

EL AUMENTO DE EXIGENCIAS Y LA RESISTENCIA AL CAMBIO, RASGOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA

INSTITUCIÓN BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA "PROFR. LUIS URÍAS BELDERRÁIN"

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

RESUMEN

Los procesos de reforma que se emprendieron en nuestro país en los últimos años plantean la obtención de mejores resultados educativos; la adición al artículo 3º constitucional del término *calidad educativa*, asociada a los aprendizajes y a los procesos, ha generado una serie de exigencias en quienes integran los colectivos escolares, de tal forma que tanto autoridades educativas como docentes perciben que sus tareas se han diversificado y complejizado y que dar respuesta a las exigencias sociales, independientemente de los factores contextuales y los puntos de partida y de operación disímiles en los que se efectúa la labor educativa, resulta complejo.

La investigación presenta evidencia empírica que se recupera a partir de un proceso etnográfico, efectuado en tres municipios del estado de Chihuahua, a partir de registros de observación diaria realizados durante seis meses en 21 centros escolares, y 82 entrevistas individuales no estructuradas en las que participaron cinco Asesores Técnico Pedagógicos, tres Jefes de Sector, cinco Supervisores, ocho directivos y 61 docentes.

Resalta en los resultados expresiones que evidencian la resistencia al cambio como producto o reacción ante la imposición que caracteriza a los procesos de reforma educativa. Este acercamiento a las concepciones de los distintos agentes permite avanzar en la comprensión de los orígenes o causas de estas resistencias, por tanto, encamina hacia la posibilidad de visualizar los procesos de innovación y modificaciones para generar mejora de la operación y elevación de la calidad de los servicios educativos.

Palabras clave: Reforma educativa, cambio educacional, resistencia al cambio.

INTRODUCCIÓN

La serie de reformas que se han instrumentado en las últimas décadas en México tienen como base las premisas del cambio educativo y los procesos de innovación que surgen al interior de los centros escolares (Antúnez, 2006; Zorrilla en Ornelas, 2002; Elizondo, 2001; Rodríguez, 2008) con la finalidad de producir cambios exitosos que generan beneficios para los estudiantes. Los ajustes y el cambio permanente se asumen como opciones para dar respuesta a las demandas que plantea el entorno; no obstante, nuestro sistema educativo se erige sobre bases que parecen inamovibles; su estructura de operación jerárquica, piramidal y centrada en enfoques administrativos eficientistas parecen ignorar que el cambio es “un proceso, no una decisión o un discurso” (Elizondo, 2001, p. 138).

Las presiones a las que ha estado sometido el sistema educativo a partir de los años 90’s del siglo pasado, han producido efectos desiguales en la aceptación del cambio, estas resistencias afectan el éxito de las iniciativas de transformación (García, Álamo y García-Barba, 2011) que se plasman como necesarias para el sistema educativo. Cambio y resistencia son indisolubles, máxime tratándose del ámbito educativo al que se le ha asignado la responsabilidad de preparar a los individuos para afrontar el reto de mantener una sociedad competitiva en un mundo donde el cambio es continuo y cada vez más vertiginoso.

Respecto de las dificultades para introducir modificaciones en el ámbito educativo Torres expresa que “el desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial... y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio” (2010, p. 4).

El objetivo de este trabajo se centra en la recuperación de las dinámicas que se presentan en los centros escolares a partir de la implantación de las reformas educativas que comenzaron a operarse a partir de 2011. Interesa particularmente las opiniones de agentes vinculados directamente con la operación o instrumentación de estas reformas, a partir de ello tenemos elementos para visibilizar los cambios que se desean, los obstáculos que pueden presentarse (Elizondo, 2001) y en general, los procesos que se viven desde la perspectiva de distintos agentes. Nos enfocamos en explicitar el proceso de cambio en el ámbito educativo al que Rosa María Torres le atribuye las siguientes dificultades:

Tanto en los procesos de reforma del sistema como en los de innovación institucional ha habido poca reflexión, sistematización, teorización y evaluación. Los empeños se han dirigido más a difundir y modelizar la experiencia que a comprenderla en su complejidad e integralidad: procesos, actores, relaciones, dinámicas, resistencias, dilemas, contradicciones, conflictos, lecciones aprendidas... el conocimiento disponible y la propia experiencia acumulada

sugieren que el cambio educativo es mucho más complejo y más difícil de lograr que lo imaginado hasta hoy (2010, p. 4).

Se asume la reforma como una oportunidad para el cambio, pero a través de transformaciones graduales, ya que se “reconoce que el cambio de la cultura del sistema y de la escuela no se decreta y requiere de procesos largos y sistemáticos de aprendizaje colectivo” (SEP, 2002, p. 30).

La implantación de cualquier cambio supone retos; sobre todo en este caso, debido a que la iniciativa para el cambio es impuesta, no es algo que haya surgido en forma autónoma, o emanado directamente en los centros escolares. Aguerrondo (2003) argumenta que bajo este tipo de circunstancias las reformas son habitualmente percibidas por los docentes como amenazas porque:

Los procedimientos y rutinas que sostienen al sistema educativo están tan naturalizados como parte de su accionar que resulta muy difícil abrir resquicios para su transformación. No es fácil tomar decisiones que los profesores en su conjunto puedan percibir como adecuadas ya que, por las características mismas del hecho educativo, sus resultados revisten alta intangibilidad y sólo son perceptibles a mediano y largo plazos. Por otro lado, la secuencia de reformas... y su habitual replanteo periódico... que pocas veces respeta los tiempos de los procesos, han eliminado en la mayoría de los profesores credibilidad a los cambios (p.18).

El trabajo profundiza precisamente en ello y en las exigencias a partir de procesos de reforma aunado a las resistencias al cambio que se derivan de estos procesos.

Consideraciones metodológicas

El presente trabajo constituye un acercamiento a la visión de docentes, supervisores escolares, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y directivos que laboran en el nivel de primaria en tres municipios del estado de Chihuahua, respecto de las exigencias a partir de procesos de reforma y las resistencias al cambio que se derivan de estos procesos. Los resultados que se presentan se desprenden de una investigación interinstitucional en la que participan académicos del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, además de tres grupos de estudiantes de los posgrados que ofertan ambas instituciones.

La investigación efectuada se realizó desde una perspectiva etnográfica, para ello se analizaron registros producto de seis meses de observación diaria en 21 escuelas primarias ubicadas en los municipios de Chihuahua, Ahumada y Juárez. Se complementa con el análisis de 82 entrevistas

individuales no estructuradas en las que participaron cinco ATP, 61 docentes, ocho directores, cinco supervisores y tres a jefes de sector.

La metodología empleada permitió documentar “el significado que dan los sujetos a los hechos” (Bisquerra, 1989, p. 266), específicamente al proceso de cambio que se deriva con la reforma, además de generar evidencia para describir diversas dinámicas presentes en las escuelas primarias. La perspectiva etnográfica orientó el “proceso reflexivo que operó en todas las etapas del desarrollo de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994. p. 42) ello permitió la generación del informe interpretativo que se incluye en este documento.

DESARROLLO

En las dos últimas décadas hemos sido testigos y partícipes de las tensiones entre las propuestas reformadoras y su implementación, que generan la impresión de que nada pasa,, “cambio y resistencia actúan dentro de los centros educativos” (Paredes, 2004, p. 3), hay una especie de inercia que poco se asocia con las transformaciones que se pretende impulsar según versan los documentos que la sustentan. En el discurso de profesores de educación primaria se asocia el cambio a los tiempos políticos que impulsaron la reforma en turno, por ejemplo, un profesor expone su disgusto de esta manera:

Pues todo, ya no se puede trabajar como antes, es más, ya ni se planea como antes ahora como te dije, en serio se batalla pa´ todo, antes era como que más fácil y yo veía que los niños pos´ aprendían bien, ahora no sé, el libro va con otra cosa o sea no tiene ni pies ni cabeza. No, no! O sea, a mí me altera hasta hablar de eso de la RIEB me cae gorda, ya hasta ansias tengo de que salga el Peña Nieto para que cambien otra vez todo, ya vez que cada que entra un gobierno nuevo mueven todo (Profesor, 25:5, 24:24).

En este comentario es palpable el empleo de un mecanismo de ajuste socialmente criticado al que se denomina *regresión*.

En este caso el individuo elude la realidad del momento y retorna a una etapa anterior del desarrollo en que la vida era más sencilla y satisfactoria. Existe en él la convicción de que es incapaz de resolver sus problemas actuales, a la vez que recuerda lo feliz que era antes... como temen a la aventura que representa lo futuro, prefieren el pasado, con la seguridad y los valores conocidos que este significa (Sánchez, 1976, p. 401).

El empleo de este mecanismo se asocia con la idea de que “cualquier tiempo pasado fue mejor.” (Sánchez, 1976, p. 401) En entrevista efectuada con un docente fue posible advertir la

tendencia a la conservación por la incertidumbre que se deriva de los procesos asociados con el cambio, este mecanismo se explicitó así:

Yo trabajé feliz y contento con la reforma del 93 con los libros grises, eso fue lo que a mí me llevó a trabajar muy a gusto y con eso avancé en mi carrera magisterial, los enfoques, los programas, los libros duraron del 93 hasta el 2005, ya en 2008 cuando se implantó, ha habido una serie de cambios, que nos adaptamos pero al final nos los cambian, y ahora el docente es el responsable y el culpable de la mala calidad en la educación. Se hacen los cambios desde allá sin ver los cambios y contextos, sin ver la sociedad, pero ya era tiempo de hacer un cambio en la cuestión educativa, sólo que éste no ha madurado, los cambios no terminan año con año, no se sabe a qué quiere llegar (Director, 2:17, 25:25).

En el ser humano existe una dialéctica permanente entre conservar y transformar; lo conocido brinda certezas, así se expresa la comodidad que se generó al trabajar cerca de 12 años con el mismo plan de estudios; los cambios generan incertidumbres, en el fondo, no nos agrada el cambio, pero deseamos cambiar para ajustarnos a las nuevas condiciones. Un docente expresa: “si ha cambiado, porque el mundo sigue evolucionando y tiene que ir cambiando, pero el problema de las reformas es que se hacen en el escritorio, es decir no van realmente al grupo, a las escuelas, a informarse, a ver, a investigar a analizar cuáles son las problemáticas” (Profesor, 33:2, 11:13). En este comentario y el que se presenta a continuación, también es posible identificar la crítica que se hace patente por el verticalismo o la imposición de los continuos cambios:

así muchas cosas han ido sucediendo que no nos permite que se logre en sí lo que se propone, no lo hemos logrado y yo pienso que no lo vamos a lograr hasta que el gobierno no ponga los pies en la tierra y hasta que las personas que están reformando...no sean personas que estén frete a grupo, son maestros que ya no están aquí con nosotros, son maestros que ya andan allá avionados (sic) muy catedráticos y todo, muy preparados pero ya no saben la realidad (Profesora, 66:21, 172:174).

Aquí se advierte la reforma en su máxima expresión, como un ejercicio de poder de arriba hacia abajo, sin consideración ni vínculo con la realidad educativa. Esto es precisamente lo que Serafín Antúnez define como reforma, “cambios planificados para la totalidad o gran parte de los sistemas educativos y escolares pero que pueden perfectamente no producir innovaciones” (2006, p. 201). Respecto de los cambios educativos y la mejora de la eficacia escolar, la literatura especializada

apuesta a los procesos de innovación vinculados con la construcción de propuestas que son desarrolladas e impulsadas por un colectivo sobre una realidad situada o específica, más que aquellos que son fruto de imposiciones (Fullan y Hargreaves, 2000; Antúnez, 2006; Paredes, 2004; Romero 2011). Porque además de generar resistencias, los cambios producto de reformas curriculares o administrativas carecen de garantía de que vayan a instituirse (aunque estén escritos) como procesos progresivos que logren afianzarse y se incorporen a la cultura de los centros escolares.

Escrita está maravillosa... pero no se puede con las incongruencias del sistema o sea las condiciones de los alumnos y las escuelas. Si uno lo quiere hacer sí se puede pero limitado, los gobiernos los maquillan, es decir, si quieren el uso de computadoras pues pongan aula de medios. Si quieren escuelas de tiempo completo pues pongan las condiciones y así sí es bueno, sobre todo para que los papás no batallen; pero ni siquiera los desayunos los subsidian y los espacios donde van a poner los comedores. Es lo que le digo: escrita es maravillosa (Profesora, 11:1, 16:16)

Fullan y Hargreaves al respecto exponen que la experiencia recuperada a partir del estudio de los procesos de reforma y las expresiones de docentes develan que la efectividad de los cambios se asocia con el hecho de “que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo” (2000, p. 6). Una docente comparte durante el desarrollo de la entrevista los requerimientos a los que se siente sometida:

...se nos pide mucho, se nos exige mucho tanto, administrativo como social y no tenemos las facilidades, uno busca los recursos hasta donde puede, uno hace lo que puede, y vaya, muchas ocasiones hasta más allá, uno trae los materiales que puede de acuerdo al salario que recibimos, uno se ocupa del contexto hasta donde puede...(Profesora, 66:21, 172:174)

La evidencia empírica recuperada a partir de esta investigación demuestra las presiones y por tanto la resistencia que puede generarse en quienes se asume como los responsables de llevar a cabo las transformaciones que plantea las reformas, este comentario de un Jefe de Sector lo explicita: “pues ha generado mucho estrés y mucha inestabilidad en los docentes, mucho pánico, tengo muchos maestros que se sienten amenazados por eso de que, esos rumores o cosas que se dicen de que serán despedidos o removidos de sus puestos”(Jefe Sector, 22:10, 84:84). La reforma en general se asocia con el aumento de exigencias e intensificación laboral (Paredes, 2004) que no se corresponde con las exigencias que socialmente perciben quienes participaron como informantes en esta investigación, así lo ponen de manifiesto:

...actualmente con tanto desprestigio social y esas cosas de los medios de comunicación pues se ha perdido incluso mucho... mucho respeto hacia la figura del maestros... ahora resulta que el profe.. o que nosotros los profes... tenemos culpa de cuanto mal hay en nuestro país... que si la violencia, que si salen reprobados, que si están gordos, o sea, ahora resulta que si los niños están pasados de peso es porque las tres o cuatro horas que pasan en la escuela les venden o hay comida chatarra... porque como va a ser posible que el maestro afecte tanto a los alumnos si mayormente el niño o niña pues están fuera de la escuela son cuatro o cinco horas las que pasan dentro de las instituciones (Jefe de Sector, 22:8, 83:83)

...por todas partes nos atacan, nos atacan en la tele, nos atacan en las escuelas, les meten ideas a los papás de que no paguen, de que no ayuden, de que no apoyen; de por si el apoyo era poco, y luego nos echan la culpa de todo ¡de todo! Que si esto, que si el país está mal, que si los niños son unos burros, que si se golpean y son violentos, que si están gordos, ahora resulta que si los niños están gordos es porque uno ¡pos no! la verdad esta canijo, yo no sé qué quieren de nosotros... como en todo, así como hay doctores o abogados que no sirven para nada... así hay profes que no sirven, pero hay muchos otros que sí (Profesor, 25:6, 26:26).

El desconocimiento social de la labor educativa, avivado por las campañas de desprestigio en medios de comunicación, genera una dinámica en la que el individuo presenta por un lado miedo al castigo, en este caso representado por la posibilidad de perder el empleo y necesidad de adaptarse a las nuevas condiciones en las que se avizora ausencia de gratificaciones o premios; lo que genera frustración y deviene en crisis, impotencia y sometimiento (Pichon-Riviere en Schutt, 1986). Es ante estos riesgos que los individuos reaccionan oponiéndose, generando "la posibilidad de desembocar en un clima de tensión y enfrentamiento entre las fuerzas en pugna" (Sánchez, 1976, p. 401), es decir poniéndose de manifiesto como resistencia al cambio, resistencia a la reforma y lo que se asocia con ella. Un directivo comenta al respecto:

Hay rechazo, los docentes están, un poco renuentes al cambio, el cambio no es fácil, pero algunos ya lo están haciendo, pero hay gente, no podemos decir que los docentes más jóvenes, hay

de todo, hay maestros que van terminando otros iniciando que se resisten a ese cambio (Director, 2:4, 4:5).

En este sentido resulta útil recordar que no es la unidad o la uniformidad, la unanimidad en torno a la aceptación de la reforma lo que configura los cambios. Es decir, no es la ausencia de conflictos o el ajuste a lo estipulado lo que asegurará la transformación necesaria. “El conflicto es hasta cierto punto deseable, ya que el desarrollo adecuado... solo puede efectuarse encarando efectivamente obstáculos y problemas” (Sánchez, 1976, p. 392). El problema es que no hay problema, es decir, los profesores raramente son capaces de establecer un nivel de análisis respecto de su práctica o sus acciones como para detectar la necesidad de cambio o transformación de su quehacer en el aula o al interior del centro escolar.

Pues mira, yo no sé nada. Yo sigo trabajando igual con el programa que me dan, que me dicen. Yo no soy muy, como muy de desgarrarme las vestiduras, a mí me dicen que con este programa, ¡con ese programa!; que ya no, que ahora con este, ¡con ese!; o sea que yo no me conflictuo, yo me voy amoldando a lo que me van dando (Profesora, 24:8, 84:84).

En este comentario, aunque está implícita la aceptación de las transformaciones, la necesidad de cambio no es experimentada por el individuo implicado, viene de fuera; por tanto, se advierte cierta apatía o relajamiento que en casos extremos puede desembocar en actitudes acomodaticias y acríticas. “El cambio efectivo comienza con la consciencia de que las cosas no marchan bien” (Elizondo, 2001, p. 139), no obstante, no está de por medio el análisis de la propuesta curricular, ni es prioridad poner las necesidades de aprendizaje del estudiante al centro; en este caso se desplaza la atención, el epicentro de las preocupaciones son las disposiciones de carácter normativo. Apegarse a priori y acriticamente a los nuevos lineamientos, es decir, lo que se asume como institucionalidad, no constituye un rasgo que evidencie una actitud profesional, se vincula más con un nivel técnico y operativo; cambian los órdenes: yo cambio. Y a veces ni eso, se presenta solo lo que Paredes plantea como un acomodamiento “a la reforma sin cambiar su propia práctica” (2004, p. 8).

No obstante, el cambio no se encuentra asociado sólo al individuo y su deseo de modificar su práctica o a sí mismo, existen condiciones institucionales y a nivel de operación macro del sistema educativo que neutralizan las transformaciones.

Algo que no dije y que es importante mencionar, a mí me tocaron vivir dentro de mi práctica varias reformas y al igual que ésta que se está implementando, en todas ellas hemos encontrado que colectivos donde había renuencia al cambio, pero otros más si muy activos en este cambio y con mucha iniciativa y con pocos elementos, esto que está pasando ahorita no lo veo tan distinto como hace 20

años, lo que sí estoy viendo ahora es que hemos dejado que las escuelas vayan decayendo es decir, no solo me refiero a la infraestructura, sino a la organización, hemos plasmado mucho de que trabajamos de manera colaborativa en algunos colectivos, pero no se ve en la función ya propia de la institución (ATP, 16:5, 93:93).

Tal como lo plantea Paredes, el conflicto y su gestión son los que configuran el cambio, no obstante, el cambio difícilmente se dará si se promueve el aislamiento y pese a que en el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar se expone como “indispensable la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social” (SEP, 2014, p. 1), las políticas laborales y aquellas vinculadas con la evaluación para la permanencia en el servicio promueven una cultura individualista. Difícilmente se sientan las bases para generar una interdependencia entre los factores que se asocian con la preparación individual y la construcción de equipos de trabajo que se apoyen, colectivos en cuyo seno se gesten proyectos que contemplen como centro los aprendizajes que se promoverán en los estudiantes.

Existen culturas escolares que anulan la diversidad, mantienen el statu quo, inhiben el aprendizaje, la experimentación, el riesgo y la colaboración... Por eso, cuando las estructuras formales de los centros educativos pueden dificultar la colaboración en la base del cambio, esas estructuras deben ser cambiadas. Pero... cambiar las estructuras formales no sirve si no hay un deseo auténtico de los docentes por colaborar, para aprender y cambiar (Paredes, 2004, p.6).

Se precisa tiempo, y la prisa con la que se generan las reformas no necesariamente asume que los cambios que se demandan son lentos y sus efectos solo son observables a largo plazo. Esta parsimonia (Antúnez, 2006, Elizondo 2001) resulta necesaria porque el estatus de equipo colegiado y colaborativo es adquirido, no se obtiene por decreto (Cohen, 1991) ni en estructuras excesivamente formalizadas (Paredes, 2004). La innovación existe cuando se promueve la reflexión, cuando se fijan los intereses que resultan comunes, cuando las decisiones que se toman son producto del debate y consenso; estos factores son indisociables del cambio.

CONCLUSIONES

Se confirma la existencia de resistencias ante las propuestas de cambio que se asumen como imposición, uno de las manifestaciones de resistencia a los procesos de reforma que se localiza en los testimonios es el empleo del mecanismo de ajuste o adaptación denominado regresión.

El análisis de la evidencia empírica demuestra la asociación que realizan los informantes de la reforma con los tiempos políticos que la impulsaron. Como la reforma *viene de fuera*, se ofrecen evidencias de que la necesidad de cambio no surge de la base; por tanto se visibilizan pocas posibilidades de modificación de las prácticas docentes.

Existe un clima de tensión y estrés que genera la sensación de intensificación laboral por las exigencias y desconocimiento social de la labor educativa.

La resistencia al cambio no se atribuye solo al individuo, existen condiciones institucionales que no solo no favorecen, sino que obstaculizan la posibilidad de cambio, pues éste se asocia con las posibilidades de propiciar espacios para la reflexión y entablar trabajo colaborativo que permita la germinación de innovaciones.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la Política Educativa*. México: SEP.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Cohen, R. (1991). *Negotiating Across Cultures/Disonancia intercultural*. Capítulo Tercero. Washigton D.C.:USIP.
- Elizodo, A. (Coordinadora). (2001). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. 2ª Edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- García, A., Álamo, F. y García-Barba, F. (2011). Antecedentes de la resistencia al cambio: factores individuales y contextuales. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*. 14, 231-246. CEDE Elservier Doyma
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*. 9, pág. 131-142.
- Rodríguez, C. (2008). *Un camino hacia la innovación, cómo transformar su organización en época de turbulencia*. México: ITESO/Universidad de Colima.
- Romero, C. (2011). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Educación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Sánchez, E. (1976). *Psicología educativa* (Novena Edición). Puerto Rico: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.
- Schutt, D. (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Riviere*. Recuperado en marzo de 2017 en fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/20415_66445.pdf
- SEP (2002). *Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Rescatado de la WWW en Octubre de 2006:http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/refor_integral.pdf



SEP. (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México: DOF, 07/03/2014.

Torres, R. (2010). *Reformadores y Docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá: CAB/Cooperativa del Magisterio de Colombia.