

# El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad

## Entrevista a Andy Hargreaves\*

REALIZADA POR CLAUDIA ROMERO\*\*

*Andy Hargreaves es reconocido internacionalmente como una de las autoridades más destacadas e innovadoras en los campos del cambio educativo, el desarrollo profesional docente y la cultura escolar. La entrevista fue realizada en la ciudad de Toronto, Canadá, en el International Centre for Educational Change (ICEC) OISE/Universidad de Toronto, en el marco de un trabajo de investigación sobre Cambio Educativo realizado por la autora. Hargreaves repasa su producción y adelanta algunos de los aspectos centrales de sus nuevos trabajos.*

## Entrevista



63

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



\*Sociólogo inglés residente en Canadá. Actualmente ocupa la Cátedra de Educación Thomas More Brennan de la Lynch School of Education del Boston College (Massachusetts, Estados Unidos). Durante quince años (1987-2002) fue co-director y profesor del Centro Internacional para el Cambio Educativo (ICEC), en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación (OISE) de la Universidad de Toronto, Canadá. En los comienzos de su carrera dio clases en escuelas primarias inglesas. Es autor de más de treinta libros y de numerosos artículos que han sido traducidos y se distribuyen por todo el mundo.

\*\*Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y doctoranda en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España; Especialista en Asesoramiento escolar y capacitación docente; Consultora institucional.  
E-mail: claudiaromero@fibertel.com.ar

—En su libro *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*, de 1994<sup>1</sup>, usted analizaba el nuevo marco de condiciones y relaciones sociales que se ha dado en llamar "posmodernidad" y sus consecuencias sobre el modo en que se piensa y se organiza la educación escolar. Usted describía tensiones y posibilidades en ese trabajo, quisiera volver sobre ellas...

—En ese libro yo describía un conflicto, una tensión fundamental entre dos cosas: de un lado, un mundo que había cambiado muy rápido, que había entrado en una era de gran incertidumbre, complejidad en las organizaciones, flexibilidad en la economía, mayor diversidad cultural, velocidad debido a las nuevas tecnologías, y que iba generando nuevas demandas educativas; y de otro lado, las escuelas que por su estructura y su cultura no estaban en condiciones de lidiar con estos cambios, de responder con responsabilidad a las necesidades de todos los alumnos. Frente a esa tensión imaginaba dos posibilidades: una era que las escuelas, los maestros y los sistemas educativos fueran capaces de reorganizarse para poder lidiar con esa complejidad; la otra posibilidad era que prevaleciera el temor a la complejidad y a la diversidad y se respondiera tratando de controlar todo, cayendo aún más en la estandarización. Esta segunda posibilidad era muy factible porque es natural que en la incertidumbre busquemos la seguridad de lo conocido; por ejemplo, volvemos a la seguridad de las cosas que pensamos nos hicieron sentir seguros cuando éramos niños, la clase de escuelas que recordamos, la clase de conocimiento que adquirimos. En este sentido la incertidumbre puede ser una enemiga del cambio.

—A más de 10 años de la aparición de aquel libro, ¿cómo cree que se han ido resolviendo las tensiones vislumbradas entonces y cómo han afectado a las escuelas y a los docentes?

—Yo creo que lo que pasó en los últimos diez años es que la complejidad es aún mayor. La complejidad se ha convertido en inseguridad. Más recientemente saqué un libro que hice pensando justamente en los cambios acontecidos en los últimos diez años, el libro se llama *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*<sup>2</sup>. Estoy convencido de que entramos en la era de la inseguridad. Inseguridad económica, por lo que está pasando en las

economías del mundo, lo que le pasa a tus jubilaciones, lo que le pasa a tus ahorros; esto en Argentina lo saben muy bien. También inseguridad personal, en términos de crimen, e inseguridad nacional, en esta era de terrorismo y guerra con naciones que quedan excluidas de los beneficios del capitalismo. La inseguridad en todas sus formas genera la creencia de que no puedes depender de nadie, nadie te va a cuidar, solo puedes cuidarte a ti mismo. Y este mundo de inseguridad reclama enormes necesidades de comunidad, comprensión e inclusión.

—De modo que, a mayores niveles de inseguridad en el contexto social, mayores necesidades de comunidad, de cuidado e inclusión escolar. Eso parece lógico y muy necesario en sociedades democráticas, pero ¿cómo se logra, cómo puede la escuela constituirse en espacio de inclusión y de construcción democrática?

—Como ya lo decía Adam Smith, no puede haber democracia a menos que se desarrolle la capacidad de empatía con los que te rodean; ésa es la fundación emocional de la democracia. De manera que las escuelas en contextos democráticos necesitan ser comunidades, necesitan ser inclusivas, constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo tal que todos accedan al conocimiento, y donde no sólo atienden a un tipo de alumno en particular, los mejores o los más inteligentes, sino a todos. Porque es cierto que estamos en la sociedad del conocimiento donde el éxito como nación, como organización, como individuo, depende de nuestra habilidad de crear el conocimiento, de inventarlo. Pero nuestro futuro como sociedad depende de lo que se llama "inteligencia colectiva", la inteligencia de toda la comu-

*"Las escuelas en contextos democráticos necesitan ser comunidades, necesitan ser inclusivas, constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo tal que todos accedan al conocimiento (...) Sin embargo, lo que vemos es que se optó por la posibilidad de la estandarización escolar y esto es exactamente lo opuesto a lo que necesitamos en términos de creatividad y flexibilidad y en términos de comunidad e inclusión".*

nidad. En este sentido, todos los estudiantes de todas las clases sociales necesitan tener la oportunidad y la expectativa de desarrollar todo tipo de capacidades. Las escuelas tienen que poder enseñar a todo tipo de alumnos, no sólo a unos pocos, y para eso hay que poder ser muy creativo y flexible. Sin embargo, lo que vemos es que se optó por la posibilidad de la estandarización escolar y esto es exactamente lo opuesto a lo que necesitamos en términos de creatividad y flexibilidad y en términos de comunidad e inclusión.

—Sin embargo, en la base de la estandarización, puede estar el deseo legítimo de alcanzar mayores niveles de calidad educativa. ¿Por qué dice que la estandarización escolar atenta contra la construcción de escuelas democráticas?

—Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículum, un currículum enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas. Lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento.

—En una investigación<sup>3</sup> que usted dirigió sobre la reforma curricular aplicada a las escuelas secundarias de Ontario, Canadá, se reportan las experiencias e interpretaciones que los docentes hacen del proceso de cambio, y se describe un fenómeno que muy gráficamente han denominado como “el currículum karaoke”. Durante un tiempo los docentes trabajaron duramente para ajustarse a un ritmo y a un guión preestablecido. Se sentían abrumados porque no lograban “aprender la letra” y desmoralizados porque su experiencia era descalificada. Buscaban apoyo y encontraban presión y sentían que serían culpabilizados si los resultados no eran buenos. Como consecuencia de esta experiencia traumática, se terminó por inhibir el impulso innovador que muchos docentes tenían al principio. Como señala Popkewitz, muchas reformas terminan reforzando las tendencias más conservadoras.

—Ese es el efecto más sobresaliente de la estandarización sobre los docentes: dobla sus espaldas. Hemos recreado el siglo XIX de muchas maneras y en muchos países. En gran parte de Norteamérica, incluyendo Canadá, en todo el mundo anglosajón y también ahora en países como España y Portugal, hay un movimiento masivo hacia la estandarización. Esa es la mala noticia. Pero la buena noticia es que los países que han comenzado este proceso tempranamente, como Inglaterra y Australia, que comenzaron en la última parte de los años ochenta, han descubierto ya los problemas de la estandarización y comienzan a pensar en otras posibilidades. Uno de los efectos más importantes de la estandarización es que los maestros comienzan a dejar la enseñanza o directamente no quieren entrar a la profesión. Particularmente en Inglaterra y Australia, y también en Canadá, la mayoría de los maestros tienen mi edad, son mayores, están pensando en jubilarse. Muchos de los maestros están yéndose y nadie más quiere ser maestro. En esa investigación que tú mencionas recogimos que los profesores aconsejaban a los alumnos no entrar a la profesión docente. Nadie quiere meterse en un mundo estandarizado, regulado, que no valora el profesionalismo de los maestros. Entonces, frente a la crisis de reclutamiento para la enseñanza, estos países que han atravesado la experiencia de la estandarización no quieren pero deben renunciar a ella. Tienen que dejar que algo de poder vuelva a los profesionales y se aleje de la burocracia. Tienen que crear más desarrollo profesional. En Inglaterra actualmente hay más desarrollo profesional, hay dinero para la investigación, hay dinero para el intercambio de docentes entre países, hay dinero para crear redes de aprendizaje profesional, hay muchas iniciativas ahora para apoyar el juicio profesional de los docentes. Los contenidos han sido reducidos y las evaluaciones han sido reducidas. Esto es empezar con un cambio más democrático. Esto significa que la

*“Uno de los efectos más importantes de la estandarización es que los maestros comienzan a dejar la enseñanza o directamente no quieren entrar a la profesión (...) Nadie quiere meterse en un mundo estandarizado, regulado, que no valora el profesionalismo de los maestros. Entonces, frente a la crisis de reclutamiento para la enseñanza, estos países que han atravesado la experiencia de la estandarización no quieren pero deben renunciar a ella.”*

estandarización no continuará para siempre y que la estandarización no será la muerte de la educación pública, es decir, la que con menos recursos tiene que compensar las diferencias más grandes. Hay todavía una lucha esperanzada y la gente tiene que aprender de esta lucha, no sólo los gobiernos o los profesionales de la educación, toda la gente.

—*Es interesante ver cómo se producen estos movimientos de cambio. No me refiero a la estandarización en sí, sino al movimiento por el cual se genera y luego declina. Lo que usted dice muestra un movimiento que parece típico del cambio, un ir y volver, expansión y contracción, como el movimiento de las olas. En este sentido, la historia del cambio educativo, que es breve pero elocuente, fue forjando en tan sólo cuarenta años una paradójica “gramática del cambio” en la que podrían identificarse ciertos “patterns” o modelos, esquemas de cambio estables. Algunos análisis capturan estos modelos al descubrir los significados que subyacen en las metáforas sobre el cambio, como la metáfora de las “olas” o del “péndulo”, entre otras. ¿Cómo describiría el movimiento del cambio en educación?*

—Es muy interesante el análisis de las representaciones metafóricas sobre el cambio. Nosotros estamos buscando nuevas metáforas que nos ayuden a comprender mejor el cambio. Uno de los proyectos en los que estoy trabajando se plantea el estudio del movimiento que describe el cambio a través del tiempo. Estudiamos el cambio acaecido en los últimos treinta años en ocho escuelas secundarias, viendo a los maestros y a los líderes que trabajaron en cada una de ellas. Hemos estado haciendo un trabajo acerca de las olas de cambio, olas de término largo y olas de término corto, y cómo se relacionan unas con otras. Creo que las olas tienen más sentido que los péndulos porque las olas te ayudan a comprender mejor cómo es el movimiento del cambio. Hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa. Nosotros estamos interesados en ver cómo se crean estas olas enormes a lo largo del tiempo. A mí me gusta la metáfora de las olas.

—*Hay otra metáfora muy habitual en los discursos sobre el cambio educativo, es la metáfora de la “resistencia” que juega con la ambigüedad semántica del término: la resistencia activa como fuerza que se opone deliberadamente al cambio o la resistencia pasiva que ofrece la propia naturaleza de los elementos en juego. ¿Cómo analiza usted la resistencia al cambio?*

*“La estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el curriculum, un curriculum (...) centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básica”.*

—Tradicionalmente la resistencia ha sido vista como negativa, pero no lo es. Andrew Gitlin realizó una monografía sobre resistencia en un sentido positivo: en breves palabras, dice que los maestros se han resistido al cambio siempre por buenas razones. Aún si lo hicieron de mal modo, lo hicieron por buenas razones porque comprendieron que el cambio era una clase de manipulación con propósitos superficiales. Según mi visión, hay cuatro teorías que explican la resistencia. Una plantea que la resistencia es abstracción moral o debilidad moral: hay muchos líderes de escuelas que ven a la resistencia como la reacción del conservador o el inflexible, como una falla moral. La teoría número dos dice lo opuesto: la resistencia tiene sentido, es el sentido común, es transparente, no se está en contra del cambio sino del “no cambio”, entonces se resisten esos cambios aparentes que están al servicio de que en verdad nada cambie. La teoría número tres dice que la resistencia es una función que resulta de la edad. Michael Huberman habla de estadios en la carrera docente<sup>4</sup>. Muchos maestros en sus carreras han visto muchos cambios y algunos a veces se han comprometido, y luego ven estos cambios desvanecerse o que los líderes de los cambios cambian de trabajo o los recursos desaparecen o el foco cambia, y así aprenden que no tiene sentido comprometerse con algo que va a desaparecer. En la carrera docente hay etapas de escepticismo en las que los docentes prefieren olvidar las propuestas de cambio y se concentran en la clase, en sus alumnos. La cuarta teoría es interesante, dice que hay una dimensión del género de la resistencia. Hay investigaciones que muestran que quienes producen el cambio son las mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores. Entonces

también hay una dinámica de género en la resistencia al cambio. Creo que lo más interesante es que éstas son cuatro teorías que compiten y que tienen que ser evaluadas en cada caso en particular.

—*Los últimos años han sido muy fructíferos en la producción de conocimiento sobre el cambio educativo, pero esto no ha hecho las cosas más fáciles. Quiero decir, sabemos más sobre el cambio, y eso sirvió para reconocer que el cambio en educación es más complejo de lo que se suponía y que, por ejemplo, no existe una producción lineal ni estrictamente racional del cambio. Como suele decirse, el conocimiento sobre el cambio lo ha vuelto más elusivo. ¿Cuál es para usted la más significativa "lección aprendida" sobre el cambio educativo en los últimos tiempos?*

—Hemos aprendido mucho acerca del cambio y una de las cosas más importantes que aprendimos tiene que ver con que el cambio no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa. En una economía de conocimiento creativo, lo que más promueve el cambio positivo y lo que puede beneficiar a todos los alumnos es lo que se ha dado en llamar las "comunidades de aprendizaje profesional". Las comunidades de aprendizaje profesional tienen cuatro dimensiones; la primera es que se trata de un grupo de profesionales, docentes y a veces otros profesionales que no son docentes, que trabajan colaborativamente, no individualmente. Entonces lo primero en una comunidad de aprendizaje profesional es la cultura de colaboración y la estructura que sostiene la colaboración: tiempo y expectativas. Segundo, la mayor parte de esta colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos: el foco es el proceso educativo en la realidad del aula. De manera que las comunidades de aprendizaje profesional son espacios donde los docentes y otras personas se encuentran para pensar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Tercero, todos ellos usan evidencia e información como base de sus decisiones, no solo intuición, no sólo experiencia. Es importante reunir y producir información sobre tendencias, información acerca de incidentes, de diferencias relativas al género y a la procedencia social y cultural. Por ejemplo, frente a la información sobre resultados de evaluaciones de los alumnos sobre la lectura, podrían identificarse distintos niveles, variaciones entre chicos y chicas, entre una cultura u otra, evolución con el paso del tiempo. Luego se podrían ver las prácticas de otros maestros no sólo dentro de la misma escuela sino en otras escuelas para tener nuevas evidencias y decidir cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, cómo accionar juntos en beneficio de los alumnos. Otro ejemplo podría ser la realización de evaluaciones compartidas de los trabajos de los alumnos, por parte de un grupo de maestros. En todo caso se parte de la convicción de que cuando un niño no puede aprender, no es culpable el niño sino la escuela. La escuela es la que no ha encontrado el camino para hacer que ese niño aprenda. En cuarto lugar, está el proceso de revisión regular para considerar cuán efectivo está siendo el docente y cuán efectivos están siendo los cambios que el docente está haciendo en la escuela. Hay mucha evidencia de que cuando se tiene una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, se crea una gran diferencia en los logros de los alumnos y la brecha entre los estudiantes privilegiados y los que no lo son, se hace más pequeña.

—*Las comunidades de aprendizaje profesional no parecen ser una estrategia puntual de cambio, conllevan un cambio sustantivo en las formas de hacer y de sentir lo escolar. ¿Qué condiciones se requieren para construirlas?*

—Efectivamente, no son una estrategia más entre un montón de estrategias. Construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta la cultura de toda la escuela porque permite mostrar qué tanto te interesan tus alumnos, cuán interesado estás en tú como docente, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros, el interés de tus colegas por lo que estás haciendo con tus alumnos. Entonces la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura informal tanto como del proceso formal de ser un docente. Los principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio son, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas. Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un

compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso.

—*Acaba de mencionar la relación entre cambio y tiempo. Este es un tema que usted ha trabajado mucho y recuerdo algunas relaciones posibles: el tiempo que conlleva el cambio, el tiempo que erosiona los cambios, el tiempo de los políticos que apuran las reformas, el tiempo interno de los docentes, el cambio inevitable que se da al transcurrir el tiempo. La pregunta es ¿cómo hacer sostenible el cambio en el tiempo?*

—La relación entre cambio y tiempo es más sencilla cuando el cambio es una responsabilidad colectiva y no individual, cuando la escuela puede ser creativa acerca de cómo reorganizar el tiempo del docente. Porque si el cambio es real necesariamente el tiempo escolar se habrá “movido” de alguna manera. El problema en lugares como la Argentina es que los docentes están tan mal pagos que tienen más de un trabajo y no creo que el problema del tiempo se resuelva hasta que ese problema se resuelva, hasta que tengan un salario que les permita que la docencia sea su única ocupación o que puedan concentrarse en una institución. En cuanto a lo sustentable del cambio en el tiempo, es claro que hay que garantizar recursos como la existencia de tiempo. Pero hay un sostenimiento más profundo que está dado por la naturaleza del cambio, por su valor para producir mejoras claras en la enseñanza y en los aprendizajes, por el lugar que se dé a la creatividad.

—*Otro de los temas que usted ha trabajado intensamente es el análisis de las emociones en el trabajo de enseñar. ¿Cuáles son las emociones asociadas al cambio en el ámbito escolar?*

—Todas las emociones están relacionadas con el cambio. Usualmente la primera emoción es la de pérdida. La primera cosa que la gente piensa acerca del cambio es qué perderán, a qué tendrán que renunciar, qué desaparecerá de lo que ellos valoran. Entonces sufren por el cambio, sufren por la muerte, sufren por el divorcio o sufren cuando se mudan de casa. Entonces algunas de las primeras emociones para mucha gente son emociones de pérdida. Es importante comprender esto y comprender que es normal. En el contexto presente la gente tiene emociones de ansiedad y miedo, también de desconfianza. Creo que estamos viviendo en sociedades con un bajo nivel de confianza donde no creemos en las intenciones de confianza de nuestros gobernantes, en educación o en otros ámbitos. Entonces cuando el cambio se impone hay muchas emociones que acompañan a la desconfianza, al miedo, a la ansiedad, a todas esas emociones que nos rodean. Pienso que las emociones que nos rodean manejan al cambio, esto incluye la culpa. Entonces, cuando hay muchos cambios, la culpa es una emoción, la vergüenza es una emoción, porque el cambio te hace sentir menos competente en vez de más competente. Tú no quieres ser un mal maestro. Si intentas algo que es nuevo y por un tiempo eres menos bueno de lo que solías ser, entonces la vergüenza es una emoción importante. Y luego hay otras emociones: aquellos que están a cargo del cambio sienten excitación, entusiasmo, oportunidad. Por ejemplo, los que tienen el poder, los directores, los encargados de un área. Usualmente hay una distribución de emociones y esto les pasa a personas diferentes y lo experimentan en diferentes momentos.

—*La escuela secundaria, la escuela para los adolescentes, es un tema recurrente en sus publicaciones e investigaciones. ¿Por qué le interesa ese nivel de la enseñanza? ¿Qué le atrae de él?*

—Estoy muy interesado en las escuelas secundarias por dos razones. Una razón es que constituyen instituciones modernas paradigmáticas, sus estructuras y sus prácticas condensan el sentido de una modernidad que ha perdido su fuerza y relevancia. La otra razón es más íntima. Personalmente la odié. Viví en una comunidad de clase trabajadora y me seleccionaron para una escuela secundaria muy académica, en el otro lado de la ciudad. Entonces fui a esa escuela cuyo programa no tenía manera de comprometerme.

*“Creo que las áreas importantes de investigación tienen que ver precisamente con cómo cambiar la escuela secundaria (...)  
¿Cómo convertir a las escuelas en comunidades?  
¿Cómo esparcir el cambio, cómo darle una escala apropiada? ¿Cómo cambiar no sólo una o dos escuelas, sino muchas escuelas, y cómo cambiar a la escuela no sólo por dos o tres años, sino por veinte años? (...)  
Estas serán por un tiempo las preguntas mayores en el campo del cambio”.*

terme, no lograba conectar ni con mis intereses, ni con mis necesidades, ni con el estilo de vida que yo tenía. Aprendí a jugar el juego para obtener los resultados, pero nunca me sentí “en casa” en mi escuela. La escuela no era parte de mi vida, no estaba conectada con mi vida, yo todavía lo siento. En general, las escuelas secundarias no están conectadas con la vida de los estudiantes, por diferentes factores: raza, clase social, pobreza. El programa no logra ser interesante y además, no hay comunidad que incluya a todos esos jóvenes. Este es mi dolor, que motiva mi misión, porque creo que el trabajo viene de tu vida.

—En cuanto a la investigación sobre el cambio, ¿cuáles son a su criterio las líneas de investigación más relevantes?, ¿qué temas o problemas permanecen aún inexplorados?

—Creo que las áreas importantes de investigación tienen que ver precisamente con cómo cambiar la escuela secundaria. Todo en la escuela secundaria tiene que cambiar. Hay que ser consciente de que todo tiene que cambiar aunque hay que entender que sólo puedes cambiar una o dos cosas por vez, y que hay que vivir con la tensión de estas cosas cambiando. Hay muchos problemas por explorar: ¿cómo convertir a las escuelas en comunidades?, ¿cómo esparcir el cambio, es decir, cómo darle una escala apropiada?, ¿cómo cambiar no sólo una o dos escuelas, sino muchas escuelas? y ¿cómo cambiar la escuela no sólo por dos o tres años, sino por veinte años?, ¿cómo hacer que el cambio perdure? Éstas serán por un tiempo las preguntas mayores en el campo del cambio.

—Por último, según su perspectiva ¿cuál es la dirección del cambio? o, dicho de otro modo, ¿qué es para usted una buena escuela?

—Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos.

## Notas

<sup>1</sup> Traducido al español: *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.

<sup>2</sup> En septiembre de 2003 se publicó en Estados Unidos su libro *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York, Teachers' College Press and Buckingham, Open University Press.

<sup>3</sup> Hargreaves, A; Shaw, P. y otros, *Secondary School Reform: The experiences and Interpretations of Teachers and Administrators in six Ontario Secondary Schools*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training under the Block Transfer Grant Program to OISE/UT and the Peel District Board of Education. Reporte final de la investigación: mayo 2002.

<sup>4</sup> Puede consultarse en Huberman, M. (1990): “Las fases de la profesión docente”, en *Qurrículum*, 2 139-159.