



DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA LA INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA

EL IMPACTO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN ESCUELAS PRIMARIAS MULTIÉTNICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO (2012-2017).

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Después del cambio político en México del partido PAN a PRI en el año 2012 se inició la reforma educativa. El Nuevo Modelo Educativo prevea no solamente la evaluación de los maestros, la creación de nuevos puestos en las escuelas y la aplicación de nuevos principios pedagógicos, sino también el remplazamiento del Acuerdo 592 por un nuevo plan de estudios. Según Michael Fullan (2016), un tal cambio sistémico desde arriba hacia abajo (top-down) solo estaría exitoso si los actores en las escuelas tienen la motivación a cambiar (bottom-up). Retomando su hipótesis sobre la reforma educativa, la pregunta principal del siguiente análisis es: ¿Cuál impacto tenía el proceso de la reforma educativa que se inició en México en el año 2012 en siete escuelas primarias públicas en la Ciudad de México que cuentan con alumnos indígenas?

La investigación se enfoca en los cambios previstos por la reforma con respeto a la atención a las necesidades educativas de los indígenas en la Ciudad de México. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es identificar (1) cuales cambios paradigmáticos hubo entre el año 2012 y 2017 al nivel político con respeto a la atención a la diversidad cultural y lingüística, (2) cuál impacto tenían estos cambios políticos al nivel práctico en las siete escuelas primarias públicas multiétnicas en la Ciudad de México y (3) cuales factores contribuyeron a la continuación o la interrupción de actividades educativas interculturales en esas escuelas.

El estado de arte consiste de trabajos sobre la implementación de reformas educativas en México (SEP CONALTE, 1991, Zorrilla, 2002, Latapí, 2004, CNTE, 2013, Legorreta, 2013 entre otros),

sobre la educación intercultural (Dietz & Czarny, 2013, Dietz & Mateos, 2011, Schmelkes, 2008 entre otros) sobre la atención educativa a indígenas en la Ciudad de México (Czarny, 2002, Borrás, 2015, Bertely, 1998, Coutu, 2007 entre otros). Esos trabajos previos forman la basa y el marco referencial para el estudio presentado en lo siguiente.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico consiste de tres aspectos: (1) La teoría de sistemas de Niklas Luhmann (1991, 2002) que sirve para explicar que la relación sistémica de una escuela con las demás instituciones del sistema educativo, (2) la teoría de la implementación de reformas educativas en ciudades (Fullan, 2016, Fullan & Boyle 2014) y (3) la teoría crítica del monoculturalismo etnocéntrico (Sue, 2004) que se utiliza para demostrar los orígenes de la marginalización y exclusión de grupos minorizados de un sistema educativo en un contexto post-colonial.

2.1 La teoría de sistemas

El sociólogo alemán Niklas Luhmann (1991) propone en su teoría de sistemas que la sociedad puede entenderse como un conjunto de sistemas que se constituye por sus operaciones, como la comunicación que ocurre entre individuos y sistemas sociales, y por su distinción de su entorno sistémico ultra-complejo y desorganizado. Sistemas sociales nos permiten estructurar informaciones y resolver problemas. Son autopoieticos (se constituyen, reproducen y mantienen por sí mismos), autónomos, auto-referenciales y complejos. Con el tiempo, el gran supra-sistema social se diferencia funcionalmente, es decir que se crearan dentro de él diferentes sistemas sociales que cumplen con funciones específicos. Para reducir complejidad y poder resolver problemas más específicos, se constituyen, por medio de diferenciación, más sub-sistemas dentro de un tal sistema funcional.

Luhmann (2002) define el sistema educativo como uno de los principales sistemas funcionales del supra-sistema social. Su función es formar y, por lo tanto, un educador transmite por medio de programas educativos (currículos) conocimientos y capacidades a alguien que todavía no dispone de aquellos. Según Abt y de Ponte (2015) una escuela es un sub-sistema funcionalmente diferenciado del sistema educativo que cuenta con más sub-sistemas, tales como los alumnos, docentes y la dirección de la escuela; además hay sub-sistemas que son vinculados con la escuela, por ejemplo, las familias, otras escuelas y las supervisiones (Renoldner et al., 2007).

2.2 La teoría de la implementación de reformas

Por su condición autorreferencial existen huecos entre un sistema funcional y los demás sistemas en su entorno, que provocan problemas de inter-coordinación: se complica interactuar y alcanzar un consenso entre uno y los demás sistemas (Luhmann, 1991). Pero de acuerdo a la lógica de la dependencia del camino (Pierson, 2000) es necesario que el sistema educativo, con sus escuelas como sub-sistemas, esté bien acoplado a los demás sistemas que existen en su entorno, por un lado, para poder cumplir su función y, por otro lado, para que reformas educativas se implementan exitosamente desde arriba hacia abajo (top-down).

Según Fullan (2016), se requiere además un movimiento desde abajo hacia arriba (bottom-up) para que una reforma educativa tome efecto. El factor clave es la motivación intrínseca de los actores escolares en favor al cambio. La reforma educativa debería ser diseñada de tal manera que contribuyen a lograr un cambio positivo del sistema educativo y sus sub-sistemas (policy driver). Pues, el reto es crear políticas y estrategias que no solamente fortalecen esa motivación de los actores, sino que también apoyen el mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje, que mejoren la cohesión y cooperación en equipo y que afecten todos los maestros y alumnos.

Fullan y Boyle (2014) constatan que una escuela urbana cuenta con una diversidad cultural, lingüístico y socio-económico más alto que una escuela rural. Por lo tanto, se requieren estrategias específicas que contribuyen a la implementación de nuevas políticas educativas en escuelas urbanas. Aspectos que deberían estar garantizados por parte del líder escolar (push factors) son: (1) desafiar el statu quo, (2) desarrollar con base en datos una comprensión común y una urgencia a actuar, (3) generar el coraje y la voluntad para actuar. Factores que animen a los actores escolares ser intrínsecamente motivados, colaborar en equipo y participar voluntariamente en el proceso de cambio (pull factors) son: (1) cooperar para desarrollar una estrategia en conjunto, (2) garantizar la libertad del uso de los recursos por la escuela y (3) asegurar la sustentabilidad de los cambios (Fullan & Boyle 2014).

2.3 La teoría crítica

En su teoría crítica Sue (2004) propone que en contextos post-coloniales multiétnicos los dominantes – en el caso de México los mestizos – actúen subconscientemente a base de valores, suposiciones y convicciones etnocéntricas. Por falta de la visibilidad de la diversidad, ese

monoculturalismo etnocéntrica causa una imposición de la cosmovisión dominante a todos los demás, la cual resulta en una negación de diferencias por parte de los dominantes y en una reproducción de una opresión cultural de todos los demás grupos étnicos y sociales. El monoculturalismo etnocéntrico resulta en la creencia en la superioridad del patrimonio cultural, de la historia, valores, lengua, creencias, religión, tradiciones, arte y artesanía de un grupo dominante sobre los demás. Desde ahí surge el sentido colectivo de superioridad entre los dominantes, y así ellos mismos convierten a los demás en grupos minorizados.

Luego, Sue (204) argumenta que el primer paso para interrumpir esa opresión de los otros es por visibilizar lo invisible. Para el ámbito educativo implica que los directores y maestros estén sensibilizados y tomen en cuenta las diferencias existentes en la escuela, tales como las diferencias sociodemográficas, culturales e individuales así como las diferencias de roles por la edad, género, etnicidad y origen.

3. MARCO METODOLÓGICO

Durante el periodo del año 2012 a 2017 se generó la base de datos que consiste de un total de 59 entrevistas de expertos del ámbito educativo de acuerdo a la metodología de entrevistas semi-estandarizadas y basadas en guías de entrevistas (Pickel & Pickel, 2009). Entre ellos se encuentran actores del nivel político, representado instituciones tales como la SEP, SEDU, CGEIB y DGEI entre otras. Además, se entrevistó a académicos que trabajan sobre el tema de la educación y la diversidad. También se recolectaron las voces del ámbito administrativo y práctico por medio de entrevistas con supervisores y directores de siete escuelas primarias públicas multiétnicas en la Ciudad de México, así como por medio de observaciones participativas de sus actividades interculturales. Documentos legales y de política pública, tales como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013), el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018 (SEP, 2014) o el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018 (SEP, 2014a) entre otros, completan la base de datos.

Para el análisis se hizo un protocolo de investigación para cada uno de las entrevistas y observaciones y se transcribieron 37 de las 59 entrevistas. Los datos se evaluaron por medio del análisis cualitativo de contenidos de acuerdo a Philipp Mayring (2015). Primero se codificaron los datos

por temas y luego por categorías analíticas. Durante este proceso se triangularon las transcripciones y protocolos con los documentos legales y políticos.

De acuerdo a una lógica deductiva, se verificó al final la correspondencia de los resultados del análisis con el marco teórico para dar respuesta a la pregunta de investigación y aportar nuevos aspectos al discurso científico sobre la atención educativa a los indígenas en la Ciudad de México, así como a la construcción y el desarrollo de un modelo teórico sobre la implementación de reformas.

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis de los datos se presentan en los siguientes tres apartados:

(1) Primero se detallan los cambios paradigmáticos que hubo debido al proceso de la reforma educativa entre el año 2012 y 2017 al nivel político con respeto a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística.

(2) Después se precisen los cambios en las siete escuelas primarias públicas multiétnicas en la Ciudad de México debido a la reforma educativa.

(3) Al final se muestren los factores que influyen en la continuación o la interrupción de actividades interculturales en las siete escuelas a lo largo del proceso de la reforma educativa entre 2012 y 2017.

4.1 Los cambios al nivel político

Con el cambio del gobierno en 2012, se inicia un proceso de reforma para una educación de calidad y con equidad, cómo lo indica el Pacto por México en el compromiso 7 a 15. Adicionalmente dice en el compromiso 36 que el “Estado tiene la obligación de garantizar que la lengua y la cultura indígena no sean una limitante para ejercer derechos como el acceso (...) a la educación. Por ello, se garantizará que (...) tengan acceso a una educación bilingüe e intercultural de calidad” (Peña, Zambrano, Díaz, & Madero, 2012, p. 9).

La reforma educativa de 2013 pretende ser sistémica y busca “la articulación entre sus partes” (INEE, 2015, p. 32). Aspectos importantes son la creación del INEE y la instalación de un sistema de evaluación de docentes. Además, se nace el concepto de las escuelas a tiempo completo, y se establece la normalidad mínima escolar y nuevos estándares de calidad educativa por medio de la

ruta de mejora. También se crean nuevos puestos como el subdirector para asuntos administrativos (INEE, 2015).

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (gobierno mexicano, 2013) se establece bajo del apartado sobre Educación de calidad el objetivo garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo (objetivo 3.2.). Por lo tanto, se pone en vigencia el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013). Adicionalmente salen dos programas al mismo tiempo: (1) el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018 (SEP, 2014) elaborado por la CGEIB, y (2) el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018 (SEP, 2014a) elaborado por la DGEI como parte de la Subsecretaría de Educación Básica.

Ambos programas proponen enfoques distintos para atender a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas. El PEEI busca a “favorecer la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos” (SEP, 2014, p. 5). El cambio del sistema por medio de la interculturalización transversal busca la participación educativa de los grupos étnicos de una manera equitativa y horizontal. El PEIE al contrario, considera a los grupos étnicos como vulnerables y prevea apoyos especiales para que ellos pueden acceder a y participar en un sistema educativo que queda igual.

En el año 2014 se menciona en las reglas de operación del PEIE la interculturalidad, pero a partir de 2015, desaparece el enfoque intercultural de la agenda política. En el mismo año se quitan de la CGEIB unas atribuciones, como la del género. Además, no se aprueben ningunos recursos para el PEIE, por lo cual muchas propuestas no se pueden realizar. También se corten los recursos operativos de la CGEIB a la mitad. Eso resulta en la despedida de la mitad del equipo, en una limitación de actividades y en un debilitamiento significativo de incidencia. Especialmente después del cambio del secretario de educación de Emilio Chuayffet Chemor (2012-2015) a Aurelio Nuño (2015-hoy) la CGEIB ya no puede participar en las negociaciones para generar políticas públicas y se nota la dominancia del enfoque de la educación inclusiva y equitativa (NC, 33:06-40:50).

4.2 Los cambios en las escuelas

El estudio en siete escuelas primarias públicas con alumnos indígenas en diferentes partes de la Ciudad de México demostró que la reforma educativa causó muchos cambios internos.

En tanto a cambios estructurales, en 2012 todas las siete escuelas tenían un doble turno, pero en 2015 cuatro de ellas cambiaron a tiempo completo (DBD, AR, CA, RDC). Debido a la ampliación de la jornada se cerraron los turnos vespertinos y el número promedio de alumnos por grupo aumentó. En la escuela 6 ofrecen 3 horarios diferentes en los que los alumnos pueden salir de la escuela: después de las clases, de la comida o del programa de la tarde (DBD.SD, protocolo no. 61).

Otro efecto de la reforma son los cambios del supervisor en cuatro de los siete casos (DBD, AR, CA, RDC) y del director en un caso (DBD). En todas las escuelas hubo personal docente que se jubiló con anticipación para evitar la evaluación. Los maestros de las cuatro escuelas que ampliaron su jornada perdieron sus trabajos en el turno vespertino. En esas escuelas se aumentaron las horas de trabajo de los maestros del turno matutino, pero el pago es menos en comparación con el ingreso de trabajar en doble turno (AR.SD, 42:22-44:39).

Todas las siete escuelas implementaron la ruta de mejora y nombraron a una persona que es responsable para monitorear los avances y reportarlos a las supervisiones. Aún que la reforma educativa promete más autonomía escolar y flexibilidad curricular, en realidad no siempre se da. Por ejemplo, en la escuela 1, la responsable para la ruta de mejora comentó que se trabaja con los alumnos también en las tardes para cumplir con los requerimientos definido por la SEP, entonces ahora tienen menos tiempo para actividades adicionales (AR.SD, 1:28:09-1:31:07).

4.3 Factores favorables para la continuación de programas interculturales

De las siete escuelas multiétnicas, antes de la reforma educativa, todas tenían un enfoque intercultural y proyectos específicos para atender a las necesidades educativas de los alumnos multiétnicos, y también para sensibilizar los demás alumnos para que conozcan, reconozcan, valoren y aprecien la diversidad cultural y lingüística en México.

Cuatro años después, solo en dos de las escuelas continuaron con los programas y el enfoque intercultural: La escuela 7 sigue organizando dos veces al año un evento intercultural con presentaciones para sus familiares (RDC.D, 0:12-3:48). La escuela 5 mantuvo su programa de alfabetización en lengua indígena para niños mazatecos, sus madres y alumnos hispanohablantes (PHOT.D, 0:00-2:53).

En dos otras escuelas ya no trabajan con el enfoque de la interculturalidad, sino adoptaron el enfoque de la educación inclusiva. En la escuela 1 se sigue trabajando en proyectos mensuales, pero

ya no se diseñen como interculturales, sino más bien definen en el grupo un tema de trabajo y cada uno aporta de acuerdo a sus habilidades (AR.SD, 32:42-34:15). En la escuela 4 ya no tienen una ATP que enseña el español a los niños indígenas por separado; ahora hay una persona de UDEEI que apoya al maestro en el aula para que todos los niños pueden aprender juntos (GFM.D, 1:05:22-1:06:05).

Después de la ampliación de la jornada en la escuela 2, todos los purépechas se cambiaron a otra escuela con turno vespertino para poder seguir apoyar a sus padres en las mañanas, entonces ya sus actividades interculturales para su integración son obsoletos (CA.D, 5:37-11:28). En la escuela 6 se terminó el programa de los abuelos lectores con enfoque intercultural cuando se cambió el director y la supervisora. Ya tienen otro programa de lectores iniciado por los familiares que se enfoca solamente en la mejora de la lectura de los niños (DBD.D, 1:14-2:44). En la escuela 3 solo cinco de inicialmente 20 maestros trabajan todavía con el Nephualtzintzin. Se disminuyó el impacto del proyecto porque los alumnos de los familiares que lo iniciaron ya se graduaron, porque hubo resistencia por parte de los maestros y porque la directora no logró integrar el proyecto de una manera sustentable (EH.D, 4:19-5:48, EH.S, 2:22-6:15).

El análisis demostró que los factores principales que favorecen la continuación de las actividades interculturales son una baja fluctuación del personal, un liderazgo continuo, una fuerte coherencia del equipo y una alta voluntad por parte de los actores escolares apoyar a los alumnos indígenas.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos mostró que el cambio paradigmático del enfoque intercultural al enfoque inclusivo no se implementó de la misma manera en las escuelas. Por falta de acoplamiento estructurales entre el sistema político y educativo, y también entre los sub-sistemas del sistema educativo no se logró en todas las escuelas un cambio desde arriba hacia abajo. Las escuelas que cambiaron su enfoque en tanto a atender a la diversidad cuentan con personal comprometido y con un espacio libre para diseñar y realizar proyectos. También cuentan con un líder escolar que logra transmitir esa nueva visión de la educación inclusiva y equitativa a todo el equipo y les convence aplicarlo.

A parte de la motivación a cambiar los actores necesitan las competencias adecuadas para

poder efectivamente implementar una reforma educativa en la práctica. Por lo tanto, se requieren ofertas de formación docente adecuadas. Además, los actores escolares necesitan recursos, tales como tiempo, infraestructura o material didáctico, así como la legitimidad por parte del líder, del equipo y de los alumnos para realizar nuevas prácticas.

El enfoque intercultural para todos tiene su raíz en el movimiento zapatista y se concretó en el 2001 con la fundación de la CGEIB. A lo largo de los últimos años, y específicamente con la reforma educativa parece que la CGEIB perdió la fuerza y potencial para incidir. No es posible combinar la interculturalidad con la educación inclusiva y equitativa, porque el enfoque intercultural busca a cambiar al sistema en favor de relaciones horizontales entre todos. La educación inclusiva al contrario trata a crear accesos para que todos pueden participar en el sistema actual. Comparando ambas tendencias parece que el cambio de la interculturalidad a la inclusión es un desarrollo hacia atrás, para reestablecer y mantener el estatus quo de un sistema monocultural y etnocéntrico, en vez de cambiar las estructuras sistémicas para lograr un nuevo orden social en lo cual cualquier grupo tendrá la posibilidad participar de una manera equitativa y pertinente.

Entre 2001 y 2015 en enfoque intercultural llegó a muchos espacios educativos. El cambio sistémico que logró a iniciar, ¿es suficientemente profundo para que el sistema resiste en cambiarse hacia atrás?

REFERENCIAS

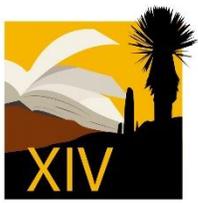
- Abt, H., de Ponte, U. (2015). 'Irgendwo anfangen!' Interkulturelle Öffnung von Schulen. A. Holzbrecher, U. Over (ed.) (2015): Handbuch Interculturelle Schulentwicklung, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, pp. 98-104.
- Bertely, M. (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México, Ciudad de México: COMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 39-51.
- Borrás, L. (2015). Estigma y Discriminaciones en la escuela secundaria pública de la Ciudad de México. Narrativa desde la frontera entre la investigación y la experiencia docente, Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Las VIII. Jornadas Nacionales y 1º congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado 'Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas', 29.-31.10.2015.

- CNTE – Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013, Ciudad de México: CNTE.
- Coutu, N. (2007). Las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México frente a la diversidad cultural, N. Del Río Lugo (2007), Niñez y juventud: Dislocaciones y mudanzas, Ciudad de México: Childwatch International Research Network & Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, pp. 31-50.
- Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Foro 'Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México', 26.-27.09.2002.
- Dietz, G., Czarny, G. (2013). 12. Multiculturalismo y Educación, C. Muñoz (2013), Colección Estados del Conocimiento 2002-2011, Ciudad de México: COMIE.
- Dietz, G., Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México, Ciudad de México: CGEIB.
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change, New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., Boyle, A. (2014). Big-City School Reforms, New York: Teachers College Press, Toronto: Ontario Principals' Council.
- Gobierno mexicano (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Ciudad de México: Gobierno de la república.
- INEE – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Reforma Educativa – Marco normativo. Ciudad de México: INEE.
- Latapí, P. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004), Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Colección Educación y Pedagogía.
- Legorreta, G. (2013). Efectos e Implicaciones de la Reforma Educativa en México. Análisis sobre su diseño e implementación. Toluca: Scribd.
- Luhmann, N. (1991). Soziale Systeme – Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt (a.M.): Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt (a.M.): Suhrkamp Verlag.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Peña, E., Zambrano, J., Díaz, M.C., Madero, G. (2012). Pacto por México. Ciudad de México: Coalición del presidente, PRI, PRD y PAN.
- Pickel, G., Pickel, S. (2009). Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs. S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, D. Jahn (ed.) (2009). Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft – Neue Entwicklungen und Anwendungen. Berlin: Springer Verlag, pp. 441-464.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence and the study of politics, *American Political Science Review*, 94(2), pp. 251-267.
- Renoldner, C., Scala, E., Rabenstein, R. (2007), Einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit, Münster: Ökoptopia Verlag.
- Schmelkes, S. (2008). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria, Ciudad de México: CGEIB.
- SEP CONALTE (1991). Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994. Ciudad de México: SEP CONALTE.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Ciudad de México: SEP.
- SEP (2014). Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018, Ciudad de México: SEP.
- SEP (2014a). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018, Ciudad de México: SEP.
- Sue, D.W. (2004). Whiteness and Ethnocentric Monoculturalism: Making the 'Invisible' Visible, *American Psychologist*, Nov. 2004, pp. 761-769.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en México. Retos, tensiones y perspectivas, *Revista Electrónica de investigación educativa*, Vol. 4, Núm. 2.

Entrevistas transcritas

- AR.SD (13.10.2016). Entrevista No. 27, Transcriptions, pp. 320-340.
- CA.D (20.10.2016). Entrevista No. 29, Transcriptions, pp. 349-356.
- DBD.D (19.10.2016). Entrevista No. 35, Transcriptions, pp. 402-405.
- EH.D (10.10.2016). Entrevista No. 31, Transcriptions, pp. 365-369.
- EH.S (27.10.2016). Entrevista No. 32, Transcriptions, pp. 369-382.
- GFM.D (10.10.2016). Entrevista No. 33, Transcriptions, pp. 382-390.



NC (23.08.2016). Entrevista No. 19, Transcriptions, pp. 218-228.

PHOT.D (25.10.2016). Entrevista No. 34, Transcriptions, pp. 390-402.

RDC.D (26.09.2016). Entrevista No. 36, Transcriptions, pp. 405-421.

Citaciones del protocolo de investigación

PHOT.SD (25.10.2016). Protocolo No. 61, Research Protocols.