



ENTRE LA INDIFERENCIA AL CAMBIO Y EL REPLIEGUE DE UNA IDENTIDAD: REACCIONES
DOCENTES FRENTE A LA REFORMA EN CÍVICA Y ÉTICA

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

luciamckeon@gmail.com

Resumen

Asumiendo que las resistencias docentes ante los procesos de reforma se explican en parte por las dificultades políticas que surgen cuando los maestros son descalificados como interlocutores legítimos y válidos para participar en la definición del rumbo que ha de tomar la educación, en esta ponencia se comparten algunos hallazgos de una investigación más amplia realizada con la finalidad de comprender el significado que ha tomado el proceso de reforma en el campo de la cívica y ética a partir del impulso del Proyecto Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) impulsado desde hace algunos años en el nivel de educación básica. A partir del supuesto de que los procesos de reforma interpelan a los docentes en la configuración de nuevos modos de ser como maestro que son resisitidos como enseñantes, el análisis que se comparte en este escrito, muestra el modo como la identidad docente constituye una mediación en los procesos de significación que realizan los maestros de la propuesta de cívica y ética, condicionando sus posibilidades y límites de apropiación.

Palabras clave: formación cívica y ética, procesos de reforma, identidad docente, educación básica, procesos de significación



Introducción

Distintos estudios y análisis realizan aportes sobre la complejidad que supone el impulso de procesos de cambio a partir de los proyectos de reforma, habida cuenta la existencia de resistencias en el magisterio frente al carácter que adquiere la instrumentación de estos procesos. Tal como sostienen diversos investigadores (Sandoval, 2001, Lugo, 2008), la mayoría de las veces los proyectos de reforma descienden en forma vertical, y dicho modo de proceder influye sustancialmente en su capacidad para afectar el campo de las prácticas pedagógicas de manera efectiva, de lo que se desprende la necesidad de no perder de vista 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 espectadores de proyectos que son vistos “como episodios que pasan, mientras ellos permanecen.”

Asumiendo que las resistencias docentes ante los procesos de reforma se explican en parte por las dificultades políticas que surgen cuando los maestros son descalificados como interlocutores legítimos y válidos para participar en la definición del rumbo que ha de tomar la educación, en esta ponencia se comparten algunos hallazgos de una investigación más amplia realizada con la finalidad de comprender el significado que ha tomado el proceso de reforma en el campo de la cívica y ética a partir del impulso del Proyecto Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) impulsado desde hace algunos años en el nivel de educación básica. 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. Partiendo del supuesto de que los procesos de reforma interpelan a los docentes en la configuración de nuevos modos de ser como maestro que son resistidos por los maestros, el análisis que se comparte en este escrito, muestra el modo como la identidad docente constituye una mediación en los procesos de significación que realizan los maestros de la propuesta de cívica y ética, condicionando sus posibilidades y límites de apropiación.



En términos metodológicos, el proceso de recolección y análisis de la información se apoyo del uso de distintas técnicas e instrumentos. En relación con los informantes, se seleccionaron a 10 maestros, cinco mujeres y cinco hombres, además de la directora de la escuela. En la elección de los informantes, se asumió el criterio de la búsqueda de representatividad. Interesó que los entrevistados fueran de los dos sexos, tuvieran distinto manejo en relación con las normas escolares y el modo de intervenir como docentes, así como, una antigüedad distinta. En todos los casos, dicho proceso tomó en cuenta la disposición a participar, y la capacidad para expresar claramente sus ideas y de reflexión.

Con cada uno de los sujetos se realizó una entrevista a profundidad, además de que se llevaron a cabo sesiones de observación acerca del desarrollo de las prácticas e interacciones cotidianas en el aula y la escuela con el apoyo del diario de campo. También se realizó un grupo de discusión, que resultó de suma utilidad para profundizar en las visiones que los docentes tienen en torno al proceso de reforma y sus implicaciones en término de la innovación de sus prácticas.

Procesos de reforma, estilos docentes e identidad

Al final, toda propuesta deja de ser hipotética sólo cuando el maestro la traduce en la práctica, a fin de hacerla suya en un sentido u otro, influyendo de esa manera en la forma como enfrenta su tarea y se reconoce como enseñante a través de su estilo docente en particular. Es así que el estilo docente conjuga un modo de ejercitar la docencia, atravesado por creencias y valores en torno a lo que significa ser un buen maestro, que se configura a partir de la articulación compleja de múltiples elementos. Esa construcción compleja es la fuente para configurar un habitus que alimenta la forma de asumir su profesión, delineando un perfil específico a su quehacer, a la vez que, estableciendo los límites precisos entre aquello que resulta necesario preservar y lo que es legítimo cambiar, inventándose a sí mismo desde los bordes de una identidad. Por ello, al hablar de innovación y cambio en la práctica docente, asumimos que dichos procesos implican movimientos en los modos de identificación docente



Siguiendo a Dubar (2002), sostenemos la no existencia de identidades docentes “esenciales”¹, sino que, por el contrario, éstas siempre son provisionales y cambiantes al estar sujetas a relaciones de poder.² Los procesos de construcciones identitaria en los docentes se configuran al interior de dinámicas relacionales que implican siempre a la alteridad y que, por lo tanto, resultan contingentes al estar sujetas a variación histórica. Todo proceso identificatorio recurre a palabras, categorías y referencias socialmente identificables, y toda forma identitaria es inseparable de una forma de poder, de relación social y de alteridad (Dubar, 2002, 15 y 20), que se encuentran atravesados por una dimensión política cuando sólo pueden desarrollarse si la legitimidad del poder está objetivamente garantizada y es subjetivamente significativa.

El análisis

Cuando pedimos a los docentes que describieran la situación que experimentaban al trabajar con los nuevos programas de formación cívica y ética, llamó la atención el sentido de confusión y desánimo que la reforma les provoca. Aunque los comentarios de los maestros fueron diversos, la mayoría se referían a dos cuestiones fundamentalmente: por un lado, la sentencia de su descalificación a través de frases tales como “todo es lo mismo”, “es pura repetición”, “cambian las palabras que usan pero no pasa nada”, y por el otro, el señalamiento de todo aquello que les produce, cuando no la comprenden ni se identifican con ella, al compartir palabras y frases tales como: “ignorancia”, “miedo”, “falta de claridad”, “desorden” y “confusión”.

¹Al rechazar que existan identidades docentes esenciales, reconocemos con Dubar, que lo que existe son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal; afiliaciones a diversas categorías que dependen del contexto, por lo que desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad: “las identidades, tanto como las alteridades, varían históricamente y dependen del contexto de su definición” (p. 12).

² Apoyados en Foucault (2003, p. 7-8) sostenemos que los procesos de identificación docente, se construyen articulados con un sistema de reglas y restricciones que se producen al interior de una cultura, en la correlación entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad que, como efectos de poder, delimitan en un momento determinado los márgenes de normalidad existentes en torno al ejercicio docente –y a lo posible de ser pensado en dicho campo de prácticas–; condicionando todo ello las disposiciones de los maestros en torno a la reforma.



El pesimismo expresado por los docentes, cuando manifiestan que la nueva propuesta solo es más de lo mismo, se entretexe con la percepción expresada por algunos de ellos en el sentido de sentirse extraviados dentro de un discurso ajeno que poco refleja sus preocupaciones, tal como lo expresó otra de las maestras entrevistadas:

Yo no sé si yo ya me perdí, pero me siento que estoy perdida con tanto cambio. Antes lo importante eran otras situaciones: la cuestión de higiene en los jóvenes, la importancia de los hábitos, y luego como ellos articulaban, las necesidades. Para mí la cívica es mucho más que una materia, para mí es un paso donde los alumnos van a decir, y lo oigo en mis hijos para que no se salgan del camino. Entonces la escuela es un medio de cambio, aunque cada uno se halle en otro contexto. Lo que la cívica aborda, te amplía y es muy revelador, entonces me siento más inquieta en este sentido. Yo siento que es medio extraña y muy diferente a lo que hacemos. (Docente 3)

La extrañeza de la nueva propuesta, cuando resulta ser muy *diferente a lo que hacen*, genera que los docentes *se pierdan* en medio de nuevas exigencias que poco comprenden y de las que se viven muy alejados. Esta percepción los hace sentirse excluidos de un discurso que pareciera no tener nada que ver con ellos, tal como se refleja en otro comentario que se comparte a continuación:

Yo en lo particular me siento un poco fuera de todo esto, sí. Sin embargo estoy acoplándome a todo lo que “están bajando ahora”. Pero, me está costando mucho trabajo, siento que me dicen “es que no sirves”, ahora queremos que bailes así, lo que quieren es que deje de ser como soy, y pues eso no se puede. Haga de cuenta que estoy en otro país en el que nunca había estado, y que me hablan en otro idioma, y solo digo ¿what? (Docente 2)

A contracorriente de las ingenuas ideas que sostienen que basta con que los maestros entren en contacto con la reforma para que modifiquen la forma de concebir su función como enseñantes y por lo tanto su práctica; los indicios que se han expuesto hasta ahora parecieran mostrar que los maestros se encuentran viviendo un proceso contrapuesto: ellos perciben que las ideas sostenidas en las nuevas propuestas no



sólo se encuentran alejadas de sus prácticas, al contraponerse con sus propios referentes, razón que los excluye de un discurso en el que no se reconocen y poco los representa, cuando se *sienten fuera de él*, sino que también interpretan que la propuesta contiene un mensaje que los descalifica como docentes al hacerle sentir que *ya no sirve* como expresó otro de los maestros entrevistados.

La dificultad de los maestros para reconocerse en la reforma hace que la intervención que se propone a través de la nueva propuesta curricular sea vivida de manera violenta en el sentido planteado Raymundo Mier (2002, p. 45), para quien cualquier intento de intervención que se propone alterar las condiciones existentes a fin de producir otra realidad posible, implican una violencia que manifiesta su rostro ambiguo cuando deja ver su doble filo:

Como toda violencia, la intervención tiene un rostro ambiguo: es creación de territorios yermos, clausurados, formas de la servidumbre, o bien, el quebrantamiento de identidades que hace posible la génesis de lo incalculable, la creación de historia.

El acto de intervenir, genera una sensación de descalificación en lo que son los docentes, cuando trae consigo la consigna de provocar cambios en la forma de asumirse como enseñantes –en términos de su propia identidad–, y eso produce la resistencia al cambio, entendiéndolo que lo que se resiste es la imposición de un modo de ser que descalifica lo que son como enseñantes. Esa forma de experimentar su entrada en contacto con la propuesta –que vale decir fue compartida por la mayoría de los maestros entrevistados–, descalifica toda su posibilidad para ser observada como oportunidad para tomar riesgos y para ponerse en contacto con la creatividad que se requiere para innovar. Sobre todo cuando dicho proceso es asumido como una imposición, que además iría en contraposición con la identidad como enseñantes lo que propicia el desarrollo de ciertas preguntas:

A pesar de nuestros errores y tropiezos allí vamos, nos cuesta mucho trabajo cambiar, apenas comprendemos, pero además nos exigen ser de otra manera. Hay muchas ideas que no corresponden con la realidad. O el programa no cabe en la escuela, o nosotros no cabemos en el programa. (Docente 6)



La disyuntiva se formula con claridad: “O el programa no cabe en la escuela o nosotros no cabemos en el programa.” Excluidos del proceso de configuración de las prácticas del nuevo discurso educativo, los maestros se sienten al margen cuando no se ven implicados. Es así que se repite la dinámica señalada por Pérez Gómez (1997), cuando el sistema provoca de manera más o menos permanente cambios y reformas legales, institucionales y curriculares, en función de diversos requerimientos, aunque en el fondo la calidad de los procesos educativos sigue inalterable porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, de un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven.

Es así que la demanda de “ser de otro modo”, al pensar otras cosas y aprender un modo impensado de ser, en otras palabras de configurar una nueva identidad se convierte en síntesis en uno de los grandes desafíos que enfrenta la propuesta a fin de resolver algunas de las paradojas y tensiones identificadas hasta ahora en el análisis. Sin embargo, esa tarea se antoja difícil de realizar cuando la forma de gestionar las reformas en el ámbito de la escuela, se contradicen con el espíritu democrático que declarativamente las habrían de animar, tal como lo comentó una maestra:

Ahí va la incoherencia, porque tanto resaltar está parte de democrático, porque se ha colgado el título de democrático a todos los procesos de reforma que traen ahora, pero no tiene que ver nada con lo que realmente se esté solicitando. Es muy difícil expresar nuestro desacuerdo, porque no nos dejan decir y expresar nuestro desacuerdo, por decir los errores que tiene el modelo, por decir le falta aquí, está incoherente acá, se contraponen los puntos que quieres decir con este concepto o es que se está manejando mal en esta parte del modelo. Hemos tenido un seguimiento muy estricto y no permitan que digamos nada en contra. Viene un supervisor, un asesor, y todo mundo a las juntas y es el de “tráeme tus carpetas” y “deben de estar como yo te digo”, “así se hacen las cosas”, “las órdenes se acatan.” ¡Es un hostigamiento terrible! Todo es así de que “el lineamiento se acata”. Desafortunadamente sí es mucho el control, porque por ejemplo precisamente porque nosotros hemos manifestado nuestro punto de vista de que hay incoherencia de lo que no entiendo pero eso no les gusta. ¿Por qué tanto resaltar ésta parte de democrático? ¿Por qué se le ha colgado el título de democrática a toda la reforma, si no tiene que ver nada con lo que realmente están haciendo?. Entonces, es difícil porque cuando decidimos expresar a veces nuestro desacuerdo, por decir los errores que tiene el modelo, por decir “te falta aquí”, “está incoherente



acá”, “se contraponen los puntos”, te puedes buscar un problema. Se tiene un seguimiento muy estricto, viene el supervisor, el asesor, y todo mundo a las juntas y empiezan “tráeme tus carpetas” y “deben de estar como yo te digo” y no, no, es un hostigamiento terrible. Pero bueno, aun así pues yo creo que sí podemos hacer cosas allí, lo importante es que tengamos una directora que nos lo permita, pero cuando la maestra se jubile y venga otra persona, seguramente ya no lo vamos a poder hacer. Seguramente ya no, porque ya va a ser la sanción administrativa que es lo mismo que sucede con los compañeros. (Docente 7)

La contradicción entre las lógicas se hace evidente. Por un lado, el discurso que enfatiza el sentido democrático de la reforma, y, por el otro, el dejo autoritario que acompaña la actitud punitiva mostrada en la forma de implantarla. Es en este itinerario que la reforma propuesta del PIFCYE, lejos de convertirse en una oportunidad para tomar riesgos y para ponerse en contacto con la creatividad, se acaba asumiendo como imposición que busca estandarizar su práctica y que por lo tanto excluye toda posibilidad de creatividad, tal como lo vemos en el siguiente fragmento:

Se busca que todos trabajemos de la misma manera, pero ahorita pus yo creo que no se va a dar, porque muchos maestros no están de acuerdo con las nuevas formas de trabajo, a unos no les importa nada, pero otros dicen que las nuevas propuestas no se adaptan a nuestra realidad de la escuela, y hay que guardar las cosas que sí sirven y que son de nuestra tradición. (Docente 7)

No cabe duda que las cosas se ven siempre desde el lugar que se miran. Mientras que desde la mirada prescriptiva y descontextuada de los funcionarios y especialistas en educación, la propuesta es vista como herramienta de cambio; para los maestros, existe la percepción de que el nuevo modelo lo que busca es imponer una misma forma de trabajo para todos. Ante tal situación, como plantea la maestra, se destacan dos tipos de respuesta. Por un lado, la de aquellos a quienes no les interesa nada, y, por el otro, la de quienes rechazan los cambios de manera más activa, debido a que desde su perspectiva dichos cambios no se adaptan a las condiciones escolares y, por lo tanto, resulta necesario salvaguardar la tradición.



Para estos maestros, a quienes podemos llamar guardianes de la tradición, la resistencia al modelo es vista como forma contra-institucional de libertad y defensa contra la estandarización impuesta, recobrando el sentido de *cómo deben de ser las cosas*, tal como planteó una maestra al ser entrevistada: .

No podemos perder el sentido de cómo deben de ser las cosas. Ahora hay mucha confusión, y entonces no damos a los niños ideas claras, sino más enredado todo. Por eso a mí no me parece muy bien todos los cambios. Deberían hacerse, pero de otra manera, pero ni decirlo porque no quieren que digamos que estamos en desacuerdo con nada.” (Docente 3)

Poseído por un pensamiento romántico, el guardián de la tradición elude la existencia de contradicciones en la realidad, empeñado en mostrar *cómo deben de ser las cosas*, manifestando una oposición activa hacia ciertas ideas que provocan extrañeza dentro de su horizonte ideológico. Bajo esta postura, el guardián de la tradición queda atrapado en su afán de resistir, cuando busca conservar y por lo tanto adaptar todo lo nuevo a lo que ya es existente, negando con ello toda posibilidad de innovación y cambio. Esto se deja ver en el comentario que a continuación se transcribe:

Todo es importante, pero yo creo que si lo llevamos tal como debe de ser y que realmente sea: para todos. Porque lo pongo en la escuela, pero en la casa ya se perdió; vas a la calle y estás viendo, que realmente se practique en todos los niveles y en todos los lugares”. (Docente 5)

El halo de conservadurismo, que rodea sus intenciones relacionadas con la necesidad de mantener una sincronía, con todos los otros espacios de la vida social, lo hace leal a los preceptos pedagógicos tradicionales. Éstos están centrados en la inculcación y el adoctrinamiento, dejando poco espacio para introducir un nuevo modo de organizar la formación en el campo de la cívica y ética. Además, se sostiene en una identidad sincrética que –alimentada de la fuerza que otorga el propio grupo–, niega toda diferencia interna dentro del colegiado docente. Sobre todo se reacciona así, cuando resulta necesario defenderse frente al miedo que provoca el enemigo externo.



Si bien, a partir de lo analizado hasta ahora, pareciera que el tipo de resistencia militante, que ofrece el guardián de la tradición, pudiera obturar cualquier esfuerzo de innovación y cambio, cuando resulta necesario preservar la tradición; encontramos otro tipo de respuesta entre los docentes que contienen otras aristas que resulta necesario señalar relacionada con una especie de indiferencia con respecto al significado del nuevo programa de formación cívica y ética que se manifestó en algunos otros docentes:

A mis compañeros nuevos que son ahorita, la juventud de maestros yo veo como que no le toman mucho interés a lo que es el grupo en sí, ellos dicen: “yo como maestro vengo a trabajar, doy mis clases como yo pueda, como yo las entienda y ya”. No hay una formación, no hay mucho interés, no se involucran mucho con los alumnos. Pero, yo como maestra de las de antes, es muy diferente, si no voy a ir, les hablo por teléfono a mis alumnos. Hay chicos fíjense que se inundó la casa —es un decir—, oye mamá hoy no vayas a la escuela y me pongo a hablarles, porque yo siento como maestra que es una obligación mía muy personal, ¿sí?” (Docente 2)

Debido a que, para el indiferente, hay una insignificancia de ciertos axiomas, su valoración sobre la nueva propuesta se encuentra desprovista de la pasión con la que el guardián de la tradición se opone a ciertos cambios, a través de la manifestación de sus puntos de vista con claridad. Es el maestro al que “*si le dicen rana, brinco*” como comentó otro de las maestras entrevistadas, refiriéndose al comportamiento tan maleable de algunos maestros que recién se incorporaban al trabajo educativo.

Para este tipo de maestro, lo fundamental es cumplir el programa, sin importar la preservación de tal o cual tradición en la formación. Por lo que deja sentir la insignificancia que para él tienen ciertos debates, cuando la sensación es que da lo mismo esta propuesta que cualquier otra. Es así que con el indiferente la escuela se hace vacía, cuando deja de ser un espacio poblado de ideas, deseos y expectativas, quedando abandonado al cumplimiento burocrático de los lineamientos haciendo sólo *como sí* que se desarrollan los cambios propuestos.

“Hacer como sí”, se convierte en el modo de vivir la reforma en tiempos de simulación; es la forma indiferente del funcionamiento escolar cuando no queda ningún espacio de interlocución entre el





establecimiento escolar frente a los lineamientos burocráticos. El sentido que guía esta forma de actuar, obedece a una racionalidad burocrática de tipo instrumental, que convierte a la simulación en algo más que una resistencia a las innovaciones cuando se vuelve el modo predominante de funcionamiento de las instituciones educativas, tal como plantea Furlán (2005). Esa simulación está ligada a lo que Avila (2007, p. 145) llama como “innovacionismo burocrático”. Éste surge “*por el cumplimiento de mandatos externos y obligaciones ligadas a la carrera de acreditaciones y legitimaciones desatada en los noventa, en el contexto de la transformación del sistema educativo.*”

Conclusiones

Entre los hallazgos más significativos, derivados de este acercamiento de investigación, se encuentra la identificación de algunas de las tensiones que de manera significativa obturan la posibilidad de que la reforma planteada influya en la reconfiguración de las prácticas docentes. Esta problemática alude a la dimensión ético-política implicada en la forma de autoritaria de gestionar la reforma cuando se confronta con identidades docentes profundamente arraigadas que se antagonizan cuando no existen las condiciones para el diálogo. Ésta problemática requiere de atención urgente pues difícilmente puede ser eludida en aras del protagonismo de la organización técnico-didáctica que olvida que ante todo los procesos de reforma comportan procesos de índole política que requieren la construcción de consensos.

Frente a los aparentes callejones sin salida que se generan por el afán del innovacionismo burocrático, y que sólo producen la reiteración de las prácticas, a fin de buscar salvaguardar la tradición, no queda más que dejar abierta la reflexión que nos propone Perrenaud (2006, p. 108) –como posibilidad para pensar otros caminos, a fin de hacer la innovación posible–:

¿Debemos resignarnos? ¿O simplemente buscar otros dispositivos, mejor adaptados a la pluralidad de puntos de vista? Lejos de negar las divergencias y los conflictos, habría que buscar otros dispositivos para favorecer el cambio. Estos dispositivos provocarían la confrontación y la búsqueda de un acuerdo en el marco de un contrato de conducción. Esa conducción se apoyaría en una base de conocimientos y de informaciones juzgadas legítimas y fiables. Este dispositivo no limaría las diferencias, sino que plantaría cara a las diversas concepciones y forzaría a todos a encontrar acuerdos sobre la base de una argumentación implacable y una voluntad común de llegar a compromisos equitativos y duraderos.



Referencias bibliográficas

- Avila, O. (2007) "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades." En: Baquero, R. Diker, G. y Frigerio G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina, Del estante Editorial, p. 135-151.
- Dubar, Claude. (2002) *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. (Tr. J.M. Marcén.). España: Ediciones Bellaterra
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad. 2 El uso de los placeres*. México, Siglo XXI editores
- 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
- Mier Garza, Raymundo (2002) "El acto antropológico. La intervención como extrañeza". *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*. No. 18/19 UAM X. Educación y Comunicación, México, p. 45-69
- Pérez Gómez, A. (1997) *Historia de una reforma educativa*. Sevilla, Díada editora. Colección: investigación y enseñanza, Serie fundamentos, No. 6.
- Perrenaud, P. (2006) "Fatiga". En: Bolsteli, M. y otros. *La escuela entre la Autoridad y la "Zizaña"*. Barcelona, Editorial Grao, p. 38-40.
- 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.