

Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación

Teacher training and pedagogical studies in Canada and Spain. Programmatic and institutional changes in the context of education internationalization

Rosa Bruno-Jofré

Queen's University, Ontario, Canadá

Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Madrid, España

Resumen

Este artículo explora la evolución histórica de la preparación docente y pedagógica en Canadá y su comparación con España, dentro del marco de la constitución y transformación de los sistemas educativos.

El análisis presta especial atención a los cambios programáticos e institucionales introducidos desde las últimas décadas del siglo XX. Se pone de manifiesto que, más allá de los contextos históricos singulares de cada país, existen puntos de convergencia importantes. Una de estas preocupaciones comunes es el debate sobre la naturaleza del conocimiento pedagógico, con énfasis en la rearticulación de la teoría y la práctica y la generación del conocimiento en la acción. Se trata de una confrontación no sólo epistemológica, sino que hay que ubicar en el escenario de internacionalización educativa y globalización económica.

En Canadá, las tensiones que afectan a la formación de los maestros y profesores derivan de las contradicciones generadas por la penetración de la economía de mercado en la educación en

general, y en la enseñanza superior en particular. Al mismo tiempo, en España, la reforma en marcha para la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior se ha *ven-*
tido bajo la idea de un cambio de cultura académica, que a partir de ahora debe centrar la actividad en el estudiante y en las necesidades de los empleadores. La situación requiere que repensemos nuestro trabajo dentro del nuevo contexto sin perder de vista los valores académicos nucleares, evitando perdernos en polémicas artificiales y en críticas estériles.

Palabras clave: formación de profesores, formación pedagógica, universidad, internacionalización, Espacio Europeo de Educación Superior, Canadá, España.

Abstract

This article provides a historical review of the preparation of teachers and educators in Canada and compares it with the situation in Spain, within the context of the forces that influenced the transformation of the educational systems. The analysis pays particular attention to the institutional and programmatic changes at the end of the twentieth century and currently. It is argued that in spite of the historical specificity of each country, there are important converging themes and issues. One of the common issues has been the debate on the nature of pedagogical knowledge, the emphasis on the re-articulation of theory and practice, and the production of knowledge in action. It is not just an epistemological debate, but one to be placed in the perspective of internationalization and economic globalization. In Canada, tensions in the processes involving teacher preparation derive from contradictions emerging from the penetration of the market economy in the education domain in general and in higher education in particular. At the same time, in Spain the reforms that aimed at aligning the preparation to the European Higher Education Area has been sold under the idea of a change of academic culture that should center the activity on the students and the employers needs. It becomes imperative that we rethink and redefine our work within the new context in light of our academic core values rather than engaging ourselves in sterile and paralyzing critiques and political statements.

Key Words: teachers training, pedagogical training, university, internationalization, European Higher Education Area, Canada, Spain.

Introducción

El objetivo de este artículo es indagar los rumbos que adquiere la preparación de los profesionales de la educación en el escenario de internacionalización de la Educación Superior, tomando como modelo los casos -históricamente muy distintos- de Canadá y España.

El trabajo continúa los análisis sobre los sistemas educativos de estos dos países abordados en un número monográfico de la revista internacional *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Recontres sur l'Éducation* (Bruno-Jofré y Jover, 2001). En ellos se notaba la compleja dialéctica entre tendencias internacionales e idiosincrasias locales que condiciona la dinámica de estos sistemas. Esta aportación traslada estos análisis a los programas de formación de los profesionales de la educación.

El presente artículo explora los antecedentes de la formación en Canadá para centrarse en las reformas programáticas introducidas desde las últimas décadas del siglo XX. Tras repasar, como elemento de comparación, la doble cultura de formación y los cambios institucionales acometidos también en ese periodo en España, las dos historias se reúnen para entresacar de sus puntos de confluencia los desafíos que plantea actualmente a la preparación docente y pedagógica la tendencia hacia espacios educativos globales.

La gestación del sistema de formación en Canadá

El sistema educativo público canadiense y su estructura administrativa se desarrollaron en el contexto del proceso de construcción del estado moderno, en particular desde 1840 en adelante.

La escolarización en *Lower* (Québec) y *Upper Canada* (Ontario), así como en otras partes de las colonias había sido configurada por sectores privados, públicos, religiosos, y por las tensiones étnicas y lingüísticas derivadas de la conquista por los británicos de la provincia francesa de Canadá (en 1760 Francia se rindió y cedió Canadá, nombre de lo que hoy es Québec, firmándose el tratado en 1763) (Silver, 1999).

Las colonias se movieron de un modelo colonial con funcionarios designados a un modelo, en ciertas áreas, con funcionarios electos. Una emergente clase de hombres

de negocios (las mujeres estaban legalmente excluidas), granjeros, abogados y otros profesionales empezaron a jugar un papel político y social influyente en la organización de la inspección escolar en las colonias canadienses (Curtis, 1992). Esta clase dirigente, así como los reformistas sociales, vieron en la educación -aunque por motivos diferentes- una influencia cívica moralizadora.

En 1867, la confederación de *Nova Scotia, Quebec, Ontario y New Brunswick da nacimiento al Dominion of Canada*. El nuevo país se extendería desde el Atlántico al Pacífico, y hacia el norte hasta el océano Ártico, con la inclusión de *Manitoba* (1870), *British Columbia* (1871), *Prince Edward Island* (1873), *Yukon*, convertido en territorio (1898), *Alberta y Saskatchewan* (1905), el resto de *Rupert's Land*, formando los territorios del *Northwest* (1905) y *Newfoundland*, que se une en 1949.

En 1867, la *British-Northamerican Act* situó a la educación bajo la jurisdicción de las provincias y estableció, en la sección 93, que la ley no afectaría a los derechos y privilegios con respecto a las escuelas confesionales (*denominational schools*) que cualquier tipo de personas pudiese establecer legalmente en las provincias de la Unión.

El gobierno federal decidió que la educación de los pueblos aborígenes fuera colocada bajo jurisdicción federal y que se crearan las escuelas industriales, luego redefinidas como residenciales (*residential schools*), dirigidas por misioneros católicos y protestantes que lideraron un largo proceso de destrucción de las culturas aborígenes¹.

Durante un largo tiempo, la confederación y la construcción de la nación permanecieron unidas al imperio. En el Canadá inglés, a pesar de las diferencias regionales y de la existencia de numerosos procesos de contestación y resistencia, el angloconformismo asimilacionista dominó el desarrollo de la escuela pública no confesional, mientras que la Iglesia Católica negociaba su lugar en la educación formal. Esta era la situación natural en el contexto de vinculación con el imperio británico.

La escuela constituía la instancia estatal que habría de generar integración social y unidad de pensamiento, enseñando el inglés a los niños de los nuevos inmigrantes y educándolos en los modos canadienses. Se trataba de desarrollar un sentido de identidad, una cultura cívica basada en la noción de servicio, en el sentido de obligaciones y responsabilidades, tal como lo entendía la clase dirigente y la clase media (Bruno-Jofré, 1998-99; Osborne, 1996).

En Quebec, la Iglesia Católica jugó un papel central en la educación hasta los años sesenta, con base en una ideología de tipo conservador ultramontano e inspirándose en el modelo tradicional francés. El sistema protestante cubría las necesidades de las minorías

¹ Véase especialmente al respecto Miller (1996).

inglesa-protestante, judía y otras, dentro de una configuración caracterizada por su dispersión. Más allá de las diferencias regionales, la formación de los maestros canadienses no podía dejarse a un aprendizaje informal, dada la emergencia de las políticas educativas, las burocracias jerarquizadas y la escolaridad obligatoria, la cual fue tardía en Quebec.

La Escuela Normal europea proveyó, desde mediados del siglo XIX en Norteamérica, las bases para la formación de los maestros de escuela elemental y, más tarde, hacia finales de siglo, para los de Secundaria que poseían un título universitario. La preparación de los primeros era rudimentaria, mientras que el profesor de Secundaria se formaba en la universidad y pasaba por la Escuela Normal para obtener la acreditación pedagógica.

Las Escuelas Normales, estructuradas de una manera jerárquica patriarcal y detentadoras de un discurso que justificaba el lugar diferenciado de la mujer en la jerarquía docente, proveyeron suelo fértil para la feminización de la enseñanza elemental (Prentice 1977 y 1989). Estaban controladas por los Departamentos de Educación provinciales², mientras que las escuelas y colegios funcionaban bajo el control de los distritos escolares locales dentro de las provincias. La influencia de los distritos era mediada por los inspectores provinciales.

Las Escuelas Normales estuvieron a menudo dirigidas por líderes influyentes como William McIntire, en Winnipeg, Manitoba, quien abrazó, aunque de manera ecléctica, las ideas de John Dewey en los años veinte y treinta.

El progresismo pedagógico tuvo influencia en varias provincias, sobre todo en Alberta, y llegó de alguna manera, aunque fragmentariamente, al aula. Sin embargo, en la práctica, el progresismo administrativo, utilitarista, basado en principios científicos de eficiencia social y gestión, en la psicología científica de Thorndike y después en el conductismo de Watson, ejerció mucha más influencia en los cambios educativos en varias provincias (Thomson, 2000). Hubo coincidencia en la necesidad de prestar atención a las etapas de desarrollo del niño. En Quebec, la influencia de la psicología científica y la psicología genética en los años treinta y cuarenta transformó los programas de la Escuela Normal y el sello católico (Mellouki, 1990).

El discurso normalista, que ponía énfasis en los métodos de enseñanza y en la práctica, desplegaba fuertes componentes del movimiento higienista, enfatizaba la formación del carácter y trataba de regular la vida social de las maestras y los profesores de Secundaria. La idea de profesión junto con la imagen de los docentes reflejaban la

² Como es sabido, el concepto de provincia canadiense no es equivalente al español, refiriéndose a las grandes configuraciones en que se estructura política y administrativamente la confederación.

visión social dominante, plasmada en un perfil físico y moral deseado. Este tipo de discurso era reforzado no sólo a través de publicaciones tales como *Western School Journal*, *Manitoba School Journal*, *The School Trustee*, etc., sino también por los inspectores y por el papel que los miembros de los consejos escolares jugaron durante mucho tiempo en la selección de los maestros y las maestras, sobre todo en la escuela elemental. La arquitectura característica de las Escuelas Normales y de los colegios proporcionó el paisaje o contexto formativo de la identidad escolar y de la disciplina que se intentaba inculcar. Los líderes de los sindicatos de maestros y profesores, especialmente los de Secundaria, reclamaron desde muy pronto la necesidad de una mejor educación formal y de entender la enseñanza como una profesión, según el concepto básico extraído de profesiones tales como la medicina y la abogacía (Bruno-Jofré, 1993).

Las limitaciones reconocidas de la Escuela Normal y su sistema de admisión la hacían poco apta para proveer la preparación requerida por las necesidades educativas que emergieron en el intervalo comprendido entre el término de la Segunda Guerra Mundial y el final de los años cincuenta.

A comienzos de esos años, los Teachers' Colleges, con dos años de preparación Post-secundaria, ofrecieron una solución transitoria a las necesidades educativas generadas por los cambios socioeconómicos, incluyendo el movimiento de población del campo a la ciudad, los avances tecnológicos, el rápido crecimiento demográfico, la consiguiente construcción de nuevas escuelas que incorporaban nuevos conceptos y recursos (laboratorios, gimnasios, etc.), la extensión de la escolaridad, etc. Al mismo tiempo, varias comisiones reales, incluyendo las comisiones provinciales sobre educación, avivaron un fuerte debate sobre los objetivos de la educación en relación con el interés nacional.

El proceso de traslado de toda la preparación de los maestros de escuela elemental y profesores de Secundaria a las universidades se produjo de manera gradual durante la segunda mitad de los años cincuenta y a lo largo de los sesenta.³ Paulatinamente, la formación de los maestros de escuela elemental fue trasladándose a las Facultades de Educación, así como a las de Ciencias y Letras (*Faculties of Arts and Sciences*).

En cada provincia el proceso se fue desarrollando a su propio ritmo. Por ejemplo, en 1956 el Departamento de Educación de British Columbia cerró las Escuelas Normales y la Escuela de Verano de Educación, y transfirió la formación de los maestros a la Universidad de British Columbia y su institución afiliada, Victoria Collage, que se convertiría en la Universidad de Victoria en 1963. En 1964 Saskatchewan hizo lo mismo, Manitoba en 1965 y Ontario en 1968.

³ Puede verse, entre una amplia bibliografía, Johnson (1968) y Gelman (2002).

En Quebec, las universidades de Montreal, Laval, Sherbrooke y McGill desarrollaron la educación en los años sesenta, mientras la revolución silenciosa sacudía la provincia y sentaba las bases no sólo para la secularización de la educación, sino para su rearticulación política, social y económica. La influencia positivista y el conductismo caracterizaron la formación pedagógica durante estos años.

La transición de la cultura del *Teacher's College* a la cultura de investigación de la universidad fue difícil y estuvo teñida de fricciones políticas y profesionales (Acker, 2000). Todavía se recuerdan las tensiones generadas por el traslado de los docentes de los *Teachers Colleges* a la universidad y la contratación de profesores con doctorados y experiencia investigadora. La convergencia de la cultura práctica y la cultura teórica ha sido durante mucho tiempo un tema difícil que adquirió perfiles de crisis en los años noventa, cuando se produjeron intentos serios de romper con esa dicotomía en la formación de maestros y profesores. Los cambios contextuales generaron nuevas demandas en los contenidos de los programas de formación, mientras que el desarrollo del estado social del bienestar proporcionó las bases éticas.

Hacia finales de los años sesenta, después de una década de presiones sociales dirigidas a exigir planteamientos democratizadores en la política pública, el sentido de la escuela pública empezó a cambiar. El gobierno canadiense, en los niveles provincial y federal, legisló reformas que atendiesen las quejas de las minorías étnicas, los pueblos aborígenes, las personas con discapacidades, las mujeres, etc. Este proceso, que culminó con la Carta de Derechos (1982), tuvo una importante influencia en las políticas educativas y, por consiguiente, en la preparación de maestros y profesores. Representó la culminación del cambio que se inició en el nivel macrosocial en los cincuenta y llegó a las escuelas de diferentes maneras y con diferentes ritmos en los años sesenta, aunque de forma más consistente en los setenta, lo que provocó la ruptura con el angloconformismo e impulsó el movimiento hacia políticas educativas multiculturales e inclusivas.

Los cambios programáticos

Los programas de preparación de docentes de las escuelas elementales y secundarias canadienses empezaron a modificarse en términos de contenido respondiendo a cambios más amplios, los cuales se pueden representar en varias esferas que se

superponen, a veces, de manera contradictoria. Estas esferas comprenden: los cambios políticos y sociales expresados en la política multicultural y bilingüe, que define a Canadá como colectividad multinacional y pluriétnica (1971); la insatisfacción ante el deficiente modo de articulación de lo que Bereiter (2002) ha llamado la cultura artesanal y la *cultura de investigación*; la influencia de discursos conservadores críticos, especialmente de los Estados Unidos, Reino Unido y Australia, que dieron forma a nuevas políticas educativas; la revolución tecnológica, que cambió las bases de la profesión; la apertura hacia el sector privado y el cuestionamiento de la educación pública; las reformas en el sector postsecundario y, finalmente, el replanteamiento de los valores dominantes en el mundo académico a la luz del proceso de globalización económica.

Es posible, sin embargo, identificar dos vectores principales interactuantes en la concepción de la educación pública que habrían de tener una influencia decisiva en la formación de maestros y profesores.

Los cambios que se promovieron en los años setenta forzaron la redefinición de una educación pública más incluyente, dentro de un liberalismo ético que involucraba la acción descentralizada de diversos grupos de interés. La preservación de la escuela común pública en una sociedad que valora la diversidad se convirtió en un foco de debate y de acción política. Por un lado, la escuela pública común (universal), basada en la uniformidad cultural, dio paso a una institución multicultural pública, que acentúa la descentralización y sitúa el centro de la política educativa en el maestro, los padres y los estudiantes, en vez de hacerlo en la burocracia de la administración (Fleming, 2003). Por otro lado, desde mediados de los setenta hasta entrados los noventa, los críticos que representaban fuerzas políticas neo-conservadoras presionaron a favor del establecimiento de estándares provinciales, uniformidad en el currículo y conocimientos y habilidades básicas a la luz del proceso de globalización económica. Estos objetivos se plasmaron en las reformas de los años noventa como parte del movimiento hacia la globalización capitalista.

El cambio cualitativo más dramático se produjo en los años ochenta y noventa debido, en parte, a una noción privatizadora de la capacidad de elección del tipo de educación deseada, y a un enfoque cada vez más individualista del acceso a la diversidad. La noción de los padres o los alumnos como consumidores empezó a irradiarse por todos los niveles del sistema. Al mismo tiempo, el movimiento de reforma educativa, que comenzó en los años ochenta con repercusión mundial, alcanzó en los años noventa un punto álgido en varias provincias canadienses.

Los críticos conservadores influyeron en las políticas educativas en Alberta, Manitoba y Ontario de manera muy marcada.⁴ El énfasis se movió hacia la rendición de cuentas, estándares, evaluación, indicadores y resultados.⁵ Los procesos intensos y rápidos de reforma curricular y el tratamiento dado a los docentes, con rasgos de desprofesionalización debido al excesivo control, generaron fuertes reacciones por parte de los sindicatos de maestros y profesores.

Las Facultades de Educación a lo largo del país sufrieron el impacto en sus programas debido a los cambios introducidos en el contenido curricular provincial y a la necesidad de preparar a los futuros maestros en una cultura de evaluación. En el caso de Ontario, durante los dos últimos años del gobierno provincial conservador, los titulados de las Facultades de Educación de la provincia tuvieron que pasar pruebas de cualificación. Las Facultades de Educación de Ontario se unieron a los maestros en su demanda de ser tratados y respetados como profesionales. El gobierno conservador perdió las elecciones en 2003 y el nuevo gobierno de corte liberal se definió como un gobierno amigo de los maestros y profesores, un gobierno a favor de la educación.

Los cambios programáticos y de concepción en la preparación de maestros y profesores que se produjeron en los años noventa promovieron una fuerte discusión sobre la naturaleza del conocimiento en la investigación de la enseñanza y la reubicación de su generación, no limitada al investigador (normalmente universitario), sino inclusiva del maestro-investigador.

Las Facultades de Educación, en universidades como Queen's, Calgary y Manitoba, se embarcaron con pasión en la reestructuración conceptual de sus programas de preparación de maestros y profesores.⁶ Russell, de Queen's University, quien jugó un papel de liderazgo en el cambio, indica como dos hitos importantes de este proceso la creación en 1984, por un lado, de la división K *Teaching and Teacher Education*, dentro de la *American Educational Research Association* (AERA); y por otro, la formación, en 1993, del *Self-Study of Teacher Education Practices* (S-STEP), grupo de

⁴ Para un análisis detallado de los cambios en estas tres provincias, véanse Taylor (2001); Taylor, Shultz y Leard (2005); Henley y Young (2001); Gidney (1999).

⁵ Por ejemplo, desde 1966, en Ontario desde 1996 los programas de preparación inicial de maestros y profesores, así como los de formación continua, existentes o nuevos, deben ser acreditados por el *College of Teachers*, como parte del *College of Teacher Act* (Reg. 347/02). Esta medida se intentó justificar como una manera de asegurar al público, y al propio cuerpo profesional, que la preparación se proporciona de acuerdo con determinados requerimientos. El proceso de acreditación incluye un examen del programa para determinar si el mismo cumple con la normativa, se adapta al currículum escolar de Ontario y respeta las regulaciones previstas en los *Standards of Practice for the Teaching Profession* y los *Ethical Standards for the Teaching Profession*.

Este sistema se aplica a los programas tanto de maestros de Educación Primaria como de profesores de Secundaria, pues en Canadá no existe diferencia entre ellos en cuanto a preparación profesional universitaria, rango y salarios. Los aspectos técnicos del proceso se encuentran disponibles en: www.oct.ca/teacher_education/accreditation (Consulta 6-11-2006).

⁶ Entre las fuentes del debate merecen destacarse los trabajos de Shulman (1987); Shön (1987); Russell (1987); Russell et al. (1988).

especial interés dentro de AERA que defiende la necesidad de estudiar la propia práctica docente que se realiza y su contexto específico (Russell, 2004).

La promoción de este tipo de estudios fue bienvenida por un sector significativo de la comunidad educativa y ha supuesto, sin duda, una importante forma de revaloración de la investigación en la enseñanza durante las últimas décadas (Russell, 2004).

El éxito de *Studying Teacher Education*, revista dedicada al análisis que hacen los profesores de su práctica, es un indicador de los cambios paradigmáticos que han llevado de los enfoques estructurales a los estudios autorreferenciales de maestros y profesores.

En el centro de los cambios se ubicaba un serio cuestionamiento de la perspectiva basada en la aplicación de teoría previamente elaborada; en otras palabras, se trató de desarrollar *conocimiento* en acción, una rearticulación de la teoría y la práctica dentro de un marco que se define por el conocimiento situado, el cuestionamiento crítico y la práctica reflexiva.

Latía aquí una fuerte crítica a la descontextualización de la teoría que era, y en cierta medida todavía es, bastante típica en los programas de formación de maestros. Los cambios, considerados modestos por quienes defendieron la necesidad de una reforma radical, se reflejaron también en la nueva estructura de los programas; en particular, en el diseño de cursos con una fuerte relación con la práctica, el aumento del número de semanas dedicadas a prácticas, la inclusión de la investigación-acción, seminarios en el terreno, etc.

Al mismo tiempo, el impacto de los cambios generados por la globalización económica y los acuerdos de libre comercio han propiciado la apertura de servicios públicos, como la educación, al sector privado nacional e internacional, rebajando los niveles de la formación. Por ejemplo, en Ontario, *The Choice and Excellence in Postsecondary Education Act (Bill 132)* ha abierto las puertas a un conjunto de instituciones, en su mayor parte foráneas, para que establezcan en la provincia secciones satélites dedicadas a la preparación de los maestros, como han hecho ya *Sunny Postdam*, del Estado de New York, y la *Charles Sturt University* de Australia. Otros desarrollos tienen características alarmantes. Por ejemplo, recientemente el *Michigan Lambton College*, institución Post-secundaria no universitaria, ha firmado un convenio con *Saginaw Valley State University*, en los Estados Unidos, para la preparación de maestros que, en virtud de un acuerdo con el Estado de Michigan, podrían estar capacitados para enseñar en Ontario.

Mientras que las Facultades de Educación ofrecen programas universitarios exigentes en los que se incluye la obtención de un grado académico en la *Faculty of Arts and Sciences*, este programa requiere un año de formación pedagógica de nivel superior.

Los requisitos de unas y otras instituciones no son equiparables. Así, mientras que la Facultad de Educación de *Queen's University* acepta alrededor del 13% de los aspirantes, las nuevas instituciones satélite y los programas que ofertan tienen niveles de admisión menos rigurosos, carecen de un compromiso con el sistema educativo y no contribuyen con la investigación local. Algunas de ellas ni siquiera tienen programas de investigación. La razón para su establecimiento es puramente comercial, basada en la avistada necesidad de docentes en un futuro cercano.

Como reacción, la Asociación Canadiense de Decanos de Educación (que agrupa a los decanos y directores de las facultades, escuelas o departamentos de educación de habla inglesa y francesa) ha firmado un acuerdo pan-canadiense en apoyo de los valores, principios y objetivos que las instituciones públicas y las que forman parte de la *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC) comparten en relación con la enseñanza como profesión.

Las culturas de formación y los cambios institucionales en España

En España, las primeras Escuelas Normales para la preparación de maestros se crean en la primera mitad del siglo XIX, como efecto de la propia ordenación de un sistema educativo nacional que implica el control del trabajo docente por parte del poder público. Durante ese siglo y las primeras décadas del siguiente, se aprueban diversos planes de regulación de las enseñanzas, cuya sucesión refleja tanto las tensiones políticas del momento como las dificultades para ir dando respuesta a las necesidades educativas.⁷

A partir del siglo XX, el impulso por dotar a la pedagogía de un estatuto científico, que genera esa misma ordenación del sistema, va encontrando, por su parte, expresión institucional en varias iniciativas emprendidas para introducir los estudios pedagógicos en la universidad. En 1904 se provee, en Madrid, la Cátedra de Pedagogía

⁷ Este rápido recorrido por la evolución del sistema de formación en España pretende ofrecer algunos elementos que, unidos al análisis de la situación canadiense, permitan situar en una perspectiva histórico-comparada la interacción de los sistemas con los actuales procesos de internacionalización.

La evolución de la formación del profesorado español a lo largo de los dos últimos siglos ha sido objeto de numerosos estudios especializados que han abordado diferentes aspectos del proceso. Entre los publicados durante los últimos años pueden destacarse: Melcón (1992); Dávila (1994); San Román (1998); Lorenzo (2001); Rabazas (2001); Puelles (2003); etc.

Superior en el doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Universidad Central, para cuyo desempeño se nombra a Manuel Bartolomé Cossío, y en 1930 comienza a funcionar en la Universidad de Barcelona el *Seminari de Pedagogia* impulsado Joaquín Xirau. Estos precedentes, junto a otros, como la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909 y encargada de la formación del profesorado de las Escuelas Normales, darán lugar a la apertura, en 1932 y 1933, de sendas secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de las universidades de Madrid y Barcelona, con las que se pretende conjugar el progreso científico de la Pedagogía con la preparación para los puestos de mayor rango del sistema.

Este doble origen de la formación de quienes desempeñan un trabajo en el sistema educativo expresa lo que se ha llamado la estructura bipolar de constitución de dicho sistema, con una parte elemental, a cargo de maestros y maestras, dirigida a la población general, y otra representada por la enseñanza Secundaria y Superior, al servicio de la élite (Puelles, 2003) y que reproduce el doble nivel de competencia pedagógica al que se refería Cossío poco después de haber tomado posesión de la Cátedra de Pedagogía Superior, cuando decía: «También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia» (Cossío, 1966, p. 191).

Las palabras de Cossío son reveladoras de una diferenciación real sobre la cual ha estado montada la preparación de los profesionales de la educación en nuestro país durante cerca de un siglo, dando lugar a dos diferentes culturas de formación cuyos efectos se harán sentir hasta nuestros días.⁸

Tras la Guerra Civil, el llamado *Plan profesional para la formación de maestros*, de 1931, es sustituido por una serie de medidas que, restaurando la legislación anterior, pretenden proporcionar una habilitación rápida al nuevo ejército de maestros que requiere la propagación de los ideales del régimen. En lo que respecta a los estudios pedagógicos, éstos no serán reimplantados oficialmente en Madrid hasta 1944, y en Barcelona hasta 1955.⁹

El intento de modernización que se opera en el último período de la dictadura da lugar a una reformulación profunda del sistema educativo, que se plasma en la Ley

⁸ Como señala Puelles, uno de los efectos de esta doble estructura ha sido la ausencia durante casi doscientos años de una política suficientemente consolidada de preparación pedagógica de los profesores de enseñanza Secundaria (Puelles, 2003).

⁹ En 1964 se abre la Sección de Pedagogía en la Universidad de Valencia. Entre las universidades privadas de la Iglesia Católica, la primera en ofrecer estos estudios, desde 1959 (con reconocimiento de efectos civiles desde 1963), fue la Pontificia de Salamanca.

General de Educación de 1970. La formación de los maestros adquiere un rango universitario intermedio con la instauración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., mientras que en menos de diez años, de 1973 a 1981, el número de universidades que ofertan estudios de pedagogía se multiplica casi por cinco, pasando de cuatro a 19.

La Ley General de Educación se planteó el objetivo de una generalización de la educación básica, de los 6 a los 14 años, que precisaba el contingente correspondiente de docentes. La modernización de la educación se produce entonces desde el paradigma de una racionalización para la cual lo ideal es que el proceso esté bien diseñado y planeado de antemano, de manera que se evite la necesidad de decisión del profesor.

El control ideológico directo de los primeros tiempos de la dictadura es reemplazado por otro más sutil que opera a través de la política curricular y en el que el profesor deja de ser el militante de una cruzada religiosa y política para convertirse en un experto *neutral* que aplica prescripciones en cuya definición no interviene (Beltrán, 1990; Jiménez Jaén, 2004). Este cambio tiene su correlato institucional y epistemológico en los estudios de Pedagogía, a los que se pretende dotar de una orientación de carácter más científico-positivista.

Las antiguas Facultades de Filosofía y Letras se convierten en Facultades (o Divisiones) de Filosofía y Ciencias de la Educación, y se sustituye la denominación de Pedagogía por la de Ciencias de la Educación en los programas de estudio. La consecuencia contradictoria de estos cambios fue un considerable desarrollo institucional de la Pedagogía, junto con una progresiva pérdida de presencia en el sistema escolar (Escolano, 2002,).

La reforma de la formación de los profesionales de la educación a partir de la segunda mitad de los años setenta del siglo pasado hay que situarla en el contexto más amplio que supuso la transición política y la aprobación de la Constitución de 1978.

A partir de 1986, el horizonte vendrá marcado por la entrada en la hoy denominada Unión Europea, que supuso un acercamiento a la filosofía neoliberal que inspira el modelo de internacionalización orientado al mercado. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, implantada en 1990 por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), abrió la puerta a una integración más amplia de los estudios de formación de los maestros en la universidad, aunque rechazó convertir estos estudios del nivel intermedio de Diplomatura al de Licenciatura.

En diversas universidades españolas se crearon Facultades de Educación (con éste u otros nombres) que aunaron en una misma institución los estudios de formación de maestros con los estudios de Pedagogía, lo que unido al nacimiento de nuevas titulaciones de

educación (Diplomatura en Educación Social y Licenciatura en Psicopedagogía) quiso romper, en el aspecto institucional, el viejo esquema de una pedagogía inferior y otra superior criticado por Cossío a comienzos del siglo.

A raíz de este cambio, y frente a la orientación de perfil tecnocrático de los años setenta, la nueva reforma apeló a una concepción *práctica* en la que el profesor es visto como un profesional que adopta decisiones a partir de la reflexión sobre su acción (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). Sin embargo, para muchos, estas expectativas de profesionalización quedaron pronto defraudadas por una ley que no proveía las condiciones necesarias para llevar a cabo la innovación (Zufiaurre, 1994).

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, elaborada por el gobierno del Partido Popular (PP) al inicio de la presente década, en la línea de las reformas de cuño neoliberal, y su sustitución por la recién aprobada *Ley Orgánica de Educación*, del gobierno del PSOE, enmarcan la formación en el contexto de adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tal adaptación alienta un enfoque basado en perfiles profesionales definidos en términos de dominio de un catálogo de competencias, según se viene ya haciendo en algunos países europeos, forzados a veces por la necesidad de dar una respuesta rápida a la ausencia de candidatos a la profesión docente, especialmente acuciante en algunos niveles y áreas (Euridyce, 2004).

La *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) realizó varias convocatorias para la formulación de propuestas de adaptación de las titulaciones universitarias al EEES.

La doble estructura de formación de los profesionales de la educación en nuestro país condicionó el modo de respuesta a esta convocatoria de las titulaciones en el campo de la educación, creándose dos grupos o redes de trabajo distintas, una dedicada a los estudios de formación de maestros de Educación Primaria y otra a los «*restantes*» estudios de educación, si bien bajo la imposición de trabajar de manera coordinada. Ambas redes, formadas por representantes de las universidades y de los colectivos profesionales, presentaron sus propuestas de titulaciones de grado a mediados del año 2004. La red de educación propuso dos titulaciones de 240 créditos en Pedagogía y en Educación Social, y las de magisterio otras dos, en Educación Primaria y Educación Infantil, ambas de 240 créditos también (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a y 2005b).

Una parte fundamental del trabajo de ambas redes consistió en identificar las competencias del profesional de la educación en estas cuatro titulaciones. Además de definir las competencias específicas de cada una de ellas, relativas tanto al saber como al

saber hacer, debían valorar la pertinencia para cada titulación de una serie de competencias transversales que se supone debe poseer en mayor o menor grado todo titulado universitario, y que se adoptaron del proyecto *Tuning, educational structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003). La comparación de la valoración de estas competencias en cada una de las cuatro titulaciones propuestas para la formación de los profesionales de la educación, según la importancia que les conceden los profesores universitarios que imparten actualmente los estudios respectivos, muestra la gran variabilidad que existe entre las cuatro titulaciones, con una sintonía mayor en las correspondientes a misma red (Jover, Fernández-Salineró y Ruiz, 2005).

Así, la competencia que se estima más importante para un maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria (comunicación oral y escrita en la lengua materna) ocupa un lugar secundario en las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social. Y lo mismo sucede, en la otra dirección, con la competencia que se considera más importante en las dos titulaciones de educación, la del compromiso ético. En general, en las titulaciones de magisterio predomina una orientación de carácter más instrumental: comunicación, organización y planificación, junto con algunas competencias personales -especialmente el reconocimiento de la diversidad- y de carácter sistémico u holístico.

Un examen de los resultados en la valoración de las competencias específicas de las titulaciones de maestros lleva, de hecho, a los autores de la propuesta a concluir que de ellas se deduce una imagen clásica y tradicional del docente, muy centrada en la transmisión de conocimientos en el aula, y llaman la atención sobre la circunstancia de que los propios profesores que imparten estos estudios valoren en último lugar las competencias que tienen que ver con la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico de las prescripciones curriculares, la colaboración con la comunidad educativa y la mejora de la calidad en los contextos específicos de acción (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a).

En el caso de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, el acento en competencias como el compromiso ético, capacidad de análisis y síntesis, decisión y resolución de problemas nos remite más bien a la imagen de la educación como práctica reflexiva que implica la adopción responsable de decisiones alumbradas por el sentido que se descubre en la propia acción. Diversos factores pueden ayudar a explicar esta diferencia entre los dos tipos de profesionales de la educación: la diferente trayectoria y formación de base de los profesores que imparten las titulaciones, el distinto peso que se asigna en ellas al conocimiento pedagógico, o la identificación profesional más específica de los maestros en comparación con la más difusa de los pedagogos, que exige en este último caso un perfil profesional más abierto.

En las cuatro titulaciones consideradas, el acuerdo es mayor en lo que se refiere a las competencias que se consideran menos importantes: el conocimiento de una lengua extranjera, el uso de las nuevas tecnologías y el liderazgo. La escasa valoración de estas competencias nos sitúa muy lejos de lo que hoy se supone debe ser un profesional capacitado para trabajar en un entorno de internacionalización de la educación, como el que pretende generar el EEES.¹⁰

Conclusión: desafíos en el contexto de internacionalización de la educación

Los sistemas educativos nacen unidos a los intentos de vertebración de las comunidades nacionales. En Europa hay un buen ejemplo de ello en la lentitud con la que se ha ido generando una política educativa en el marco institucional y normativo de la Unión Europea, y en las precauciones que, una vez generada, se han adoptado para que nadie vea en ella una posible intromisión en los sistemas educativos nacionales (Ibáñez-Martín y Jover, 2002). En Canadá, la constitución del sistema es deudora de la propia historia colonial y la creación del estado moderno canadiense, que incluye la previsión constitucional que coloca a la educación como responsabilidad provincial y/o territorial.¹¹

Sin embargo, las tendencias a cierta confluencia de los sistemas ponen de manifiesto la permeabilidad no solo de las corrientes epistemológicas, sino también, y en interacción con ellas, de los movimientos transnacionales de origen político o económico, entrelazados hoy en día con la revolución tecnológica. De este modo, dos realidades tan aparentemente lejanas como son los sistemas de formación de los profesionales de la educación en Canadá y España, fruto de dos historias muy distintas, parecen movidas a compartir algunos puntos de confluencia.

¹⁰ Poco antes de la redacción de la versión definitiva de este trabajo, el Ministerio de Educación y Ciencia español ha dado a conocer las líneas maestras de la nueva organización de las enseñanzas universitarias, que constituyen la base para una nueva ordenación normativa de los estudios en el marco del EEES (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

¹¹ Tanto en un caso como en el otro, la dinámica de los sistemas se ve, asimismo, influida por los procesos de contestación. Por ejemplo, en el caso canadiense no puede pasarse por alto el influjo que en la configuración del sistema han tenido las demandas de los pueblos aborígenes y su deseo de controlar su propia educación, la revolución silenciosa en Quebec y el movimiento separatista, así como la exigencia del reconocimiento de los derechos de las minorías y las mujeres. En España habría que situar, en este mismo orden, las tensiones que, en diferentes escenarios históricos, se han producido entre las presiones de unificación del sistema y las demandas de descentralización y reconocimiento de las especificidades culturales de las nacionalidades.

En ambos contextos podemos ver cómo el proceso de reformas educativas que supuso la introducción de los estudios de formación del profesorado en la universidad va seguido de una confrontación sobre la naturaleza del conocimiento pedagógico y la profesionalización del profesorado. Debate, sin duda, propiciado por la rapidez con la que actualmente se irradian las ideas, si bien cada sistema las modela desde su peculiar idiosincrasia local.

En Canadá la imagen del profesional reflexivo, inclinado a la investigación-acción, al estudio de su papel como maestro y sensible a las políticas de identidad y diferencia ha impregnado de alguna manera el trabajo de las Facultades de Educación en las que se forman los profesores. En España, las propuestas de un modelo basado en la reflexión en la práctica quedaron prioritariamente en un plano enunciativo, sin lograr adentrarse con profundidad en la cultura académica en la que se forman los futuros maestros. El discurso parece haber caído más en la formación de los pedagogos, quizás precisamente debido a la propia ambigüedad de su perfil profesional. Esta diferente recepción es indicadora de la persistencia, en el caso español, de los efectos de la doble cultura de formación de los profesionales de la educación, que traduce la propia estructura bipolar de constitución original del sistema educativo, y que la unificación institucional parcial de los años noventa no ha logrado aún remontar.

En el caso canadiense, las tensiones que afectan a la formación de los maestros reflejan la nueva configuración de la oferta de estudios generada por la penetración de la economía de mercado y la nueva filosofía emergente en el contexto universitario, cuyos valores están en proceso de cambio.

Valores centrales como la excelencia, la libertad académica, la idea de servicio público y el sentido de pertenencia a un colectivo académico entran a menudo en conflicto con los objetivos formativos de instituciones satélites que buscan la ampliación de mercado. Muchos estudiantes despliegan nuevos hábitos lingüísticos, con los significados consiguientes, tales como la noción inexpresada del estudiante como cliente y del profesor como abastecedor del servicio solicitado. Esta imagen traiciona la noción tradicional del aprendizaje centrado en el estudiante, pues el acento se pone en la capacitación del individuo en términos de competencias y alta destreza, y no ya en los términos académicos de una inteligencia crítica y reflexiva.

Paralelamente, en España la reforma en marcha para la adaptación de los estudios al EEES se ha vendido también bajo la idea de un cambio de cultura académica que a partir de ahora debe centrar la actividad en el estudiante. Tal es la filosofía implícita en la generalización del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) como mecanismo de acumulación y transferencia del trabajo realizado por el estudiante, uno

de los ejes del proceso de convergencia europea. La formación se convierte en un bien de consumo que el estudiante podrá acumular, transferir e invertir, en función de las demandas del mercado laboral. En un caso y en el otro, los movimientos y voces críticas no se han dejado esperar.

Tanto en Canadá como en España, la universidad y, consecuentemente, la formación de los profesionales de la educación, se ve afectada por cambios económicos, políticos, culturales y tecnológicos. Los procesos en marcha exigen un esfuerzo para repensar y redefinir muchos aspectos de nuestro ejercicio profesional y académico sin desechar los valores que definen nuestra identidad, tales como la libertad y la integridad académicas, así como la autonomía de la universidad. No podemos ser observadores pasivos de la instrumentalización de la educación al servicio de meros intereses económicos por encima de una promoción del aprendizaje centrado en el cultivo del ideal de la persona educada y de la formación de educadores capaces de crear nuevo conocimiento y plantear problemas. Quienes trabajamos en la universidad tenemos una responsabilidad cívica. Por eso mismo, tampoco podemos mantenernos al margen de las funciones económicas de la enseñanza o del impacto de las nuevas tecnologías. Los procesos contienen tensiones, contradicciones, negociaciones. Se necesitan cambios sustantivos, no innovaciones superficiales, pero en nuestros propios términos y con el entendimiento del carácter complejo y dinámico del trabajo universitario.

Muchas de las críticas que se han hecho a los cambios implantados o anunciados en los sistemas de formación tienen un efecto paralizante. Se hacen declaraciones con afán polémico, más que abrir discusiones conducentes a posiciones que permitan manejar los dilemas. La búsqueda y la transmisión del conocimiento son inherentes a la misión de la universidad, y deben incluir y dar sentido al autoanálisis y a la crítica.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (2000). Traditions and Transitions in Teacher Education: The Development of a Research Project. *Historical Studies in Education/ Revue d'Histoire de l'Éducation*, 12:1/2, 143-154.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

- (2005b). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid, ANECA.
- BELTRÁN, F. (1990). La reforma del currículo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 193-207.
- BEREITER, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNO-JOFRE, R. (1998-1999). Citizenship and Schooling in Manitoba, 1918-1945. *Manitoba History*, 36, 26-36.
- (1993). *The Manitoba Teachers' Federation, 1919-1933: The Quest for Professional Status*. In R. BRUNO-JOFRE (ed.), *Issues in the History of Education in Manitoba : From the Construction of the Common School to the Politics of Voice*. Lewiston/Queenston: Edwin Mellen Press
- BRUNO-JOFRE, R. Y JOVER, G. (eds.) (2001). Educational Reforms: International Perspectives and Local Idiosyncracies. *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Rencontres sur l'Éducation*, 2.
- COSSIO, M. (1966). *De su jornada, fragmentos*. Madrid: Aguilar.
- CURTIS, B (1992). *True Government by Choice Men? Inspection, Education, and State Formation in Canada West*. Toronto: University of Toronto Press.
- DÁVILA, P. (1994). *La bonrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español*. Barcelona: PPU.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EURYDICE (2004). *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid: Eurydice/CIDE.
- FLEMING, T. (2003). From Educational Government to the Government of Education: The Decline and Fall of the British Columbia Ministry of Education, 1972-1996. *Historical Studies in Education*, 15: 2, 210-233.
- GELMAN, S. (2002). Stratford (Normal School) Teachers' College, 1908-1973. *Historical Studies in Education*, 14:1, 113-120.
- GIDNEY, R. D. (1999): *From Hope to Harris: The Reshaping of Ontario's School*. Toronto: University of Toronto Press.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto*. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HENLEY, D. Y YOUNG, J. (2001). *An argument for the Progressive Possibilities for Public Education: School Reforms in Manitoba*. In J. PORTELLI Y P. SOLOMON (eds), *The Erosion of Democracy in Education: From Critique to Possibilities*. Calgary: Alberta Detselig.

- IBAÑEZ-MARTÍN, J. A. & JOVER, G. (eds.) (2002). *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. E. (2004). Reformas educativas y profesionalización del profesorado. *Papers Revista de Sociología*, 72, 189-212.
- JOVER, G., FERNÁNDEZ-SALINERO, C. Y RUIZ, M. (2005). *El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea*. En V. ESTEBAN (ed.), *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: UPV.
- JOHNSON, F. H. (1968). *A Brief History of Canadian Education*. Toronto: McGraw-Hill.
- LORENZO, J.A. (2001). *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)*. Madrid: Editorial Complutense.
- MELLOUKI, M. (1990). L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 á 1960: Un cas de rupture idéologique. *Historical Studies in Education /Revue d'Histoire de l'Éducation*, 2:1., 37-58.
- MELCÓN, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- MILLER, J. R. (1996). *Shingwauk's Vision: A History of Residential Schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- (2006). *Documento de trabajo. Propuesta. La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Madrid: MEC.
- OSBORNE, K. (1996). Education is the Best National Insurance: Citizenship Education in Canadian Schools. Past and Present. *Canadian and International Education*, 25:2, 31-43.
- PRENTICE, A. (1977). *The Feminization of Teaching*. In S.M. TROFIMENKOFF Y A. PRENTICE (eds.), *Neglected Majority: Essays in Canadian Women's History*. Toronto: McClelland and Stewart.
- (1989). Friendly Atoms in Chemistry? Women and Men at Normal School in Mid-Nineteenth Century Toronto. In D. KEANE Y C. READ (eds.), *Essays on Old Ontario: Papers Presented to J. M. S. Careless (285-317)*. Toronto: Dundurn Press.
- PUELLES, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M. C. BENSO Y M. C. PEREIRA (eds.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Concello de Ourense/ Fundación Santa María/ Universidade de Vigo.
- RABAZAS, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- RUSSELL, T. L. (1987). Research, Practical Knowledge and the Conduct of Teacher Education. *Educational Theory*, 37, 369-375.
- (2004). Tracing the Development of Self-Study in Teacher Education Research and Practice. In J. LOUGHRAN et al., *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- RUSSELL, T. L. ET AL. (1988). *Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, Puzzles, and the Theory-Practice Relationship*. In P. GRIMMETT Y G. ERICKSON (eds.), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- SAN ROMÁN, S. (1998). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- SHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SILVER, A. (1999). *First Steps*. In MEISEL, J., ROCHER, G. Y SILVER, A. (eds.), *As I Recall /Si Je Me Souviens Bien*. Montreal: Institute for Research On Public Policy.
- TAYLOR, A. (2001). *The Politics of Educational Reform in Alberta*. Toronto: University of Toronto Press.
- TAYLOR, A., SHULTZ, L. & LEARD, D. (2005). A New Regime of Accountability for Alberta Schools. In HARRISON, T. (ed.). *The Trojan Horse II*. Canada: Black Rose.
- THOMSON, G. E. (2000). A Fondness for Charts and Children: Scientific Progressivism in Vancouver Schools 1920-1950. *Historical Studies in Education/ Revue d'Histoire de l'Éducation*, 12:1/2, 111-28.
- ZUFIAURRE, B. (1994). *Proceso y contradicciones de la reforma educativa. 1982-1994*. Barcelona: Icaria.

Fuentes electrónicas

ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *How programs are accredited*. Consultado el 6 de noviembre de 2006, de www.oct.ca/teacher_education/accreditation

Dirección de contacto: Gonzalo Jover Olmeda. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. C/ Rector Royo Vilanova s/n, 28040, Madrid, España. Email: gjover@edu.ucm.es