



CULTURA DOCENTE Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO  
DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO DE VERACRUZ

Víctor Jaramillo Ramírez  
Dirección General de Bachillerato

---

**Área temática:** A.5) Currículum.

**Línea temática:** 6. Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

**Resumen:**

En este documento presento un análisis sobre la manera en que la cultura docente en el bachillerato se apropia del currículum. Luego de tres Reformas curriculares (2007, 2009 y 2017) pareciera que hay más retrocesos que avances.

Me detengo en los aspectos que animan, frenan o anulan la colaboración abierta y democrática de los maestros respecto al currículum, las reglas implícitas y explícitas que existen en los planteles de la Dirección General de Bachillerato (DGB) de Veracruz. Me interesa proveer un marco de referencia de la *cultura docente* para comprender su actuación, potenciar su involucración en el diseño de nuevas experiencias curriculares y analizar si es posible reivindicar la colaboración docente como agente del cambio curricular y diseñador de sus propios ambientes de aprendizaje.

Para tal efecto recupero los referentes teóricos de la *cultura docente* desde la óptica de Hargreaves (1996), Pérez Gómez (1998) y Viñao (2002) y el *currículum* (De Alba, 1994).

La investigación se desarrolla siguiendo las orientaciones de la *investigación cualitativa e interpretativa*, mediante el uso de *entrevistas* a los Coordinadores de academias escolares y *grupos focales* a docentes de planteles de la DGB.

Esta investigación es un esfuerzo por documentar y entender las concepciones, actitudes y tradiciones que se han conformado en las escuelas sobre el desarrollo del currículum.

**Palabras claves:** Currículum, cultura docente, estructuras institucionales del currículum, políticas curriculares.

## Introducción

La apropiación y colaboración de los docentes en el desarrollo del currículo es un aspecto esencial, especialmente luego de la aplicación de cada reforma. El curriculum como proyecto educativo y guía de las actividades escolares plantea desafíos que toca al colectivo escolar, directivos y docentes, hacer realidad, adecuarlo o recrearlo. Sin embargo, luego de la implementación de tres reformas en el bachillerato, la Reforma curricular (2007), la RIEMS (2009) y el Modelo educativo (2017), el grado de apropiación que logran los docentes en las escuelas de la DGB de Veracruz, sobre la información general de la reforma en curso, es preocupante (Jaramillo, 2013).

También es notoria la resistencia e inclusive abierto rechazo, pues los mismos docentes no se asumen como sujetos de la determinación curricular o los principales encargados de poner en práctica cada reforma.

Por ello, considero necesario entender ¿qué aspectos animan o anulan la colaboración abierta y democrática de los maestros respecto al curriculum de Bachillerato? ¿Cómo es percibido y puesto en práctica el curriculum por los docentes? ¿Cuáles de estas reglas configuran tradiciones de la cultura docente en las escuelas de la DGB?

Especialmente me interesa analizar, como objeto de estudio, las condiciones y espacios de posibilidad de la *cultura docente* en el desarrollo del *curriculum* del bachillerato de la DGB.

Mi objetivo es contribuir al conocimiento de la cultura docente de las escuelas de la DGB en el desarrollo curricular al documentar las creencias, actitudes, hábitos y modelos de colaboración que se conforman como tradiciones del docente respecto al desarrollo del curriculum.

Quiero destacar dos de los supuestos con los que inicié esta investigación, primero que las reformas en educación media superior, exhiben procesos de recentralización que excluyen y marginan la participación de los docentes en el desarrollo de las reformas curriculares y, por otra, que instituciones educativas, como la DGB, dan muestras de limitaciones en las estructuras institucionales del curriculum (De Ibarrola, 2012) frente a la participación de docentes en el desarrollo de las reformas curriculares.

Estas dos hipótesis dan contexto a la especificidad de una cultura docente que si bien configura un conjunto de tradiciones y regularidades que permite a los profesores desarrollar sus actividades académicas, también le limitan, pues prevalece una labor solitaria y burocrática que se centra en cumplir las exigencias inmediatas de la clase y la escuela. Bajo esta noción, el curriculum es observado como alejado a sus urgencias, e inclusive como un obstáculo inamovible para su labor. Recuperar la colaboración del docente se encuentra tanto en reconocer las características de su contexto escolar como en la democratización de las estructuras institucionales del curriculum.

## Enfoque teórico

### El análisis de la cultura docente en la cultura escolar

La noción de cultura escolar proviene del campo de la historia cultural y ha sido introducida al ámbito educativo en la segunda mitad de la década de los años noventa, según Antonio Viñao (2002). Los estudios que preferentemente han elegido este enfoque son aquellos que analizan la conformación de los sistemas educativos.

Las tradiciones que conforman a la cultura escolar tienen gran utilidad y no se transmiten entre los involucrados en un manual o en reglamentos, sino que se comparten entre colegas en los espacios colectivos tanto formales como informales de la institución.

La cultura escolar se mantiene, permanece y se reproduce muy a pesar de los esfuerzos explícitos de los reformadores curriculares. No es inmutable, pero sus reglas se instituyen en normas implícitas que la comunidad escolar defiende y asume, en muchos casos, como algo natural.

Y en este caso, son los profesores los principales intérpretes de las intencionalidades del currículum. La consistencia de la cultura docente es tan presente que los maestros noveles ingresan usando la información que recibieron en su pasado escolar sobre lo que significa ser docente.

Por ello, para Ángel Pérez Gómez (1998) la cultura escolar es básicamente la *cultura de los docentes*:

La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. (Pérez Gómez, 1998, pág. 162)

En este concepto, que Pérez Gómez recupera de Andy Hargreaves (1996), se destacan dos dimensiones: el *contenido* y la forma de la *cultura docente*.

El *contenido* de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. (Hargreaves, 1996, pág. 190)

Para el caso de esta investigación trato de identificar las *creencias, actitudes y hábitos* de los profesores sobre el currículum, su concepto, los procesos de desarrollo y el papel asignado a los docentes en el desarrollo del currículum.

La segunda de las dimensiones analizadas es la forma de la cultura de los profesores:

*La forma de la cultura de los profesores* consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. (Hargreaves, 1996, pág. 191)

Los cuatro modelos de relación y formas de asociación de la cultura docente según estos autores son: Individualismo, Balcanización, Colegialidad artificial y Colaboración espontánea.

La presencia en mayor o menor medida de estos modelos, que por razones de espacio no desarrollo aquí, tiene consecuencias muy distintas para el trabajo individual y colectivo. Identificar los aspectos que los originaron o los mantienen favorecería la actuación o reorganización de los programas de trabajo que se desarrollan actualmente como la formación docente, y desde luego, el desarrollo del currículum.

### **El docente ante las reformas curriculares, las políticas del currículum y el currículum**

En cuanto al currículum, para este trabajo recupero la perspectiva amplia de Alicia de Alba que lo concibe como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros, tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. (1994, pág. 38-39)

Esta concepción me es útil porque especifica diversos aspectos del currículo que quiero destacar: el hecho de que todo currículo es una propuesta de política educativa diseñada por diversos grupos sociales, que no llega a ser absoluta y que si bien en su diseño considera aspectos estructurales-formales, enfrenta aspectos procesales-prácticos que interactúan en el devenir de las propuestas en las instituciones educativas y que no necesariamente son tomados en cuenta durante su diseño o a lo largo de su aplicación.

La visión de Alicia de Alba destaca la dinámica global en la que se inserta el currículum, el carácter histórico, cultural y social del acto educativo, la forma en que se entrelaza con las dinámicas político-económicas locales y globales.

Y es que las reformas curriculares tienen como cometido regular y renovar la actuación de los actores educativos en las instituciones escolares, entre ellos a los docentes. No demerito el esfuerzo realizado durante su diseño, pero debe decirse que el mero diseño o implantación no garantiza una aplicación pertinente.

A decir de Viñao (2002), más allá de las virtudes y limitaciones de su diseño, las reformas fracasan porque ignoran la conformación escolar, la historia que hay detrás de la estructura y normatividad institucional, las reglas del juego entre los diversos actores que han facultado una serie de acuerdos o equilibrios para organizar y distribuir las relaciones de poder.

Es común que los diseñadores se enfoquen en el Plan y Programas de estudios, pero olvidan adecuar los mecanismos que hacen posible el funcionamiento escolar, lo que para María de Ibarrola (2012) se denomina *estructuras institucionales del currículum*. Es decir, se trata de elementos fundamentales expresados en cierta normatividad y criterios administrativos como “La asignación del tiempo de enseñanza y del que es responsable la institución: cuánto tiempo y en qué orden y secuencia. [...] (De Ibarrola, 2012, pp. 100-103)

Para complementar la mirada, en la investigación analizo también cómo valoran los docentes las *políticas curriculares*, que según Ziegler (2003), se conforman de la estrategia de desarrollo e implementación de una reforma curricular que contempla una *concepción de currículum* y que alude tanto a las *funciones* que se asignan a los sujetos involucrados, como reformadores, directivos y docentes, como a los *medios y recursos* que típicamente se han privilegiado para llevar a las escuelas el contenido de las reformas, como los cursos de capacitación docente, los eventos de difusión, y la producción y distribución de materiales curriculares.

### Enfoque metodológico

Para realizar esta investigación desarrollé un estudio de corte *cualitativo*, tratando de recoger información con la finalidad de “interpretarlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos” (Álvarez, 1986, pág. 20)

Por estas razones la investigación asume las sugerencias de la estrategia de *investigación interpretativa* (Piña y Pontón, 2002, pág. 53)

La investigación la desarrollé en dos fases. En la primera procedí a encontrar de manera descriptiva los propósitos, conceptos y articulaciones en los documentos institucionales sobre el trabajo docente respecto al desarrollo del currículo. También analicé la normatividad, la organización y administración institucional respecto al desarrollo del currículo. La técnica empleada en esta fase fue el *análisis de contenido* (Estrada y Lizárraga, 1988, pág. 109).

En la segunda fase me centré en las razones que explican desde la óptica de los sujetos el tipo, la forma y los significados por los cuales los docentes en el ambiente escolar deciden participar o no en las actividades de desarrollo curricular. Para ello, consideré dos tipos de informantes. El primero fueron los docentes que han vivido los procesos de aplicación de las mismas reformas curriculares en las escuelas de la DGB. La técnica de investigación elegida fue el *grupo focal* (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, pág. 465). Se eligieron a docentes de 4 escuelas de modalidad escolarizada, tanto de turno matutino como vespertino. Se proyectaron dos grupos por escuela, cada uno de 5 o 6 integrantes. El primero con docentes que concluyeron el PROFORDEMS y el segundo con docentes que no lo cursaron. Este criterio me sirvió como indicativo para valorar la disposición de los docentes hacia las reformas.

El segundo informante fueron los sujetos encargados de conducir el desarrollo curricular en los planteles elegidos: el Encargado del Departamento Académico o el Coordinador de las academias escolares. La recuperación de sus experiencias se realizó con una *entrevista semiestructurada* (Arce, 1988, pág. 99).

## Resultados

### La percepción de los docentes de las estructuras institucionales de curriculum

Al preguntar a los mentores por los programas, recursos y tiempos que la DGB ha dedicado para que participen en el desarrollo de las reformas curriculares, el primer hallazgo es que los profesores advierten una considerable diferencia entre las opciones de participación que existió entre el Cambio curricular de 1987, que contó con varios espacios de colaboración, como reuniones de academia, cursos de capacitación, el diseño de libros de texto, contra las exiguas opciones de la Reforma curricular, la RIEMS y el Modelo educativo.

Esto se explica porque a la DGB le acotaron sus atribuciones para modificar sus planes de estudio, primero, con la creación de la Secretaría de Educación local (1991) y, posteriormente, con las tres reformas curriculares diseñadas en el ámbito federal.

El segundo resultado es que con los programas de formación docente como PROFORDEMS y la estrategia de la COSDAC se evidenció un binomio de descualificación y exclusión. *Descualificación* porque con estas reformas se impusieron enfoques didácticos específicos excluyendo los saberes, la experiencia del docente, especialmente al establecer como obligatorio el Enfoque por Competencias para el trabajo en el aula, y como criterio de valoración del desempeño docente. Los profesores se quedaron sin poder opinar sobre las decisiones que directamente impactan en su labor cotidiana y donde ahora sus saberes no sirven (Torres, 1991). Exclusión, porque la RIEMS y el Modelo educativo privilegian un enfoque, una estrategia, una forma de evaluación.

Con PROFORDEMS se hicieron a un lado otros trayectos para la formación docente como los posgrados en educación o a fines, y la estrategia de formación de la COSDAC tampoco los consideró. Adicionalmente, medidas como el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato, reforzó tal exclusión al solicitar sólo maestros certificados en PROFORDEMS.

Las reformas han divulgado “un cambio de paradigma educativo”, pero no cambiaron los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar (clases de 50 minutos, asignaturas dispersadas en horarios en toda la semana, grupos de 40 o 50 estudiantes, exámenes “objetivos” y programas saturados) lo que ha ayudado a reproducir el enfoque tradicional. Es decir, que las reformas muy poco han logrado movilizar las *estructuras institucionales del curriculum* (De Ibarrola, 2012).

La apuesta por la calidad de la educación se ha focalizado en mayores exigencias hacia los profesores. Los mentores no perciben una corresponsabilidad de la institución hacia tal apuesta, en concreto con la asignación de recursos, programas y una normativa pertinente.

Dichas exigencias se ubican en un contexto donde la educación es concebida en términos economicistas como la punta de lanza para detonar el crecimiento del país. Esta versión se ha presentado junto con un aumento de presión hacia los docentes y las escuelas, pero donde se exige al estado de sus responsabilidades.

### **Tradiciones en la cultura docente en relación con el desarrollo curricular**

En este contexto institucional es donde se inscribe la cultura docente. El primero de los aspectos que la conforman se integra por las *creencias*, las *actitudes* y los *hábitos*.

En primer lugar, se destaca que los profesores conciben al *currículum* como un programa que deben cubrir en su totalidad. El profesor se despoja de su capacidad como profesional al considerar al programa como una obligación irreversiblemente que no le permite avanzar, ajeno a su circunstancia. En menor medida, existen algunos casos de docentes que reconocen tanto el carácter amplio del *currículum* con sus imperativos sociales como las posibilidades de intervención que tienen desde el trabajo de las escuelas. Si bien estos compañeros valoran las orientaciones curriculares también perciben formas para trabajar acorde a su condición.

Persiste una versión *tecnicista* del *currículum* entre los entrevistados, que se enmarca en su expectativa de recibir de la institución un programa o un “enfoque didáctico infalible” que les otorgue certeza para obtener los resultados anunciados por las Reformas. Esta expectativa genera variadas respuestas, desde docentes que abiertamente se niegan, por la imposibilidad de encontrar tal enfoque, hasta quienes colaboran sumándose a las innovaciones.

Los constantes cambios de las reformas, también han sido fuente de confusión y, en algunos casos, de la indeseada presencia de la simulación en el seguimiento y aplicación de las orientaciones curriculares.

En cuanto a los *procesos de desarrollo del currículum*, la DGB no ha creado lineamientos específicos u orientaciones para este fin en las escuelas. Las innovaciones curriculares (como la flexibilidad y la transversalidad) que sustentan a algunas reformas han contado con poco apoyo para que los docentes las apliquen y en muchos han generado confusión y decepción al verse limitados para incorporarlas.

Predomina, entre los docentes entrevistados, una versión que expresa que la institución les ha asignado el simple papel de *instrumentadores*, con una comunicación vertical en un solo sentido que no valora su opinión ni sus saberes, lo que en general los lleva a sentirse menospreciados por la institución misma y juzgados con la evaluación docente.

En segundo lugar, al considerar a las reformas como una *obligación*, se generan actitudes de rechazo, molestia o apatía hacia aspectos necesarios para la docencia, como la planeación didáctica y la asistencia a cursos de capacitación y actualización.

Esta circunstancia engendra un rechazo automático hacia todo lo que sea llamado “institucional”. Podría indicarse que esta *negación* a participar es una constante típica, como una tradición homóloga de los docentes de las escuelas de la DGB.

Una de las consecuencias es que la energía que tienen los mentores de reciente ingreso se va aminorando con el paso de los años. Los modelos que traen de su representación de la docencia en su época estudiantil poco a poco van enfrentándose a las tradiciones de su nueva escuela.

El peso de esas tradiciones, donde el docente va acumulando frustraciones, golpes y experiencias fallidas, va haciendo que el profesor propositivo, sea joven o veterano, vaya desanimándose hasta negarse a participar, o inclusive, en la asignación de cargos de responsabilidad como la del Coordinador de academias.

Este círculo vicioso es alimentado tanto por las actitudes de los docentes como por la incapacidad institucional para incentivar o reconocer a quien propone, tiene iniciativas o asume cargos de responsabilidad escolar. Quien se atreve a asumir estas actividades rema continuamente en contra y suele quedarse sólo ante la cultura de los docentes.

En tercer lugar, otro de los aspectos que conforman a la cultura docente son las *formas de colaboración*.

Los espacios institucionales para realizar trabajos colectivos se han convertido en rituales vacíos, en especial, a la premura y la desorganización llevando a que se simule su cumplimiento.

La resistencia a la colaboración presenta otros dos motivos. Primero, los mentores no siempre perciben las ventajas o beneficios que ofrecen las innovaciones. Y segundo, los profesores observan poco avance en los resultados de sus intervenciones comparado con la cantidad de esfuerzo desplegado para aplicar los cambios.

En las reuniones no se encuentran en la agenda las urgencias de los docentes. Por el contrario, prevalece la *colegialidad artificial* (Pérez Gómez, 1998) con procedimientos burocráticos, reuniones formales, con metas en tiempos y espacios determinados, con una programación diseñada externamente e impuesta por los directivos en reuniones forzadas, con lo que poco a poco se va tornando en actos de negación o abierto ausentismo de los docentes. Y cuando existen iniciativas de algunos profesores, no sólo son soterradas por la cultura docente dominante, también son decisivamente ignoradas y desaprovechadas por la institución en su conjunto. En lugar de generar ambientes que premien la participación, que aliente a colaborar, se les asfixia. Estas iniciativas son las que los reformadores curriculares deberían auspiciar.

El trabajo colectivo enfrenta muchas resistencias, es incipiente, prevalece una participación *individual adaptativa* como estrategia de repliegue personal voluntaria para sobrevivir y acomodarse en el ambiente institucional, poco amable ante la colaboración. Unos cuantos solitarios terminan trabajando, experimentando, presentando avances, pero tampoco son reconocidos por la institución.

Entre los profesores entrevistados casi no existe algún tipo de identificación con instancia alguna, ya sea un individuo o grupo ante trabajos de desarrollo curricular. Un elemento enunciado por algunos entrevistados es la identificación con su sindicato. La pertenencia a las organizaciones magisteriales mantiene o favorece la existencia de modos de pensar y hacer creados a través del tiempo. La relación del docente con su sindicato expresa un juego de conveniencias que perpetúa vicios o distorsiones laborales. El poder formal

de los directores de los planteles se ve mermada por la presión sindical, aún en situaciones eminentemente académicas. Y sin embargo, es muy llamativo que en la defensa de las condiciones generales de trabajo, que si conciernen a los sindicatos, los docentes entrevistados no reporten su intervención.

## Conclusiones

Hay que destacar ante todo que los docentes entrevistados asumen favorablemente el diseño de las reformas, porque sus críticas se dirigen primordialmente hacia la operatividad de éstas, hacia la manera en que la institución les socializa la información, y desde luego, hacia la cantidad y calidad de los recursos que dispone para hacer efectivos los apoyos.

Su inconformidad se centra en la capacitación docente a la que se califica de poco pertinente para habilitarlos ante los nuevos enfoques didácticos. Los profesores prefieren que la estrategia de capacitación se realice en forma presencial. La oferta de cursos en línea no es de su agrado, pues compete con su función primordial que es la impartición de clases.

Para los docentes la aplicación de las reformas requiere de insumos básicos, como programas de estudio, libros de texto, recursos didácticos y, especialmente, tiempo. En la DGB el Modelo educativo 2017 fue anunciado uno o dos días antes de inicio del semestre y por vía de mensajes de texto. Para los mentores estas medidas demuestran que las instituciones educativas tienen gran responsabilidad en los resultados negativos del sistema educativo.

Otro de los aspectos planteados es la necesidad de retroalimentación, de un acompañamiento más cercano especialmente ante los nuevos enfoques didácticos.

A pesar de que varios de los entrevistados consideran que en el discurso las reformas le han asignado al docente el papel de aplicador, existen expresiones de compañeros que se han percatado de la capacidad de los colectivos docentes para crear e instituir nuevas tradiciones que permitan resignificar las orientaciones institucionales con un sentido local, propio y colectivo.

Como ellos mismos lo plantean, mucho favorecería al trabajo en las escuelas la generación de una *cultura académica* en favor del diálogo, la confrontación de posturas y el respeto a las diferencias. Es necesario favorecer la experimentación, en el entendido de que cualquier reforma curricular es una hipótesis que hay que poner a prueba según el contexto y las características de los sujetos implicados.

Afirmo que requerimos de docentes que conozcan el curriculum oficial y lo sometan tanto al conocimiento teórico-pedagógico como a su experiencia acumulada. Una versión inclusiva del curriculum puede ser construida si la institución favorece la creación de ambientes propicios para el desarrollo curricular, donde el docente se asuma como sujeto del desarrollo curricular, que más que acatar o rechazar cada reforma haga uso del curriculum como hipótesis de trabajo.

Los profesores de la DGB han sido testigos de los esfuerzos realizados por la institución al aplicar las reformas curriculares. Existen aciertos en tales diseños. Se han destinado muchos recursos sin embargo, la información no llega a los profesores o se desvirtúa en el camino. La investigación la he realizado con ese propósito de dar cuenta de las condiciones que le dificultan, pero sobre todo de destacar los intersticios existentes en el desarrollo de las reformas curriculares, de hacer patentes las discontinuidades que puedan aprovecharse para mejorar el trabajo cotidiano en nuestras preparatorias en la DGB de Veracruz.

## Referencias

- Álvarez, J. M. (1986) "Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?", en: Cook, T.D. y Ch. S. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- Arce, M. y otros (1988) "La entrevista y el cuestionario" en De La Garza, E. (Coord) (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México, UNAM/Porrúa.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, UNAM.
- De Ibarrola, M. (2012) Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular, en Landesmann, M. (Coord.) *El currículum en la globalización. A tres décadas de currículum pensado y el currículum vivido*. México, UNAM-FES Iztacala.
- Estrada, J. y Lizárraga A. (1988) "El análisis de contenido" en De La Garza, E. (Coord) (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México, UNAM/Porrúa.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.
- Jaramillo, V. (2013). *La RIEMS desde el punto de vista de los docentes de la DGB de Veracruz*. Coordinación de investigación, Documento interno. DGB, Xalapa, Ver.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Piña, J. M. y Pontón, C. Coord. (2002) *Cultura y procesos educativos*. México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- Torres, J. (1991) "La descalificación y recualificación de profesores en el currículum oculto" en *El currículum oculto*. España, Morata.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.
- Ziegler, S. (2003) "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE.