



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

María Bertha Fortoul (2011)

“Las metas de la educación primaria según alumnos del
último semestre de la licenciatura en educación primaria”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 307-319.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

LAS METAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN ALUMNOS
DEL ÚLTIMO SEMESTRE
DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*María Bertha Fortoul**

Actualmente estamos realizando una investigación sobre el contenido de las concepciones educativas de los estudiantes del último semestre de la licenciatura en Educación Primaria en instituciones normales públicas¹ vistas desde analizadores de corte pedagógico. En este artículo volveremos exclusivamente sobre la parte dedicada a las finalidades de la educación primaria en el mundo de hoy. Al retomar en la investigación la parte de las finalidades, aceptamos que la práctica educativa es un proceso intencional, por lo tanto moral y "vulnerable a la deformación 'ideológica'" (Carr, 1996).

Aceptar la existencia de concepciones dentro de una práctica docente implica necesariamente aceptar que la docencia es compleja e intencionada, que trasciende el paradigma técnico que supone una aplicación lineal de la teoría a la praxis y un maestro encargado de manejar técnicas de enseñanza diseñadas por otros. Integra inmediatamente lo simbólico como elemento constitutivo del ser de un docente. Al respecto, Carr (1996: 39) nos dirá: "toda práctica está 'incrustada en la teoría'; sólo puede comprenderse en relación con las preconcepciones teóricas 'tácitas' de los practicantes". Remedi (1989) sostendrá que el ser docente no se da sólo por el ejercicio de un hacer, sino que pasa también por las formas como el maestro se representa este quehacer, su ubicación en él, la legitimidad que tiene para ejercerlo. La investigación define las concepciones como un conjunto de creencias, ideas y conocimientos, más o menos articulados, que forman parte

* Universidad La Salle, México.

¹ En México, la formación de los futuros maestros de educación básica se cursa en Escuelas Normales y son estudios de licenciatura. Su financiamiento puede ser gubernamental o particular.

del pensamiento de un docente y que le permiten analizar, explicar y guiar los procesos educativos áulicos; provienen de los conocimientos (científico, del sentido común) y de la experiencia personal y de otros.

Lo pedagógico se definió, siguiendo a Soëtard (1997), quien sostiene que esta disciplina pone en obra saberes y métodos, elaborados según la racionalidad científica y la eficacia técnica, para que cada hombre tienda hacia un fin moral que es en sí mismo inalcanzable: la libertad. Será mediante los medios que tiene a su alcance y usando los saberes de distintas disciplinas humanas que el pedagogo facilitará a cada ser humano los medios para su propia transformación. De aquí que el saber pedagógico combine e integre en su seno una perspectiva filosófica —los objetivos buscados—, una científica —los medios empleados— y una práctica.

Las metas por alcanzar en la educación primaria están fijadas (en nuestro país) en el artículo 3° constitucional,² en la Ley General de Educación (LGE) y en el plan y programas de estudio de la educación primaria. El artículo 3° constitucional señala como finalidades el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y de la identidad nacional, sin desconocer a los demás países. Por su parte, el artículo 7° de la LGE reconoce los fines anteriores y agrega otros para la educación formal del país. En ellos prioriza en un primer lugar el desarrollo integral de la persona y, en un segundo, el desarrollo cognitivo (facultades para adquirir conocimientos, observación, análisis y reflexión críticos), que debe llevar a la autonomía intelectual. Posteriormente presenta varios fines referidos al desarrollo de valores relacionados con la formación del ciudadano, la identidad nacional, el arte, con el deporte, la preservación de la salud y del medio ambiente, el trabajo, la constitución de una familia. Sostiene además el dominio del español como idioma común para todos los mexicanos.

Por su parte, los planes y programas de estudio de la educación primaria señalan como finalidades el logro por los alumnos de habilidades intelectuales relacionadas con la

² El artículo 3° constitucional dice: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia".

autonomía intelectual y con la solución de problemas en la vida cotidiana; de la comprensión sobre historia, geografía, conservación de la naturaleza y civismo; de la práctica de valores para una convivencia armónica en los niveles micro y macro, y de actitudes relacionadas con el arte y el deporte.

Dos párrafos después, el mismo documento acorta estas finalidades, quedándose con la primera como la central y subordinando a ella las otras explicitadas con anterioridad o cualquier otra fijada socialmente:

Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones (SEP, 1994: 13).

Como podemos observar, la LGE incrementa las finalidades mencionadas en el artículo 3° constitucional, incorporando de manera explícita el desarrollo cognitivo, artístico y deportivo de la persona y desmenuzando la identidad nacional. De aquí que se refiera al conocimiento y respeto de la ley, de la democracia, del aprecio de la historia y de los símbolos patrios, del idioma común. Agrega además la relación con la naturaleza y la constitución de las familias. Su lectura de conjunto remite a un planteamiento legal que prioriza la formación valoral de la persona, como miembro de una sociedad y de un país con los cuales debe identificarse. Esta fuerza no se encuentra con el mismo ímpetu en el plan y programas de estudio, que está más cercano a una primera finalidad señalada en el artículo 3° constitucional: desarrollo de las facultades del ser humano. Lo armónico se pierde al momento en que no se encuentra presente la relación entre los cuatro logros, y todavía más si el docente se centra en lo básico: lectura, escritura, dominio matemático, selección y uso de la información.

Al estar la práctica educativa conformada en parte por los sujetos, son ellos mismos los que, posteriormente al contacto tenido con la normatividad, la interpretan a la luz de sus

pensamientos y concretamente de sus concepciones, y seleccionan la que para cada uno de ellos es la esencial. Ezpeleta y Furlán (1992) sostienen que en el seno de cada institución lo normativo estructura y es reformulado por las personas que ahí trabajan. En este estudio, retomamos estos planteamientos de la gestión educativa aunados a los de la Teoría de la acción humana, que sostiene que “la acción de los sujetos es resultado de dos filtros: el de las restricciones físicas, económicas, sociales, legales y psicológicas que afectan a los sujetos y los mecanismos internos de la elección y decisión, es decir, sus creencias y sus motivos” (Gimeno, 1998: 44). Las acciones áulicas son más coherentes si son guiadas por finalidades valorativas, asumidas por la persona, sin menoscabo de las limitaciones de todo tipo (tanto internas como externas), que tienen como consecuencia que ciertas acciones no sean factibles de realizarse en determinado tiempo o lugar.

Metodológicamente, la investigación es de corte descriptivo, con la encuesta como la técnica de recolección de datos y el cuestionario como instrumento. La información se analizó con procedimientos cuantitativos y cualitativos, tomando la idea como unidad de análisis. La muestra estratificada fue de 297 alumnos que pertenecen a Escuelas Normales ubicadas en ocho zonas distintas del país, lo que corresponde a 7.5% de la población.

LOS PRINCIPALES RESULTADOS ALCANZADOS

Opiniones dispersas y desarticuladas sobre las finalidades de la educación

La información obtenida de los cuestionarios aplicados a los alumnos normalistas, vista de conjunto, pone de manifiesto que los núcleos temáticos³ identificados no son compartidos por segmentos importantes del grupo de alumnos consultados. Esta gran heterogeneidad nos habla de una notable dispersión en las concepciones de los alumnos, de un no con-

³ Cada núcleo temático corresponde a una idea presente en las respuestas de los alumnos.

senso en los paraqués de la educación primaria; es decir, las creencias, conocimientos e ideas no son compartidos cuando nos referimos a las metas buscadas en el quehacer cotidiano de un docente en una escuela primaria.

De los 53 núcleos temáticos referidos a las finalidades de la educación primaria, 71.07% tiene frecuencias inferiores a 2%. Esta dispersión tan alta presenta a la población de estudiantes normalistas de último semestre como un conjunto de sujetos con planteamientos individuales a propósito de un asunto fundamental de su quehacer profesional: los objetivos por ser alcanzados en la educación primaria.

¿Qué puede significar de cara al inminente quehacer profesional de estos alumnos esta dispersión de opiniones sobre lo que es fundamental lograr con sus alumnos? Más allá de la pluralidad de enfoques personales para llevar a la práctica en las aulas diversas metas educativas, un conjunto mínimo de propósitos educativos compartidos es indispensable, entre otras cosas, para el diseño y operación de acciones comunes en la vida escolar, tales como el proyecto escolar. Asimismo, la constitución de la persona en la infancia a lo largo del trayecto de formación exige una mínima coherencia de metas entre los distintos docentes que participarán de este proceso año con año.

Una vez aceptado que el resultado principal es la gran dispersión, se buscó crear categorías de análisis que remitieran a grupos más incluyentes, aunque menos precisos. En cada uno de ellos se comparte en lo general la idea de base, mas no sus particularidades y sus concreciones. A continuación presentamos estas categorías de análisis.

a) Esferas del sujeto que son consideradas en la formulación de finalidades de la educación primaria

- *Esfera cognitiva.* Aproximadamente 40% de los alumnos consultados comparte la idea de que la finalidad primordial de la educación primaria es el desarrollo de la esfera cognitiva del educando. Sostiene que la educación primaria está pensada fundamental o exclusivamente para la adquisición de conocimientos, para su construcción o el

desarrollo de habilidades que propicien un aprendizaje racional; presenta una visión academicista (instrumental) de lo escolar. Esta apreciación llama fuertemente la atención por su cercanía con una visión instalada tiempo atrás: “se va a la escuela a estudiar”, lo cual coincide con las expectativas de ciertos padres de familia. Así, también resulta digno de mención que sea esta perspectiva que privilegia el aspecto cognitivo del quehacer educativo la que permea el mayor número de respuestas entre los alumnos, toda vez que está muy distante de la Teoría pedagógica basada en las competencias, así como de los discursos oficiales legitimados en los planes de estudio. Aun los planteamientos modernos no presentan esta visión tan extrema, la matizan al destacar la importancia de cuestiones como la autonomía, la formación integral, la metacognición, la autorregulación, como finalidades asociadas al desarrollo cognitivo de los alumnos.

- *Esfera social.* En una proporción muy inferior a la anterior, tenemos 20% de alumnos normalistas que comparten la idea de que la finalidad esencial de la educación es la formación social de la persona. Esta formación está referida ya sea a la socialización del sujeto, a la interiorización de normas que permiten la convivencia entre personas y con la naturaleza, a la resolución de conflictos presentes en la vida cotidiana o a la formación del ciudadano.

Al respecto, debemos aceptar que la práctica docente, al darse en un ambiente social, propicia naturalmente situaciones de contacto interpersonal, donde se aprende a convivir. Este aprendizaje no es sistemático y no conduce necesariamente a la creación y consolidación de ambientes sanos, respetuosos e inclusivos, ya que esto último depende de la forma en que se orienta y regula la convivencia entre alumnos y docentes en la escuela.

La presencia explícita de los planteamientos que conforman este grupo en los alumnos normalistas da cuenta de otra manera de enfocar las finalidades de la educación, también presente en las expectativas de la sociedad: la escuela como “agencia socializadora”; sin embargo, se evidencia una notable dispersión en cuanto a la escala

de la acción social que es aludida. Para algunos lo social se agota en el propio sujeto: “formarlo para ser mejor persona en sociedad”; otros más refieren otro ámbito, el interpersonal, como referencia última del quehacer social de la escuela: “formar para la convivencia”. Unos más colocarán en el nivel societal sus alusiones sobre el sentido social de la escuela: “formar al ciudadano”, “formar para el respeto a la Constitución”.

Los resultados obtenidos en esta investigación difieren en alguna medida de los encontrados en un estudio realizado con alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)⁴ orientado a indagar sobre las finalidades de la educación escolarizada. Para ellos esta esfera ocupa el primer lugar; y la académica, el segundo, es decir, el orden está invertido. Programas curriculares, grupo sociocultural de procedencia, lugar dentro del sistema educativo nacional (los alumnos de la UPN son en su mayoría maestros que estudian y los de las normales son en su mayoría estudiantes) pueden estar en la base de estas diferencias.

- *Perspectiva integradora.* Nueve por ciento de los alumnos consultados colocó como asunto central de la finalidad de la educación primaria la formación integral de la persona. Sostienen la existencia de diferentes esferas como constitutivas del ser humano y la necesidad de desarrollar y de lograr un equilibrio-integración entre cada una de ellas. La presencia de este grupo es significativamente menor que la de los dos anteriores: menos de una de cada diez personas considera que la formación integral de la persona es un asunto central del quehacer educativo. Ante este vacío surge la pregunta: ¿quién va a apoyar al educando en las etapas de la infancia y juventud en los procesos de integración de las distintas esferas de su ser?, dado que los maestros —uno de los

⁴ Esta investigación comparativa en el nivel internacional fue coordinada por la UNESCO y tiene como objeto de estudio las representaciones sobre la escuela que poseen los estudiantes de escuelas para la formación de maestros. En nuestro país, la muestra fue de 2 170 estudiantes de 8° semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para maestros indígenas. Un porcentaje alto ya son maestros frente a grupo. En el nivel de los planes de estudio cursados por los alumnos encuestados, se presentan diferencias entre ambas investigaciones.

agentes educativos estables en la vida de un niño— no lo perciben como parte de su misión.

El hecho de que prevalezca la concepción cognitiva parece asociado a una visión tradicional de la escuela como “lugar al que se va a estudiar”. Este dato resulta sorprendente, sobre todo si tomamos en cuenta que no sólo el artículo 3° constitucional y la LGE tienen como núcleo central en su formulación la integralidad de la persona, sino que la reforma educativa de 1993 de las escuelas primarias la señala como finalidad de la escuela. El diseño curricular tiene incorporado, a través de los propósitos establecidos así como de las actividades propuestas, la integralidad de la persona.

El hecho de que nueve de cada diez alumnos, después de estar expuestos durante ocho semestres a la formación de la Escuela Normal, no incorpore en su discurso esta noción básica de integralidad de la persona sugiere diversas interrogantes sobre la índole del proceso educativo a lo largo de estos cuatro años de formación.

La revisión del programa curricular de las Normales pone de manifiesto un vacío importante al respecto. La educación no es contenido curricular central por no ser estudiado en ninguna de las 45 asignaturas del programa de estudio de los futuros docentes.

b) Perspectivas sobre el impacto del quehacer educativo

- *Perspectiva que contempla el impacto social de la educación.* Hay 36% de alumnos que comparten el planteamiento de que el impacto de la educación primaria trasciende al educando, y llega a la sociedad. Dentro de las posibles consideraciones sobre el impacto social de la educación prevalece la que sostiene que la educación es el motor del cambio social. Este cambio se refiere principalmente a los ambientes en los que el sujeto se desenvuelve, como puede ser la familia, el mercado laboral, la zona donde está localizada la escuela. En contraste, una visión macro del cambio social aparece muy poco reflejada en el discurso pedagógico de los estudiantes normalistas.

Es interesante que aun en el pequeño número de alumnos que comparte ideas respecto del impacto social de la educación, éste sea aludido desde una perspectiva más referida al sujeto y su entorno inmediato, y no a partir de los grandes valores que han permeado el discurso educativo durante ocho décadas de educación pública, como la justicia, la democracia y la equidad en México.⁵

¿Por qué es importante que los egresados de Normal integren una perspectiva sobre el sentido social de la educación? Muchos contenidos curriculares de la educación primaria, tales como la revisión sobre la historia nacional, la geografía o la ecología, ofrecen de forma permanente oportunidades de ser revisados desde una perspectiva amplia de nación, así como desde una visión multidimensional de la acción humana en sus diversos contextos espacio temporales. Un egresado de Normal que ha integrado una visión personal más amplia sobre el quehacer educativo como un componente más de la vida social en su conjunto, posiblemente estará en mejores condiciones que quien no cuenta con ella para orientar la reflexión de sus alumnos sobre los contenidos aludidos.

- *Perspectiva centrada en el sujeto.* Hay un alto porcentaje de alumnos (por encima de 60%) que comparte la idea de que el impacto de la educación primaria se reduce al desarrollo de capacidades del educando, quien es el receptor último de lo educativo, eludiendo toda consideración sobre el impacto social de la educación. El maestro debe luchar por desarrollar a la persona, y ésa es la meta de su actuar.

Esta perspectiva centrada en el sujeto no equivale sin embargo a compartir las premisas del humanismo, dado que este último supone la fuerte consideración de la persona en relación con otros, mientras que las ideas expresadas por los alumnos nos remiten primordialmente al individuo como propósito de la educación. Por

⁵ Estos valores se encuentran presentes en los documentos de política educativa nacional, concretamente en el artículo 7º de la LGE y en el perfil de egreso de la licenciatura en Educación Primaria.

el contrario, se trata de una formulación que empieza y termina con la persona.

Cabe preguntarse por esta aparente tendencia a la psicologización de la educación expresada en esta visión referida básicamente al individuo. Quizá el énfasis otorgado al desarrollo del sujeto en la perspectiva cognitivo-evolutiva que domina la literatura contemporánea de corte psicológico, y que además fue revisada en las dos asignaturas de desarrollo infantil, tenga una influencia importante en la manera en que los normalistas conciben el nivel de impacto del quehacer educativo. Otros elementos ideológicos dominantes propios de la sociedad capitalista neoliberal, centrada en el consumo y el bienestar del individuo, tal vez juegan también un papel en esta visión predominantemente individualista.

El quehacer pedagógico cotidiano sólo centrado en el sujeto como individuo puede llevar al descuido de los aprendizajes relacionados con la construcción de intercambios sanos con los otros y con la naturaleza, ya que la perspectiva de pertenencia a la sociedad, así como al planeta es necesaria para conducir la reflexión y la acción de los alumnos en asuntos aparentemente de interés local, como puede ser el cuidado del medio ambiente, de la salud personal, momentos de la historia nacional, etc., todos los cuales pueden ser relanzados a una reflexión más comprensiva si la dimensión societal está presente en la perspectiva del docente.

c) Distinción entre "la escuela" como abstracción y "las escuelas concretas"

En el logro de estas finalidades, las concepciones de los alumnos se refieren a la escuela primaria como una institución que tiene sentido en la sociedad actual y muy concretamente al docente, en el nivel genérico, como figura, como abstracción: creen en el maestro como sujeto que permite el logro de ellas, mas no necesariamente en los maestros concretos, en cada uno de ellos. Ello supone la creencia en un ente abstracto ("el docente") y en la función que realiza ("la docencia"), descen-

trándolos del contexto donde se lleva a cabo su función y de las personas que lo realizan. Atrás de estas creencias se encuentran vivencias personales como alumnos, u observación y estancias en las escuelas primarias durante el estudio de la licenciatura, en las cuales se presenciaron maestros con prácticas irrespetuosas hacia los alumnos, con una disciplina muy autoritaria o de *laissez-faire*, con una alta presencia de “pérdida de tiempo”, con relaciones interpersonales basadas en chantaje, dependencia, denigración y exclusión de algunos alumnos, etcétera.⁶

d) Respecto al rezago escolar

Para los alumnos consultados, el rezago escolar se da como resultado de la interacción de factores provenientes de fuentes diferentes, presentando un promedio de dos por alumno. Estas fuentes pueden ser categorizadas en dos: externas al sistema educativo nacional e internas a él. Las primeras son consideradas ligeramente más determinantes (56.32% vs. 43.68%).

Al solicitarles lo que desde el magisterio se puede hacer para disminuirlo, mencionan acciones donde el maestro tiene el rol central y otras donde el gobierno interviene en un primer momento, lo que posibilita al magisterio una determinada actuación posterior. Dentro de las primeras, se recupera la buena enseñanza, entre cuyas características se encuentra la motivación del alumno, la disposición del maestro, estrategias muy específicas, el incremento en tiempo de enseñanza con los alumnos rezagados.

Si bien es de llamar la atención la pobreza teórica desde la cual esta gran problemática nacional es analizada, es muy

⁶ Justa Ezpeleta *et al.* (2000) en la evaluación que realizan sobre el programa para abatir el rezago educativo llegan a conclusiones similares: los padres de familia y las comunidades rurales creen en la escuela primaria como un espacio de desarrollo para sus hijos, para una mejor incorporación al mercado de trabajo, mas no directamente en la escuela que está en la comunidad en la que habitan. Creen en el docente como sujeto capaz de lograr que los alumnos “lean, escriban, hagan cuentas, etc.”, mas no necesariamente en el maestro de su hijo. Si bien las dos investigaciones difieren en cuanto a los sujetos analizados se refieren a una misma problemática: las creencias en torno a la escuela y los docentes.

alentador palpar la cercanía de su solución con la investigación realizada al respecto.

Muñoz Izquierdo (1994) en un estudio multifactorial concluye, entre otros hallazgos, que la deserción, y por ende el rezago, ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de atraso escolar y que en éste los agentes educativos refuerzan los efectos generados por las variables del contexto en los resultados académicos de los alumnos. Una buena enseñanza en el aula contrarresta estas variables exógenas.

En síntesis, educar para incrementar los conocimientos, educar para promover el desarrollo del sujeto al margen de otras consideraciones sociales, son los dos elementos más claramente consensados en el discurso pedagógico de los alumnos normalistas consultados, en medio de una gran dispersión de ideas. El tema de la importancia de la formación de los afectos y de la parte biológica del sujeto es el gran ausente en las alusiones sobre finalidades de la educación primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- EZPELETA Justa y Alfredo Furlán (comps.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- EZPELETA, Justa et al. (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*, 2ª ed., México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- GIMENO Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos et al. (1994), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Carlos Muñoz Izquierdo, *La contribución de la educación al cambio social*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana/Gernika.
- REMEDY, Eduardo et al. (1989), *Maestros, entrevistas e identidad*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Cuadernos del DIE, 14).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y

Métodos Educativos (1994), *Educación básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*, México.

SOËTARD, Michel (1997), "La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens pédagogie", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 120, París, julio-septiembre.