



HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS NEOCONSERVADORAS Y NEOLIBERALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. EL CASO BRITÁNICO

ROMERO MORANTE, JESÚS
Universidad de Cantabria
romeroj@unican.es

Resumen. Con la mira puesta en la experiencia británica, este artículo analiza los recientes cambios, en la formación inicial del profesorado, que han tenido lugar en paralelo a la profunda reestructuración de los sistemas educativos promovida por la «modernización conservadora» triunfante en las áreas centrales del mundo desarrollado desde los años ochenta. Al calor de este proceso se ha intentado abiertamente redefinir la naturaleza de la profesionalidad docente. Aquí se argumentará el interés de considerar estos precedentes a la hora de discutir la reforma de las titulaciones demandada por la creación de un espacio europeo de educación superior antes de 2010.

Palabras clave. Formación inicial del profesorado, políticas neoliberales y neoconservadoras, enfoques basados en competencias y niveles, currículo nacional, profesionalismo democrático.

Summary. With focus on the British experience, this paper analyses the recent reforms of initial teacher training that have run parallel to the broader changes in education systems promoted by the triumphant «conservative modernization» movement in many advanced countries since the eighties. In the light of these processes, there has been a clear attempt to reconstruct teacher professionalism. We shall argue that it is of great interest to consider these precedents in order to discuss the content and structure of future degrees demanded by the creation of a European Higher Education Area.

Keywords. Initial teacher training, neo-liberal and neo-conservative policies, competence-based approaches to teacher education, standards, national curriculum, democratic professionalism.

INTRODUCCIÓN

Como es sabido, en el ámbito de la formación inicial del profesorado se han dado ya los primeros pasos que habrán de conducir a la reforma de las titulaciones, en respuesta al proceso de convergencia encaminado a la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior* antes de 2010. De hecho, una autodenominada *Red de Magisterio*, comisionada por la ANECA y dirigida fundamentalmente desde los decanatos, ha presentado recientemente una propuesta al respecto, siguiendo las pautas del *Proyecto Tuning*. Habida cuenta que la mejora de la preparación profesional para la docencia es una necesidad real y ampliamente sentida, la encrucijada abierta ante nosotros ofrece sin duda oportunidades, que pueden ser aprovechadas en mayor o menor grado. Pero también riesgos y peligros. Por tales razones, por otras obvias de democracia y porque nunca es conveniente identificar *a priori* cambio con mejora, resulta urgente promover un amplio debate público sobre el particular, más allá del limitado perímetro de las pequeñas o grandes comisiones.

Después de todo, no carecemos de pertrechos para alimentar tal discusión. Todo lo contrario. La literatura sobre las distintas tradiciones, modelos u orientaciones en la formación del profesorado es ciertamente copiosa, y ofrece una ayuda inestimable a la hora de explicitar y someter a revisión las opciones barajadas. En nuestro país ocurre, no obstante, que el grueso de las aportaciones ha venido centrándose en las presuposiciones epistemológicas implícitas en unas y otras. Como es notorio, la pertinencia de este proceder está más que justificada, pues las decantaciones en ese nivel son en verdad cruciales y comprometen desde su raíz el enfoque de cualquier programa formativo. Pero es un tanto sorprendente que no hayamos prestado similar atención al plano del *análisis político*. En primer lugar, como apuntaban Jiménez-Pérez-Rodríguez (1999), porque las miradas pueden perder agudeza si soslayan los contextos macroinstitucionales y microinstitucionales que modelan la iniciación profesional de los maestros. En segundo lugar, porque las variadas perspectivas concurrentes no dejan de ser un correlato de las grandes filosofías educativas en pugna. Y no hace falta recordar que las resonancias de su rivalidad desbordan lo puramente escolar, académico y aun cultural, toda vez que prolongan las polémicas contemporáneas más amplias en torno a los diferentes significados de lo social y lo político. No es de extrañar, desde una óptica inversa, que las luchas entre proyectos de sociedad, visiones del mundo o «regímenes de verdad» se desdoblén en batallas por la escuela y el currículo. *Y en esas batallas, la formación inicial del profesorado puede convertirse en uno de los frentes de la contienda.*

En realidad, si observamos el panorama internacio-

nal, no es difícil advertir que el tema que nos ocupa ha devenido, durante las dos últimas décadas, en un importante *locus* de conflicto, en paralelo a la profunda reestructuración neoliberal de los sistemas educativos públicos iniciada en las áreas centrales del mundo desarrollado en los años ochenta. Una reestructuración impulsada por una suerte de «modernización conservadora» que ha esgrimido, contra las medidas auspiciadas bajo el estado del bienestar, los mercantilizados eslóganes de la excelencia, el control de calidad, la competitividad, la selección o la cualificación económica, combinándolos por lo común con una honda y poco sutil intensificación del control simbólico, afecta a la recuperación de supuestas esencias culturales amenazadas por toda una ralea de «herejías» filosóficas, gnoseológicas y pedagógicas. Sobre este telón de fondo, más de un gobierno ha contemplado la formación inicial del profesorado como uno de los ejes cardinales de su intervención en favor de tales propósitos. El lector o lectora puede comprobarlo a través de publicaciones como el *International Handbook of Teachers and Teaching*, coordinado por Biddle, Good y Goodson (1997), el *World Yearbook of Education*, editado por Thomas (2002) o las nacidas al calor del proyecto PACT (*Professional Actions and Cultures of Teaching*), entre ellas la firmada por Day, Fernández, Hauge y Moller (2000). La procedencia múltiple de los investigadores que colaboran en las mismas convierte sus relatos en una magnífica evidencia del carácter transfronterizo de muchas tendencias examinadas, así como de la capacidad demostrada por la mentada «agenda» para impregnar las líneas programáticas de distintas fuerzas parlamentarias.

Pues bien, si se repara en dichas circunstancias y se considera, por añadidura, que alguno de los sesgos de la metodología *Tuning* –verbigracia, la adopción de un enfoque basado en «competencias» a la hora de definir los perfiles profesionales, o el acento en la evaluación de la calidad– había ganado ya protagonismo a la estela de las comentadas mudanzas, podrá admitirse seguramente *el interés de interrogarse por las situaciones vividas en aquellas latitudes donde estas reformas han marchado con paso adelantado.* A nuestro juicio, ésta es una manera de ganar en perspectiva y enriquecer la comprensión contextual de ciertas propuestas que están ahora en el candelero. Así pues, dedicaremos estas páginas a semejante averiguación, con la pretensión de hacer una modesta (e indirecta) contribución al debate que reclamábamos más arriba.

Una aclaración postrera antes de continuar. Decíamos hace un instante que los estudios comparativos han puesto de relieve las similitudes transnacionales de estos cambios. Pero también que la etiqueta de «neoliberalismo educativo», con la que en ocasiones suelen ser tipificados genéricamente, engloba fenómenos no únicos ni unívocos, cuya pre-

sencia o ausencia, mixtura y peso relativo pueden variar en función de la trayectoria y las condiciones específicas de cada país. Por ese motivo hemos preferido aplicarnos en una materialización concreta de este «movimiento mundial», que por lo demás se nos antoja paradigmática: nos referimos al Reino Unido.

EL CONTEXTO BRITÁNICO: LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LA ERA CONSERVADORA

En la introducción a las actas de la segunda *Standing Conference of History Teacher Educators in the United Kingdom* celebrada en Bristol en julio de 1993, los editores abrieron el volumen con este expresivo lamento:

«Cuando escribimos esto, los formadores de maestros están en peligro de extinción. La obsesión del Gobierno por eliminar del sistema educativo el veneno de la llamada “progressive pedagogy” ha llevado a acusaciones contra la calidad de la formación de los docentes. Así, en medio de un maremágnum de documentos oficiales y no oficiales [...] los formadores de maestros han sido culpados colectivamente de casi todos los males que aparentemente afectan al sistema educativo británico. El ataque sobre la educación de los maestros forma parte, por tanto, de la agenda de “restauración” o “back to basics” del Gobierno. El reciente *Blue Paper* subraya aún más la precariedad de la posición del formador de maestros con el intento explícito de crear una formación inicial ampliamente basada en las escuelas. La tendenciosa percepción que tiene el Gobierno de los formadores de maestros como excesivamente teóricos, subversivos izquierdistas y desconectados de la práctica ha marginado irónicamente a los departamentos universitarios en el mismo momento en el que la necesidad de una asociación más estrecha con las escuelas no podía ser más obvia. La velocidad con la cual se ha aceptado esta bárbara visión [...] es alarmante y prueba la determinación del Gobierno de salirse con la suya cueste lo que cueste.» (John y Lucas, 1994, p. 1).

¿Qué ocurría en Gran Bretaña para que los didactas de la historia aireasen con tal vehemencia su enfado? Fuese lo que fuese, su explicación es indisociable, según anuncia el propio texto, de las transformaciones más vastas que estaba sufriendo el sistema educativo en su conjunto. Bueno será, pues, empezar brevemente por ellas.

Tras el triunfo electoral del Partido Conservador en las elecciones de 1979 y el consiguiente nombramiento de Margaret Thatcher como primera ministra, la conciencia de crisis que había comenzado a cocinarse unos pocos años antes se trueca en un ataque en toda regla contra las medidas implementadas durante la época del consenso socialdemócrata. Su corolario

ha sido un programa de reforma radical que, con sus sucesivas ramificaciones y revisiones, sobrepasó las legislaturas de Thatcher (1979-1990), cobró, si cabe, mayor espesor en algunas parcelas durante la era Major (1990-1997) y ha continuado con otros énfasis a raíz del triunfo del nuevo laborismo en 1997, después de una campaña electoral en la que Tony Blair repitió hasta la saciedad que la educación sería una de las tres grandes prioridades de su gabinete. A lo largo de los dieciocho años de gobierno conservador, este programa de reforma se movió en varios frentes interrelacionados, incluyendo entre sus puntos axiales la imposición de un *National Curriculum* para todos los alumnos de 5 a 16 años de edad, la evaluación estandarizada de los estudiantes, la introducción de serios cambios en las maneras de financiar y gestionar las escuelas, el hincapié en la elección de los padres y la rendición de cuentas (Hughes, ed., 1996). Vayamos paso a paso.

Una pieza básica de las reformas fue el *National Curriculum*, que dio carpetazo a la tradición británica de autonomía curricular y a los proyectos integrados auspiciados en las décadas precedentes. Instituido por la *Education Reform Act* de 1988, entró en vigor en 1991, fijando lo que debía enseñarse en todos los centros financiados públicamente en Inglaterra y Gales a lo largo de la escolaridad 5-16, dividida en cuatro ciclos o *Key Stages*. Estableció como asignaturas *esenciales* (*core subjects*) las de inglés, matemáticas y ciencias y, a su vera, otras seis asignaturas obligatorias (*foundation subjects*), a saber: historia, geografía, diseño y tecnología, arte, música y educación física, a las cuales se añadía una lengua extranjera en la etapa de secundaria. La educación religiosa era exigida igualmente por ley. Para cada asignatura se especificaba en detalle tanto lo que debía impartirse (*programmes of study*) como lo que habría de ser aprendido (*attainment targets*). Estos *objetivos de logro* eran graduados en una escala jerárquica de diez niveles de adquisición y desgregados con minuciosidad en enunciados (*statements of attainment*) que consignaban lo que un alumno debería saber en esos diez niveles. El *National Curriculum* fue «extremadamente contestado» (Phillips, 2000, p. 15) por romper la autonomía profesional en aras de un férreo control estatal, por su ranciedad y su deplorable sesgo cultural e ideológico, etc. Y también porque su prolijidad y complejidad dificultaban enormemente su puesta en práctica. En respuesta a esta última crítica, el Gobierno pidió en 1993 a Sir Ron Dearing que emprendiese una revisión completa del mismo, así como de las disposiciones evaluadoras asociadas. Las principales recomendaciones de su *Final Report*, aparecido en 1994, fueron que el currículo nacional se aligerase e hiciese menos prescriptivo, se redujese el número de *attainment targets* y de *statements of attainment* y se pusiese más tiempo de la jornada escolar a la disposición discrecional de los profesores y los colegios, si

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

bien, a la par, propuso segmentar el ciclo 14-16 en los tres itinerarios (académico, técnico y ocupacional) de la *Education Act* de 1944, abolidos en los sesenta. Solicitó, finalmente, que, una vez efectuados estos cambios, no se modificase el currículo en cinco años. Y lo cierto es que hasta noviembre de 1999 no se decretó una segunda revisión, operativa entre los cursos 2000-01 y 2002-03, con los laboristas ya en el poder. Aunque las continuidades son muchas –se puede echar un vistazo al libro editado por Chitty y Dunford (1999) para comprobar cómo el Gobierno laborista mantiene casi intacto una parte sustancial del legado conservador, en su voluntad de «modernizar» el ideal comprensivo y abonarse a la retórica de subir el nivel de los resultados discentes–, los nuevos ajustes no dejan de ser significativos. Se mantiene la división entre *core subjects* y *foundation subjects*, amén de la estructura de *programmes of study*, *attainment targets* y *level descriptions*, pero hay que destacar lo siguiente: *a*) a la lista de las *foundation subjects* se suman dos nuevas asignaturas, tecnologías de la información y la comunicación y, sólo en las *Key Stages* 3 y 4, educación para la ciudadanía; *b*) a la inversa, algunas de las anteriores *foundation subjects* –historia, geografía, arte y música– pierden la condición de obligatorias en la *Key Stage* 4; *c*) se postula como exigencia general de la enseñanza trabajar transversalmente la inclusión –a fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje efectivas a todos los alumnos–, el lenguaje –para potenciar las capacidades de lectura y expresión oral y escrita–, las destrezas relacionadas con el empleo de las tecnologías informáticas y, en algunas asignaturas, la educación para la salud y la seguridad; *d*) se vuelve a abogar formalmente por un marco menos prescriptivo que facilite una mayor flexibilidad curricular y un mayor margen de maniobra a los docentes¹.

Otro de los arbitrios básicos, y uno de los más controvertidos, ha sido la exigencia de una evaluación estandarizada para todos los niños de 7, 11 y 14 años. La intención original de la *Education Reform Act* de 1988 era que los alumnos fuesen examinados de todas las asignaturas del *National Curriculum* al final de cada *Key Stage*, utilizando una mezcla de evaluación del profesor (*Teacher Assessment*, TA) y de tests de evaluación estándar (*Standard Assessment Tests*, SATs). La pretensión era doble: comunicar a los progenitores los resultados individuales de sus hijos y hacer públicos los resultados agregados por centros en unas *league tables* que permitiesen la comparación entre ellos y la elección de los padres. Estas tablas son difundidas asimismo por los principales periódicos del país. Las protestas e incluso el boicot de los profesores en los primeros años noventa empujaron a Dearing a recomendar la persistencia de los SATs únicamente en las *core subjects*, considerando suficiente la TA en las restantes.

En lo que atañe a los cambios en la administración y

financiación de las escuelas, uno de los objetivos de fondo ha sido debilitar la posición de las autoridades educativas locales (LEA), contempladas por el Gobierno como focos de resistencia contra sus reformas. Las nuevas disposiciones LMS (*Local Management of Schools*) han otorgado a las escuelas un mayor control sobre la gestión de sus propios presupuestos, cuya cuantía depende ahora directamente del número de alumnos matriculados (en la idea de recompensar a los centros populares, y presumiblemente exitosos, a expensas de los impopulares). A mayor abundamiento, si la mayoría de los padres lo desea, los colegios pueden desligarse por completo de la jurisdicción de su LEA y ganar el *status* de *grant-maintained*, con lo cual pasan a autogobernarse y a estar financiados por la administración central y no por la LEA.

Por último, una serie de órdenes y decretos dictados a lo largo de la década de los ochenta, reafirmados en la *Education Reform Act* de 1988, incrementaron la «libertad» de los padres de elegir escuela para sus retoños y realizaron su papel en los consejos. Estos preceptos legislativos fueron seguidos por la promulgación en 1991 del Estatuto del Padre (*Parent's Charter*), con sus derechos y responsabilidades. Entre sus prerrogativas figuraba el derecho a información acerca del centro (obligado a rendir cuentas), a través de informes regulares confeccionados por inspectores independientes, tablas comparativas con los resultados en las evaluaciones estandarizadas, etc. Como podrá apreciarse, la acción combinada de las *league tables*, la financiación diferenciada y la «soberanía del consumidor» ha compelido a las escuelas a competir entre sí.

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL REINO UNIDO DURANTE LAS DÉCADAS DE 1980 Y 1990

En síntesis, el glosado paquete de actuaciones ha buscado modificar las reglas de juego que regían las prestaciones educativas a las familias, mediante la inserción de mecanismos de *cuasimercado* (Whitty-Power-Halpin, 1999), e imponer al mismo tiempo una centralización vertical en la esfera curricular. Tales medidas fueron vendidas a la ciudadanía como una necesidad ineludible para mejorar la *calidad* de la enseñanza-aprendizaje y, por ende, los *niveles* estudiantiles. Como es de imaginar, una legión de voces se ha aprestado en el Reino Unido a denunciar la fatuidad de tal suposición y su carácter falaz². No obstante, no queremos ahondar aquí en los juicios merecidos por semejante oleada de transformaciones, sino traer ésta a las mentes con el fin de dibujar a grandes trazos el trasfondo sobre el que han discurrido las recientes políticas británicas de formación inicial del profesorado. Ocupémonos ya de ellas.

Por fortuna, el camino desbrozado por Furlong, Barton, Miles, Whiting y Whitty (2000) nos ha facilitado enormemente la tarea. Su libro recoge las conclusiones de dos proyectos de investigación consecutivos, de ámbito nacional, sufragados por el *Economic and Social Research Council* (ESRC) entre 1991-92 y 1993-96. Tales proyectos, conocidos como MOTE (*Modes of Teacher Education*), se pusieron en marcha precisamente para analizar las modificaciones que estaban siendo introducidas en la formación inicial de ese país, cuyo sentido se resume con estas palabras: «A comienzos de la década de 1980, y de hecho durante la mayor parte del siglo XX, el contenido y la estructura de los cursos de formación de profesores en Inglaterra y Gales eran principalmente un asunto de las propias universidades y escuelas universitarias [...] Pero hacia el final de ese decenio se había convertido en una cuestión clave de la política educativa gubernamental. El control central se había amplificado dramáticamente y, una vez establecido, la velocidad del cambio se intensificó. [...] En esta agitada coyuntura, el colectivo universitario tradicionalmente responsable de la formación inicial de los maestros perdió una porción significativa de su autonomía profesional –su capacidad de emplear a quienes deseaban y de definir la forma y el contenido de los cursos. Como consecuencia, la formación inicial devino de un modo creciente en un ruedo importante de la lucha ideológica de estos años [...]. A nuestro entender, la mayoría de las iniciativas políticas tomadas en este terreno durante el período estudiado se formularon con la *aspiración explícita de cambiar la naturaleza de la profesionalidad docente*. Como se demostrará más adelante, a lo largo de los ochenta y de los noventa, la Nueva Derecha y otros detractores lograron incluirla en la agenda ministerial; una preocupación que ha sido asumida en la actualidad por el nuevo gobierno laborista.» (Ibid., p. 1-3; cursivas nuestras).

Antes de entrar en la guerra de movimientos, debemos presentar someramente a los actores de esta contienda, que Furlong y sus colegas identifican como cuatro «voces»: la neoliberal, la neoconservadora (ambas integrantes de la denominada Nueva Derecha), la de los burócratas de la administración central del Estado y la universitaria. En este apartado seguiremos el rastro de las tres primeras. En el próximo concederemos audiencia a la cuarta.

La socavación y reestructuración del estado del bienestar acometida por los sucesivos gobiernos conservadores fue alentada, legitimada y modelada por lo que se dio en llamar en el Reino Unido «ideologías de la Nueva Derecha»: un apodo expresivo que, sin embargo, parece sugerir una coherencia y homogeneidad en realidad inexistentes. En su seno conviven al menos dos grandes corrientes, la de los abogados neoliberales del mercado y la de los defensores neoconservadores de las formas tradicionales de autori-

dad y de la cultura nacional. En el campo que nos incumbe, los primeros no se han cansado de reiterar que la formación inicial es innecesaria e incluso nociva. Uno de sus «voceros» escribía, en el *Daily Telegraph*, en 1996: «Hemos argumentado durante años que las dos causas de los niveles desastrosamente bajos en las escuelas son las instituciones de formación de maestros que llenan de basura las cabezas de sus alumnos, y los inspectores que han hecho cumplir la observancia de una ideología difunta.» (Ibid., p. 10). Para mejorar el panorama, el gobierno debería «desregular» la profesión en aras de permitir a las escuelas acudir al mercado, reclutar a los candidatos a ingresar en sus plantillas y capacitarlos en la propia aula, de tal manera que el trabajo práctico predominase tanto como fuese posible sobre la formación universitaria. Los segundos acusaron a las *Faculties* y *Schools of Education* de tener planes de estudio malos y llenos de prejuicios, con una obsesión por el paidocentrismo y por temas como la raza, el género, la clase o el antiimperialismo, aparentemente destinadas a promover el descontento, predicar una igualdad espuria y subvertir el currículo tradicional. La preservación de la herencia cultural exigiría educar a los futuros maestros en las disciplinas a impartir. Ésa, y no otra, tendría que ser la misión de la formación inicial. Los conocimientos pedagógicos teóricos serían irrelevantes, porque la enseñanza es una actividad eminentemente práctica, cuya soltura se adquiere en el aula. Por tanto, el aprendizaje de este oficio debería hacerse ejercitándolo en las propias escuelas. En resumen, tanto para los neoliberales como para los neoconservadores, la formación universitaria posee, en el mejor de los casos, una importancia secundaria y, en el peor, un efecto dañino; hasta el punto que algún prosélito se ha atrevido a reclamar sencilla y llanamente su abolición. Al margen de la perentoria inmersión en la «disciplina» que se impartirá, el mejor «formador» sería la experiencia. Lo que habría que hacer es enviar a los postulantes a maestro a los centros y asignarlos a un tutor o mentor experimentado –a saber, un profesor veterano de la asignatura en cuestión– para que fueran «entrenándose» en los entresijos de esta ocupación.

No debe subestimarse la influencia de la Nueva Derecha. Durante los años ochenta y primeros noventa, los textos producidos por los burócratas del *Department of Education and Science* (DES) –rebautizado en 1992 como *Department for Education* (DfE), en 1995 como *Department for Education and Employment* (DfEE) y, tras la nueva distribución funcional consumada en 2001, como *Department for Education and Skills* (DfES)– han servido de cauce en más de una ocasión al proyecto político de la *New Right*. Ahora bien, bajo la posterior administración laborista podrían estar moviéndose en una dirección algo distinta, que algún autor ha calificado de «progresismo centralista». La mejor manera de compro-

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

barlo es pasar revista a sus actuaciones. Más adelante escucharemos la «voz» y las reacciones de los formadores universitarios.

El gobierno conservador entrante en 1979 no se apresuró a intervenir en esta parcela. En realidad, los movimientos significativos se iniciaron durante el segundo mandato de Thatcher. Para entonces, el discurso del Secretario de Estado de Educación, Sir Keith Joseph, denotaba la creciente influencia del credo neoliberal y su idea de que el problema fundamental de la formación inicial, como el de otras áreas de monopolio estatal, era el del «mercado cautivo», en este caso por los *expertos académicos* que la acaparaban. Comienza a gestarse en ese momento una reforma dirigida a socavar su posición. La primera medida específica fue la Circular 3/84 (DES, 1984), por la que se fundaba el *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE) con el cometido de supervisar la formación inicial en Inglaterra y Gales en nombre del Secretario de Estado. Dicha circular determinaba que los pedagogos y didactas tenían que regresar periódicamente a las escuelas para sumergirse en la experiencia de las aulas, y que las asignaturas universitarias troncales debían estar relacionadas con el currículo escolar; fijaba el tiempo de prácticas de los estudiantes, etc. Contemplados en perspectiva, los propósitos de la circular parecen relativamente modestos, por más que se declarase expresamente en ella la voluntad del gobierno de abrir esta preparación profesional a las «realidades del mercado», acercándola más al mundo de los centros de primaria y secundaria. Sin embargo, desde el punto de vista constitucional, la orden era revolucionaria: por vez primera se afirmaba el derecho del Secretario de Estado a tener alguna potestad sobre la estructura y el contenido de estas titulaciones. Al sentar las bases para un mayor control central, marca el principio del fin de la autonomía en la enseñanza superior y la etapa inaugural de la reconstrucción del sistema de formación inicial inglés³.

El segundo asalto conservador sobrevino en 1989. Merced especialmente a la Circular 24/89 se dieron pasos adicionales en el afianzamiento de la fiscalización estatal. Esta circular amplió los poderes del CATE, creando comités locales del mismo con la función de examinar en detalle todos los cursos y cerciorarse de que satisfacían ciertos criterios. Estos comités estarían integrados por diversos representantes, incluidos los del mundo empresarial. Los de la Universidad permanecerían siempre en minoría y descartados de su presidencia. La orden confirmaba, por otra parte, el interés por infundir un espíritu más práctico a la iniciación profesional. Aumentó la duración de la estancia de los estudiantes en las escuelas. Forzó a estrechar la colaboración con ellas mediante nuevos vínculos que asegurasen la participación de maestros experimentados en la planificación, impartición y evaluación de los cursos, en la selección de

los alumnos y, por supuesto, en la calificación de su *practicum*. Todavía no se cuestiona el «expertismo» de los formadores universitarios, responsables últimos de las riendas y la gestión de los convenios. Pero su pericia quedaba sometida a vigilancia y encauzada por la senda que trazaba el ministro. Esta circular brinda otro buen ejemplo de ello, al incluir especificaciones sobre el contenido de los estudios, tanto de la carrera de cuatro años conducente al título de *Bachelor of Education degree* (BEd), como del curso de un año para licenciados que aspiran a obtener el *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Así, las asignaturas «disciplinares» de los planes habrían de conectarse estrechamente en lo sucesivo con el *National Curriculum*⁴. La interpretación que en algunos lugares se hizo de este requisito conllevó que mucha gente con licenciaturas «inadecuadas» (en algunas ciencias sociales «peligrosas» como la sociología, etc.) quedase *de facto* excluida de la profesión docente.

Por añadidura, en las postrimerías de los ochenta se demandó a las instituciones universitarias que ofreciesen rutas hacia la titulación de profesor –si se prefiere, hacia el *Qualified Teacher Status* o QTS– alternativas a los convencionales cuatro años para no-licenciados y al año para licenciados, entre ellas un BEd acortado a dos años para cierto tipo de alumnos o un PGCE de dos años (que funcionó entre 1989 y 1994) en el cual los matriculados pasaban el 80% del tiempo en las escuelas. Pero la iniciativa más radical por aquel entonces fue una nueva ruta lanzada por el DES también en 1989, denominada *Licensed Teacher Scheme*. Permitía que candidatos de más de 24 años y con un mínimo de dos años de educación superior fuesen contratados en una escuela por un periodo bienal como máximo y que quien le daba el empleo se hacía cargo (una LEA o la dirección del centro en el caso de los financiados directamente por Londres) de organizar su formación. El empleador decidía si se desarrollaría en su totalidad en el propio puesto o si se combinaría con períodos de educación formal. Al término de la licencia sería menester superar un examen para alcanzar el QTS. Como puede apreciarse, quedaba abierta una vía de ingreso a la profesión arrancada de las manos de la universidad.

Con todo, es en la era Major cuando se produce el intento más decidido hasta la fecha de romper el «monopolio» de las instituciones universitarias, cercenar su poder en beneficio de las escuelas y, en paralelo, ensanchar la intrusión gubernamental. Dos ulteriores circulares aparecidas en 1992 y 1993 –la 9/92 referida a los cursos para secundaria (DfE, 1992) y la 14/93 para los de primaria (DfE, 1993)– ubicaron la formación inicial bajo un flamante modelo de *partnership* o asociación entre universidades y centros escolares, que concedía a los segundos el derecho de postularse como socios si así lo deseaban y amenazaba a las primeras con retirarles la acreditación si

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

rechazaban esas solicitudes «de manera arbitraria o irrazonable». De acuerdo con su articulado, los alumnos pasarían el 66% o el 50% del tiempo en el centro asociado, según siguiesen cursos de secundaria o primaria respectivamente. Más relevante aún era la división del trabajo entre los dos *partners*: a las escuelas competía la responsabilidad principal de enseñar a los estudiantes a enseñar las asignaturas, a evaluar a los niños y manejar las clases, amén de supervisar y valorar su aptitud en tales tareas. Mientras, la responsabilidad del socio universitario se limitaba a asegurar que los cursos satisficieran los requisitos para su validación académica, a presentarlos para su acreditación u otorgar las calificaciones. Todo ello acompañado de una transferencia de fondos desde la universidad a las escuelas. Al margen de este último dato, que ha generado incertidumbre laboral en muchas facultades, conviene fijarse en las implicaciones de las circulares para la *socialización profesional*: «Lo que los estudiantes tienen que aprender acerca del negocio práctico de la enseñanza es definido y evaluado por las escuelas, con una referencia escasa o nula a los conocimientos más «teóricos» tradicionalmente disponibles en la educación superior. Las universidades retienen un papel importante pero fundamentalmente como organizadores.» (Ibid., p. 79).

En conformidad con el pensamiento de la Nueva Derecha, la formación se reduce a dos ingredientes: a) el *saber disciplinar*, que en gran medida constituye el dominio de la universidad (aunque no en exclusiva); y b) las *destrezas prácticas de enseñanza*, a ejercitar en las aulas. Incapaz de evitar la ironía, Robin Alexander (1992) ha explotado una aparente contradicción: el mismo gobierno que lanzaba encendidas soflamas contra el aprendizaje activo por su falta de rigurosidad y por su inadecuación a los niños, paradójicamente lo estimaba muy acertado para «adiestrar» a sus futuros tutores. A su juicio, la creciente *desinstitucionalización de la formación inicial* mengua la posibilidad de contribuir a la mejora. Por esta senda no se enriquece la práctica, se reproduce.

Por si fuera poco, las dos circulares dieron un auténtico golpe de mano para intensificar el control ministerial sobre los planes de estudio, la evaluación y, en suma, la *redefinición de la profesionalidad docente*. Ambas regulaban una *lista de competencias para la enseñanza*, que los candidatos a maestro debían adquirir –y ser examinados de ellas– necesariamente para conseguir el título⁵. La noción de una educación profesional basada en competencias se retrotrae a la investigación norteamericana sobre la eficacia docente enraizada en la psicología conductista, aunque ahora se arropa con el lenguaje y las categorías funcionales urdidas para los empleos industriales. De esta guisa, *la enseñanza es vista como una colección de habilidades que pueden ser analizadas, descritas y entrenadas*. Tal noción no era desconocida en el con-

texto británico, pues unos pocos cursos BEd y PGCE la habían adoptado a lo largo de los ochenta. En cualquier caso, desde 1992-93 el inventario «oficial» del DfE se tornaba obligatorio en Inglaterra y Gales. Este dato admite una doble lectura complementaria. En primer lugar, las competencias dibujaban un profesional con unos trazos reductores, instrumentales y técnicos. En segundo lugar, aunque se indicaba que tal lista no pretendía ofrecer un programa completo, lo que añadiesen las universidades por su cuenta sería irrelevante a la hora de la acreditación administrativa de unos cursos que debían diseñarse, según exigía expresamente la Circular 14/93, «para servir a la política escolar del Gobierno». La pérdida de autonomía ya no era sólo fáctica: se certificaba por decreto.

Semejante desafío no paró aquí. En 1993 se propusieron dos nuevas rutas de acceso a la docencia que, literalmente, sorteaban la universidad. La primera era un curso anual para no-graduados, dirigido a padres y otras personas con experiencia en el trabajo con niños, que les capacitaba para impartir en la etapa de infantil. Lo que los medios de comunicación rotularon como el «ejército de mamás» representaba el ataque más radical a la idea de que la enseñanza precisa de un cuerpo propio de conocimientos. Bastaba, al decir de la Nueva Derecha, el sentido común de los progenitores. La oposición a la medida fue tan abrumadora que el gabinete Major optó por abandonarla. No sucedió lo mismo con la segunda, aprobada ese mismo año. Estamos aludiendo a la *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT), que permitía a grupos de escuelas reunidas en consorcios recibir financiación directa del gobierno para poner en marcha sus propios planes de formación para licenciados. Éstas decidían si querían contar o no con la universidad.

En 1994 se creó la *Teacher Training Agency* (TTA), que sustituía y asumía la mayoría de las funciones del CATE además de los presupuestos de toda la formación inicial en Inglaterra, separados, por tanto, de la financiación del resto de la educación superior. Se estableció igualmente un nuevo marco de inspección a cargo de la *Office for Standards in Education* (Ofsted). A comienzos de 1997, la TTA presentó un borrador con los *standards* a superar para la obtención del título de maestro (esto es, del *Qualified Teacher Status* o QTS) en cualquiera de las rutas habilitadas. Estos *standards* sustituían la lista de *competencias* emitida en 1992-93. Aunque el cambio de denominación no es casual en absoluto, dada la mala prensa de aquéllas, los *standards* son a la postre «afirmaciones explícitas y evaluables de competencia», supuestamente definitorias del «núcleo esencial de las capacidades de enseñanza» (Fisher, 1998, p. 5). El período de consultas abarcó las elecciones generales de mayo de 1997, que dieron la victoria a los laboristas. Con alguna enmienda, el documento

vio la luz en junio a través de la Circular 10/97 (DfEE, 1997).

A pesar de ser la primera orden del nuevo gobierno laborista, la circular apenas incluía modificaciones con respecto al borrador, con una notable excepción: después del susto del «ejército de mamás», revalidaba la enseñanza como una carrera graduada, en lo que no dejaba de ser un guiño al gremio. Pero en los demás aspectos se mantuvieron las prioridades del gobierno conservador saliente. Por ejemplo, se ratificó la necesidad de la especialización disciplinar en la primaria superior, no se tocó la normativa de la ruta SCITT, etc. Quedaron pocas dudas de que el gobierno entrante quería retener con los *standards* el control sobre el acceso a la profesión. De hecho, la metamorfosis nominal no ocultaba que semejantes «determinaciones de nivel» aumentaban en cantidad y detalle en comparación con el primitivo inventario de competencias, a la par que mantenían sustancialmente su estructura⁶. La confirmación concluyente fue la promulgación de un *national curriculum* para la formación inicial de profesores de primaria y secundaria, circunscrito a cuatro asignaturas: inglés, matemáticas, ciencia y tecnologías de la información y la comunicación. La iniciativa había partido del gobierno conservador y la TTA en 1996, pero se concretó ahora. El *national curriculum* para el inglés y las matemáticas de primaria se publicó junto a los *standards* en junio de 1997. Y un año más tarde el correspondiente a las restantes asignaturas, a través de la Circular 4/98 (DfEE, 1998a), que incorporaba y reemplazaba a la 10/97. La valoración de Furlong y otros (2000, p. 149) es clara: «[...] en lo concerniente al control del sistema, las aspiraciones de los gobiernos de ambos partidos durante la década de los noventa han sido virtualmente idénticas». Quizá la diferencia fundamental radique en las finalidades primordiales que un partido y otro atribuyen a la escuela. La administración laborista vio en el *national curriculum* y los *standards* un magnífico vehículo para la intervención directa en beneficio de su política educativa. Pero ésta se muestra menos afectada a las *identidades pedagógicas retrospectivas* del neoconservadurismo cultural (valga la conceptualización de Bernstein, 1998) y más inclinada hacia una *identidad pedagógica prospectiva* al servicio de un «futuro imaginado», en el cual Gran Bretaña dispondría de unas instituciones de «calidad», prestas para competir en un mundo globalizado. De ahí su preocupación por elevar los niveles nacionales de *literacy* y *numeracy* o su énfasis en las tecnologías informáticas y en el conocimiento disciplinar concienzudo.

Esta visión quedó condensada en un *Green Paper* en el cual el gobierno de Tony Blair expuso su peculiar visión del porvenir de la profesión docente. En él se demanda un «nuevo profesionalismo», asentado en la flexibilidad, la actualización constante para afrontar los retos de unas sociedades en rápido cambio, las

altas expectativas consigo mismo y con los alumnos, la aceptación de la rendición de cuentas, la adaptación al funcionamiento local de las escuelas, la receptividad hacia las contribuciones que padres, empresarios u otros pudieran hacer en favor del éxito de los centros, etc. (DfEE, 1998b, p. 13-14). Según varios autores, este *Green Paper* aparece entreverado de un sentido de «misión educativa nacional» del que carecieron las políticas anteriores. Sin embargo, es discutible que sea capaz de movilizar al profesorado mejor que ellas. Sin ir más lejos, la *Association of Teachers and Lecturers* o la *National Association of Teachers in Further and Higher Education* —la mayor del ramo, con 67.000 afiliados— permanecen profundamente hostiles a un control central en absoluto relajado (NATFHE, 1999). Y los recientes derrotos no les restan argumentos: hace un par de años la *Teacher Training Agency* publicó una lista revisada de *standards* que entró en vigor el 1 de septiembre de 2002, en sustitución de la precedente. Estos *standards* siguen definiéndose como «afirmaciones de resultados» (TTA, 2002, p. 3)⁷. Ciertamente el documento anuncia una mayor ductilidad, y los distribuye en secciones rebautizadas: «valores y práctica profesionales» (en alusión a las actitudes y compromiso esperados), «conocimiento y comprensión» (dominio de las asignaturas a impartir y saberes sobre el aprendizaje de los alumnos) y «enseñanza» (destrezas relativas a la planificación, supervisión, evaluación, comunicación didáctica y gestión del aula). Pero el espíritu subyacente no parece haber sufrido graves sobresaltos⁸. No sorprende que los participantes en una conferencia celebrada ese mismo año en Exeter quisieran plasmar su escepticismo ya en el propio título de las actas (Simco-Wilson, 2002). A pesar de que el Nuevo Laborismo predica una enseñanza «re-profesionalizada», la erosión del modelo de autonomía profesional reivindicado desde la educación superior no cesa. El debate, por tanto, continúa.

LAS RESPUESTAS DE LOS FORMADORES DE PROFESORES Y DE LOS DIDACTAS DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA

A fin de calibrar el impacto real de las medidas políticas glosadas, Furlong y otros emprendieron una investigación empírica que se sirvió de dos encuestas pasadas en 1991 y 1996 en *todas* las instancias de formación inicial de Inglaterra y Gales, y de cincuenta estudios de caso detallados. Pues bien, a despecho de las pretensiones del gobierno conservador, la *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT), que dejaba expedito el panorama para ningunear a la universidad no se topó con la bienvenida esperada. Durante el desarrollo de la mentada investigación, los alumnos que siguieron esta ruta no superaron el 1,5% del total, mientras la generalidad de los cursos continuaban siendo provistos en los campus. Es verdad

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

que las circulares de 1992 y 1993 compelieron a una suerte de refundación de tales cursos en términos de asociación o *partnership* con las escuelas locales. Justo antes de esa fecha, la mayoría contemplaba una *integración* de la experiencia formativa en la facultad con el mundo de las aulas en primaria o secundaria, aunque predominantemente bajo la dirección, responsabilidad y orientación de los tutores universitarios. Las circulares impusieron, por el contrario, una división de tareas con responsabilidades complementarias pero separadas, sin un intento sistemático de integración o diálogo entre unas y otras: enseñar el *oficio práctico* de enseñar quedaba encomendado por decreto a las escuelas. Su publicación trajo consigo el acta de defunción del esquema previo e inevitablemente empeoró el horizonte de los formadores universitarios, al debilitar su posición y alterar de un modo muy significativo su rol.

Las contestaciones de los *lecturers* recopiladas por Furlong y sus colegas evidencian claramente el malestar. Su labor con los estudiantes había sido recortada; se sentían «fuera de onda» con ellos, especialmente en las etapas finales de los cursos, momento en el cual solían discutir en el pasado acerca de dimensiones más enjundiosas; el tiempo disponible se abreviaba y en muchos casos reducía las oportunidades de explicar su especialidad, etc. No es difícil encontrar lamentos semejantes en los didactas de historia y geografía. Por ejemplo, en la *Standing Conference of History Teacher Educators in the United Kingdom* celebrada en Bristol en 1993, David Kerr (1994) recordaba que desde hacía tiempo se venían explorando vías de colaboración más estrechas con los maestros para mejorar la calidad de la formación inicial, como probaban las iniciativas de la *School of Education* de Leicester a la cual estaba adscrito. Desgraciadamente, denunciaba con frustración, acatar la Circular 9/92 conllevaba minar la coherencia y la calidad del plan que habían organizado. Chris Husbands (1994), por su lado, la reprochaba por echar por tierra los arduos esfuerzos encaminados a crear un lenguaje y una cultura compartidos entre la universidad y las escuelas.

No obstante, la reacción entre los formadores no es únicamente de mero desconsuelo, sino también de oposición activa. La literatura y las estrategias académicas de mediados de los noventa defienden y promueven con ahínco un modelo muy diferente de *partnership*, que exponga a los estudiantes a distintas formas de saber educativo, algunas procedentes de los centros y otras de la enseñanza superior, alentándoles a que utilicen lo aprendido en la escuela para criticar lo que aprenden en la universidad, y viceversa. Sin esta confrontación dialéctica, la construcción de su conocimiento profesional descansaría sobre lábiles cimientos. Y para favorecerla, tutores y maestros deberían trabajar de la mano, con un programa conjunto. La ponencia leída por Husbands (1994, pp.

43-44) en la reunión de Bristol enuncia con transparencia la filosofía implícita: «Los tutores de la Universidad rechazan el argumento de que no se preocupan de la práctica y de la generación de ideas prácticas de enseñanza, pero los maestros argumentan cada vez más que la puesta en marcha de modelos formativos basados con mayor intensidad en las escuelas exige que aquéllos dediquen su tiempo a contextualizar la práctica frente a la “teoría”. La resolución de esta tensión depende de un examen cuidadoso de la naturaleza de la teoría y la práctica, y de un reconocimiento franco de que a *ambos*, maestros y tutores, les concierne tanto la teoría como la práctica». Estas concepciones se han popularizado en las facultades, entre otras razones, porque a la par que cumplen formalmente con el mandato de las recientes reformas, admitiendo el protagonismo de las escuelas, reservan para sí una función axial.

En este tira y afloja, la universidad parece haber conseguido retener un papel importante, aunque bastante modificado y pocas veces ajustado al arquetipo ideal divulgado a través de sus órganos de difusión corporativos. Los estudiantes pasan más tiempo que antes en las escuelas, de las cuales depende en buena medida su seguimiento y evaluación cotidianos. Con todo, las indagaciones de Furlong y sus colegas pusieron de relieve que pocos centros de primaria y secundaria actuaban con la soberanía concedida por las circulares 9/92 y 14/93, si bien otros principiaban a deslizarse por esa pendiente debido a los constreñimientos financieros impuestos a las *schools of education*. Pero en la inmensa mayoría de los casos no estaban dispuestos a asumir mayores compromisos, delegando en la universidad un grado de responsabilidad considerable en la planificación y gestión de los cursos, incluyendo la organización del *practicum*. Es más, un pequeño grupo de universidades había sido capaz de seleccionar a las escuelas asociadas de acuerdo con sus propios criterios y de ofertar una formación substancial. El grueso de ellas, sin embargo, no ha tenido esa suerte. En líneas generales, no hay duda de que unas y otras se han visto obligadas a tratar con circunstancias adversas. Las presiones financieras, en particular las inducidas por la transferencia de fondos a las escuelas, y el creciente sometimiento a la inspección externa han estrechado el círculo a su alrededor. Añádanse al catálogo de factores desfavorables las prescripciones curriculares de la Administración en la forma de competencias y *standards*. ¿Cuál ha sido la reacción a tales preceptos?

Las dos encuestas nacionales realizadas por Furlong y otros en 1991 y 1996 tuvieron como interludio la publicación de la lista de competencias en 1992-93. Es muy significativo que las respuestas dadas en ambas fechas acerca del modelo de profesor implícito en los cursos de formación inicial apenas varíen, evidenciando una continuidad en los ideales del

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

colectivo universitario. Las expresiones «profesor reflexivo», «práctico reflexivo» o «profesional competente» son, de largo, las más populares⁹. No es de extrañar la repulsa inicial de muchos formadores al marco oficial de competencias, tachado de instrumental, fragmentario, simplista, antiteórico y afecto a una racionalidad técnica que ignoraba o despreciaba el componente inquisitivo y crítico que ha de tener la profesión. Otros colegas suyos, sin embargo, se han apresurado a adaptarse a los nuevos aires, sosteniendo que el paradigma del «práctico reflexivo» era susceptible de ser expresado en términos de competencias. Sirvan como botón de muestra dos manuales de la editorial Chris Kington Publishing, titulados respectivamente *Developing as a Teacher of Geography* y *Developing as a Teacher of History*. En el primero, Fisher (1998, p. 5) no oculta su disgusto con las competencias y los *standards*, procurando aprovechar con sentido crítico los resquicios de una prescripción no negociable con el fin de desbordarla. En el segundo, a Stern (1999, p. 8) no le duelen prendas al aseverar: «Ser un práctico reflexivo puede significar muchas cosas. Una forma de interpretarlo es observar tu actitud hacia el desarrollo de *competencias* o *standards*. Quizá no sea la manera más «profunda» de contemplar la reflexión, pero tiene ciertamente la ventaja de hacer un excelente uso de esas afirmaciones de aptitud o nivel que de otro modo podrían ser recibidas con bastante desdén por los maestros.»

Este juego variable entre la adaptación forzada y la resistencia a la citada normativa ha acabado traduciendo, según constataron Furlong y otros (Ibid., pp. 109-110), en un progresivo acatamiento sintáctico, pero con serios matices semánticos. A estas alturas se lanzan escasas objeciones a la idea de competencias y *standards*, pero sólo el 7% de los cursos inspeccionados por nuestros autores se contentaba con la lista del gobierno. Un 77% adjuntaba otras adicionales, y el porcentaje restante las había reformulado por completo. De esta guisa se creía cumplir formalmente sin renunciar del todo a una noción más amplia de profesionalidad. Como se ve, estas regulaciones no han traído exactamente las consecuencias pretendidas, pero sí han tenido una repercusión trascendental.

REFLEXIONES FINALES

Los actos del drama narrado constituyen episodios de una dura pugna que, valga la paráfrasis de Cowen (2002, p. 3), ha alterado en profundidad las relaciones de poder y de confianza entre los maestros, las universidades y el Estado. En los años sesenta, los anhelos reformistas en ese país persiguieron ennoblecer el estatus del magisterio mediante la integración universitaria de estos estudios. Ahora, en el

amanecer del siglo XXI, la universidad británica ha perdido claramente voz en la dilucidación de lo que es un «buen docente». La ofensiva que ha acarreado esta secuela usó la estrategia dual de combinar la desregulación –haciendo la formación inicial más dependiente del «mercado de las escuelas»–, con un abrumador incremento de la jurisdicción estatal a través de la proliferación de agencias de vigilancia y control de calidad externas a los colegios y facultades, de las condiciones de financiación o de las competencias, *standards* y los currículos nacionales para los postulantes a profesor. Semejante reajuste de los equilibrios ha conllevado un *replanteamiento de la profesión de enseñanza*, desde una noción «funcionarial» de servicio público por mandato administrativo a la de una actividad sujeta a los imperativos del mercado y a un mayor control por parte de un Estado que parece delegar funciones, pero que reafirma su poder, aun ejerciéndolo por otros medios. Algún autor ha hablado de transición de un «Estado burocrático» a un «Estado evaluador», y tal apreciación no deja de tener su pertinencia en este escenario.

En suma, este proceso deja entrever un decidido intento de redefinir la profesionalidad docente. Los criterios de admisión en el oficio han pasado a depender cada vez más de la experiencia práctica; y la formación inicial, de la inmersión en las rutinas cotidianas del aula. La lista de competencias y *standards* ha dado asimismo pábulo a quienes denuncian una deriva descualificadora, considerando que esos enfoques axiomatizan la premisa de que la tarea del maestro es en esencia técnica, aplicada y no intelectual.

Salvando todas las distancias, el ejemplo inglés es un buen aviso para navegantes en la actual coyuntura que nos atañe, por las razones expresadas al comienzo de este artículo y por poner de relieve los peligros de escamotear a la discusión aspectos cruciales. Ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior no basta con asegurar una cierta cuantía de créditos ECTS para el grado de maestro, ni limitar la controversia al número de titulaciones e itinerarios formativos. Lo que debería aglutinar el debate es precisamente el concepto de *profesionalidad subyacente*. Por nuestra parte, compartimos el sentir de quienes buscan la alternativa a la subordinación sumisa con respecto al control estatal o a la disciplina del mercado, no en los modos autoregulados tradicionalmente asociados con el conservadurismo de ciertas profesiones (en el campo del derecho, la medicina, etc.), sino en un *profesionalismo democrático* comprometido con lo público, más abierto a la sociedad y, en particular, a aquellos grupos que habitualmente no han sido bien tratados por el sistema escolar, de tal manera que la lucha por una profesionalidad ampliada, crítica y autocrítica, se ponga al servicio del proyecto más global de democratizar la democracia.

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

NOTAS

¹ Véase la página web *National Curriculum on line* <<http://www.nc.uk.net/index.html>>.

² Sin ánimo de ser exhaustivos, remitimos a los interesados en conocer las críticas a los volúmenes editados por Moon-Murphy-Raynor (1989), Moon (1990), Ahier-Cosin-Hales (1996) u O'Hagan (1999), a las publicaciones de Goodson (1989, 1998) y Ball (1990, 1994, en especial 1994a y 1994b) o a la citada de Whitty-Power-Halpin (1999). En el libro coordinado por Hughes (1996) pueden consultarse, además, los frutos de un ambicioso programa de investigación lanzado en 1991 por el *Economic and Social Research Council* (ESRC), con el objetivo de calibrar el impacto global de estas reformas en el sistema educativo inglés. A este programa estuvieron ligados personajes de la talla de Jean Rudduck, Geoff Whitty, Peter Aggleton o Cathie Holden. Y sus hallazgos distan mucho de ser condescendientes con las diligencias ministeriales repasadas arriba.

³ Debido a su insistencia en la subsidiariedad de los planes de estudio con respecto al currículo escolar, la circular influyó también en las políticas de contratación de las *Schools of Education*. Antes de su promulgación, los contratados eran: a) académicos especialistas en lo que aquí conocemos como fuentes del currículo: sociólogos, psicólogos, filósofos o historiadores de la educación; b) especialistas en las disciplinas impartidas en las escuelas, en su mayoría académicos; y c) especialistas en didáctica y métodos de asignaturas particulares, reclutados en buena medida en los propios centros de primaria y secundaria. Estos últimos tenían a menudo títulos de postgrado. Tras su publicación se continuó con las contrataciones de especialistas tipo b y c, pero disminuyeron considerablemente las de tipo a (Furlong et al., *ibid.* p. 102).

⁴ Como se recuerda en Turner-Bisset y Nichol (1998) o en

Nichol y Turner-Bisset (2001), lo que se espera de los maestros de primaria tras la *Educational Reform Act* de 1988, en contraste con su anterior condición generalista, es que adquieran suficiente conocimiento de las nueve asignaturas del currículo nacional.

⁵ Las competencias prescritas para secundaria se agrupaban bajo estos expresivos epígrafes: conocimiento y aplicación de la disciplina, gestión del aula, evaluación y registro del progreso discente y formación continua. Las de primaria lo hacían bajo los siguientes encabezados: contenido curricular, planificación y evaluación, estrategias de enseñanza y formación continua.

⁶ Los *standards* se clasificaron conforme a esta tipología: conocimiento y comprensión; planificación, enseñanza y gestión de la clase; seguimiento, evaluación, registro, información y rendición de cuentas; otros requisitos profesionales. El catálogo puede consultarse adicionalmente en Stern (1999, pp. 10-16).

⁷ De manera muy similar, el *Proyecto Tuning* patrocinado por la Comisión Europea utiliza el término *competencias* para describir «los resultados del aprendizaje».

⁸ Una buena aproximación a ese espíritu la ofrecen las orientaciones no prescriptivas que la TTA (2004) ha publicado en forma de manual al objeto de allanar la implementación de los *standards*.

⁹ Es asimismo llamativo el hecho de que las presuntas «ortodoxias universitarias» censuradas con tanta altisonancia por el gobierno conservador y sus «voceros» en la batalla mediática —esto es, la obsesión con la «teoría» y el paidocentrismo— raramente tuvieron reflejo en las encuestas (Furlong et al., 2000, p. 107).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHIER, J., COSIN, B., HALES, M. (eds.) (1996). *Diversity and Change. Education, Policy and Selection*. Londres: Routledge in Association with The Open University.

ALEXANDER, R. J. (1992). *Policy and Practice in Primary Education*. Londres: Routledge.

BALL, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in Policy Sociology*. Londres y Nueva York: Routledge.

BALL, S. J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

BALL, S. J. (1994a). Education, Majorism and the curriculum of the Dead, en Ball, S. J. *Education reform. A critical and post-structural approach*, pp. 28-47. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

BALL, S. J. (1994b). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA, en Ball, S. J. *Education reform. A critical and post-structural approach*, pp. 102-127. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e iden-*

tidad. Teoría, investigación y crítica. Trad. de Manzano, P. Madrid: Morata (Ed. orig. inglesa, 1996).

BIDDLE, B. J., GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. (eds.) (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching* (2 vols.). Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers (Parcialmente traducido al cast. por Paidós en 2000, bajo el título *La enseñanza y los profesores*).

CALDERHEAD, J. (1994). The reform of initial teacher education and research on learning to teach: contrasting ideas, en John, P. y Lucas, P. (eds.). *Partnership and Progress. New Developments in History Teacher Education and History Teaching*. USDE Papers in Education, 17, pp. 59-77. Sheffield: Standing Conference of History Teacher Educators in the United Kingdom in association with The Division of Education, University of Sheffield.

COWEN, R. (2002). Socrates was right? Teacher education systems and the state, en Thomas, E. (ed.). *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*, pp. 3-12. Londres: Kogan Page.

CHITTY, C. y DUNFORD, J. (eds.) (1999). *State Schools. New Labour and the Conservative Legacy*. Londres: Woburn Press.

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

- DAY, C., FERNÁNDEZ, A., HAUGE, T. E. y MOLLER, J. (eds.) (2000). *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. Londres y Nueva York: Falmer Press.
- DES (1984). *Initial Teacher Training: Approval of Courses* (Circular 3/84). Londres: Department of Education and Science.
- DfEE (1992). *Initial Teacher Training (secondary phase)* (Circular 9/92). Londres: Department for Education.
- DfEE (1993). *The Initial Training of Primary School Teachers. New Criteria for Courses* (Circular 14/93). Londres: Department for Education.
- DfEE (1997). *Teaching: High Status, High Standards* (Circular 10/97). Londres: Department for Education and Employment.
- DfEE (1998a). *Teaching: High Status, High Standards* (Circular 4/98). Londres: Department for Education and Employment.
- DfEE (1998b). *Teachers: Meeting the Challenge of Change*. Londres: Stationery Office.
- FISHER, T. (1998). *Developing as a Teacher of Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- FURLONG, J., BARTON, L., MILES, S., WHITING, C. y WHITTY, G. (2000). *Teacher education in transition. Reforming professionalism?* Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- GOODSON, I. F. (1989). Curriculum Reform and Curriculum Theory: a case of historical amnesia. *Cambridge Journal of Education*, 19 (2), pp. 131-141.
- GOODSON, I. F. (1998). «Nations at Risk» and «National Curriculum»: Ideology and Identity, en Goodson, I. F. et al. *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*, pp. 150-164. Londres: The Falmer Press.
- HUGHES, M. (ed.). (1996). *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford: Blackwell.
- HUSBANDS, C. (1994). Learning to teach and integrated models of teacher education: elements in a changing relationship between teacher educators and schools, en John, P. y Lucas, P. (eds.). *Partnership and Progress. New Developments in History Teacher Education and History Teaching*. USDE Papers in Education, 17, pp. 38-58. Sheffield: Standing Conference of History Teacher Educators in the United Kingdom in association with The Division of Education, University of Sheffield.
- JIMÉNEZ, R., PÉREZ, J. y RODRÍGUEZ, C. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo de formación, en Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, pp. 146-180. Madrid: Akal.
- JOHN, P. y LUCAS, P. (1994). Introduction: towards a clear agenda in the precarious world of history teacher education, en John, P. y Lucas, P. (eds.). *Partnership and Progress. New Developments in History Teacher Education and History Teaching*. USDE Papers in Education, 17, pp. 1-9. Sheffield: Standing Conference of History Teacher Educators in the United Kingdom in association with The Division of Education, University of Sheffield.
- KERR, D. (1994). The changing relationship with schools in teacher education: the Leicester Partnership Scheme, en John, P. y Lucas, P. (eds.). *Partnership and Progress. New Developments in History Teacher Education and History Teaching*. USDE Papers in Education, 17, pp. 10-37. Sheffield: Standing Conference of History Teacher Educators in the United Kingdom in association with The Division of Education, University of Sheffield.
- MOON, B. (ed.) (1990). *New Curriculum - National Curriculum*. Londres: The Open University.
- MOON, B., MURPHY, P. y RAYNOR, J. (eds.). (1989). *Policies for the Curriculum*. Londres: Hodder & Stoughton.
- NATFHE (1999). *Teachers: «Meeting the Challenge of Change». NATFHE's response to the Green Paper*. Londres: The University & College Lecturers' Union.
- NICHOL, J. y TURNER-BISSET, R. (2001). *Teaching, Learning and Continuing and Professional Development: The English Experience. Case-Study research into current British government-funded practice: Literacy, History and Information and Communications Technology*. Paper submitted for AERA [American Educational Research Association], 9 pp. (mecanografiado).
- O'HAGAN, B. (ed.) (1999). *Modern educational myths. The future of democratic comprehensive education*. Londres: Kogan Page.
- PHILLIPS, R. (2000). Government policies, the State and the teaching of history, en Arthur, J. y Phillips, R. (eds.). *Issues in History Teaching*, pp. 10-23 Londres: Routledge.
- SIMCO, N. y WILSON, T. (eds.) (2002). *Primary Initial Teacher Training and Education: Revised Standards, Bright Future?* Exeter: Learning Matters.
- STERN, J. (1999). *Developing as a Teacher of History*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- THOMAS, E. (ed.) (2002). *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*. Londres: Kogan Page.
- TTA (2002). *Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Londres: Teacher Training Agency, Department for Education and Skills. Existe una versión electrónica en la página web de la TTA <<http://www.tta.gov.uk>>.
- TTA (2004). *Qualifying to teach: Handbook of guidance*. Londres: Teacher Training Agency. La versión electrónica, actualizada en febrero de 2004, puede consultarse en la página web de la TTA <<http://www.tta.gov.uk>>.
- TURNER-BISSET, R. y NICHOL, J. (1998). A Sense of Professionalism: the impact of 20-day courses in subject knowledge on the professional development of teachers. *Teacher Development*, 2, (3), pp. 433-454.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Trad. de Manzano, P. Madrid: Morata (Ed. orig. inglesa, 1998).