

# USOS DE LA TEORÍA EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS: ¿CRÍTICA O AUTOCOMPLACENCIA?

**ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE**  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito dilucidar usos de la teoría en el análisis de práctica docente de estudiantes normalistas que concluyeron y recuperaron su experiencia de jornada de práctica del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal pública de Jalisco, de la cual no se dan referencias dado el propósito y nivel exploratorio del estudio. La investigación se focaliza en tres unidades de observación: a) los escritos de análisis de la práctica; b) la exposición oral del análisis de práctica; y, c) las respuestas a un cuestionario sobre la utilidad de los usos de la teoría en el análisis de práctica docente, y si es que la hay, los por qué y para qué de dichos usos.

La base teórica que permitió discutir los hallazgos y analizar resultados fue la perspectiva sociocultural de los saberes docentes centrados en las concepciones o teoría implícita, cuya génesis es el mundo escolar instituido donde están insertas las prácticas docentes. Por otra parte, los aportes críticos de Buenfil (2006) en torno a la relación teoría y práctica en el ejercicio investigativo proveyó elementos para categorizar los tipos de usos de teoría y las posibilidades de transformación y mejora de la práctica docente propia desde una dimensión reflexiva mediada por el uso de la teoría, de ahí la perspectiva de autocomplacencia o crítica de acuerdo al papel que jugó la teoría como eje crítico en el análisis.

**Palabras clave:** Análisis, práctica docente, usos de la teoría, normalistas.

## Introducción

El análisis de la práctica implica un ejercicio dialéctico de naturaleza analítico-reflexiva que sucede en el sujeto de la acción, en este caso de los profesores, quienes se asumen como responsables de su propia práctica y la convierten en acto para el análisis. El primer momento del análisis va de la *acción situada* al *acto consumado* y exige su recuperación a través de diversos instrumentos que van del registros de observación participante y no participante, a los diarios de clase y recopilación de evidencias, entre otros.

La acción docente es significativa en tanto posee sentido, el cual de acuerdo a Mèlich (1994) involucra actos de conciencia. Ahora bien: “comprender la acción implica una captación de sentido, un descubrimiento de significaciones” (Mèlich, 1994, p. 86). Por su parte, el acto es la acción consumada, algo realizado que se observa de manera diferenciada a la acción en tanto ésta es situada y el acto es resultado de la acción recuperada. De esta manera, una diferencia entre acción y acto radica en su temporalidad, la primera es actual mientras que el acto está consumado. Una segunda diferencia se sitúa en la referencialidad al contexto y al sujeto, la acción está en correlato con una situación que involucra al actor, mientras que el acto puede ser independiente a la vivencia del sujeto actuante (Shütz, 1997).

Tanto *acción* como *acto* se recuperan a través de un corpus escrito que pasa por el rasero del análisis. Analizar es, en este contexto, ubicar una parte significativa del registro para comprenderla en relación con el todo. Esta operación se realiza a través de un proceso que va de la lectura propia del registro a la segmentación del mismo en unidades construidas por el propio analista. El criterio para realizar la segmentación está orientado por la intencionalidad de comprender e interrogar la propia práctica, ejercicio que implica un distanciamiento momentáneo a favor de la reflexión con la finalidad de una mejor comprensión de la realidad situada.

Otro momento fundamental del análisis es la interpretación, que se construye a partir de diversa vías, una de ellas se obtiene por medio de las preguntas que el propio docente hace a los elementos de su registro de práctica.

En esta etapa la teoría tiene un sentido particular porque exige del docente tres condiciones:

1. Descentrar la perspectiva basada en la creencia y el prejuicio heredado de la tradición formativa, elemento al que algunos autores han llamado teoría implícita.
2. En segundo lugar, permiten desde el distanciamiento con lo familiar y lo cercano, condición del análisis, un nivel heurístico que conlleva al descubrimiento de entidades dignas de ser problematizadas, confrontadas o revisadas a través del tamiz de nuevas perspectivas, demandando una autocrítica inmanente al propio análisis.

3. Y por último, derivado de lo anterior, se construye una resignificación de la práctica docente propia, lo que exige niveles de transferencia del saber docente en pos de una ruta constructiva en la investigación docente y la consecuente producción de conocimientos situados que permitan la transformación y mejora de la práctica.

Este trípode quizá resulte una faena ambiciosa para los formadores de docentes, sin embargo es un proceso que al conformarse obliga a vislumbrar rutas en la producción reflexiva desde el análisis. El concepto de análisis de la práctica docente en los procesos de formación inicial es un núcleo integrador que liga los saberes y conocimientos adquiridos de manera escolar en torno a situaciones vividas en la experiencia práctica. Para autoras como Fierro, Fortul y Rosas (1999) el análisis conduce a un cambio, a la confrontación de conocimientos, a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos.

Sobre estos elementos, el conocimiento se adquiere de los distintos cuerpos teóricos disciplinares institucionalizados que el estudiante aprende, aplica, confirma y reafirma en la práctica, y que por la tanto se ve reflejado en las acciones. De acuerdo a López (1999) “cuando hablamos de conocimiento queremos referirnos a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresan en las acciones de una persona”. (López, 1999, p.60)

Por estas razones, el análisis de la práctica es un ejercicio de desmontaje que permite al sujeto de la acción, distinguir e identificar sus acciones desde elementos afectivos y cognitivos; derivados de la tradición, de la costumbre, del contexto, de la situación o de la propia cultura escolar. Los saberes docentes son producto de la relación entre el contexto de los sujetos, la situación que enfrentan y el vínculo de compromiso entre éstos, como bien lo señala Tlaseca (2001) al considerar que el saber de los maestros es un ámbito comprensivo de la cultura escolar: “Es por esto que en esa visión del saber de los maestros el saber es definido como saber en y por sus relaciones con la acción y las preocupaciones de los profesores, es en esta relación donde obtiene su carácter de saber” (2001, p. 38).

Podemos afirmar, con base en lo anterior, que el saber reflexivo de los docentes se gana cuando se cuestionan los efectos e implicaciones de su acción en la práctica educativa; procesos que conllevan a situaciones de confrontación, que implica atribuir sentidos y significados a situaciones o hechos producidos desde sus acciones.

### **Consideraciones curriculares del análisis en la formación docente**

Actualmente la formación inicial de los docentes parte del principio de la reflexividad, considerando que esta condición le permitirá al docente desarrollar una práctica con niveles de acción fundamentada en conocimientos explícitos. Cercano a ello, el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012 establece, desde un nuevo enfoque curricular, que “... la

integración entre la teoría y la práctica permite la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos” (SEP, 2012: 89).

Este enfoque implica una perspectiva del ser docente de educación básica fundado en utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica, relacionando el interés por la ciencia y la propia investigación y, por otro lado, aplicar los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento de los alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. (SEP, 2012).

Como se puede apreciar, este nuevo enfoque curricular pone en juego la relación teoría y práctica, como elemento de un saber praxiológico y reflexivo ligado al conocimiento o saber explícito. Sin embargo, dicha relación que establecen los planes y programas de estudio de la carrera resulta problemática en la formación, pues existe una tradición donde la teoría se ha visto como un apartado aséptico frente a una realidad contaminada por el ojo del actor, la subjetividad y los valores situados, donde además la posibilidad de aplicación de la teoría está desligada de sentido y resulta un obstáculo para la intervención práctica.

Sin embargo, en un contexto situado como lo es la práctica docente, la teoría tiene sentido en la medida en que demanda del propio profesor procesos de resignificación de los saberes fundados en la perspectiva común, confrontación entre su hacer y su decir y entre lo que hace y dice hacer; lo que permite situar la teoría en una relación con otros significantes, desde un uso particular del sentido entre teoría y práctica docente.

## **Estudiantes normalistas y cultura escolar**

En el contexto educativo, la cultura instituida del mundo escolar constituye lo que Tyack y Cuban (2001) llaman la gramática de la escolaridad, refiriéndose a “regularidades de organización que incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (2001, p. 23)

Así, los estudiantes normalistas, provienen de una cultura escolar donde han interiorizado, a fuerza de la tradición la gramática de la escolaridad, por ende, son sujetos con historia que arriban a las escuelas normales con un conjunto de creencias, saberes y conocimientos fundados en estas tradiciones formativas. Este cúmulo de presaberes forma parte significativa de las llamadas concepciones docentes que de acuerdo a Pozo (2009) son teorías implícitas, fundadas en creencias y conocimientos heredados en el mundo sociocultural y no necesariamente explícito desde la perspectiva del actor. Esto es, un docente puede ser explícitamente innovador en su enfoque docente y en su práctica asumir formas fundadas en la tradición, lo que constituye lo implícito u oculto de su saber. Estas concepciones son definidas por Pozo (2009) como creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas que se han construido en el mundo social y cultural de la escuela, también llamadas teorías implícitas dado que son una herencia de la cultura escolar en la que están inmersos los propios docentes en formación como sujetos de aprendizaje. Los saberes docentes son

producto de la cultura y consecuencia de lo que compartimos con el mundo social e intersubjetivo, acción que se manifiesta en los procesos de transmisión de la cultura escolar. Desde esta dimensión de naturaleza socio-cultural, el saber docente es una construcción intersubjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, ya que ésta supone una perspectiva relativa al contexto en el que se encuentran los sujetos en acción (Cubero, 2005).

Actualmente, en el ámbito de la formación inicial de profesores y conforme a la dimensión curricular, surge la necesidad de parte de los docentes de lograr la transferencia de los conocimientos a la cotidianidad del mundo escolar. Sin embargo este proceso de transferencia, como vimos en el anterior apartado, está mediado por tradiciones escolares donde los docentes en formación suelen hacer uso de la teoría en el análisis de su práctica desde posiciones normativas, donde su uso se atiene a una visión prescriptiva proveniente de sus formadores, quienes consideran la teoría como un requisito formalmente instituido para el análisis o la realización de un trabajo académico. Hasta ahora se desconoce cuáles son los usos de teoría que hacen los normalistas en el análisis de la práctica.

### Algunos usos de la teoría en el análisis

Rosa Nidia Buenfil (2006), analiza los usos de la teoría en la investigación educativa. Utiliza este término en el sentido de que el significado de un término se relaciona por el uso que de éste se hace en algún juego de lenguaje (p.31). Entre éstos plantea que existe un *uso ritual o normativo*, “tal uso se encuentra con frecuencia en los requisitos institucionales, por ejemplo: toda tesis lleva una “introducción, marco teórico, contexto, etc”. (...) aparece tan sólo como un requisito formal” (p.37)

Otro, es el *uso ingenuo* donde “se asume que con una buena teoría podemos solucionar los problemas, lo cual implicaría que no hay mediación entre ambos sino una relación instrumental directa” (p.41). Aborda también un *uso teoricista*, que supone que los conceptos deben ajustarse a la realidad. Un *uso fatuo u ostentoso*, cuando la teoría aparece en un apartado escrito con términos altamente sofisticados y difíciles de entender, donde solo los iniciados pueden acceder y que generalmente logra un rechazo de los interlocutores.

Existe, por otra parte el uso crítico de la teoría que, de acuerdo a Zemelman (citado por Orozco, 2003), “implica usar conceptos y enfoques teóricos para construir redes de relaciones a través de las cuales, antes que explicar los fenómenos, sea posible abrir interrogantes y plantear problemas tendientes a favorecer la reorientación de las prácticas educativas hacia nuevos horizontes” (p.120).

De lo anterior se cuestiona qué tanto la práctica del normalista está mediada por la teoría explícita, aquella que le permita a su análisis de práctica construir nuevas relaciones, plantearse interrogantes y favorecer la reorientación de la práctica, siguiendo la idea de Zemelman, entonces la interrogante que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son los usos de la teoría que los normalistas aplican al escrito del análisis de su práctica? ¿Cuáles son los sentidos que le atribuyen a la teoría en sus trabajos de análisis de la práctica?

Se parte del supuesto de que el análisis de la práctica docente se podría reflexionar si las teorías permitieran un uso crítico, de otra manera la teoría reproduce un sentido normativo o ritual, donde el análisis no conduce a la autocrítica reflexiva.

## El camino metodológico

Para comprender cómo se usa la teoría en el análisis de la práctica se recupera la experiencia de los normalistas de sexto semestre, elegido porque en él se pretende que los estudiantes establezcan la articulación entre teoría y práctica, al generar proyectos de intervención que incidan en problemáticas situadas, detectadas a través de un diagnóstico (SEP, 2012).

La ruta seguida fue:

- Presentación de los análisis de práctica de 15 normalistas a través de la exposición oral en un foro, donde la consigna fue abordar los aspectos más significativos que vivieron durante su práctica, analizarlos y exponerlos ante el grupo. La intención fue detectar aquellas exposiciones que fundamentaban el hacer, los procesos y las experiencias desde el uso de una o varias teorías.
- Posteriormente se pasó a la versión analítica de sus escritos para detectar qué uso de la teoría hicieron en su análisis de la práctica, y lo que permitió dicho uso. A partir de lo hallado se clasificaron los escritos en los siguientes niveles: uso ingenuo; ritual o normativo; y crítico (Buenfil, 2006):.
- En un tercer momento, se les aplicó a los 15 estudiantes un cuestionario conformado por preguntas que tuvieron como intención rescatar tres ámbitos: a) Conocer si la teoría fue usada en su análisis; si la respuesta fue afirmativa: b) En qué momento de su análisis lo utilizaron; c) Por qué fue importante utilizar teoría en su análisis.

Una vez que se aplicaron estos tres momentos con la intención de recoger información sobre el asunto, se llevó a cabo la fase de procesamiento de la información. La cual consistió en una sistematización de la información obtenida a través de estos instrumentos con el propósito de detectar situaciones reiteradas en cuanto al uso de la teoría en el análisis y considerar aspectos significativos. En una segunda fase se utilizó la triangulación como un elemento para confrontar los datos inferidos en la etapa anterior y la interpretación.

Elementos detectados en los análisis de práctica

La primera fase, incluyó la presentación a través de la exposición oral de los proyectos, se identificó que trece normalistas no expusieron ninguna teoría, y solo dos mostraron usos de ésta. Por otra parte, se registró que las exposiciones ponen mucho énfasis en mostrar resultados positivos de sus proyectos de intervención.

De los 13 análisis que no usaron teoría, a diferencia de los 2 proyectos que utilizaron teoría se evidenció que hubo una diferencia significativa en el lenguaje, la sistematización y el desarrollo de elementos autocríticos y reflexivos, que expongo a continuación

Cuadro 1: Aspectos que evidenciaron los análisis que hicieron uso de teoría

Aspectos	Quienes sí usaron teoría	Quienes no usaron teoría
Lenguaje	Se notó un lenguaje más técnico en relación a los que no la usaron, lo que les permitió tener mayor claridad y explicitación de dificultades y logros.	Se detectaron dos niveles de lenguaje: uno de sentido común y otro fundamentado sólo en aspectos formales de estructuración como esquemas predeterminados y uniformes.
Sistematización	Hubo una mayor capacidad de sistematización, clasificación de información y mayor creatividad imaginativa en el análisis	La sistematización se dio de manera lineal y siguiendo patrones preestablecidos.
Capacidad Crítica y reflexiva	La reflexión y la crítica estuvieron fundamentadas en aspectos del saber científico. Lograron mayores niveles de descentración porque confrontaron resultados con aspectos referenciales fundamentados ya sea científica o curricularmente.	La crítica y la reflexión si están presentes; sin embargo éstas son de naturaleza autocomplaciente y centrada en una subjetividad inmediatista, por ejemplo: Cómo me sentí, lo que creí aprender, los retos desde el sentido común. Prevalece la creencia y el sentido común. Hubo redundancia de <i>lugares comunes</i> : ejemplo: El juego favorece los aprendizajes...frases sin argumentos.

Si bien, en las exposiciones orales los normalistas no ponderaron un uso de la teoría en sus análisis, la siguiente tarea fue revisar los análisis de su práctica. El análisis se llevó a cabo bajo la técnica de análisis de contenido y se encontraron los siguientes elementos:

Los 15 análisis denotaron un uso normativo de la teoría, esto es, utilizaron un marco teórico justificado desde una lógica protocolaria de elaboración de un trabajo académico. Sin embargo, la teoría no mostró un uso específico en el analizar situaciones concretas de su práctica; esta situación trajo consigo la necesidad de pasar a un tercer nivel que nos permitió conocer la percepción que tienen del uso de la teoría en el análisis de su práctica, para ello se realizó una encuesta conformada por seis preguntas, las respuestas se concentran en los cuadros 2 a 4.

A la pregunta 1. ¿Usaste la teoría en algún apartado de tu análisis de tu práctica docente? 10 normalistas respondieron que sí y 5 señalaron no haber hecho uso de ésta. La pregunta dos fue: en

caso de no utilizar la teoría ¿a qué se debió esto? Las respuestas se muestran en el siguiente cuadro de análisis:

Cuadro 2: Motivos por los que no se usó la teoría en el análisis

Respuestas	Frecuencias
Desconocimiento de que la teoría puede ayudar a profundizar	1
Nunca lo había realizado	2
Falta de tiempo	2
No se necesitaba en el análisis, porque estaba en el marco teórico	5
Me centré en mostrar resultados sin confrontar con teoría	5

A la cuestión: En caso de que hayas usado la teoría ¿Para qué te sirvió? Siete consideraron que para fundamentar su proyecto de intervención y ocho dijeron que para sus estrategias de enseñanza aprendizaje.

Enseguida se les planteó la pregunta ¿En qué momento de la recuperación de tu práctica utilizaste la teoría? A la cual dieron diversas respuestas que se exponen en el cuadro siguiente

Cuadro 3: Momentos del análisis en el que usaron la teoría

Momentos del análisis donde usaron la teoría	Frecuencias
Fundamentación, planeación desarrollo y evaluación	4
Fundamentación, planeación y desarrollo	7
Fundamentación y planeación	3
Fundamentación	3

A la pregunta 6 ¿Consideras importante la teoría para realizar tu análisis? Los 15 docentes contestaron afirmativamente

Finalmente la pregunta 7 que cuestiona por qué consideran importante la teoría, los docentes ofrecieron diversas respuestas que a continuación se muestran.

Cuadro 4. ¿Por qué consideras importante usar la teoría?

Respuestas	Frecuencias
Fundamentan	15
Aportan una guía de estudios precedentes	1

Explican el por qué se hace tal o cual cosa	1
Dan funcionalidad al proyecto	1
Verifica lo que se pretende hacer	1
Delimitan pensamientos	1

A través de los datos obtenidos se evidencian aspectos relevantes inferidos de los tres niveles de análisis: El primero centrado en el nivel de la exposición oral sobre aspectos de recuperación y análisis de la práctica, donde trece profesores de un total de quince mostraron una ausencia al referir usos de teoría ligados a la experiencia propia.

Su exposición se centró en mostrar resultados de acuerdo a lo esperado en la planificación formal, lo cual denota una preeminencia de lo prescriptivo con respecto a la recuperación de la experiencia. En la exposición resaltaron aspectos de éxito en sus prácticas o descripciones anecdóticas en el desarrollo de las actividades curriculares programadas.

En segundo lugar, los quince análisis escritos evidenciaron usos normativos de teoría, donde ésta aparecía en un apartado de naturaleza teórica, pero que en el análisis estaba ausente, dada la imposibilidad de encontrar elementos para la crítica y la reflexión. Era obvio que en la mentalidad del docente se presentaban dos dimensiones sin relación alguna: la parte teórica y la parte práctica, con una nula posibilidad de diálogo, una *episteme* fragmentada en el análisis de la práctica docente.

Se pudo evidenciar que los trabajos que si hicieron uso de teoría poseían un lenguaje técnico, mayor precisión en el uso de conceptos y descripciones menos centradas en la creencia o el sentido común; con mayores referencias a fundamentos del saber científico.

En la tercera parte del análisis, centrado en los argumentos que ofrecieron los profesores, fue interesante notar como sus argumentos ante preguntas concretas se construyeron desde lógicas diversas: diez profesores de quince dijeron usar la teoría y señalaron la importancia que para ellos tiene su uso, en el caso de cinco que no la utilizaron sus respuestas van desde la falta de tiempo, el suponer que si ya aparecía en un apartado no creían importante usarla para el análisis; o el poner como relevante la experiencia y los resultados sin mediación de la teoría.

Al interrogar sobre la importancia que tiene la teoría, sus respuestas fueron en su totalidad (quince) que sí es importante, aunque la importancia asignada se ve reflejada en aspectos diversos: *fundamentar la acción, delimitar pensamientos, aportar una guía de estudios precedentes, verificar, y dar funcionalidad al proyecto.*

Algunas de estas respuestas denotan un uso ingenuo: por ejemplo, la idea de que la teoría da funcionalidad al proyecto; o bien muestran un uso normativo: cuando ellos señalan que: *fundamentan, delimitan pensamientos, verifican...* Pero el uso crítico, aquel que permite asumir una posición ante la acción y generar un puente para la reflexión no está presente en ninguno de los tres niveles.

## Reflexión final

Desde una lectura crítica los resultados de este estudio denotan una ausencia de usos críticos de la teoría, y carencia de herramientas analíticas para el análisis de la práctica; dado que el análisis no solo sirve para problematizar la práctica sino para superar el nivel del simple relato y entrar en el análisis de las causas y consecuencias que permita elaborar hipótesis de intervención, podemos inferir que los análisis que realizan este grupo de normalistas reproducen un saber implícito sin confrontar creencias, saberes de sentido común y prácticas instituidas.

Ahora bien, desde una interpretación fundada en una epistemología de los procesos de formación es notable el predominio de una tradición donde el saber teórico se presenta aislado de la experiencia humana.

Si bien el saber docente es una amalgama de tradición, cultura, historia y saberes teóricos lo que está en el eje es el uso de las teorías en el análisis puesto que, desde el supuesto sostenido a lo largo del estudio, éste permitirá una renovación de los saberes docentes y un derrumbamiento de los determinismos en las prácticas fundados en la gramática escolar. Este iluminismo praxiológico tiene su raíz en el saber crítico y reflexivo del docente donde el uso de la teoría tiene un fin productivo. Así, vemos en el presente, que el uso de la teoría en los normalistas, está permeado por una perspectiva normativa que tiene consecuencias en la práctica, quizá la más relevante sea la inamovilidad y reproducción del saber docente ante un sentido de autocomplacencia fundado en el saber implícito.

## Referencias

- Buenfil Burgos, R. N. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez, M. A. (Coord.). Los usos de la teoría en la investigación. México: Plaza y Valdés.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social, revista avances en psicología latinoamericana, volumen 23. Colombia. Disponible en <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/download/1240/1106>. consultada en enero 2017.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Editorial Paidós.
- Mèlich, J.C. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. España: Ed. Anthropos.
- Orozco, B (2003) Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo, en De Alba Alicia (2003) Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, perspectivas Nacional y Regionales, México: COMIE 1992-2002.



Pozo, J, y otros (2009), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos, Barcelona: Editorial GRAÓ.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: SEP.

Shütz, A y Luckmann. (1977) La estructura del mundo de vida. Buenos Aires: .Amorrortu.

Tyack, D y L Cuban (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.