



La innovación de la formación cívica y ética y la complejidad del cambio curricular en la escuela primaria.

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon
 Universidad Pedagógica Nacional
luciamckeon@gmail.com

RESÚMEN

Los resultados de investigación que se comparten en esta ponencia, se refieren al análisis de los procesos de significación que realizan los docentes de educación primaria con respecto a la apropiación del nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) dentro del ámbito de su práctica.

A partir de un estudio de caso se realizó una indagación intensiva de tipo cualitativo en una escuela ubicada en la zona sur de la ciudad de México a fin de comprender de mejor manera las distintas expresiones que toma la nueva propuesta en su articulación en el trabajo cotidiano. El uso de la entrevista a profundidad y la observación fueron los instrumentos fundamentales a partir de los cuales fue posible acercarnos a los significados que los maestros le otorgan al nuevo programa.

PALABRAS CLAVE

Reforma educativa, docentes, primaria.

LA INNOVACIÓN DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA Y LA COMPLEJIDAD DEL CAMBIO CURRICULAR EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Los resultados de investigación que se comparten en esta ponencia, se refieren al análisis de los procesos de significación que realizan los docentes de educación primaria con respecto a la apropiación del nuevo Programa Integral de Formación





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Cívica y Ética (PIFCYE) dentro del ámbito de su práctica. Dicho programa, instrumentado de manera generalizada en la educación primaria a partir del ciclo escolar 2008-2009, ha introducido una renovación de los planes y programas de estudio que tiene una incidencia directa en la modificación de las prácticas que tradicionalmente han orientado la formación cívica y ética en la escuela. El enfoque propuesto, centrado en el desarrollo de competencias cívicas plantea una serie de propuestas sugerentes: parte de la premisa de que los alumnos desarrollen la capacidad de juicio crítico, que movilicen sus conocimientos dentro y fuera de la escuela, que lo aprendido trascienda la dimensión escolar, que repercuta en su actuar en la vida cotidiana, y que sean capaces de resolver los problemas que se les presenten con acierto y responsabilidad. Todo lo anterior supone el desarrollo de una estrategia formativa que supere el paradigma adoctrinador que ha prevalecido en este campo de la formación, lo que presupone cambios en el quehacer docente a fin de promover la experimentación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje centradas en la deliberación y la comprensión crítica como parte de los procedimientos formativos básicos sugeridos.

A partir de un estudio de caso se realizó una indagación intensiva de tipo cualitativo en una escuela ubicada en la zona sur de la ciudad de México a fin de comprender de mejor manera las distintas expresiones que toma la nueva propuesta en su articulación en el trabajo cotidiano. El uso de la entrevista a profundidad y la observación fueron los instrumentos fundamentales a partir de los cuales fue posible acercarnos a los significados que los maestros le otorgan al nuevo programa.

EL PUNTO DE PARTIDA: LA COMPLEJIDAD DE LA MODIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DE LAS REFORMAS.

Con el interés de lograr una mayor comprensión acerca de los factores que condicionan la innovación en el campo de la formación cívica y ética, la óptica de análisis hizo énfasis en identificar los efectos que produce la propuesta en términos de su significatividad y transferencia dentro de la práctica educativa, a partir de la identificación de las tensiones que aparecen en el proceso de significación de parte de los maestros, lo que nos permitió ubicar algunos de los elementos que explican su





desarrollo, al partir del supuesto de que los cambios no son simples mecanismos de sustitución parcial y tampoco transformaciones totales (de las cuales habría que desconfiar), sino transiciones que devienen al crear nuevas condiciones para el desarrollo de las prácticas de la formación cívica y ética.

Con el apoyo de los resultados que aportan diversas investigaciones relación con el tema de la complejidad de la innovación de las prácticas a partir de los proyectos de reforma curricular; sostenemos que sería ilusorio confiar en que resulta suficiente reformar los planes y programas de estudio, para que los maestros en automático, cambien sus formas de enseñanza habida cuenta la existencia de resistencias en el magisterio frente al carácter que adquiere la instrumentación de estos procesos. Por el contrario, la mayoría de las veces los proyectos de reforma descienden en forma vertical y ese modo de proceder influye en su capacidad para afectar el campo de las prácticas pedagógicas de manera efectiva, por lo que diversos investigadores (Sandoval, 2001, Lugo, 2008) señalan la importancia de tomar en cuenta los contextos específicos y las características particulares de los actores que llevarán a cabo los planteamientos en la práctica a fin de eliminar el carácter fugaz que adquieren muchos de estos proyectos cuando tal como señala Latapí (2009: 101), los maestros se convierten en testigos mudos de proyectos de reformas que son vistos “como episodios que pasan, mientras ellos permanecen.”

Asumiendo esta perspectiva de análisis que hace énfasis en la complejidad de sincronizar determinados discursos con formas de pensar y actuar arraigados en la práctica educativa, se reconoce que resulta necesario no perder de vista que los tiempos del cambio son lentos, pausados y no exentos de conflictos y tensiones debido a que ponen en juego formas de evaluar las propuestas en función desde su valoración de perspectiva.

EL OBJETO DE ESTUDIO: DE LA REFORMA A LA INNOVACIÓN

La innovación se refiere a aquellos “procesos, conductas, objetos que son nuevos, porque son cualitativamente diferentes de formas existentes.” (Restrepo, 1996: 61) Es





por ello que en este estudio la innovación es vista ante todo como “alteración”, al cuestionar la normalidad de las prácticas que de manera cotidiana y hasta de modo rutinario desarrolla el profesor, irrumpiendo en el modo acostumbrado de resolver alguna situación o de, simplemente, llevar a cabo alguna actividad. Es así que el carácter de la innovación no se refiere a la introducción de algo nuevo como tal, sino sobre todo se relaciona con la capacidad de refundar una práctica al rearticularla a partir de diferentes finalidades o a través de nuevas combinaciones y/o formas estratégicas de organización, dando como resultado un efecto distinto en términos formativos. Por ello se distingue entre reforma e innovación. En una primera aproximación, mientras las reformas educativas son planteamientos hipotéticos de carácter estructural y sus cambios implican al sistema en su conjunto, la innovación educativa se relaciona con cambios en la práctica profesional, influyendo en la configuración de otro modo de ser docente en un sentido u otro y con mayor o menor alcance.

La génesis de las prácticas innovadoras en el sentido aludido anteriormente solo pueden comprenderse como una acción reflexiva decidida por los propios sujetos, proceso que, además, se desarrolla inserto en culturas institucionales y pedagógicas que condicionan los efectos que las reformas pueden desarrollar en el ámbito de las prácticas formativas, habida cuenta su complejidad. El peso del discurso pedagógico así como de las tradiciones formativas y del ethos institucional en que se insertan los afanes docentes, resultan claves para comprender como una determinada reforma orientada a favorecer determinados cambios en las prácticas, en muchas ocasiones se queda simplemente en la superficie o produce efectos distintos, -sino es que hasta contrarios- a los previstos originalmente en tal o cual lineamiento de política educativa. Es así que la dinámica de configuración de las innovaciones alude al amplio campo de *mediaciones*¹ que existe entre la formulación de las políticas y su realización en los contextos específicos de cambio. En este campo los actores pueden apoyar, desviar,

¹ Siguiendo a Martinic (citado por Blanco y Messina, 2000) las mediaciones no se entienden como un mero filtro de los procesos de cambio sino como un espacio y oportunidad para la construcción de discursos, compromisos y de orientaciones de acción que hacen viables y sustentables los cambios que se proponen.





proponer, neutralizar, o resignificar total o parcialmente las propuestas diseñadas tal como sostiene Martinic en Blanco y Messina, 2000.

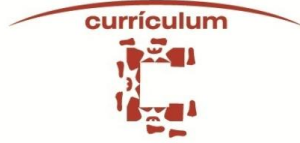
EL ANÁLISIS: LA DISPUTA DE SIGNIFICADOS DEL PIFCYE EN SU ARTICULACIÓN EN LA PRÁCTICA

El análisis realizado permite sostener que el proceso de significación que los maestros hacen de la nueva propuesta en el contexto de su práctica, aparece mediado por diversos principios que expresan un modo de razonar la formación que resiste al discurso educativo prescrito en la nueva propuesta, debido a que esta última afecta algunos de los principios básicos que hasta ahora han guiado a las prácticas educativas en el campo de la formación cívica y ética en la escuela primaria.. A continuación se refieren dos campos conflictivos en los que se expresan algunas de las tensiones significativas encontradas después de reconstruido el dato obtenidos a través de la observación y del diálogo con los maestros.

LA INEFICACIA METODOLÓGICA DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO

Llamó la atención la poca valoración que hacen los maestros de los materiales como herramienta formativa. Por un lado, consideran que están sobrecargados de información y poseen términos que los niños no entienden debido a que son abstractos y están escritos con términos muy *elevados* como comentó literalmente uno de los maestros. Otro punto que la mayoría de los maestros entrevistados coincidieron en señalar, se refirió a la falta de claridad metodológica dentro de los materiales a fin de orientar el trabajo educativo lo que desde su perspectiva constituye uno de los obstáculos que dificultan que los nuevos materiales se conviertan en una herramienta valiosa para su trabajo. Así lo dejó ver un maestro en el fragmento que se transcribe a continuación:

A través de los contenidos y de las actividades que vienen en el libro de texto no se le da al maestro una metodología que indique que es lo más importante realmente acerca de cómo abordar el libro, cómo abordar el programa y que hay



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



que hacer. Creo que aunque a lo mejor la intención es buena, ésta se queda corta porque no hay esa metodología y los compañeros pues no lo entienden pues están acostumbrados a manejar los libros de texto como instructivos, a trabajarlos así como van, sin hacer más nada. (Docente 8)

Acostumbrados a trabajar con el formato tradicional de los libros de texto que actuaban como *instructivo* para ordenar la experiencia didáctica *así como va*, sin obligar al docente *a hacer más nada*, pues lo que bastaba era seguir la secuencia prescrita de antemano, el comentario hecho por la maestra deja ver el reto que les representan los nuevos materiales cuando estos plantean lineamientos metodológicos muy alejados de los anteriores que abandonan la centralidad que hasta ahora habían jugado como eje para planificar el trabajo educativo en la clase.

A fin de comprender a mayor profundidad el universo de significados que da sentido a la naturaleza de dicho desencuentro, nos parece significativo traer a colación el comentario de otra maestra donde abunda en torno a los aspectos que le resultan complejos de la nueva propuesta, al compararla con la anterior:

En cuanto a los libros de antes, pues eran más cómodo para nosotros porque pues ya los conocíamos. De hecho los libros de primero del programa anterior sí estaban muy bien estructurados para nosotros, llevaban cierta secuencia, estaban bien planteados de acuerdo a una perspectiva constructivista y tenían mucha coherencia, Me acuerdo que en los libros del 93 ya venía todo allí y pues de una u otra manera ya les habíamos agarrado el modo pero ahorita con el cambio, ahora hay que regresarnos a investigar y socializar porque solo así podemos planear, entonces pues es volver a preguntarse ¿aquí qué me dice?, ¿qué hago?, y la verdad hay muchas cosas que no entiendo cómo se deben de relacionar, además debo de buscar mucha información aparte y nuevas estrategias porque pues estos nuevos libros nos manejan métodos diferentes, muy distintos a los de antes. (Docente 4)





Acostumbrados a que los libros en sí mismos prescribieran con claridad no solo el orden de los contenidos mismos, sino también la secuencia y duración de los ciclos de tiempo al interior de la dinámica de la clase, los maestros extrañan los formatos de los libros de texto pasados debido a que les resultaban *más cómodos cuando les habían agarrado el modo*, pues organizaban por sí mismos la dinámica de trabajo. En contraste con los anteriores, los actuales *adolecen* de una estructura metodológica clara para orientar el trabajo. Es así que los maestros reflejan su desacuerdo con la modificación del perfil del libro de texto cuando deja de tener algunas de las características que desde hace ya varias décadas había mantenido, orientando en un sentido determinado la planeación de las situaciones formativas articuladas a partir de un sentido fundamentalmente instruccional.

Tal como se puede desprender del análisis expuesto hasta ahora, uno de los mayores obstáculos que impiden que los maestros tengan una valoración positiva de los nuevos libros de texto del PIFCYE se encuentra relacionada con su dificultad para comprender la lógica curricular bajo la cual fueron construidos cuando “*no se sabe ni que va antes y que va después, todo está desordenado*”. Partiendo de la premisa falsa de que para transversalizar es necesario que los contenidos pueden organizarse en sincronía, de tal manera de asegurar que están hilados unos con otros al embonar perfectamente entre sí, encajando a la perfección como condición para lograr su articulación, en esta concepción se refleja con fuerza un modo de comprender los procesos formativos que impide la apertura hacia nuevas racionalidades curriculares a partir de las cuales organizar las situaciones formativas.

Múltiples problemas se conjugan frente a la dificultad para diseccionar un supuesto curriculum interconectado cuando ello supone echar atrás años de experiencia con metodologías compartimentadas tal como plantea Sarason (2003). Así lo vimos en el siguiente fragmento en donde un maestro comenta sobre las resistencias de los docentes para comprender de otro modo el saber escolar:

Para casi todos los maestros nos resulta muy difícil tratar de otra manera los contenidos. Solo nos interesa que memoricen. Nos cuesta mucho trabajo para





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



tratar de que los niños aprendan a comprenderlos y saber cómo rescatar eso que ellos ven, comunican o expresan, cómo rescatarlo en el salón, y decirle bueno a lo mejor es bueno que te lo sepas de memoria pero lo importante es saber cómo le harías para mandarle una carta a la directora para que se resuelvan los problemas que ustedes identificaron al trabajar el proyecto en el aula. Pero para enviarle ese carta a la Señora Directora pues necesitamos saber cómo se llama, dice bueno pero le pondría Directora por medio de la presente, y le digo ¿por qué por medio de la presente?, porque en todos los papeles viene, en todos los papeles importantes viene, ¡ah bueno!, ya identificaron que hay ciertas palabras que deben de existir en un documento oficial, pero si lo dejamos de lado, ¿qué pasa cuando nos entregan un resumen?, con, con esos códigos, le digo bueno como es tú cuaderno y es tu resumen ¡está bien!, pero yo no le entiendo, ¿cómo te lo califico?, no. (Docente 1)

A partir del fragmento anterior vemos que la racionalidad curricular imperante se apoya en un modo de conceptualizar el saber escolar sumamente rígida que lo separa de los saberes de la vida misma. En esa forma de entender el saber escolar se privilegian formas de organización compartimentadas que dificultan la posibilidad de su articulación a fin de hacer relaciones que permitan comprender mejor la realidad, eludiendo así la posibilidad de transformar al curriculum en una herramienta más flexible a fin de desarrollar aprendizajes más significativos y transferibles. En palabras de Yurén (2003) lo que se manifiesta es la prevalecencia de una cultura de la instrucción articulada a un modo de comprender los saberes escolares que impide la introducción de otros modos de entender la formación, articulados a lo que podríamos llamar una cultura de la formación que vaya más allá de la inculcación y el adoctrinamiento como estrategias tradicionales de la enseñanza de lo cívico.

Sobre la imposibilidad de pensar la realidad para la deliberación y la comprensión crítica.

Al continuar en el análisis del discurso de los maestros a fin de profundizar en la identificación de algunos de los factores que explicaban la permanencia de la cultura de





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



la instrucción más allá de la dimensión técnico-didáctica a que se han hecho referencia en el apartado anterior, llamaron la atención sus comentarios en relación a los alcances del trabajo educativo. Si recordamos, uno de los ejes axiales dentro de la estrategia formativa del PIFCYE es el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica, sin embargo pareciera que resulta difícil asumir dichos ejes básicos de trabajo cuando resulta difícil hablar de la realidad para comprenderla.

Aun cuando en términos declarativos los maestros están de acuerdo en la necesidad de impulsar aprendizajes significativos ligados a la vida de los niños, ellos se cuestionan sobre la pertinencia formativa de hablar *de las cosas que quieren saber* los niños, tal como lo manifiesta una docente en el siguiente fragmento:

Los temas de cívica y ética tratan de cosas de las que los niños quieren saber pues ellos se enteran de muchas cosas que ni siquiera nos imaginamos, se enteran en la Rosa de Guadalupe o es que maestra pasó en lo que callamos las mujeres, y ya todos empiezan a comentar las cosas. Realmente ahí yo me he dado cuenta de que ¡no! estos niños requieren otro tipo de ejercicios para que analicen y reflexionen lo que viven, aunque eso, siendo honestos, la verdad no nos gusta porque es más trabajo para nosotros porque entonces debes de investigar para saber que decirles. A veces los niños te hacen preguntas que tú dices ¡ay! y ¿cómo le voy a contestar? Por ejemplo el otro día un niño que me dice: pero es que todos quieren ser presidentes para robarle al país ¿verdad maestra? entonces tú te quedas... Para mí estos pocos años que llevo de maestra han sido un ejercicio para mí pues yo pensaba que los niños no eran personas de verdad y ahora me doy cuenta de que los niños son reales, son personas que ven, realmente ya no los duermes con que sí mira todo está bien bonito, ¡no! Tengo niños de tercer año que se van solitos a su casa y casi viven sin nadie que los ayude. Entonces eso es lo que está pasando, chicos reales y hay que darles conocimientos reales. Yo se que también no te debes de olvidar de lo que ellos sí están viviendo, Pero de todas formas yo me pregunto ¿cuáles deben de ser estos conocimientos?, ¿se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela





debe de convencerlos sobre como deberían ser las cosas en realidad? (Docente 5)

Tal como se plantea en el fragmento anterior, aunque se reconoce la importancia de hacer entrar las vivencias de los niños dentro de las aulas, en los hechos encontramos una resistencia con respecto a esa forma de trabajo debido a que implica una mayor dedicación pues deben “investigar para saber que decirles”, además de que pone a prueba su capacidad para conducir y organizar una situación formativa con otras características. Por otra parte, si nos detenemos en el cuestionamiento que expresa la maestra hacia el final del fragmento transcrito: ¿se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela debe de convencerlos sobre como deberían ser las cosas en realidad?, es posible observar la presencia de la disyuntiva a la que se enfrentan los maestros cuando se enfrenta la oposición entre el mandato de que la escuela formule un discurso moralizante para hablar acerca de cómo debe ser ese mundo ideal, frente a la exigencia de hablar de las problemáticas de la realidad tal como son. En este horizonte de sentido, la dificultad de hablar de la realidad pareciera expresar la resistencia de parte de algunos maestros para tratar determinados temas que muestran el lado oscuro de nuestra convivencia o que simplemente provoquen controversia dentro de un mundo escolar construido falsamente sobre una creencia de neutralidad valorativa.

Ya sea porque se piensa que lo importante es transmitir el ideal o sea porque resulta impensable introducir los valores controvertidos dentro del ámbito escolar, lo que es cierto es que la reticencia para hablar sobre la realidad desde una perspectiva crítica al deliberar sobre de ella, se convierte en un obstáculo importante para introducir modificaciones en la forma de tratamiento de los contenidos educativos a fin de transitar de una cultura de la instrucción a otra centrada en la formación tal como plantea el PIFCYE.

A través de la comprensión crítica y la deliberación se favorece que los niños y niñas podrán desarrollar el juicio ético como capacidad fundamental para analizar las distintas realidades a fin de tomar una posición frente a ellas; sin embargo, pareciera





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



que para los maestros resulta difícil asumir la deliberación como principio de la intervención educativa en el campo de la cívica y ética pues implica romper con el *hermetismo* –recuperando una categoría etnográfica introducida por un maestro en su discurso- que impide la conexión de lo que se enseña y aprende en la escuela con las problemáticas de la realidad- la vida, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

Tendría que abordarse la parte del alcoholismo, la drogadicción y la violencia intrafamiliar de manera más fuerte porque yo creo que en la escuela nos quedamos cortos y somos muy cerrados y herméticos y no queremos hablar de nada de eso. No puedes prohibir que se hable de todo lo que viven, siempre es mejor reconocer que existe porque lo importante no es taparlo sino ver como lo enfrentamos. No hay que tener miedo, no se trata de detener sino de tratar de utilizar algo, sin embargo la mayoría de los maestros no ven como se puede utilizar y buscar un beneficio para nosotros sino que solo se trata de detener, es como que quieren que la escuela se cierre herméticamente para que no se contamine con nada. (Docente 7)

Bajo el falso argumento de que basta con que no lo nombre para que no exista, *la estrategia del hermetismo* acalla la realidad y con ello la posibilidad del debate de perspectivas y del desarrollo del juicio crítico. Con ello, la polifonía que produce el ejercicio público de las diversas ideas y puntos de vista sobre las cosas es excluida del ámbito escolar cuando dicha práctica es valorada de manera negativa pues se considera que puede ser nociva para el cumplimiento de los objetivos formativos.

Frente a la necesidad de unir, articular, poner en contacto que nos plantea el nuevo programa, a través del principio del hermetismo se fortalece la fijación de oposiciones dicotómicas haciendo más altos los muros que dividen la frontera entre la escuela y la vida a fin de cumplir sus objetivos formativos y evitar que entren *las cosas malas* para así *poder aprender cosas buenas* tal como nos comentó otra maestra: “*Creo que aquí estamos en un lugar de enseñanza, Y si aquí vienes a aprender cosas buenas no traigas cosas malas*” (Docente 3) Es a partir del hermetismo como principio que se organizan las prácticas formativas y se realiza la selección y distribución de los saberes





legítimos estableciendo una prohibición tajante para reflexionar sobre aquellos aspectos relacionados con problemáticas significativas en la vida de los alumnos cuando sean controversiales, debido a que tal como planteó otro maestro en la escuela no se está *de acuerdo en hablar de ciertas cosas*. Al ir a contra corriente de los nuevos discursos que enfatizan la necesidad de promover la deliberación a fin de promover la conformación de un sujeto ético autónomo, el principio del hermetismo expulsa el debate de perspectivas **y** con ello la posibilidad de la deliberación en la medida en que lo que interesa es la preservación de un orden de cosas *apegado* a lo existente. Es así que el hermetismo como principio impide la posibilidad de pensar lo impensado en el sentido planteado por Bernstein. (1998).

Dicho principio convierte a la escuela en un terreno aparte, ficcional, que enmascara la realidad, que esconde, que oculta, en un lugar donde habita una sola verdad y donde no hay cabida para diversas perspectivas, que defiende su autoridad pedagógica para decidir que sí y que no se puede hablar a su interior asumiéndose como ley que impide la inclusión de cualquier otro discurso alterno, privatizando así un espacio público que por naturaleza habría de dar lugar a la multiplicidad de voces que tienen de múltiples colores a nuestra sociedad como espacio natural para la conformación de una ciudadanía activa y democrática.

ALGUNAS PALABRAS FINALES

A partir de la reconstrucción realizada vemos la cadena de significación que impide que la escuela se convierta en un espacio para pensar la realidad como condición básica para favorecer el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica como ejes axiales de un nuevo tipo de formación cívica y ética. Mientras ello no se convierta en foco de atención, difícilmente podremos ir más allá del sabido método centrado en el adoctrinamiento y la inculcación a partir del cual más que conformar a un sujeto ciudadano crítico y capaz de intervenir responsablemente en la construcción del orden, reproducirá modelos a través de la obediencia que poco influirán en el desarrollo del sentido de eficacia política tan necesario hoy día para influir en la toma de decisiones sobre el rumbo de nuestro país.





REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, Control Simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Blanco y Messina, (2000) *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Latapí Sarre P. y Quintanilla, S. (2009) *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lugo, E. (2008) *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. México, J.P., UAEM y ANUIES.
- Restrepo, B. (1996) “La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación”. En: *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación*. Bogotá Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Sandoval, E. (2001) “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas.” *Revista Iberoamericana de Educación*, No 25, enero/abril, Madrid, OEI.
- Sarason, S. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Yurén, T y otros. (2003) “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 19.