



REFORMAS EDUCATIVAS Y CULTURA ESCOLAR. MEMORIAS Y AÑORANZAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato

Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato

Sergio Jacinto Alejo López

Universidad de Guanajuato

Área temática: Historia e historiografía de la educación.

Línea temática: Cultura escolar.

Tipo de ponencia: Reporte parcial.

Resumen:

La ponencia “Reformas educativas y cultura escolar. Memorias y añoranzas de la profesión docente”, la hemos derivado de un proyecto de investigación cuyo objetivo se centra en la historia de la educación en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX. Su contenido gira en torno a un somero recorrido por las reformas educativas que constituyeron el Plan de Once Años –particularmente con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos–, la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Estas reformas sirven de marco para asentar la pervivencia de la cultura escolar, arraigada en cada contexto mucho más allá de las modificaciones a la política: las prácticas se imponen por sobre los decretos. El enfoque metodológico es la historia social y empleamos herramientas de la historia oral para recuperar testimonios del profesorado en ejercicio durante esas épocas; así, constatamos cómo es el impacto real de las disposiciones oficiales en la vida cotidiana de las aulas y las escuelas, impregnadas de una cultura escolar que trasciende a las generaciones de docentes.

Palabras clave: Historia de la educación, Cultura escolar, Reforma educativa, Historia oral, Práctica escolar.

Introducción

En el campo de la historia de la educación, la cultura escolar es un elemento que expresa la vida cotidiana de cada escuela o plantel, como construcción colectiva del profesorado. Esa cultura otorga un sentido y un significado al quehacer en cada escuela, igual que trasciende hasta conformar eso precisamente: una *escuela*, un modo que se reconoce como tal por dicho distintivo. Los estudios desde este enfoque de la cultura escolar se han venido posicionando entre la comunidad de historiadores de la educación en México, como lo recuperan en su balance Aguirre y Márquez (2017, p.420):

Puede decirse que en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente.

Desde nuestra perspectiva analítica, la cultura escolar constituye una raíz de identidad, es contraparte a la llegada o intromisión de cambios que se pretendan, ya sea como proyectos de política interna o de tendencias más globales. Tan real es la cultura escolar que, si no se toma en cuenta, es altamente probable que las transformaciones propuestas se queden sólo en buena intención o en cambios superficiales. Asimismo, sirve de “molde” a los caminos que se dispongan: siempre han de adoptar la forma de la cultura de los núcleos a los cuales llega.

Dado el propósito de esta ponencia, nos es muy útil la postura de García (2002, p.20): “Lo que interesa indagar es cómo, un grupo de personas se convierte en receptor y/o reproductor de cultura y de qué manera en esta dinámica hay un cruce variable de influencias entre diversos colectivos”. La potencialidad de la historia cultural abre la ventana al interior de las aulas; en este caso, nos importa, particularmente, dar cuenta de cómo fueron recibidas las reformas educativas propuestas en México (1958, 1992) por los profesores de educación básica, acercándonos a sus memorias mediante entrevistas temáticas. Los puntos referenciales son: el Plan de Once Años, la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, iniciativas promovidas por los distintos gobiernos, buscando transformaciones concretas en las prácticas áulicas y escolares.

Ubicamos el estudio en el estado de Guanajuato, con la conjetura de que existen hitos impregnados en la memoria de las y los profesores, que, dado el devenir de propuestas y más propuestas en el campo de la educación, pueden evocar nostalgia y añoranza por el tiempo ido y vivido.

En consecuencia, el trabajo se estructura conforme a los siguientes apartados: el inicial se dedica a una breve descripción de las tres reformas citadas. Seguidamente, fijamos nuestra postura metodológica sobre la historia social y la entrevista temática como herramienta de la historia oral, con la cual realizamos el trabajo de campo con una muestra por conveniencia de profesores/as del estado de Guanajuato. En los

resultados, cedemos, prácticamente, la voz a los docentes entrevistados; recuperamos los fragmentos que ilustran pasajes de la cultura escolar y los ubicamos en los marcos temporales citados. Las conclusiones cierran algunas hipótesis, pero abren horizontes nuevos, ante la necesidad de seguir escribiendo la historia de la educación, en este caso en particular, de las y los docentes, como constructores/reproductores de cultura.

Desarrollo

Sólo el desarrollo armónico y congruente de un grupo humano

constituye un progreso cierto.

Porque cuando el desarrollo obedece a una importación imprevista,

súbita y transitoria, su nombre es otro. Es colonización.

Jaime Torres Bodet.

Un México moderno. Aspiración de Jaime Torres Bodet con el “Plan de Once Años”.

Aunque digna de destacar, no nos ocupamos en esta ponencia de la gestión realizada por Jaime Torres Bodet durante su primera incursión en la Secretaría de Educación Pública -SEP- (1943-1946), en la presidencia de Manuel Ávila Camacho. Centramos nuestra atención en el Plan de Once Años, que encabezó siendo nuevamente Secretario de la SEP, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1956-1964).

El Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria (mejor conocido como Plan de Once Años), fue el primer intento serio de planificación en la materia para México. Es de comprender este pensamiento de largo alcance de Torres Bodet, por su experiencia anterior en la SEP y como secretario particular de José Vasconcelos. La aspiración de Torres Bodet de un país Moderno (en una pronta interpretación de Modernidad que hace Innerarity, 1987), democrático, industrializado y urbano podría construirse a partir de la educación. El México de esa época tenía un alto índice de analfabetismo, era predominantemente rural, con una industria en ciernes; para el desarrollo de una población más racional (otro rasgo de la modernidad), se hacía preciso también un sistema educativo para todo el país. Con esta mira, se fundó, en 1959, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), instancia por la que fue posible que todos los niños en la escuela primaria tuvieran material educativo: sus libros *de la Patria*. Si bien es cierto el Plan de Once Años (véase la obra de Valentina Torres Septién, 1985), tuvo entre sus objetivos articular y sistematizar aspectos tan relevantes como la remodelación y construcción de escuelas, la preparación más adecuada del profesorado y la revisión de los planes de estudio de primaria, esos primeros libros de texto gratuitos son la añoranza de muchos profesores, como lo veremos en un apartado subsecuente.

Irrupción de la Tecnología Educativa. Entre la cobertura y los métodos globales.

La segunda reforma la ubicamos en el sexenio presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), identificada con la Tecnología Educativa (consúltese A. Díaz-Barriga, 1985 y Secretaría de Educación Pública, 1974).

Ante la necesidad de cubrir la demanda de educación básica, Echeverría puso en marcha la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, con la que pretendía diversificar los servicios, aumentar el número de escuelas y modificar los planes de estudio. La reforma partió de la publicación de la Ley Federal de Educación (1973). En el aspecto pedagógico, estuvo animada por una racionalidad técnica, que, por decirlo brevemente, se tradujo en un plan de estudios organizado por materias con un enfoque de aprendizaje global; los libros de Historia, Geografía y Civismo fueron sustituidos por un libro de Ciencias Sociales; la enseñanza de la lectoescritura partía del Método Global de Análisis Estructural, por ejemplo.

Por el enfoque de la Tecnología Educativa, la enseñanza tenía sentido en tanto la evaluación (basada en objetivos), daba resultados de aprendizaje medibles en los alumnos. La planificación educativa detallada al modo de la pedagogía científica, al estilo de la añeja postura de Franklin Bobbit (citado por Morelli, 2005), fue el sello de esta época. La reforma trajo consigo un cambio en el programa de estudios; en los libros de maestros y alumnos, en sus contenidos, imágenes y en el modo de hacer la enseñanza. A este momento histórico, vigente hasta 1992, -con modificaciones secundarias- le acompañó un aumento histórico en la matrícula de primaria, secundaria y preescolar. Ocurrió igual en las escuelas normales, salvo en la coyuntura alrededor de 1984, cuando el entonces presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), decretó el nivel de licenciatura para la formación de los futuros maestros, provocando un natural descenso transitorio en el ingreso a las instituciones formadoras de docentes.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el Tratado de Libre Comercio

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De entre sus componentes nos interesa rescatar el referido a la “Reformulación de los contenidos y materiales educativos” (DOF, 19 de mayo de 1992, p. 10). Paralelamente, los programas de estudio y los libros de texto se rehicieron, rescatando la formación cívica y ética, la historia y la geografía. El enfoque sería ahora el aprendizaje significativo, basado en la perspectiva constructivista y organizado en conceptos básicos. Esta reforma coincide con la firma del Tratado de Libre Comercio de México con los Estados Unidos y Canadá.

En síntesis, las tres reformas contienen ingredientes de índole político, por supuesto. Asimismo, enarbolan un ideario pedagógico en un contexto económico determinado, y, poco a poco, se alinean a las tendencias marcadas en otros países; no obstante su concreción, se mantienen formas de la cultura escolar que dan distintivo a un hacer magisterial propio de la escuela en México, mucho más allá de las pretensiones externas.

Perspectiva metodológica

*Si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende,
cree que no es práctico o no está de acuerdo con él,
el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o,
acaso, no llegue a implantarse en lo absoluto.*

Andy Hargreaves.

Las reformas educativas, en su carácter oficial, suelen prescribirse por decretos, quedando en el nivel de leyes u ordenamientos. Sin embargo, es de dudarse su aplicación cabal en las aulas. Para que esto suceda, deben pasar por el significado que les otorgan los docentes a los cambios curriculares. De tales significados nos informan los propios protagonistas, en este caso, profesores y profesoras que han vivido tales reformas. El marco es la historia social de la educación, que: “debería recuperar los conflictos y las luchas realizadas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes” (Cucuzza, 1996, p. 142).

La cultura escolar puede ser más determinante que el mandato oficial a la hora de promover las reformas educativas, que probablemente queden en cambios superficiales. Para la memoria de la educación resulta relevante dar cuenta de cómo perviven los modos, usos y costumbres del magisterio sobre las permutas en papel. El profesorado, así, es un núcleo de resistencia a los cambios, pero también un baluarte ante las acometidas de lo que, se considera, son imposiciones externas. En la arista que se vea, se debe valorar, como advierte Rudduck (citado por Bolívar, 1996, p. 170) que:

La cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular. La mayoría de propuestas de renovación didáctica se han dirigido a métodos o contenidos, a la naturaleza del conocimiento o del saber hacer de los enseñantes aisladamente, ignorando el papel de los centros escolares.

En el plano de lo procedimental, el criterio de inclusión para la muestra, formada a conveniencia, fue: haber sido profesor/a de educación básica en el horizonte temporal planteado. Desarrollamos entrevistas “de orientación biográfica” (Pujadas, 2000, p.139), a partir de un solo tema detonador y, con una breve introducción al tema, a saber: “Describa las experiencias significativas de su práctica docente cotidiana a la luz de las reformas educativas: Plan de Once Años, Tecnología Educativa y/o Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. Por el tenor propio de la entrevista semiestructurada, íbamos sugiriendo cuestiones secundarias a partir del discurso inicial de las y los entrevistados.

Recabamos 22 testimonios, de los cuales extrajimos fragmentos en relación directa con el objetivo de esta

ponencia en particular. Siguiendo a Meyer y Olivera, “la entrevista se convierte de hecho en un sistema extractor de recuerdos, de ideas y memorias que contribuyen a conocer mejor la Historia” (1971, p.372). En este caso, son los recuerdos que ilustran el quehacer y proceder de las y los profesores en el marco de las propuestas curriculares gestadas en las reformas educativas.

Resultados. Decretos y hechos educativos.

*La ambigüedad en su definición; no obstante, le da
al concepto de cultura escolar una gran potencialidad teórica
al posibilitar múltiples herramientas para entender
lo que pasa en el interior de las escuelas.*

María Esther Elías.

El Plan de Once Años, la Tecnología Educativa y al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como reformas educativas, debieron haber provocado cambios curriculares en las escuelas, visibles en las prácticas cotidianas del profesorado. Conforme van discurriendo las entrevistas, las y los maestros recuperan datos en cuanto a la técnica didáctica, y, poco a poco, también afloran las posturas y actitudes hacia ellas. Algunos relatos tienen un tinte por demás crítico hacia los cambios; otros, son más bien descriptivos; aun así, todos aportan para re-vivir un pasaje de esta historia de la educación.

El maestro José Quezada tiene un recuerdo entrañable de los primeros libros de texto gratuitos, los “de la Patria”. Expone:

Yo tenía 17 años y comenzaba a trabajar como maestro en una comunidad de San Francisco del Rincón [Guanajuato]; atendía dos o tres grados a la vez, por aquel 1968-1969. Eran libros muy bonitos, no tanto por el papel, sino por lo que significaban para las familias de localidades pobres y marginadas. Tenían un excelente fundamento psicopedagógico. Los ejercicios de caligrafía de veras ayudaban a hacer la letra bonita y las lecciones de civismo y de historia eran muy adecuadas [...] Conservo algunos ejemplares [...] Mientras fui maestro en la Normal y en la UPN les hablaba a los estudiantes normalistas de estos libros y siempre concluíamos sobre su valor. Sobre todo, los contrastaba con el libro de primer grado de los noventa... aunque el enfoque para enseñar a leer y escribir con la lección I “Yo soy Paco el Chato”, me hacía recordar de alguna manera aquellos libros “de la Patria”, yo sigo pensando que no eran igual... mucho mejor aquéllos. [...] Los “profes” seguían enseñando con el enfoque sugerido... inclusive, cuando en los 80’s se dejó la escritura palmer para enseñar exclusivamente la letra script o de molde, muchos profesores seguimos escribiendo la [letra] “pegada”. También utilizamos por mucho tiempo los ejercicios de caligrafía de los libros “de la Patria”.

A lo largo de la entrevista, se percibe en el maestro Quezada su gran vocación docente y su admiración por los primeros libros de la CONALITEG. Recuerda lecciones que dio siendo profesor de escuela primaria y Normal, en cuyos alumnos, confiesa, siempre quiso impulsar el espíritu de ser “motores de cambio y de transformación de las comunidades” y enseñarles a ser “apóstoles de la educación”. Agrega:

Mire usted: cuando la Normal se hizo licenciatura, esperábamos que la educación en el país mejorara realmente... no pasó; entre otras cosas, porque los profesores no cambiamos. Era un buen intento, un excelente intento, pero no sucedió nada. Cambiaron el nombre de las materias, se exigió el bachillerado pedagógico [para ingresar a la licenciatura en las Normales]... los profesores seguimos siendo los mismos. [...] Intervino el sindicato, nos respetaron las horas (como debía ser por derecho), pero no nos capacitaron en la reforma y nada ha cambiado en la historia de la educación de este país.

El maestro Quezada refleja una postura crítica hacia las reformas y toca un punto medular: si el profesorado no se transforma (actualiza, capacita) poco pasará con los cambios sugeridos en nuevos modelos o normativas. Ofrece su testimonio como profesor de primaria y de una escuela Normal, en donde se debería preparar al magisterio para las reformas y los cambios y en donde, como él reconoce, parece que no pasa nada.

Por su parte, la maestra Esperanza Flores, era profesora de primaria en la época de Torres Bodet y de secundaria cuando la Tecnología Educativa. Expresa:

El Acuerdo [ANMEB] fue más ruido que realidad. Mucho se dijo de Salinas [presidente Carlos Salinas] que era neoliberal y que quería acabar con la educación pública y gratuita para regresar las escuelas a la Iglesia y entregarlas a los grandes ricos del país. En mis más de 45 años de profesora no vi los cambios como se dijo en los medios, en el periódico... o como iba la supervisora y te lo decía. En telesecundaria tuve directores muy inteligentes, inteligentes y dados al socialismo de los ochenta... ellos siempre criticaron a Salinas, al Acuerdo... pero nunca dijeron que no al dinerito que les cayó con la Carrera Magisterial (obra de Salinas). Allí sí no: muy en contra del cambio en los programas, pero muy aplaudidores del dinero... y así como ellos, muchos otros que, gracias a que se jubilaron con un nivel alto en carrera magisterial viven todavía muy bien.

En un tono similar, el profesor Jesús Villegas, docente de primaria, telesecundaria y Normal evoca:

Comencé a trabajar en primaria en 1973, todavía estaban los libros de “la Mona” [la Patria] y duré en primaria hasta 1986, cuando ya estaban los otros, que concentraban las asignaturas en materias más amplias... de pronto, los chamacos ya no aprendieron historia, ya no aprendieron civismo... todo fue Ciencias Sociales. Pero la directora nos pedía que en los Honores a la Bandera (ceremonia semanal), recordáramos las efemérides, que hiciéramos dramatizaciones sobre los hechos históricos... y así era. Por iniciativa suya. Ella ordenaba y nosotros le obedecíamos... la escuela se “movía” como ella decía.

El profesor Villegas menciona otro elemento que propicia ciertas formas determinantes de cultura escolar para aquella época: los directores. Como en la escuela que él describe, nada se hacía que no pasara por voluntad de las directoras que, como se acostumbraba, podían permanecer en el puesto durante toda una vida, impregnando las prácticas con su sello de liderazgo, costumbres y formas de conducción. Para bien o para mal, la escuela se identificaba tanto con ellas que se conocían como de su propiedad: la escuela de la “Señorita Fonseca”, de la “Señorita Quiroz”, de “la maestra Tomasita”, etcétera.

El relato del maestro Antonio López, profesor de primaria durante 52 años (1946-1998), sintetiza este y los otros temas:

Trabajé sólo en tres escuelas, una rural en el comienzo (donde todavía alcancé a oír de la escuela socialista) y dos en la zona urbana. Trabajé con todos los grados, primero con puros muchachos [no había alumnas]... yo era el director y el maestro. Cultivamos una parcela, la entregábamos al ejido. Luego ya me vine a la ciudad [de León, Gto.] y en estas escuelas tuve dos directoras muy buenas, con sus propios estilos; una era muy dada a trabajar con los padres de familia, la querían mucho. Otra, más bien con una vocación pedagógica, había estudiado mucho (además de ser la directora en la mañana daba clases de matemáticas en un colegio particular por las tardes). Ambas eran muy estrictas. De las dos aprendí y también los padres de familia “se cuadraban”... cómo las extrañamos cuando se retiraron, eran el alma de las escuelas [...] Me tocaron todos los cambios que dices... en mi experiencia, con muy pocas mejoras [...] que si el método tal o cual, que si el formato x o y, que si ahora el reglamento... que si otra moda... que hay cambio de libros y de programas [...] Con todos estos años aprendí que los cambios se han producido sólo en los alumnos... ya no son los mismos. Los últimos eran groseros, desobedientes, flojos... con muy poco interés en la escuela. También terminé extrañando a mis compañeros maestros. Los jóvenes que iban llegando (que licenciados se llamaban), ya [eran] muy diferentes.

El generoso relato del profesor Toñito (conocido así por sus múltiples generaciones de alumnos), nos permite ver varios aspectos para sintetizar las ideas centrales de esta ponencia, tanto las extraídas de la historia oficial, esto es, las tres reformas citadas, como las prácticas prevalecientes en los planteles, como producto de una cultura escolar, creada por los colectivos de profesores, en distintos casos, liderados por el/la director/a.

Por otro lado, también se lee la añoranza de los profesores, en el último caso, hacia la otrora formación de docentes; en el caso del maestro Quezada, por los libros “de la Patria”. El relato de la profesora Flores también es útil para recordar que, de las reformas, puede ser que se toma lo que conviene a determinados intereses, no precisamente a los ideales educativos.

Últimas líneas, a manera de conclusiones.

Aguirre y Márquez (2016, p.421), asientan que, si bien los estudios dedicados a la historia de la vida escolar se han incrementado, “aún existe un largo camino por andar en la exploración de otros espacios formativos y en la articulación con otros campos disciplinares”. En efecto: los hallazgos cierran unas cuantas y breves brechas, pero abren una gama más amplia de sendas por descubrir. En cuanto a nuestra indagatoria, cumplimos el objetivo que apunta a recuperar los recuerdos de profesores/as en su quehacer ante momentos coyunturales en la historia de la educación. Comprobamos que las prácticas escolares están ancladas en formas culturales, creadas por los propios colectivos docentes, mientras que los discursos van por otra vía. El profesorado suele valorar mejor las propuestas pasadas ante las nuevas, convirtiendo en añoranza los viejos tiempos. Recuerdo señero en este tema son los primeros libros de texto, los buenos colegas, los buenos directores.

La pervivencia de ritos ceremoniales, como los Honores a la Bandera, la recordación de efemérides o días festivos; el trabajo con los padres de familia; el recurrir a libros complementarios o a los de antaño; el hecho de sólo cambiar superficialmente sin transformación en el magisterio, parecen ser prácticas comunes y corrientes que se acomodan y adquieren sentido en los planteles escolares, de acuerdo con el sello que se va impregnando, bajo la influencia o liderazgo de los directores (más notorio a mayor permanencia en el puesto) y con la construcción colectiva del profesorado.

Es oportuno recordar la valía de la cultura escolar, a la que aludimos antes, como un sello particular de la escuela, como un modo de resistir a los embates de las tendencias de moda y obligatorias, como un rasgo del magisterio crítico. Sin embargo, también es menester recordar que las reformas, aun las más benéficas y necesarias, no echarán raíz sin transformar al profesorado, núcleo de la educación. De allí la importancia de contar con este colectivo en cada propuesta, de rescatar e integrar sus experiencias, de escribir sus historias.

Sin duda, la cultura forjada en las aulas mexicanas ya constituye, en su conjunto y con sus especificidades, un fragmento de la historia de la educación en México. Esta cultura es parte del patrimonio y es necesario seguir aportando para su rescate. Nuestro trabajo pretende contribuir a ello.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. y Márquez Carrillo, J. (2017). Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012. *Historia y Memoria de la Educación*, 5(2017): 401-422.
- Bolívar Botía, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Cucuzza, H. R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación. En H. Cucuzza (Comp.), *Historia de la educación en debate* (pp. 124-146). Argentina: Miño y Dávila editores.
- Diario Oficial de la Federación – DOF (19 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Díaz Barriga, Á. (1985). La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XV(2), 67-79.
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: 10.15359/ree.19-2.16

Gallego Badillo, R., Gallego Torres, A., Pérez Miranda, R., & Figueroa Molina, R. (2013). Historia social de la educación en ciencias e historia social de las ciencias. Segunda mitad del siglo XX: una contrastación. *Ciência & Educação (Bauru)*, 19(4), 995-1012.

García Alcaraz, M. G. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX* (Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Zacatecas). Recuperada de <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>

Hargreaves, A. (1993). *La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>

Innerarity, D. (1987). *Modernidad y posmodernidad*. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2278/1/04.%20DANIEL%20INNERARITY,%20Modernidad%20y%20postmodernidad.pdf>

Meyer, E. & Olivera, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21(2), 372-387.

Morelli, S. (2005). *Curriculum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4467349.pdf>

Pujadas Muñoz, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.

Secretaría de Educación Pública – SEP (1974). *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudios*. México: Autor.

Torres Bodet, J. (1972). *La tierra prometida. Memorias*. México: Editorial Porrúa.

Torres Septién, V. (1985). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: SEP/Ediciones El Caballito.