



Tomado de: <https://pixabay.com/es/bolsa-libro-la-moda-hombre-1868758/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Aportes de los estudios culturales para la transformación del sistema educativo mexicano: Reflexiones sobre el rol docente

Contributions of cultural studies for the transformation of the Mexican educational system: reflections on the teaching role

Jorge Luis Mendoza-Valladares¹

RESUMEN

En éste ensayo se aborda el impacto potencialmente positivo de los estudios culturales, como aproximación teórico-metodológica, en la transformación del sistema educativo. El alcance del ensayo se acota a la disertación sobre el rol del docente como actor clave en su calidad de intelectual público capaz de incidir en el cambio a partir de una práctica pedagógica realizadora. El objetivo del trabajo, fue ampliar la discusión del cambio educativo recurriendo a marcos de referencia críticos que permitan la intervención del docente en un proyecto político a fin de incidir en la construcción de sociedades justas. La relevancia de la discusión se justifica a partir de la necesidad de revindicar el sistema educativo mexicano el contexto de profundos cambios económicos, políticos y sociales. El ensayo se divide en tres secciones. Primero, la introducción esboza brevemente los avances y vacíos teóricos para la transformación del sistema educativo en México. En un segundo momento, se discuten cuatro rasgos distintivos de los estudios culturales potencialmente relevantes para la transformación del sistema educativo y el rol de los profesores para el cambio educativo. Se concluye con algunas reflexiones y recomendaciones generales.

Palabras clave: cambio, docentes, estudios culturales, pedagogía crítica, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The essay discusses the potentially positive impact of Cultural Studies, as a theoretical and methodological approach, on the transformation of educational system. The essays limits to the discussion of teachers' role as a key agent given his/her condition as public intellectual able to influence chance through an active pedagogical practice. The objective is to broaden the discussion of educational change by relying on critical referential frameworks in order to foster the teachers' participation on a political project in order to construct just and democratic societies. The relevance of the discussion relies on the need to vindicate the Mexican educational system in the context of economic, social and political changes. The rest of the essay includes three sections. First, the introduction provides a broad discussion on the theoretical advances and gaps for the change of the Mexican educational system. Secondly, four characteristics of Cultural Studies, relevant for educational change, are discussed as well the role of teachers in the change. As a conclusion, general reflections and recommendations are provided.

Keywords: change, critical pedagogy, cultural studies, pedagogical practice, teachers.

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2018 / **Fecha de aceptación:** 24 de septiembre de 2018 / **Autor para correspondencia:** luisnoemj@hotmail.com/El Colegio de Tamaulipas / **Dirección:** Calzada General Luis Caballero, C.P. 87060, Ciudad Victoria, Tamaulipas¹.

INTRODUCCIÓN

En el discurso predominante de documentos oficiales en México (INEE, 2014; SEP, 2012; SEP, 2014; SET, 2012), se considera a la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de las naciones; que permite el desarrollo integral de los ciudadanos; potencializa y contribuye en la adquisición de las habilidades y saberes necesarios para integrarse a la dinámica social; y en el que sostiene que a través de la educación se puede construir una sociedad más justa con bienestar social. Sin embargo, y en contraposición a lo anterior, en un mundo primordialmente capitalista y desigual, la educación en México no sólo enfrenta dificultades para contribuir en la configuración de sociedades menos hostiles, sino que el funcionamiento del sistema educativo se ha puesto en discusión. Esto se debe, al menos parcialmente, a que en el país los resultados de la educación se encuentran por debajo de lo esperado y se perciben situaciones de inequidad. Sin desconocer el hecho de que en el contexto mexicano se han llevado a cabo acciones para la mejora de la educación, la realidad es que aún queda un largo trecho por recorrer. Dentro de las acciones prevalentes para la mejora del sistema educativo han sido aumentar el presupuesto para educación y poner en marcha reformas educativas.

En esta línea, la ampliación de las oportunidades de acceso a las escuelas a través de la provisión de becas y construcción de infraestructura muestra un avance significativo. Por su parte, se cuenta con una amplia diversidad de planes y programas que –al menos en el documento– responden a políticas educativas de orden internacional. Ambas acciones, sin embargo, no ha dado los resultados esperados, tal como lo demuestran los indicadores educativos en el país. Las condiciones de inequidad educativa en México, se traduce en diferencias notorias con relación al rezago educativo, el logro académico y en limitaciones en el acceso y bajo grado de escolaridad cuando se trata de grupos sociales menos favorecidos. Por poner algunos ejemplos, al comparar las

zonas urbanas y rurales en México, la brecha registrada de rezago educativo en 2011 fue de más del doble dado que el éste alcanzó 28 % en las zonas rurales en contraste con el 13.5 % en zonas urbanas. En relación al logro académico, un análisis de los índices de marginación y los resultados de la prueba ENLACE de 2008 a 2013 reveló que, entre más alta marginación, más bajos eran los resultados en matemáticas y en comunicación (SEP, 2014). Poco más de 1.2 millones de niños ocupados no asistían a la escuela en 2011 y, en ese año, los grupos poblacionales menos favorecidos alcanzaban niveles bajos de escolaridad. Por ejemplo, en el sector de mexicanos de ocupación jornaleros sólo el 22.8 % de la población concluyó la primaria, únicamente el 13.3 % tenía la secundaria concluida y un escaso 3.3 % había terminado la preparatoria (SEP, 2014).

Situar estas desigualdades como meros datos estadísticos que requieren atención a través de posturas reaccionarias obstruye la posibilidad de mejorar el sistema educativo mexicano. Se requiere pensar en las múltiples causales que contribuyen a esta realidad en el país. Al respecto, mucho se ha resaltado el poder liberador de la educación, pero las formas en las que la educación genera inequidades han sido poco cuestionadas. Pensadores como Althusser (1988), Bordieu y Passeron (2001), Freire (1994; 1997a; 1997b; 1999) y Gramsci (1976), han señalado que las escuelas pueden funcionar como componentes de un aparato ideológico que reproduce las desigualdades a través del ejercicio del poder y que las escuelas pueden constituirse como mecanismos de opresión. Sin embargo, tanto en el diseño de políticas educativas como en la praxis docente, este aspecto de la educación ha sido parcialmente desdeñado en el contexto.

En este sentido, un esfuerzo por cambiar el sistema educativo implicaría analizar la forma en la que el poder se ejerce para producir, diseminar y legitimar ciertos saberes y prácticas en las escuelas al mismo tiempo que se desconocen saberes y prácticas distintas a las convenciones hegemónicas. Adicional-

mente los avances en materia de innovación educativa también han aportado elementos relevantes para el análisis de la educación. Se sabe, por ejemplo, que las innovaciones tienen mayores posibilidades de éxito cuando los resultados son visibles; cuando son compatibles con los valores culturales y las necesidades e intereses de los usuarios; y cuando no representa mayor demanda para quienes las ponen en marcha (Rogers, 1962; 2003).

La literatura también señala que cuando los diseñadores de la innovación involucran a los profesores y alumnos, éstas tienen menor riesgo de fracasar (Havelock, 1969; Lambright y Flynn 1980; Waters y Vichles, 2001; 2008). De igual manera, la literatura sugiere que los cambios de fondo en la educación no se dan únicamente a partir de la modificación de las políticas educativas (Fullan, 1982; 2001; 2011; 2014) sino que es requisito que los interesados en la educación sumen esfuerzos para lograr el tan anhelado cambio. En esencia, una de las razones por las que las innovaciones fracasan es la poca o nula congruencia con las condiciones contextuales. Pero, con todo y lo anterior, el avance en la mejora del sistema educativo nacional es insuficiente. Así, en este marco de tensiones y contradicciones, bien vale preguntarse aspectos como ¿Cuál es el rumbo el sistema educativo habría de tomar para la formación de los ciudadanos del futuro? ¿Qué es lo que hay que cambiar? y ¿Quiénes son los responsables del cambio?, entre otras.

En este ensayo se argumenta que los estudios culturales constituyen un marco teórico-metodológico que puede tener un impacto favorable para transformar el sistema educativo en aras de una sociedad más justa. Asimismo, y a riesgo de caer en una generalidad, se argumenta que todos los profesores tienen el potencial de influir en el cambio educativo a través de su práctica docente si ésta se sustenta en las bases de la pedagogía crítica. Para sostener el argumento planteado, en la siguiente sección se discuten algunos aspectos relevantes de los

estudios culturales y la pedagogía crítica. Se concluye con algunas reflexiones y recomendaciones generales. El objetivo del trabajo, fue ampliar la discusión del cambio educativo recurriendo a marcos de referencia críticos que permitan la intervención del docente en un proyecto político a fin de incidir en la construcción de sociedades justas.

Los estudios culturales y la pedagogía crítica como marcos referenciales para el cambio del sistema educativo.

El potencial de los estudios culturales para la transformación del sistema educativo, parte desde la distinción misma con respecto a los estudios sobre la cultura. Para Restrepo (2011), los estudios sobre la cultura son, como su nombre lo indica, abordajes sobre fenómenos culturales con especificidades particulares según la disciplina que los abraza. Entre ellas, se encuentran la antropología cultural, la sociología de la cultura, la crítica cultural y la historia cultural. Por su parte, para Restrepo (2011), los estudios culturales mantienen al menos cuatro rasgos distintivos.

Esto es; (1) en los estudios culturales se concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultural; 2) suponen un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud transdisciplinaria; 3) implican una vocación política que busca intervenir sobre el mundo; y 4) recurren al contextualismo radical como encuadre metodológico. Si bien se reconoce que un consenso unificado sobre lo que constituyen los estudios culturales es aún un terreno en disputa (Richard, 2010), vale discutir brevemente estos cuatro rasgos para posteriormente señalar su potencial para transformar el sistema educativo. Según el autor, desde los estudios culturales, la cultura se entiende en su relación mutua y constitutiva con el poder. Esto es, se considera a la cultura-como poder, y al mismo tiempo el poder-como-cultural. En este sentido, los fenómenos sociales deben abordarse desde el análisis de las relaciones complejas entre el poder y la cultura pues es ahí – en ese nivel

intangibles- donde se gestan las expresiones del ejercicio del poder materializadas en la realidad tangible.

Adicionalmente, los estudios culturales eluden un pensamiento reduccionista. En esencia, esto significa oponerse a las ideas que atribuyen algún fenómeno cultural-social a una única causal sin tomar en cuenta la multiplicidad de elementos que confluyen en un momento histórico-resultado de la historicidad misma-para crear las condiciones que generan el fenómeno en cuestión. Esta postura anti-reduccionista se traduce en un abordaje de los estudios culturales con un enfoque interdisciplinario; un abordaje que permite nutrir el estudio de los fenómenos desde diversas perspectivas disciplinarias evitando, tanto como sea posible, creer saber la respuesta de los que se investiga a priori. En palabras de Hall (Restrepo y col. 2010) esto significa adoptar un pensamiento sin garantías.

El tercer rasgo distintivo de los estudios culturales es el compromiso con un proyecto político que intenta transformar el mundo. Es decir, no se conciben los estudios culturales sin un “para qué”. No obstante, esto no implica un activismo contestatario emanado de la sinrazón sin fundamento. Muy por el contrario, para el autor, el proyecto político que persiguen los estudios culturales deben partir del rigor intelectual, teórico y metodológico. El cuarto rasgo distintivo, es la forma de abordar la especificidad de los estudios culturales desde una perspectiva del contextualismo radical. Para el autor, éste opera en los siguientes planos:

a. En el epistemológico, implica que los estudios culturales se conciben desde un pensamiento sin garantías. Los fenómenos sociales son el resultado de la articulación histórica de múltiples fenómenos. “El contexto no es el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y de transformación” (Restrepo, 2011: 14).

b. En el plano teórico, los estudios culturales no necesariamente se limitan a teorías de poder o cultura específicas. Tampoco se

asume la compatibilidad teórica. Por el contrario, los estudios culturales esperarían encontrar una comprensión del mundo incluso a partir de las tensiones entre distintas formulaciones teóricas contrapuestas.

c. En el plano metodológico, se permitirían irreverencias metodológicas. Se parte del supuesto que las técnicas, estrategias, mecanismos y herramientas de investigación pueden ser utilizados sin restricciones siempre y cuando concuerden con las preguntas que el investigador se hace.

d. En lo político, los estudios culturales adoptan una postura en la que se asume que una misma práctica, conducta, un sujeto o fenómeno cumple funciones que no sólo son variables sino incluso opuestas. Es decir, un “fenómeno” puede ser emancipatorio en un contexto, pero opresor en otro.

e. En el plano del proyecto político, se parte del supuesto que ningún proyecto es, ni puede ser idéntico. Más bien, son determinados por las variables contextuales.

Estas características de los estudios culturales, ofrecen la posibilidad de abonar significativamente en la interpretación –o reinterpretación- y transformación del sistema educativo. Por un lado, al enfatizar la necesidad de tomar en cuenta la relación dialéctica de poder y cultura, se reconoce que la educación formal puede ser un espacio de opresión. Dadas las condiciones de profundas desigualdades, es necesario dismantelar y desmascarar las formas en las que el poder y la cultura dentro y fuera del sistema educativo se articulan para generar dichas inequidades. Sólo así se podrá vislumbrar una alternativa con mayores posibilidades de abatir la inequidad y opresión que el sistema ejerce sobre los menos favorecidos. En otras palabras, sí en verdad se quiere transformar el sistema educativo, es necesario que desde un enfoque crítico se reconozca que la inequidad está presente y que, bajo ciertas condiciones, las escuelas funcionan como mecanismos de opresión. Evitar una postura reduccionista, como rasgo distintivo de los estudios culturales, es fundamental

para el cambio del sistema educativo. Esto implica desprenderse de la idea que el cambio, no sólo de lo educativo, sino del funcionamiento del aparato social en general, resulta milagrosamente como efecto de políticas públicas –desarticuladas– y programas compensatorios. Para mejorar la educación, es requisito adoptar una postura antireduccionista y voltear la mirada a las esferas ideológicas y culturales y las formas en las que estas se vinculan con la esfera económica, política y social. Los estudios culturales, desde esta postura anti-reduccionista, permiten reflexionar críticamente y poner en tela de juicio el alcance que las reformas educativas de escritorio y el impacto que la inversión en educación puede tener para transformar el sistema educativo.

El tercer aspecto de los estudios culturales altamente rescatable para la transformación del sistema educativo es el énfasis en la participación activa como un proyecto político: una participación que no se queda en la teorización y la crítica, sino trasciende en acciones concretas. Esto se discute más adelante, pero es aquí, donde los profesores adquieren un papel crucial para transitar a una sociedad democrática a partir de su intervención directa en el sistema educativo.

Desde los estudios culturales ningún proyecto político es idéntico. Por el contrario, es necesario considerar las variables contextuales e históricas. Así, buscar la transformación del sistema educativo desde un contextualismo radical como proyecto político, invariablemente implicaría adaptar al sistema educativo a la realidad contextual y no continuar ciegamente intentando que las escuelas de diversos contextos se adapten a las normativas estandarizadas de un sistema educativo como se ha venido haciendo.

En concordancia con los planteamientos generales de los estudios culturales, la pedagogía crítica también hace un llamado a repensar en las formas en las que la educación formal puede transformarse. Un ejemplo

de ello, es lo que Giroux y Shannon (1997) denominan la práctica pedagógica realizadora cuyas implicaciones para la labor educadores son de especial relevancia. La práctica, realizadora de inicio, implica sumarse a un proyecto político de transformación. Se trata de un proyecto informado, con rigor teórico, interdisciplinario, transgresor, de oposición, y que promueva la democracia racial, económica y política. La pedagogía realizadora supone también un cuestionamiento sobre el ejercicio del poder para legitimar y autorizar lo que se enseña desde el plano de la producción de significados, la ideología y la organización material. La pedagogía realizadora abraza la idea de que los educadores habrán de dirigir sus energías hacia una visión moral en la que los recursos intelectuales se utilicen para comprender y transformar las instituciones.

La pedagogía realizadora, se opone a reducir lo político al carácter discursivo y promueve la intervención de lo pedagógico en lo político (Giroux y Shannon, 1997). En este marco, desde la pedagogía realizadora, los profesores se vuelven también intelectuales públicos. Los profesores como intelectuales públicos asumen el compromiso moral y la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a traer a la luz las problemáticas locales –e individuales– a la esfera social. Es decir, pensar las problemáticas personales no únicamente como meramente individuales sino como resultado y reflejo de fuerzas sociales más amplias (Giroux, 2013). Sumarse a un proyecto político que busque la equidad, la democracia y la construcción de una sociedad más justa es sin duda una de las aspiraciones de la mayoría de los profesores, al menos en el discurso.

Desde el enfoque de los estudios culturales, los profesores tienen ante ellos un marco de actuación con altas posibilidades de contribuir en la transformación del sistema educativo. Pero, para pasar del discurso a las acciones, se requiere adoptar una postura crítica y contestataria y al mismo tiempo informada y sustentada en la reflexión teórica rigurosa. A nivel individual, es necesario reconfigurar

las interpretaciones sobre la práctica docente y el impacto que esta tiene en la legitimación de otros saberes para la producción de saberes complementarios adoptando una postura autocrítica. Habrá de poner en tela de juicio las prácticas pedagógicas opresoras y excluyentes que se ejercen en las aulas sobre aquellos alumnos que cuestionan el funcionamiento de ciertas prácticas arraigadas dentro de las aulas y en un sistema educativo que desconoce ciertos saberes y prácticas. Se debe pensar en la práctica docente de manera que se cuestione si lo que se hace contribuye o no en el proyecto político de una sociedad menos hostil. Será requisito contextualizar la práctica docente dentro de un marco de desconfianzas –debidamente sustentadas– hacia las instituciones e incluso al orden social. Asimismo, se requiere analizar a la práctica docente más allá del salón de clases y de la temporalidad inmediata por lo que es necesario encuadrar la práctica docente con un proyecto a largo plazo. Pero la auto-crítica, per se, sería un esfuerzo insuficiente. Es necesario también apostar a lo que Giroux (2013) llama esperanza educada. Es decir, enseñar a los estudiantes a asumir sus responsabilidades personales, políticas y globales. Apostar a la esperanza educada permitirá pensar en la educación, la democracia, la equidad, la responsabilidad social y el bien público como un conjunto articulado. Así, al recurrir a la esperanza educadora es posible “revitalizar y fortalecer una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada” (ibid. p. 26).

CONCLUSIONES

En términos generales, voltear la mirada a los estudios culturales, como un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas con una visión holística y crítica, nutre la discusión sobre las alternativas para transgredir prácticas pedagógicas de opresión y brinda la posibilidad de dar luz sobre líneas de acción para reconfigurar el sistema educativo de fondo. Reconocer que la construcción de sociedades solidarias

requiere transformar el sistema educativo nacional es insuficiente. Es indispensable sumarse a un proyecto político de intervención en lo político, económico, y social. En este sentido, responsabilizar exclusivamente a los docentes del cambio educativo es caer en reduccionismo. Si bien ellos son pieza fundamental para dicha transformación, habrá que incidir en otras esferas que determinan en el funcionamiento del sistema.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión. 1-96 Pp.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular. 1-256 Pp.
- Freire, P. (1994). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. 59-70 Pp.
- Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad*. 45ª Edición. México: Siglo XXI Editores. 1-150 Pp.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía del oprimido*. 49ª Edición. México: Siglo XXI Editores. Pp.1-248
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 4ª Edición en español. México: Siglo XXI Editores. 1-230 Pp.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. 1-326 Pp.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. New York: Teachers College Press. 1-52 Pp.
- Fullan, M. (2011). *Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro*. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*. (3): 31-35.
- Fullan, M. (2014). *Leadership: Maximizing Impact. Motion Leadership: MICHAELFULLAN*. CA. [En línea]. Disponible en: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/04/14_Spring_Maximizing-Impact-Handout.pdf. Fecha de consulta: 13 de enero de 2018.
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. *Praxis Educativa*, 17 (12): 13-26.
- Giroux, H. y Shannon, P. (1997). *Cultural Studies and Pedagogy as Performative Practice: Toward an Introduction*. En H. Giroux y P. Shannon, (Eds.), *Edu-*

cation and Cultural Studies Toward a Performative Practice (pp. 1-12). New York: Routledge.

Gramsci, A. (1976). *Cartas de la cárcel*. Madrid: Editorial cuadernos para el dialogo. 1-295 Pp.

Restrepo, E. Walsh, C. y Vich, V. (2010). *Stuart Hall, Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. Envión Editores. [En línea]. Disponible en: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf. Fecha de consulta: 03 de diciembre de 2017.

Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge Institute for Social Research the University of Michigan. 1-533 Pp.

INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México: INEE. [En línea]. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/D/239/P1D239.pdf>. Fecha de consulta: 15 de febrero de 2018.

Lambricht, W. y P. Flynn (1980). *The role of local bureaucracy-centered coalitions*. En J. A. Agnew (Ed.), *Innovation research and public policy* (pp. 243-248). Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Restrepo, E. (2011). *Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones*. *Revista de investigaciones UNAD*, 10 (1). [En línea]. Disponible en: <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num1%202011/1.%20Estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>. Fecha de consulta: 13 de enero de 2018.

Richard, N. (Ed.). (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias, disputas*. Buenos Aires: Arcis-CLACSO. 12- 59 Pp.

Rogers, E. M. (1962), *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe. 1-476 Pp.

Rogers, E. M. (2003), *Diffusion of innovations* (5th edn.). New York: Free Press. 1-543 Pp.

SEP, Secretaría de Educación Pública (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Secretaria de Educación Pública. [En línea]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf. Fecha de consulta: 01 de febrero de 2018.

SEP. (2014). *Diagnóstico del Programa: Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: SEP. 1-45 Pp.

SET, Secretaria de Educación de Tamaulipas (2012). *Programa Estatal de Educación 2011-2016*. [En línea]. Secretaria de Educación de Tamaulipas. Disponible en: http://secundarias.tamaulipas.gob.mx/convocatorias/Programa_Estatal_de_Educacion_2011-2016.pdf. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018.

Waters, A. y M. L. C. Vilches (2001). *Implementing ELT Innovations: A Needs Analysis Framework*. *ELT Journal*. 55(2): 133-141.

Waters, A. y M. L. C. Vilches (2008). *Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines Basic Education Curriculum*. *RELC Journal*. 39(1): 5-24.