría a mal interpretar una conducta infantil que, siendo de respeto, puede ser entendida como de indiferencia.

En el marco de la actual explosión de información sobre el Islam, y de los riesgos – primero profetizados y actualmente casi promovidos– de un choque entre civilizaciones, pocos maestros saben que las instituciones islámicas han cumplido con sus países el papel del Estado benefactor en Europa, lo que contribuye a que atraigan una fuerte adhesión. Pero lo grave no es que no se conozcan estas importantes particularidades, sino que no se tenga la actitud y las herramientas para buscar información sobre ésa o cualquier otra cultura o grupo humano que adquiera mayor visibilidad en un momento determinado.

¿Cómo contribuir a un tipo de profesionalización docente que facilite que se encuentren en los otros elementos del yo de cada uno? ¿Cómo disminuir las orientaciones discriminatorias que construyen muchos docentes, a veces más fuertes que las de otros grupos profesionales? ¿Cómo conseguir que los docentes puedan participar de la construcción de un "nosotros" múltiple, que respete y aliente la diversidad, sin promover guetos mentales, culturales o religiosos? ¿Cómo fortalecer la autoestima para que los docentes puedan, a su vez, promover la autoestima de los estudiantes?

Para desarrollar la empatía es posible utilizar diferentes estrategias: el uso de la investigación empírica y teórica, la lectura y el análisis crítico de libros y el uso de las más diversas películas, entre otros. También el diseño, administración y análisis de entrevistas pueden contribuir al

conocimiento de realidades objetivas y subjetivas diferentes a la propia. Los "juegos de rol" como estrategia metodológica se utilizan con éxito en numerosas instituciones de formación docente. Una visita de estudio de una semana, muy bien planificada, a un horizonte cultural diferente del propio puede ser más importante que un año de maestría tradicional. ¿Cómo incluir visitas de estudio y pasantías a comunidades diferentes en las estrategias de formación docente?

■ Institucionalismo

Uno de los mayores riesgos de las nuevas tendencias del siglo XX, incluido el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, es la muerte de la vida pública, por la debilidad intrínseca de todas las instituciones, aun las escuelas (Dubet y Martuccelli, 2000). Pero esta muerte no es natural. Está influida por decisiones en el nivel de las macro políticas educativas y también de la vida cotidiana de las escuelas, o micro política educativa. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la muerte de las instituciones no es deseable. Las instituciones son espacios donde la gente se reúne, piensa y trabaja en conjunto. Si las instituciones se debilitan, la gente tiene menos oportunidades de aprender a vivir junta, lo cual disminuye la cohesión social y las posibilidades de mejora e, incluso, de reproducción de las sociedades.

Por eso los profesores deben tener la capacidad de articular la macro política referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen para actuar en sus espacios acotados: aulas, patios, talleres, y las actividades que se desarrollen en espacios externos a las escuelas.

Parece imprescindible que los profesores sepan que lo que se decide en los ministerios tiene –o debería tener– mucho que ver con lo que pase en las escuelas y en las aulas; pero que, al mismo tiempo, no define plenamente lo que ocurre en las instituciones y aulas. En las instituciones y en las aulas ocurren numerosos procesos y acontecimientos que se definen con una cuota importante

de autonomía. La búsqueda de la ampliación de los márgenes de autonomía, la prueba del intento y la constatación de los límites del ejercicio de la creatividad pueden permitir no caer en objeciones, sino ejercer una crítica responsable frente a las políticas públicas. Es decir, demandar desde la acción y no desde el inmovilismo.

La promoción de la participación productiva de los estudiantes en la vida de las instituciones educativas es fundamental y debe aprenderse, no es intuitiva. Por otra parte, se debe aprender desde la propia práctica y no sólo desde la retórica de su promoción al trabajar como profesor. ¿Cómo se organizan los estudiantes de profesorado en la vida de las instituciones de formación? ¿Qué lugar se les otorga? ¿Cómo interviene esa organización en el éxito o fracaso de su formación?

La comprensión de la articulación entre la macro política del sistema y la micro política de la escuela y el aula, puede permitir a todo el sector educación salir del círculo vicioso de demandas mutuas, de los gobiernos a los profesores y de los profesores a los gobiernos, estableciendo una tensión productiva entre la autoafirmación y la autoexigencia y la demanda a los otros actores del complejo proceso educativo en todos sus niveles.

Para formar esta capacidad pueden utilizarse diversas estrategias, tales como el análisis de casos, el seguimiento de políticas, la elaboración de estados de situación de caos, el seguimiento de políticas, la elaboración de estados de situación y el análisis de tendencias, utilizando estadísticas y estudios comparativos. Habitualmente las instituciones tradicionales de formación docente cuentan con un currículo organizado en disciplinas distribuidas en forma homogénea a lo largo de todo un año, no con talleres, ni opciones, ni espacios para la vida estudiantil. ¿Cómo se cambia esto para que las instituciones de formación sean más valoradas como espacios de la *polis*?

■ Pragmatismo

En quinto lugar, resulta indispensable que los profesores posean criterios para seleccionar entre una serie de estrategias co-



nocidas, para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los alumnos y para inventar otras estrategias allí donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes.

Se dice actualmente que el docente tiene que ser un facilitador y no un expositor o alguien que imponga metodologías desplegadas de forma puntillosa. Esto es correcto, pero a veces es interpretado como un llamado a no intervenir, a dejar hacer sin conducir. Sin conducción, la posibilidad de aprendizaje de los alumnos, en especial de aquellos de sectores populares, se resiente. En rigor es mucho más difícil facilitar aprendizajes autónomos que transmitir información (Meirieu, 2000). Por eso los profesores deben conocer, saber seleccionar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención efectiva.

Esas estrategias no son ya sólo la exposición, son mucho más. Incluyen las nuevas tecnologías y pueden incluir la convocatoria y el compromiso de jóvenes que las sepan utilizar, como dinamizadores de secuencias de actividades en las que se utilicen recursos múltiples. Es posible que algunos alumnos sepan de algunos temas más que sus profesores. Pero los profesores son adultos que tienen que poder articular ese mayor saber sin sentirse disminuidos ni limitados, para que todos aprendan más y mejor, incluso ellos.

Para formar esta competencia pueden utilizarse diversas estrategias, tales como el aprendizaje de pares a través de trabajo en equipo, pasantías institucionales y observaciones mutuas, o el desarrollo de proyectos experimentales de aplicación de estrategias variadas con grupos de control de comparación. Es fundamental desmitificar la idea de la existencia de "un" método efectivo frente a otros que no lo son, y contribuir a fortalecer la percepción de que la capacidad de selección y la convicción respecto de la idoneidad de una alternativa técnica contribuyen a su éxito.

La Universidad del Estado de Pennsylvania, Estados Unidos, contaba hace algunos años con tres secciones de jardín de infantes: una conductista, otra psicoanalítica y otra que seguía las propuestas del progresismo pedagógico de John Dewey. Las tres eran sumamente efectivas. ¿Proponemos a los futuros profesores el uso de "experimentos diseñados", cuidados, o simplemente los sometemos a experimentos inconscientes a través de la inculcación de una pedagogía de estado de eficacia dudosa?

Es posible que las cinco competencias aquí planteadas no estén sistematizadas de la mejor manera, pero no nos cabe duda de que por allí hay que intentar la búsqueda. La vieja propuesta de habilidades normalizadas era clara, simple, comunicable, comprensible. Por eso fue una palanca para la acción. Lo mismo sucedió con la Escuela Nueva. En el terreno de la producción pedagógica académica ocurrió algo similar. El espiritualismo, el positivismo y las teorías críticas de los sesenta y de los setenta tuvieron un amplio impacto por su claridad y sencillez, por su articulación con fibras sensibles de las representaciones de grupos importantes de intelectuales, políticos y estudiantes universitarios.

Críticas complejas sin objetivos claros, propuestas técnicas preciosistas que no apelen a las emociones, razonablemente equilibradas con interpretaciones reflexivas, pueden deslumbrar o atraer, pero con seguridad no tendrán impacto real y duradero para cambiar la formación de los profesores desde dentro de las instituciones y por voluntad propia de cada uno, a partir del reconocimiento de la necesidad de cambio para todos.

Tengo la impresión de que estamos demasiado preocupados por los "dispositivos operativos" de la formación continua de los docentes. Esos dispositivos son de una importancia indudable, pero su eficacia depende del perfil formativo que los oriente. Si no se conoce ese perfil, ¿cómo construir los indicadores para evaluar la eficacia de los dispositivos operativos? Hechas estas reflexiones quisiéramos terminar planteando algunas preguntas adicionales para el diseño de la formación docente continua, por cierto muy preliminares. Las respuestas deberán buscarse a través del análisis más detenido de las experiencias que se presentarán a lo largo de este simposio y de otras, no sólo en América Latina, sino en el mundo entero ■

Bibliografía

- APPLE, M. W. (1983). "Curriculum form and the logic of technical control". En: APPLE, M.W. y L. WEIS (ed.) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia, Temple University Press.
- DUBET, F. y D. MARTUCELLI (2000). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París. Editions du Seuil.
- HARGREAVES, A. (2000). "Professionals and parents: personal adversaries or public allies". En: *Prospects*, vol. XXX (114), N° 2, pp. 201-213.
- MEIRIEU, P. (2000). *L'école des parents: la grande explication*. París, Plon.
- Ministry of Education and Science of Latvia (2001). National report on the development of education. Documento presentado a la 46ª Sesión de la International Conference on Education (ICE), 5-8 de septiembre de 2001. Ginebra.
- NUSSBAUM, M. C. (1998). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts / Londres, Inglaterra, Harvard University Press.
- RYCHEN D.S. y L. H. SALGANIK (ed.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Gotinga, Hogrefe & Huber Publishers.
- SACRISTÁN, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Madrid, Lugar.
- WEINERT, F. (2001). "Concept of competence: a conceptual clarification". En: RYCHEN, D.S. y L.H. SALGANIK (ed.) op. cit.