

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE NUEVO LEÓN, MÉXICO: MULTIESTUDIO DE CASOS

Donald Jaimes
Universidad Peruana Unión, Perú

RESUMEN

El presente estudio buscó conocer la manifestación de los enfoques educación como socialización, educación como conocimiento y educación como desarrollo de la persona en las actividades, en los procedimientos y en las interacciones cotidianas de las aulas del quinto grado de primaria en cuatro escuelas del centro y sureste de Nuevo León, México. Para la recolección de datos se usaron la observación, la entrevista y el análisis documental y para el análisis de los datos la triangulación de fuentes y el análisis de contenido. Se ha llegado a constatar que existe la manifestación no deliberada y no equilibrada de los tres enfoques educativos. El enfoque educativo de desarrollo de la persona se muestra bastante descuidado o sin la debida atención en la realidad práctica de los procesos educativos áulicos de las escuelas observadas. Hace falta un modelo educativo que integre y equilibre los tres enfoques educativos en las prácticas educativas áulicas de las escuelas actuales.

Introducción

En tiempos como el que le ha tocado vivir al hombre actualmente –conflictivo, saturado de múltiples problemas–, volver a pensar en la educación es un acto muy hermoso de la vida, porque el futuro de la humanidad depende del tipo de educación que se debe fomentar en todos los niveles de la sociedad. Ernesto Sábato (1999) ha escrito, con evidente acierto, que la educación es lo menos material que existe, pero lo más decisivo en el porvenir de un pueblo, ya que constituye su fortaleza espiritual.

En este sentido vale preguntarse por el estado de la educación actual. Y las respuestas no siempre son alentadoras; al contrario, están llenas de críticas desde diversos sectores de la sociedad. Existen serias brechas entre la educación y el

mundo social y laboral, entre la educación y el conocimiento, o entre la educación y el desarrollo del individuo como persona. Tal situación –sin temor a equivocaciones– es parte de la generación de los problemas actuales: las violencias, las angustias, el hambre, la miseria y la pobreza; asimismo, la droga, el sida y la antiecológica. En este contexto, la educación ha bogado como en altamar, carente de filosofía concreta y, por lo mismo, de fines y propósitos, de visión y de misión responsables (Lazo Arrasco, 1996). En las escuelas se han asumido, sin dudas ni discusiones, posturas teóricas y modelos educativos como meros discursos políticos y declaraciones burocráticas, con el riesgo de hacer de la educación una actividad superficial, sin intencionalidad ni sentido educativos.

Colom y Mélich (1994) hacen un serio análisis de la educación actual (siglo XXI, a partir de la década del noventa) usando la parábola de “astronautas” y “náufragos” (p. 11). Los autores presentan dos perspectivas en la educación del posmodernismo. Una es la que simbolizan como “astronautas”, porque se adscribe a una nueva condición de ideología de signo antihumanista, basada, fundamentalmente, en la tecnociencia y en la necesidad de conocimiento como bases para seguir desarrollando la tecnología que se ve ahora salvadora y propiciadora de los avances de la humanidad (Luhmann, 1983; Toffler, 1971, 1990): y otra es la que simbolizan como “náufragos”, porque se adscribe a un pensamiento pedagógico de signo humanista y colectivista; son restos actualizados del humanismo de antaño (Habermas, 1991; Rawls, 1990a, 1990b, 1993). En este marco, la educación que promueve la UNESCO opta por una posición articulante; es decir, buscar ideas y propuestas en torno de una educación integral del ser humano, una suerte de neohumanismo educativo.

Como se mira, uno de los grandes problemas de la educación actual, claramente planteado por Tedesco (1987), está referido al aspecto teórico y filosófico. El autor dice que uno de los problemas que ha llevado al agotamiento de los paradigmas es el autorreferenciado de la teoría y la enajenación de la práctica, con lo cual “la teoría enfrentaba un serio problema de fertilidad explicativa; de eficacia” (p. 11). Y es precisamente esta realidad situacional advertida por Tedesco que permite repensar la educación en términos de enfoques educativos que la orientan a nivel de teoría y de prácticas escolares. Como dijo Braslavsky (1999), se trata de tender puentes entre la reflexión y la acción para “reinventar” la

educación y la escuela. En este caso, los estudios realizados por Egan (1997) son interesantes. Desde una perspectiva fundamentalmente educativa, revisa las posturas teóricas y filosóficas de la educación para luego agruparlas en tres ideas hegemónicas: Platón, Rousseau y Durkheim. Y asevera enfáticamente que estas ideas educativas son “inadecuadas y mutuamente incompatibles”; además son también “la raíz de nuestros problemas prácticos” (p. 17). En el presente trabajo, estas tres ideas aparecen con la denominación “enfoques educativos”: de socialización (Durkheim), de conocimiento (Platón) y de desarrollo de la persona (Rousseau). Asimismo, se ha observado que los tres enfoques educativos tienen una presencia disimilar en las prácticas educativas de las escuelas. Pero se dan; y es más, en la práctica no son tan irreconciliables como supone Egan; antes bien, son factibles de mostrar una dinámica equilibrada.

Bajo este marco, surgen muchas preguntas, pero en el presente trabajo se ha buscado responder básicamente cómo se manifiestan los enfoques educativos de socialización, de conocimiento y de desarrollo de la persona en las prácticas educativas áulicas. El propósito general es contribuir en el debate y la discusión sobre la educación y la escuela actuales con ideas surgidas de la realidad de los hechos.

Planteamiento del problema

Con la presente investigación se pretende revisar y agrupar en tres enfoques diferentes las teorías y los sistemas educativos que han surgido en el mundo y que han influido, muchas veces de modo determinante, en el diseño de las políticas y en la realidad práctica de la educación de los seres humanos. Ciertamente, esta es una tarea espinosa y compleja,

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

como compleja es la educación misma; y como complejo es el tejido de constituyentes teóricos y sistemáticos que presenta el fenómeno educativo universal. Sin embargo, en el estudio, se han encontrado diversas posturas que pretenden integrar en grupos las ideas educativas surgidas hasta la actualidad. Una postura es la de Cohen (1977) que, luego de describir cuatro de las teorías educativas históricamente más famosas y de mayor influencia en la pedagogía, concluye: “Platón por una parte, y Rousseau, Froebel y Dewey, por otra, pertenecen a dos tradiciones educativas contrapuestas, que se reflejan en tendencias divergentes en la educación actual” (p. 109). Otra, es la de Egan (1997), quien afirma:

La teorización educacional es generalmente sombría porque tenemos solamente tres ideas educacionales significativas: que debemos moldear a los jóvenes a las normas y convenciones actuales de la sociedad adulta, que debemos enseñarles el conocimiento que asegurará su pensamiento conforme con lo real y verdadero del mundo, y que debemos animar el desarrollo del potencial individual de cada estudiante. (p. 3)

Otra postura es la de Fermoso (1985), quien, desde la óptica antropológica, caracteriza las principales teorías y sistemas filosóficos de la educación en tres grupos: “Idealismo, realismo y perennialismo” (p. 75); “socialismo, marxismo, experimentalismo y existencialismo” (p. 93); y “sistemas no directivos, libertarios y antiautoritarios” (p. 111). Ferrini (1986), por su parte, basándose en los estudios de la psicología, sociología, genética, biología y neurología,

presenta tres “corrientes” que, según ella, “han centrado las bases y la organización de la labor docente en determinados principios” (p. 19); ellas son el individualismo, el socialismo, y el activismo. Otras ideas que buscan agrupar los sistemas educativos se pueden ver en Jesualdo (1968), quien, considerando las prácticas escolares, propone nueve grupos: (a) experiencias basadas en concepciones filosóficas, (b) experiencias basadas en concepciones pedagógicas, (c) las nuevas escuelas escandinavas, (d) las nuevas escuelas alemanas, (e) las nuevas escuelas italianas, (f) las escuelas rumanas, (g) las escuelas rusas, (h) las nuevas escuelas norteamericanas, y (i) experiencias en América Latina (p. 298); en Larroyo (1970), quien, desde la óptica metodológica activista, propone seis grupos: (a) los predominantemente globalizadores, (b) los que diferencian las enseñanzas, (c) los que individualizan la enseñanza, (d) los que trabajan por equipos, (e) los predominantemente socializadores, y (f) los otros (pp. 30, 31); en Chico González (1972), quien, en base a las experiencias didácticas del maestro, propone cuatro grupos: (a) de orientación individualista, (b) de orientación socializadora, (c) de orientación intuitiva sensorial y (d) de orientación dinámica y activa (pp. 520, 521); en Luzuriaga (1963), quien considera seis grupos: (a) la pedagogía individualista, (b) la pedagogía psicológica, (c) la pedagogía activa, (d) la pedagogía social, (e) la pedagogía política, y (f) la pedagogía filosófica (pp. 48, 49); y finalmente, en Brameld (1967) quien, en sus incursiones filosóficas sobre la educación como poder, considera que en la actualidad prevalecen por lo menos cuatro tendencias o puntos de vista principales en la teoría educativa de

Norteamérica:

1. La primera tendencia sostiene la idea de que “las escuelas tienen que ser adaptadas a la estructura de poder de la política y la economía norteamericana” (p. 14).

2. La segunda afirma que “la educación, particularmente la más elevada, debe concentrarse primordialmente en el desenvolvimiento de las llamadas facultades mentales” (p. 15).

3. La tercera asevera que “la tarea primordial de la educación es desarrollar la capacidad humana de resolver científicamente los problemas, ...relativos al propio hombre y también al resto de la naturaleza” (p. 16).

4. La cuarta tendencia dice, junto con las otras, que “la educación está obligada a preguntarse y contestar cómo pueden los hombres convertir el conocimiento en una fuerza moral; o sea, cómo es posible dirigir la educación a través de medios hacia fines buenos [la democracia representativa, y la convivencia mundial]” (p. 17).

Las ideas de Cohen, Egan, Feroso, Ferrini y Chico González permiten inferir la posibilidad de agrupar en tres enfoques educativos las diversas tendencias y sistemas educativos que han surgido, ostentando características similares, en la historia de la educación. La presente investigación se ubica, fundamentalmente, en el contexto teórico de los planteamientos de Egan, desde cuyo punto de vista se considera los tres enfoques educativos en este trabajo.

Entre los aspectos que tienen fuertes implicaciones en la crisis educativa actual, generalmente no son tomados en cuenta los enfoques de educación como socialización, educación como conocimiento y educación como desarrollo de

la persona. Los estudios y análisis hacen referencia mayormente a aspectos de carácter económico y tecnológico (Ander-Egg, 1999; Coombs, 1985). Asimismo, las informaciones de las que se dispone, por ejemplo, para resolver la problemática educacional, recurriendo a recomendaciones que buscan incrementar la economía e implementar la tecnología para el logro de la calidad y la excelencia de las escuelas del presente siglo, son abundantes (Atal, 2001; Braslavsky, 2001; Delors, 1996; Goodlad, 1980; Matzuura, 2000). Sin embargo, hacen falta contribuciones con estudios reflexivos en torno de los enfoques educativos que orienten las prácticas de la educación actual y que muestren evidencias de implicaciones en el surgimiento de la crisis educacional, aunque, según Ferrini (1986), entre los educadores “existe una lucha continua por ubicar a la escuela en el contexto de una realidad siempre cambiante y que responda a las necesidades de la época” (p. 11), situación oportuna que permite considerar el hecho educativo dentro de las instituciones escolares. Según opina la autora, como un reto para el maestro, los investigadores y los administradores de la educación.

El porqué de la crisis en la educación, a pesar de las propuestas hechas por ilustres teóricos y pensadores que han tenido el mundo, según Egan (1997), se debe, en gran parte, a que están cautivas a las ideas que precisamente son el problema: “Proponen más socialización y menos Platón y Rousseau, o más Platón y menos socialización y Rousseau, o más Rousseau y menos socialización y Platón; la única diferencia década tras década son los términos preferidos, las metáforas y las jergas” (p. 26). Aún no se ha tomado en cuenta lo que anota

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Braslavsky (2001), que “los desafíos a la invención y a la expansión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se asocian también a un proceso intenso de renovación del pensamiento pedagógico en el mundo entero” (p. 137).

A fines de la década del setenta, en un estudio realizado por encargo de la UNESCO, Botkist (citado en Ander-Egg, 1999) decía: “Una sensación de crisis recorre todo el campo del aprendizaje contemporáneo. Los gobernantes, los educadores y el pueblo en general sienten que algo marcha mal o no se le presta la debida atención” (p. 17). Sin embargo, al hablar de crisis no resulta bueno, según el autor, hacerlo como una forma de puro lamento o queja de lo existente, sino como una perspectiva de cambio de cara al futuro. Es decir, “en la crisis, después de hacer un juicio, hay que decidirse por un nuevo camino” (p. 17). En el siglo XXI, dice Hernández Gálvez (1999), “lejos está quedando la concepción de la crisis como sinónimo de catástrofe” (p. 18), y más bien puede adquirir connotaciones de oportunidad. Asimismo, Ferrini (1986) comenta:

La lucha continúa por ubicar a la escuela en el contexto de una realidad siempre cambiante y que responda a las necesidades de su época, nos lleva a apreciar el hecho educativo dentro de las instituciones escolares como un reto a la capacidad profesional del maestro y como un campo siempre fecundo a la investigación experimental. (p. 11)

Al realizar el presente trabajo se buscó conocer el énfasis que tienen los enfoques educativos planteados, en las prácticas educativas de las escuelas pri-

marias en el centro y sureste de Nuevo León, México; asimismo, motivar cambios actitudinales –especialmente en los docentes y administradores de las escuelas– que lleven al logro de mejoras en materia de calidad y excelencia educativas. En ese sentido, se buscó determinar si la educación que implementan los maestros en las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México está centrada en la formación-socialización, en el conocimiento o en el desarrollo de la persona. En la realidad educativa áulica están las respuestas. Y acaso la crisis educacional contemporánea se pueda entender mejor en términos de las implicaciones que se derivan de la aplicación de uno u otro enfoque educativo en la tarea diaria de la educación, lo que, precisamente, se muestra a lo largo del desarrollo de la investigación. Brameld (1967) sostiene que “la discusión de la educación actual tiene muy poco significado, excepto en el marco de la crisis mundial” (p. 11). Y Egan (1997) escribe: “La buena noticia es que existen sin duda sólo tres ideas a donde aferrarse. Las malas noticias es que las tres ideas son mutuamente incompatibles y ésta es la primera causa de nuestra larga y continua crisis educacional” (p. 3). Ello permite sostener puntos de vista según los cuales la práctica social de la escuela actualmente es, para la presente generación, crucial.

Bajo las perspectivas de tales ideas, seguidamente se plantea el problema que genera la presente investigación.

El problema

Es importante conocer los tres enfoques educativos, no sólo en el plano teórico-conceptual, sino en términos de la prioridad que se le está dando a cada uno de ellos en las prácticas educativas

del maestro en las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México; asimismo, crear espacios que más tarde puedan propiciar cambios en el manejo de tales enfoques con el fin de mejorar realmente la calidad de la educación del alumno como persona humana. Por ello, se ha planteado la siguiente pregunta que básicamente guió el proceso de la investigación: ¿Cómo se manifiestan los enfoques educación como socialización, educación como conocimiento y educación como desarrollo de la persona en las actividades, en los procedimientos y en las interacciones cotidianas de las aulas de quinto grado de enseñanza primaria en el centro y sureste de Nuevo León, México, en el año 2002?

La Figura 1 presenta una idea más visualizada del comportamiento de los tres enfoques educativos en el proceso de educación de los niños de las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México. Describe, por una parte, las confrontaciones de carácter contradictorio que se dan, en el plano teórico-conceptual, entre cada enfoque educativo. De ese modo, se producen las disimilitudes y están señaladas por el encuentro frontal de las flechas que diseñan el triángulo. Por eso se pueden advertir las contradicciones del enfoque de educación centrada en la sociedad con los enfoques de educación centrados en el conocimiento y en la persona; están también las contradicciones del enfoque de educación centrado en el conocimiento con los enfoques educativos centrados en la sociedad y en la persona; y asimismo, las contradicciones del enfoque educativo de desarrollo de la persona con los enfoques de educación centrados en el conocimiento y en la sociedad. Por otra parte, la figura da cuenta de una suerte de convergencias de los tres enfo-

ques educativos en la realidad práctica del aula de clases. Esta convergencia señalada por tres tipos de flechas –una para cada enfoque– se produce por una serie de similitudes que existe entre cada uno de dichos enfoques educativos, lo que muestra las posibilidades de un modelo eminentemente integrador.

Propósito

Esta investigación tiene como propósito proveer información sobre el tipo de enfoque educativo que se está priorizando en las prácticas educativas de las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo León, México, y, desde ese punto de vista, proporcionar algunas explicaciones descriptivamente más adecuadas y precisas de la realidad educativa actual. Asimismo, las informaciones obtenidas pueden ser usadas por los maestros y administradores de la educación como ideas, razones o elementos de juicio que permitan justificar cambios e innovaciones en las prácticas educativas de las escuelas primarias del siglo XXI. Y de ese modo, acaso apuntar a una educación cada vez más excelente e integral de la persona humana.

Por otro lado, el impacto que tiene esta investigación recae fundamentalmente en el mejoramiento de la educación como depositaria y generadora de las realizaciones y de la felicidad del ser humano. Puede propiciar cambios actitudinales en los administradores y maestros de las escuelas con el fin de hacer juicios más precisos sobre la realidad educativa de los niños de educación primaria, para luego tomar decisiones coherentes, en pro de la innovación y el mejoramiento de la calidad que las escuelas del presente siglo desean lograr. Gimeno Sacristán (1999) escribe: “Meditar sobre lo ocurrido nos puede dar perspectivas,

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Figura 1. Esquema conceptual de los enfoques educativos en el aula de clases.

impulsos y algunas desazones movilizadoras. Nos interesa saber qué es lo que gobierna el presente para meternos en ese gobierno” (p. 30). En otros términos, la investigación en curso no sólo puede generar cambios de actitudes, sino propiciar búsquedas e innovaciones con el fin de lograr el mejoramiento real de la educación primaria en el país.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo. Por lo que “denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos, y subjetivos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 32). Este diseño de investigación ofrece a los investigadores del campo de la educación, según las autoras, “alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo educativo, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él” (p. 55).

En este marco teórico de la investigación cualitativa, el presente, típicamente, se trata de un multiestudio de caso.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionaron cuatro tipos de escuelas primarias, las cuales quedaron establecidas del siguiente modo: (a) escuela primaria pública y urbana (escuela A); (b) escuela primaria privada, urbana y de clase social alta (escuela B); (c) escuela primaria pública y rural, (escuela C); y (d) escuela primaria privada, confesional y urbana (escuela D). La unidad de observación de la investigación estuvo circunscrita, exclusivamente, al aula de clases de quinto grado de educación primaria. Asimismo, se utilizaron fundamentalmente tres métodos: la observación, la entrevista y el análisis documental.

La observación

La observación del aula de clases del

quinto grado se planificó con anticipación, definiéndose claramente qué y cómo observar. El proceso fue directo; es decir, *in situ*.

La observación del investigador fue de carácter participante. Denzin (1978) dice que la observación participante “es una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis documental, la entrevista de informantes, la participación y observación directa y la introspección” (p. 183). Asimismo, Ludke y André (1988) sostienen que “la observación posibilita un contacto personal y estrecho entre el investigador y el fenómeno investigado y presenta una serie de ventajas” (p. 26). Una de ellas, según las autoras, es que permite al investigador acompañar *in situ* las experiencias diarias de los sujetos. El periodo de observación tuvo una duración de siete semanas los contenidos se registraron mediante técnicas de anotaciones escritas, grabaciones y fotografías.

La entrevista

En la presente investigación la entrevista es uno de los instrumentos básicos para recoger los datos y las informaciones. Según Denzin (1978) hay tres formas de entrevista: (a) estandarizada presecuencializada, que en realidad es un cuestionario cuyas preguntas se formulan en el mismo orden a todos los informantes; (b) estandarizada no presecuencializada, que también tiene un cuestionario, pero no tiene secuencia ni orden en la aplicación; (c) no estandarizada, muy informal, donde ni el orden ni el contexto están fijados. Del mismo, Ludke y André (1988) consideran (a) las entrevistas no estructuradas, que permiten libertad de recursos; (b) las entrevistas estructuradas, que se parecen a un cuestionario formal, uniforme; y (c) las entrevistas

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

semiestructuradas, que se desarrollan a partir de un esquema básico, no aplicado rígidamente y que permite que el investigador haga las adaptaciones necesarias.

En esta ocasión la entrevista fue de modalidad semiestructurada. Ludke y André recomiendan que “en educación se utiliza más los esquemas libres, menos estructurados. Las informaciones que se quiere obtener y los informantes que se desea contactar, en general profesores, directores, orientadores, alumnos y padres, son abordados más convenientemente a través de un instrumento más flexible” (p.34). Para la administración se contó con un protocolo básico de entrevistas, que sirvió como una guía básica, un cuestionario con los tópicos principales que se querían abordar en la investigación. Asimismo, para la elaboración del protocolo básico de la entrevista se siguió la secuencia de preguntas recomendadas por Patton (1980), Spradley (1979) y Schatzman y Strauss (1973). En la presente investigación se entrevistó, por separado, a los maestros, a los alumnos y a los padres de familia.

El análisis documental

El análisis documental es actualmente poco explotado en el campo de la educación, no así en las ciencias sociales. Ludke y André (1988) muestran que “el análisis documental se puede constituir en una técnica valiosa para el abordaje de datos cualitativos, sea para complementar las informaciones obtenidas por otras técnicas, o para revelar aspectos nuevos de un tema o problema” (p. 38). Otros estudios (Caulley, 1981; Goetz y LeCompe, 1988) indican también que el análisis documental busca identificar informaciones actuales en los documentos a partir de cuestiones o hipótesis de interés.

En esta investigación, el análisis documental se hizo sobre los documentos escritos o gráficos que sirvieron como fuente de información sobre los tópicos elegidos en el estudio. El objetivo fue complementar la información que ya se poseía y/o descubrir nuevas ideas para la investigación en curso.

Instrumentos

Según Goetz y LeCompte (1988), “los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos y sus oídos, así como otras facultades sensoriales, a los que se suma un conjunto de medios auxiliares como grabadoras de audio y video y cámaras fotográficas y de cine” (p. 169). Para la presente investigación por razones de limitaciones económicas y de dificultades para obtener las autorizaciones respectivas, no se usaron instrumentos auxiliares como la cámara de cine, y la filmadora de videos; pero sí los siguientes instrumentos auxiliares: (a) dos grabadoras profesionales para hacer entrevista y (b) dos cámaras comunes para recabar vistas del lugar de los hechos.

Análisis de los datos

En esta parte, se presentan las técnicas usadas para el análisis de los datos, que han sido adoptados en la presente investigación. La selección de tales técnicas son imprescindibles, ya que según Casanova (1999) sirven para “garantizar la fiabilidad, validez y objetividad en la evaluación” (p. 156). Para ello se ha seguido un proceso organizado en cuatro fases: (a) el recuento estadístico general, (b) la técnica de triangulación –de fuentes, de observadores, de métodos, de tiempo, de lugares–, (c) la sistematización de los datos e informaciones y (d) el análisis del contenido.

Resultados

La escuela A

Las observaciones realizadas en la escuela A muestran que es eminentemente formativa y socializadora. Las prioridades educativas están orientadas predominantemente hacia la formación de los niños en las normas y convenciones de la sociedad y sus manifestaciones culturales y tradicionales. Los maestros participan de la educación con propósitos dignos de formar buenos ciudadanos, que se adapten fácilmente a la comunidad debido a su formación profesional para ubicarse en el mercado laboral.

En esta escuela se afirma básicamente la función social de la escuela, tal como lo promueven Durkheim (1956), Saint-Simón (1960), Luzuriaga (1963), Suchodolsky (1966), Dewey (1971) y Carneiro (1996), entre otros. Por otro lado, tal como se estipula en los documentos curriculares de la escuela, se nota que el enfoque centrado en el conocimiento se manifiesta mediante la adquisición de conocimientos —básicamente en el sentido de recepción— con el propósito de transmitirlos a otros (Drucker, 1994; Russell, 1974).

Finalmente, en esta escuela se observa que el enfoque centrado en el desarrollo de las potencialidades y habilidades del alumno como persona no merece una atención de carácter deliberado, aunque se notan algunas atenciones espontáneas. En suma, en las prácticas educativas de la escuela A se tiende a anular este último enfoque educativo.

La dinámica del comportamiento de los enfoques educativos en la escuela A se puede visualizar mejor observando la Figura 2, donde S representa la esfera del enfoque educativo de socialización, C la del enfoque de conocimiento y DP la del enfoque de desarrollo de la perso-

na. Se pueden ver las proporciones del enfoque socializador y del enfoque de conocimientos que juntos están invadiendo desproporcionadamente el espacio que debería corresponder al enfoque de desarrollo de la persona, de tal modo que la educación centrada en la persona casi no tiene lugar o no se manifiesta debidamente en las prácticas áulicas de la escuela A.

Con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 3, donde la boca representa el enfoque de socialización, las orejas el enfoque de conocimiento y los ojos el enfoque de desarrollo de la persona.

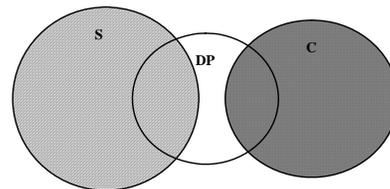


Figura 2. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela A.



Figura 3. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela A, según el énfasis de los enfoques educativos.

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

La escuela B

Las observaciones realizadas en la escuela B muestran el énfasis predominante del enfoque de conocimiento. Las prácticas educativas en el aula tratan de priorizar los propósitos emanados del *Plan y programas de estudios* que le dan relevancia al aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Se promueven, asimismo, múltiples actividades educativas que enfatizan el acopio de conocimientos para asumir los retos de una sociedad del conocimiento tal como lo preconizan Drucker (1994), Ackoff (1995), Duplá (1999) y Brunner (2001), entre otros. La escuela está tecnológicamente bien equipada. Por otro lado, se observa también fuerte énfasis del enfoque educativo de formación y socialización. La presencia de este enfoque es bastante notoria, a tal punto que tiende a equilibrar el contrapeso del enfoque de conocimiento. Del mismo modo, el enfoque de desarrollo del alumno como persona también tiene una presencia, aunque no muy significativa, en las prácticas educativas de la escuela B. Más bien se nota este énfasis en las posturas e ideas educativas que se sostienen al interior de la escuela. En otras palabras, en la teoría la escuela enfatiza el enfoque de desarrollo de la persona, mientras que en los hechos generalmente no lo hace. Es interesante observar que esta situación educativa de la escuela B es promovida actualmente por la OCDE (1991), Delors (1996), Carneiro (1996), Pérez (1998), Braslavsky (1999) y Pérez-Esclarín (1999), entre otros pensadores y analistas de la educación actual, quienes propugnan la priorización de los enfoques de conocimiento y socialización en las escuelas actuales.

La Figura 4 presenta una muestra visualizada de la dinámica y el compor-

tamiento que observan los tres enfoques en la escuela B: de socialización (esfera S), de conocimiento (esfera C) y de desarrollo de la persona (esfera DP). Las proporciones de los enfoques de conocimiento y de socialización son mayores y muestran cierta similitud, mientras que la escuela enfatiza muy poco el enfoque de desarrollo de la persona, razón por la cual ocupa muy poco espacio en la representación. Al parecer la educación centrada en el alumno como persona sólo está presente en los datos declarativos al interior de la escuela. Además, con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 5, donde la boca representa el enfoque de socialización, las orejas el enfoque de conocimiento y los ojos el enfoque de desarrollo de la persona.

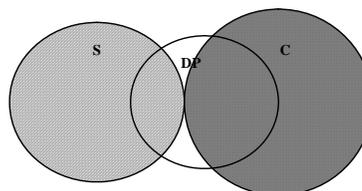


Figura 4. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela B.



Figura 5. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela B, según el énfasis de los enfoques educativos.

La escuela C

Las observaciones hechas en la escuela C muestran una situación singular por su naturaleza de institución educativa rural y de modelo multigrado. En realidad, de acuerdo con los datos recogidos, se puede decir que existe una regular tendencia hacia el enfoque de formación socialización, aunque se da de manera bastante deficiente y sin calidad. Es decir, busca ser una escuela socializadora. Por otro lado, el enfoque de conocimiento se manifiesta de manera realmente precaria, debido a las deficiencias que ostentan las prácticas educativas áulicas.

En relación con el enfoque de desarrollo de la persona, las observaciones arrojan una tendencia similar al enfoque socializador, lo que es lamentable, ya que, por la naturaleza de la escuela, este enfoque es el que más se podría manifestar. Sin embargo, aunque de manera deficiente y con falta de competencia profesional, se puede advertir que en la escuela C existe una tendencia a la manifestación de los tres enfoques educativos sin predominio de ninguno de ellos. Esta situación permite aseverar que, en el supuesto caso de estar bien acondicionada y mejor atendida, bajo la dirección de un maestro especializado en educación rural de tipo multigrado, esta escuela puede constituirse en una alternativa de mejoramiento y reforma de la educación actual que se debate entre la crisis y el cambio. Así lo sostienen entre otros la UNESCO (1979), Rassekh (1990), Pliya (1990) y Boix (1995). La razón básica es que se puede advertir una tendencia hacia la manifestación un tanto equilibrada de los tres enfoques educativos en las prácticas áulicas de la escuela. En esta dirección están orientadas las opiniones sostenidas por Miller (1996), UNESCO (1996), Gallegos Nava (1997), Graja-

les (1997), Flake (1998) y Yus Ramos (2001), entre otros. Una escuela como ésta es realmente una oportunidad para implementar el enfoque educativo centrado en el desarrollo del alumno como persona. Pero, lamentablemente se puede decir en este caso que la escuela casi no tiene una real intencionalidad en la educación de los niños. Lo que hace es sólo limitarse a cumplir, a como dé lugar, con las exigencias de formalidad y escolaridad encargadas oficialmente.

La dinámica y el comportamiento que tienen los tres enfoques en la escuela C se muestran visualizados en la Figura 6. Es interesante notar las proporciones que muestran los tres enfoques educativos, con énfasis casi similares. Podría pensarse entonces que se trata de una escuela con el “modelo integrado” que se busca, pero no es así. El problema radica en la falta de intencionalidad y sentido de lo que se hace. Las prácticas educativas en el aula son precarias en cualquiera de los enfoques educativos. Es el modelo multigrado, con programas y materiales adecuados, el que le confiere una suerte de implementación de los tres enfoques. Además, con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 7, donde la boca representa el enfoque de socialización, las orejas el de conocimiento y los ojos el de desarrollo de la persona.

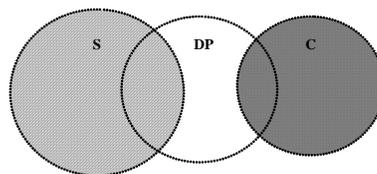


Figura 6. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela C.



Figura 7. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela C, según el énfasis de los enfoques educativos.

La escuela D

Las observaciones recabadas del análisis de los datos en esta escuela muestran el énfasis predominante del enfoque educativo de formación-socialización. La institución se nota fuertemente influida por los requerimientos educativos, valóricos y culturales de la sociedad que la cobija, primeramente; y, luego, de la organización que la patrocina. La fortaleza de su propuesta educativa está en la educación de valores y la disciplina, mediante el cumplimiento de las normas y reglamentos. La educación “por el ejemplo y el precepto” es la clave de sus mayores logros. Por otro lado, el enfoque centrado en el conocimiento se muestra también bastante notorio, por lo cual tiende a equiparse con el enfoque centrado en la socialización. En este caso basta considerar el lema “Honor y deber en el saber” o dar una ojeada a los propósitos y métodos educativos contenidos en los documentos curriculares correspondientes. Finalmente, el enfoque educativo centrado en el desarrollo de la persona tiene una presencia menor en las

prácticas educativas de la escuela D, un tanto insuficiente, lo que significa que en esta escuela no se le presta la debida atención a la educación del alumno como persona humana, en razón de la preponderancia y el énfasis de los enfoques de socialización y de conocimiento. Esta situación puede ser preocupante debido al concepto de educación que dice manejar la escuela: la educación “abarca todo el ser y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales” o también educar significa “promover el desarrollo del cuerpo, la mente y el alma, a fin de que se lleve a cabo el propósito divino de la creación” del ser humano. Además, algunos de los pensadores de la educación cristiana que concuerda con las posturas teóricas y filosóficas que ostenta la escuela D así lo reclaman. Entre ellos se hallan White (1971, 1987, 1996), Sutherland (s.f.), Knight (1989), Cadwallader (1993), Brown (1981), Bouvet de Korniejczuk (1994), Akers (1996), Rasi (1996), Fowler (1997) y Grajales (1997, 1999).

La dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela D se visualizan claramente en la Figura 8. Se puede observar que las proporciones de los enfoques de socialización y de conocimiento son mayores –especialmente de la primera– y por ende mantienen un preponderancia sobre el enfoque de desarrollo de la persona que, en el caso de esta escuela, a pesar del poco énfasis, es real. La filosofía educativa cristiana de la que es parte le confiere esa capacidad integradora y lo que le hace falta puede ser mayor intencionalidad y sentido en la práctica de la educación

integral que propugna. Además, con el propósito de buscar una simbolización más concreta, se puede observar el rostro humano de la Figura 9, donde la boca representa el enfoque de socialización,

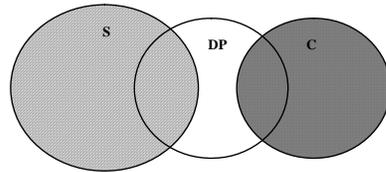


Figura 8. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en la escuela D.



Figura 9. Simbolización antropomórfica de la educación del alumno en la escuela D, según el énfasis de los enfoques educativos.

las orejas el de conocimiento y los ojos el de desarrollo de la persona.

Discusión y reflexiones finales

En estos días de búsqueda y generación de cambios en la educación, volver la mirada a la escuela —y específicamente al aula— es una necesidad social de vital importancia. En México y en otros países latinoamericanos, aún queda por superar retos y tradiciones establecidos y asumir propuestas que tiendan al

mejoramiento de la educación de los niños y jóvenes. Pero, ¿qué significa volver la mirada a la escuela? Sin duda, significa reconsiderar sus propósitos educativos fundamentales, sus problemas reales, sus retos inmediatos, sus grandes perspectivas de innovación y desarrollo y, sobre todo, buscar el fortalecimiento real de la escuela y la educación, porque en última instancia la escuela es el espacio más dinámico y formal de la educación del ser humano. En otros términos, volver la mirada a la escuela significa también, como dice Braslavsky (1999), una manera de “re-hacer la escuela” mediante la búsqueda de un nuevo paradigma de la educación. En este sentido, el acopio de observaciones, el análisis de los hechos, las ideas y propuestas lanzadas son contribuciones de mucha importancia para el acto de volver la mirada hacia la escuela y la educación actuales. En palabras de Pérez-Esclarín (1999), “las escuelas están llamadas a jugar en el nuevo siglo el papel que jugaron las fábricas en este siglo que ya muere (siglo XX)” (p.62). En ese sentido, el futuro de la sociedad posmoderna depende de la capacidad de sus ciudadanos, que viene condicionada por el nivel y la calidad de la educación que recibe en las escuelas.

En este contexto, a partir de 1970, la escuela y la educación han sido objetos, cada vez con mayor intensidad, de comentarios y críticas desalentadoras en la sociedad (Silberman, 1970). De tal modo que el optimismo que ostentaba la educación hasta mediados de la década de los 60 comenzó a observar vertiginosamente situaciones de pesimismo en muchos aspectos (Coombs, 1985). Como consecuencia, cerca de la década del 90 ya se hablaba comúnmente de pérdida de sentido de la escuela y la educación en general (Ackoff, 1995; Drucker, 1994;

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Goodlad, 1980, Goodman, 1973; Silva, 1974). Esta pérdida de sentido, dice Braslavsky (1999), “se vivía diariamente, mientras que las críticas se multiplicaban y se agudizaban” (p. 25). Tedesco (1987) afirmó que a mediados de la década de los 80, los paradigmas educativos teóricos vigentes hasta ese entonces estaban mostrando evidentes síntomas de agotamiento, con lo cual “la teoría enfrentaba un serio problema de fertilidad explicativa de eficacia para orientar y producir acciones destinadas a modificar la realidad” (p. 11). Pero, a partir de los años 1990, se vive una suerte de nuevo posicionamiento de la educación en las agendas de los países y de los pensadores e investigadores del fenómeno más importante de la sociedad, porque tal como sostiene Delors (1996) “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 9). De manera que en la actualidad la educación constituye el objeto más analizado y pensado y ocupa un lugar preponderante en el diseño de las políticas y planes de los gobiernos y organizaciones regionales y mundiales, aunque ese “lugar preponderante” que se le otorga sigue aún lejos de los hechos y las realizaciones tangibles.

Por estas razones, y en el marco de la crisis de sentido de la educación actual, se consideran útiles y necesarios los estudios realizados en torno de los enfoques educativos que se manejan cotidianamente en las prácticas educativas de las escuelas actuales. Porque toda reforma o innovación que se propugna tiene la necesidad de comenzar considerando primeramente las concepciones teóricas, filosóficas y hasta teológicas en el que se produce, ya que constituyen los fundamentos que a la postre determinan el

porqué se hace lo que se está haciendo en las aulas de las escuelas. Son estas posturas la raíz del sentido que se busca en la educación contemporánea (Witts-chier, 1979).

Las teorías filosóficas y los sistemas educativos que se han desarrollado en el mundo hasta la actualidad son múltiples y de diversas configuraciones. Por lo mismo, acaso, han sido objeto de singulares esfuerzos por buscar semejanzas y convergencias para presentarlos luego por pequeños grupos (Brameld, 1967; Cohen, 1977; Chico González, 1972; Egan, 1997; Feroso, 1985; Ferrini, 1986; Gilbert, 1977; Jesualdo, 1968; Luzziaga, 1963; Yus Ramos, 2001). Estos esfuerzos son importantes porque facilitan la comprensión del proceso educativo en el ser humano y, por ende, pueden motivar cambios actitudinales, en maestros, administradores y alumnos con el propósito de buscar alternativas para el mejoramiento de la educación. Es por eso que en el presente trabajo, tomando fundamentalmente la perspectiva pedagógica, se ha considerado oportuno agruparlos en tres enfoques educativos básicos: (a) enfoque educativo centrado en la formación-socialización, (b) enfoque educativo centrado en el conocimiento y (c) enfoque educativo centrado en el desarrollo de la persona.

Estos enfoques, en opinión de Egan (1997), son claramente contradictorios e irreconciliables, aunque les reconoce algunos rasgos de similitud. Pero no pueden darse sino por separado en el desarrollo de las clases y en esto radica mayormente, dice el autor, la crisis de la educación actual: en que se aplica uno u otro enfoque en el proceso educativo. Sin embargo, en la realidad de las prácticas educativas que desarrolla el maestro en el aula, se puede observar con nitidez la

presencia de los tres enfoques educativos, aunque de una manera desequilibrada, es decir, con el predominio –muchas veces desmesurado– de uno de ellos en desmedro de los otros.

Pero se dan los tres enfoques. En consecuencia, es infructuoso intentar programar el trabajo de una escuela a partir de la separación de los enfoques, ya que en el aula se manifiestan de manera integrada. Se incurre en un gran riesgo si se pretende educar basados solo en un enfoque educativo, sea cualquiera de ellos. Hasta puede resultar nocivo para el ser humano. El perfil de un individuo educado bajo la égida del enfoque socializador da como resultado un alumno dependiente, que no puede tomar decisiones por sí solo; es como un alumno domesticado porque en la escuela se limita a responder mecánicamente a las expectativas del docente, a contestar cuestionarios con la reproducción exacta de lo que antes se le dio como verdad establecida. El alumno del enfoque de educación formativa y socializadora generalmente carece de iniciativa, espera que el maestro le diga qué debe hacer y si lo que ha hecho está bien o mal; es el “alumno del manual”; su objetivo es sólo adaptarse bien en la sociedad y la cultura, respetando sus normas y costumbres establecidas. Por otro lado, la persona educada en el enfoque de conocimiento es un hombre lleno de informaciones. Su meta es adquirir el sentido de acumular cada vez más conocimientos. Esta persona busca ser el paradigma del saber, del conocimiento, de la superación especializada para juzgar y criticar los valores y costumbres de la sociedad; es un individuo frío, calculador, carente de sentimientos y emociones; muchas veces se construye su propio castillo de marfil y ostenta su elitismo. Finalmente,

el individuo educado bajo el enfoque educativo de libre desarrollo de la persona es un hombre que ha logrado desarrollar sus potencialidades personales: imaginación, creatividad y aprendizaje. Sin embargo, corre el riesgo del mal uso de la libertad y el libre albedrío. Es un individuo egocéntrico, autosuficiente, prefiere el culto a la personalidad. No le interesa más que él mismo y se considera el centro del universo; por lo tanto, pretende acabar hasta con Dios mismo, porque cree que él le está usurpando su lugar. Por tales razones, sostenía Egan (1997), no es posible lograr una de estas tres ideas educacionales sin afectar el logro de la otra. Es más, la predominancia de una de ellas en las prácticas educativas puede hacer sesgar a la educación hacia un perfil determinado del ser humano. Es necesario un modelo integrador y, más aún, un modelo integrador de perspectivas filosóficas cristianas y bíblicas, porque ciertamente el hombre actual ha logrado descubrir los secretos del átomo y de los microchips, pero también se ha alejado del ideal del Sermón del Monte.

Se propone, por tanto, que, en lugar de optar por uno de los enfoques, se busque más bien un acercamiento cada vez más real y deliberado en las experiencias educativas por las que atraviesa el alumno, lo que implica buscar un cierto grado de equilibrio en la implementación de los enfoques. La tarea es compleja, pero ese es el gran desafío planteado a las reformas educativas actuales, sobre todo para las que son implementadas por los neohumanistas del posmodernismo; en el fondo, es una lucha por mantener lo esencial de la educación, por desprenderse de lo obsoleto y por incorporar lo nuevo considerado como lo más significativo (Ander-Egg, 1999). De lo contrario, las propuestas de cambio en las escuelas

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

pueden caer en el terreno de las buenas intenciones y en la mera superficialidad. Un esfuerzo muy significativo en torno de la aplicación de los tres enfoques educativos es, por ejemplo, la propuesta teórica de la educación actual como nuevo humanismo que promueve la UNESCO en el informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI. La Figura 10 presenta en forma visualizada esa integración teórica, donde cada círculo representa un enfoque educativo: S, de socialización; C, de conocimiento; y DP, de desarrollo de la persona. Asimismo, los espacios en blanco de cada círculo significan las confrontaciones disímiles que hay entre ellos, los espacios con puntos representan las similitudes entre uno y otro enfoque y el espacio central sombreado representa la educación integral del alumno como persona.

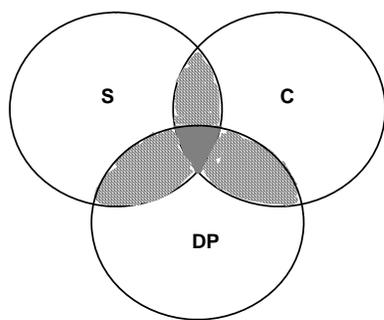


Figura 10. Representación gráfica de la dinámica y el comportamiento de los tres enfoques educativos en el caso de una escuela ideal con educación de desarrollo integral del alumno, según la filosofía de la educación humanista y neohumanista (UNESCO).

En el plano real, las escuelas primarias del centro y sureste de Nuevo

León que fueron objeto de observación muestran, nítidamente, marcados énfasis en el enfoque de formación socialización (casos, escuelas A, C, y D); asimismo, el enfoque educativo de conocimientos se muestra muy enfatizado en el caso de la escuela B. Cabe anotar aquí que, en el caso de la escuela C, ciertamente existe el énfasis en el enfoque de socialización, aunque de un modo deficiente y sin claras intenciones educativas. Como se puede ver, la realidad situacional de las escuelas muestran un abandono del enfoque educativo centrado en el desarrollo del alumno como persona. Sólo se pueden observar signos e indicios de su presencia en las prácticas educativas áulicas. Esta situación es lamentable, porque el acto educativo está orientado fundamentalmente hacia la persona, quien debe tener entonces la centralidad si se quiere hablar de una educación integral del individuo.

Finalmente, es importante tener en cuenta que entre los tres enfoques de la educación universal, el que debe ostentar la centralidad en el proceso educativo es el enfoque de desarrollo del alumno como persona humana (Cohen, 1997; Heller, 1995; Miller, 1996; White, 1987; Yus Ramos, 2001), lo que de ningún modo significa la minimización o la anulación de los otros enfoques, sino que el enfoque de socialización y de conocimiento se tienen que manifestar como aspectos que contribuyen directamente en el desarrollo de la persona.

Referencias

- Ackoff, Russell L. (1995). *Rediseñando el futuro*. México: Limusa.
- Akers, George H. (1996). Y todos vuestros hijos serán enseñados por el Señor. *Revista de Educación Adventista*, 5, 5-10.

- Ander-Egg, Ezequiel. (1999). *Qué es una reforma educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Atal, Yogesh. (2001). La educación en un contexto de cambios: sus nuevas funciones sociales. *Perspectivas*, 31(1), 7-20.
- Boix, Roser. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Gró.
- Bouvet de Kornieiczuk, Raquel. (1994). *Niveles de implementación deliberada de la integración de la fe en el aprendizaje: Desarrollo y validación de un modelo para la educación cristiana*. Tesis doctoral, Andrews University, MI.
- Brameld, Theodore. (1967). *La educación como poder*. México: Trillas.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). *Rehaciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, Cecilia. (2001). *Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI*. *Perspectivas*, 31(2), 137-138.
- Brown, Walton J. (1981). *Manual para administradores de colegios de la iglesia adventista del séptimo día*. Washington, DC: Asociación General, IASD.
- Brunner, José Joaquín. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas*, 2, 139-156.
- Cadwallader, E. M. (1993). *Filosofía básica de la educación adventista* (Tomo 1). Libertador San Martín, Argentina: Universidad Adventista de Plata.
- Carneiro, Roberto (1996). La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI) (pp. 241-245). Madrid: Santillana-UNESCO.
- Casanova, María Antonia (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caulley, D. N. (1981). *Document analysis evaluation*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Chico González, Pedro. (1972). *Estilo personalizado en educación (técnicas y principios)*. Madrid: Bruño.
- Cohen, Brenda. (1977). *Introducción al pensamiento educativo*. México: Cultural.
- Colom, Antoni J. y Mélich, Joan-Carles. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Delors, Jacques. (1996). La educación o la utopía necesaria. En UNESCO, *La educación encierra un Tesoro: Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 13-36). Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, John. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Drucker, Peter F. (1994). *La sociedad poscapitalista*. Bogotá: Norma.
- Duplá, Francisco. (1999). La educación en Venezuela. *Curso de Formación Socio-política*, 37, 2-5.
- Durkheim, Emile. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Egan, Kieran. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fermoso, Paciano. (1985). *Teoría de la educación: Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrini, Rita. (1986). *Hacia una educación personalizada*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Flake, C. L. (1998). *Educación holística: principios y perspectivas prácticas*. Brandon, US: Holistic Education.
- Fowler, John M. (1997). La importancia del profesor. *Revista de Educación Adventista*, 6, 3-4.
- Fullat, Octavi. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Gallegos Nava, Ramón. (1997). *El destino indivisible de la educación*. México: Pax.
- Gilbert, Roger. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Francisco Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodlad, John. (1980). Cambio de los modelos y sistemas educativos. El futuro de la enseñanza y el aprendizaje. En Robert Weisgerber (Comp.), *Tendencias actuales de la enseñanza individualizada* (pp. 326-333). Madrid: Anaya.
- Goodman, Paul. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

ENFOQUES EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

- Grajales, Tevni. (1997). *Educación cristiana para el siglo XXI: Una urgente necesidad*. Montemorelos, N. L., México: Universidad de Montemorelos.
- Grajales, Tevni. (1999, enero). *¿Por qué una nueva propuesta educativa?* Conferencia Magistral, II Simposio de Educación, Universidad de Montemorelos.
- Habermas, Jürgen. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Heller, Miriam. (1995). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas: Biosfera.
- Hernández Gálvez, Cástulo. (1999). Educación y globalización. A *Lápiz*. Guadalupe, N. L., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jesualdo. (1968). *Los fundadores de la nueva pedagogía*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Knighth, George R. (1989). *Philosophy and education: An introduction in Christian perspective*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Larroyo, Francisco. (1970). *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa.
- Lazo Arrasco, Jorge. (1996). La educación en el contexto del siglo XX. *Paideia*, 2, 32-39.
- Lüdke, Menga y André, Marli E. D. A. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Sao Paulo: Editorial Pedagógica e Universitaria.
- Luhmann, Niklas. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1963). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Losada.
- Matzuura, Koichiro. (2000). ¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización? *Perspectivas*, 30(4), 435-440.
- Miller, J. P. (1996). *The holistic curriculum*. Toronto, Canadá: OISE Press.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beberly Hills, CA: Sage.
- Pérez, Carlota. (1998). El desafío de las transformaciones tecnológicas y las desigualdades educativas. En *Venezuela, desafíos y propuestas* (pp. 68-74). Caracas: UCAB-GUMILLA-F y A.
- Pérez-Esclarín, Antonio. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pliya, Jean. (1990). Tendencias recientes de la educación en los países en desarrollo y especialmente en África Subsahariana. En UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000* (pp. 55-60). Madrid: Narcea.
- Rasi, Humberto M. (1996). *Regreso a los fundamentos reales*. Revista de Educación Adventista, 5, 3-4.
- Rassekh, Shapuor. (1990). Las reformas en la educación de mañana. En UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000* (pp. 61-65). Madrid: Narcea.
- Rawls, John. (1990a). Justicia como imparcialidad: política no metafísica. *Diálogo Filosófico*, 16.
- Rawls, John. (1990b). *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, John. (1993). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Russell, B. (1974). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sábato, Ernesto. (1999). *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral.
- Saint-Simon, H. de. (1960). *Catecismo político de los industriales*. Madrid: Aguilar.
- Schatzman, L. y Strauss, S. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Silberman, Charles E. (1970). *Crisis in the classroom*. Nueva York: Random House.
- Silva, Alberto. (1974). *La escuela fuera de la escuela*. Madrid: Atenas.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Suchodolsky, Bodgan. (1966). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- Sutherland, E. A. (s.f.) *Estudios sobre educación cristiana*. Galeana, NL, México: CMS.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: GEL.
- Toffler, Alvin. (1971). *El "shock" del futuro*. Barcelona: Plaza Janés.
- Toffler, Alvin. (1990). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza Janés.
- UNESCO. (1979). *L'education en milieu rural*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Madrid: Santillana-UNESCO.
- White, Elena de. (1971). *Consejos para maestros, padres y alumnos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena de. (1987). *La educación*. México: APIA.
- White, Elena de. (1996). *La educación cristiana*. Miami: APIA.
- Wittschier, Sturm-María. (1979). *Antropología y teología para una educación cristiana responsable*. Santander: Sal Térrea.
- Yus Ramos, Rafael. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.