



**reseñas educativas**  
una revista de reseñas de libros

**Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003).** *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica.* México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE.

400 pp.

ISBN: 968-7165-68-5

**Reseñado por Raquel Concha**

**Ontario Institute for Studies in Education-University of Toronto**

**Octubre 17 , 2006**

En *Aprender a ser Maestro Rural: un Análisis de su Formación y de su Concepción Pedagógica*, la autora analiza la formación, actualización y capacitación de los maestros y sus condiciones de trabajo. Se basa en la recuperación de la investigación de un grupo de maestros de primaria de las escuelas del Municipio de Tequisquiapan, Querétaro, México en el año escolar 1995-1996. Ellos iniciaron su carrera profesional hace más de veinte años en escuelas rurales. Son profesores que han reafirmado una forma de entender y vivir su profesión. La investigadora se propone reconstruir con ellos el significado de ser maestro y comprender la función docente en algunas escuelas públicas mexicanas. El objetivo era reflexionar su propia práctica y encontrar algunos elementos para mejorar su trabajo.

La problemática de los maestros rurales refleja de manera crítica el proceso histórico que ha seguido el subsistema de educación primaria desde su oficialización. Las escuelas rurales parecen ser lugares de castigo, más que oportunidades de trabajo. La investigadora agrega que la sensación de falta de preparación en los maestros es cada vez mayor, así como la certeza de que la orientación con la que han sido formados, aunada a las condiciones de trabajo, genera una práctica educativa relegada a un segundo plano y de baja calidad. La pregunta que se examina es por qué o cómo llegan unos y otros a ser sensibles a los cambios y a los apoyos que se les ofrecen.

El libro está dividido en siete apartados. Los tres primeros capítulos aluden a la problemática de los profesores del medio rural relacionada con la formación del docente, el desarrollo histórico, las tendencias de los diferentes conceptos de la práctica docente y el proceso de formación. Los capítulos posteriores refieren la trayectoria de los docentes, la decisión de ser maestro, el ideal y el conocimiento profesional, la crítica y reflexión y la forma de entender y vivir su profesión.

En el primer capítulo, La Formación de los Maestros Rurales en México, la autora hace un recorrido de la evolución del papel del maestro en las escuelas primarias en relación con el desarrollo histórico que ha tenido la educación pública en México. También analiza: cómo se han formado los maestros en las escuelas Normales; el papel del maestro y la escuela primaria en los últimos 50 años; los cambios en los planes de estudio y orientaciones en la formación de los maestros egresados; y la dificultad para poder definir el papel del maestro. El dilema es la concepción del maestro preparado para lo que debe hacer y controlarlo (artesano) y del maestro preparado para tomar decisiones y orientar su trabajo.

A principios del siglo pasado la prioridad para la sociedad era la alfabetización de los niños, aprender a leer y escribir. El maestro no necesitaba una preparación especializada. La instrucción que impartían era una noble meta cumplida por personas ejemplares a las que se les concedía una baja retribución salarial. Muchos de los maestros que laboraban en las escuelas rurales no habían terminado sus estudios o no habían estudiado para ser maestros. Desde entonces existía una estratificación en el cuerpo magisterial, que dejaba en desventaja a los maestros rurales, no sólo por su formación, sino también por las condiciones en las que trabajaban y por los salarios y apoyos que recibían. Su preparación se hacía una vez que estaban en las comunidades. La investigación se enfoca en la formación de los maestros rurales, analizándola desde tres aspectos: a) la formación que reciben en la escuela Normal; b) el apoyo que se les ofrece ya en servicio; y c) las condiciones en las que trabajan.

Los primeros años de trabajo de los profesores son particularmente difíciles. Veeman (en Rosas, 2003) llama a ese período “el shock de la realidad”. Para algunos puede ser traumático y un año de aprendizaje intenso de ensayo y error para perfeccionar nuevas habilidades. Esta gran desilusión puede deberse a una elección equivocada de la carrera, un entrenamiento profesional inadecuado, o la situación problemática de la escuela. En México, los maestros al egresar de la Escuela Normal se les designan las escuelas más difíciles, en las comunidades rurales más alejadas y carentes de servicio, o en las zonas urbano–marginadas y los grados que los demás no quieren. Permanecen de uno hasta un máximo tres años y procuraran salir inmediatamente.

En la visión de la autora, en la formación de los maestros existen tres áreas que es necesario conocer y en las que se debe intervenir: a) los estudios de la Normal, b) el apoyo a los profesores en la práctica; y c) las condiciones de trabajo en las escuelas. El foco de la investigación son los maestros, el proceso de formación como es vivido y apprehendido por ellos.

En el segundo capítulo, Formación, Educación y Práctica Educativa, la autora afirma que la “formación” tiene un sentido para el individuo, es una oportunidad para reflexionar y para generar proyectos. Aunque se ha considerado como algo que se da, o que se adquiere en algún lugar, en realidad se trata de un proceso dialéctico. Existe una acción externa mediante la cual el sujeto tiene acceso a los bienes simbólicos de la sociedad, y un proceso que proviene de su interioridad en el que apprehende y transforma tales bienes. Además es un proceso reflexivo que permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado. La formación de los maestros, en relación con el concepto anterior, se ha considerado hasta ahora como algo dado, como una oferta externa que ellos tienen que asimilar. Los estudios normalistas y los apoyos en servicio están desarticulados. Después de la formación en la Normal, la capacitación y actualización se han limitado a hacer llegar información sobre los cambios de planes y programas de estudio y sobre nuevas técnicas de enseñanza, sin considerar la experiencia que han vivido los docentes y la naturaleza del trabajo en el salón de clases. El imaginario del Estado prevaleció de tal forma que aún en la actualidad, los profesores designados a las zonas rurales marginadas se ven impulsados a responder a la imagen del maestro que lo da todo sin esperar nada.

En el tercer apartado, Presencia de los Maestros, la investigadora explora la imagen de la práctica educativa y de la problemática docente desde la normatividad y las circunstancias que la condicionan. Subraya la tendencia a estudiar al maestro desde afuera y el proceso histórico que ha seguido el subsistema de educación primaria desde su oficialización. En esta construcción se integran conocimientos, ideas, conceptos, valores, normas que le indican el papel que debe desempeñar. Al mismo tiempo va desarrollando actitudes y habilidades que le facilitan su práctica educativa. A esta concepción sobre su función como maestro, la autora la llama “concepción pedagógica”. Afirma que la división entre la teoría que guía la práctica y la práctica misma ha producido el enfoque técnico de la educación, que anula la posibilidad de pensar teóricamente la práctica y desconoce el saber que circula entre los profesores.

Hasta este punto no se revelan todas las experiencias de la investigadora como participante en el estudio. Considero que hubiera sido más enriquecedor introducir al lector desde el principio en la realidad objetiva del contexto de la investigación, y conocer su interés especial en los testimonios de este grupo de docentes. Saber de los aprendizajes y dilemas que probablemente confrontó. El valor agregado de una publicación como ésta es aprender de la experiencia en la práctica de la investigación educativa. Conocer del pensamiento y convicciones de los maestros y maestras, en ese lugar, momento y circunstancia concretas. Tequisqueapan está más asociado a un lugar turístico y de descanso de fin de semana. Por la diversidad geográfica de México, las condiciones de las zonas rurales no son las mismas. Por lo que las características de la Sierra de Querétaro como área rural debieron describirse para tener la imagen del escenario. De la misma forma no creo que haya una situación típica del maestro rural porque, aunque comparten las limitaciones, carencia de servicios públicos y asistenciales y acceso, existen contrastes por su diferente herencia cultural y las circunstancias del medio les plantean retos diferentes. La situación de los maestros de la Sierra de Queretaro y de las familias es difícil. Tienen que caminar largas distancias, no cuentan con agua potable ni calefacción. Sin embargo, hay que mencionar que cada vez aumenta el número de comunidades rurales que se benefician con el agua, la electricidad, y pisos para sus viviendas. Así como hay más conciencia entre la población en temas de educación y equidad.

Los siguientes capítulos describen el proceso de formación de los docentes que participaron en la investigación, los elementos que estructuran y dan contenido a su concepción pedagógica.

El cuarto capítulo, Procesos que Marcan, examina qué significa ser maestro y su responsabilidad frente a sus alumnos y la sociedad. En los escritos de los profesores del estudio se señala a la vocación como la condición básica para ser maestro. Ellos manifiestan que desde siempre tuvieron la vocación, querían trabajar en las escuelas y enseñar a los niños. Piensan que la docencia es un servicio que se brinda a los que no saben o a los que necesitan ayuda. De ahí que muchos deseaban enseñar en las escuelas rurales.

El ideal de los maestros basado en la vocación describe a alguien que es importante y tiene un servicio que prestar a los niños o a la sociedad. De alguna manera se creen capaces de cumplir en cualquier circunstancia, y difícilmente se decepcionan de su carrera.

Sin embargo no todos los maestros inician la carrera por vocación. Del grupo de maestros en esta investigación, la mitad ingresó a la Normal por razones distintas del ser profesor. Los maestros formaron su ideal de una imagen positiva a partir de las primeras imágenes escolares o a partir del ejemplo de algún familiar maestro; en algunos casos el valor que en la familia se daba a la escuela y los maestros. En el ideal pueden encontrarse por lo menos tres componentes: el deseo de servir, el deseo de enseñar y el deseo ser socialmente importante. El ideal del maestro es un componente importante tanto en la decisión para dedicarse al magisterio, como en la construcción de la concepción pedagógica. El deseo de ser maestro y el gusto de trabajar con los niños lo señalan las expresiones de los profesores en sus escritos (Cartas, 1995), "... la persona que quiere ser maestro tiene que sentir la vocación en todo su cuerpo, en todo su ser..." (p. 83). El ideal creado a partir de la vocación, tiene en varios de los maestros, un elemento de servicio: ayudar a los niños que más lo necesitaban, como las escuelas rurales. Para algunos este ideal se fortaleció con el paso por la Normal. Para los profesores que no se habían planteado la posibilidad de serlo porque habían visto lo difícil que era, en la persona de alguno de sus familiares, fue más difícil construir una imagen distinta o un ideal.

... llegada la madurez que dan los años y las experiencias vividas a través del tiempo, me siento culpable, me siento muy triste por lo poco o nada que les di a aquel primer grupo de niñitos serranos que esperaban mucho de mí, que me veían exactamente igual como yo veía a mi profesor cuando también era niño... (p. 87).

La autora encontró que los elementos que construyen las imágenes del maestro y la concepción son: el recuerdo de los maestros de primaria, la influencia de los familiares maestros, la imagen construida en la Normal, las imágenes del maestro rural (construido por el Estado) y las imágenes descubiertas al pasar por diferentes escuelas.

El imaginario de maestro rural (Taller, 1995) es el líder de la comunidad, el consejero, el gestor, el que “lo sabe todo”. Responsable de toda la escuela. También describieron al maestro solitario, alejado de su familia y carente de apoyo para su trabajo:

Un maestro de pies muy grandes y brazos muy pequeños...simbolizaba los primeros años de trabajo, en los que el maestro quisiera hacer mucho, pero no puede, porque no está preparado.

Hombre desnudo. El maestro rural no tiene vivienda, viste sencillo, vive muy modestamente, es querido, tiene relación con la gente (p. 94).

Una de las actitudes que más confronta a los profesores es el rechazo o la indiferencia hacia su trabajo, el no sentirse aceptados y respetados. Las imágenes, el ideal y el deber ser son los componentes vitales de la concepción pedagógica de los maestros. “...lo que aprendemos en la Normal es teórico, otra cosa es estar frente al grupo...” (p. 103).

La diferencia entre la teoría y la práctica fue captada por ellos en el momento, “...en la Normal aprendí en apariencia lo que es el trabajo del maestro, en cierta forma, porque creo que eso uno lo ve cuando ya está frente al grupo...” (p. 104), “...siento que el asesor debería darnos más técnicas... decir “sabes que a ti te falta esto y esto...sabes que a mí me dio resultado aquí”... o siento que al asesor le falta más estudio” (p. 105).

“...a veces digo, por qué no nos van a dar clase al grupo para así nosotros observarlos o poder hacer el cambio o poder buscar la forma de cambiar como ellos quieren y si es mejor, se supone que debe ser mejor para la enseñanza...” (p. 105).

La autora en su análisis afirma que ni la profesión, ni la educación normalista, ni la práctica educativa de los profesores están formadas y orientadas para que los maestros logren integrar un conocimiento sobre la docencia, una formación continua, y aumenten ese conocimiento. Algunas de las preguntas que expresan los maestros se relacionan a su manera de comportarse con los niños ¿estoy bien? No pueden apoyar su actitud hacia los niños “...si lo que yo estoy haciendo está bien, o si lo que están haciendo está bien, me gustaría experimentar; o sea seguir trabajando como los tienen y a ver qué resultados voy a tener...” (p. 115). Las preguntas de los maestros son más indicativas de su necesidad de apoyo.

El quinto capítulo, Procesos que Dan Forma, expone el encuentro del niño del medio rural y el maestro, y el tipo de relación pedagógica que logran. Los profesores al inicio de su ejercicio tienen un ideal o un deber ser, a través del cual conciben su función. Aunque el ideal del alumno no siempre está presente. Por lo tanto, una de las más difíciles experiencias es la de ir aprendiendo acerca de los niños. Si los profesores no han conocido antes el medio, los alumnos de las zonas marginadas del medio rural están en riesgo de ser rechazados. La relación con los niños puede ser el elemento de mayor trascendencia en el proceso de formación de los maestros. La responsabilidad que significa trabajar con los niños resulta más relevante que el grado de interés en su carrera como lo afirmó uno de los profesores

... pero eso me hizo echarle ganas a mi trabajo, el ver esos niños humildes con huarachitos, mugrositos, sin suéter, con sus ojitos mirándome como diciendo que querían aprender muchas cosas que yo les pudiera enseñar, y como pude les enseñé lo esencial... (p. 245).

La acción va de una gran ilusión sin preparación, a una experiencia que para algunos maestros puede ser una ilusión renovada, aunque no sin problemas y frustraciones. La autora revela las convicciones y actitudes del grupo de maestros al pasar por el período de aceptación del niño del medio rural. El concepto de disciplina es empleado para interpretar hasta que punto le dan al niño un lugar como persona dentro de la clase. Los profesores deben decidir cuál será el

centro de su práctica educativa, el niño o el cumplimiento del programa. Una maestra dice de su cambio de actitud,

...cuando los niños trabajan bien, los felicita con palabras, por ejemplo, digo 'muy bien sí' está muy bien hecho, te felicito... cuando se equivocan, los estimula: tú puedes... nunca digas que no puedes, cosa que antes no, no los felicitaba uno, o nomás ya lo hicieron y ya (p. 149).

En el capítulo sexto, *La Síntesis*, se examina la forma propia de trabajo. En la enseñanza se encuentra la historia del docente, la forma propia de trabajar, el método propio y la forma de encausar a los niños. Con estos términos los maestros designan la práctica educativa que cada uno de ellos ha construido y que constituye la expresión de su concepción pedagógica. En la mayor parte de los casos hay coherencia entre el proceso seguido por los maestros, lo que ellos dicen de su forma de trabajar y lo que se pudo observar en sus clases.

...le hablo ahora, después de 15 años...más que educar es formar a los niños...en hábitos, en costumbres, en adquirir seguridad en sí mismos, que sean más analíticos, más críticos de las cosas, pero eso se va logrando con el trabajo, con el tiempo... (270).

El capítulo séptimo, *Conclusiones*, plantea quiénes son los maestros rurales. Los maestros rurales son quienes prestan sus servicios en este tipo de comunidades, pero no existe una noción específica de su actividad, ni un perfil con sus características. Tampoco existe un proyecto de formación especializado. Para la autora lo esencial es que los maestros rurales son los que trabajan en las peores condiciones comparadas con las del resto del magisterio en el país.

El proyecto de la Escuela Rural Mexicana recuperó la popularidad de los maestros rurales. Aseguraba una formación y apoyos específicos para su trabajo, pero no hubo la mejora sustancial de sus condiciones laborales. Ha habido un desempeño deficiente y en particular un esfuerzo individual muy grande para responder a las necesidades educativas de los niños del medio rural. La mayor parte de los profesores que participaron en la investigación fueron recibidos con la expectativa de que iban a resolver problemas comunitarios más allá de la tarea escolar que ellos consideraban su deber. Algunos intentaron dar una respuesta, pero otros decidieron separarse. Persiste la división entre quienes producen el conocimiento sobre la educación y quienes lo aplican. Los maestros son considerados "aplicadores" y no constructores de conocimiento.

El maestro reproduce varias visiones que no ocurren coherentemente. Una concepción ideal, el formador de personas y de ciudadanos, y servidor de la comunidad. Una concepción real con una función técnico-pedagógica que fundamenta su formación y operación educativa. Una formación normalista que opera con el concepto real. Un sistema de actualización y capacitación que opera con el concepto real. Un sistema escolar que alienta el concepto real de la función del maestro. Una demanda social que se mueve entre el concepto real y el ideal, y que el maestro nunca satisface.

En base a los resultados de la investigación, la autora postula tres conceptos para una nueva formación, la práctica educativa, la "forma de trabajo" construida por el maestro con los conocimientos, aprendizajes y experiencias que se forjan a lo largo de su trayectoria e interactuando con sus alumnos y otros sujetos participantes. Otro es la formación como un proceso dialéctico —reflexivo y social—. Existe una acción externa mediante la cual el maestro en formación tiene acceso a un conocimiento especializado, y una acción que procede de su interioridad. Cada uno concibe el sentido y significado de su función, su "concepción pedagógica". El estudio de la concepción pedagógica ofrece la oportunidad de una transformación en la concepción y la práctica de la formación de los maestros en la educación Normal, el apoyo a los maestros en servicio y el trabajo escolar.

Finalmente, la investigadora propone aprovechar la experiencia de los docentes de las escuelas rurales, tanto para la educación normalista como para el apoyo de los que se inician. Los profesores que participaron en esta investigación dijeron que si regresaran a las comunidades con

toda la experiencia que ahora tienen, trabajarían muy bien y esos niños quedarían bien preparados. Además se sugiere proporcionar suficiente información y materiales para investigar, dado el aislamiento en el que se encuentran. En conclusión, el objetivo es desarrollar la capacidad del nuevo maestro para tomar decisiones informadas acerca de su trabajo.

Yo agregaría que el enfoque de *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica* permite acercarse al proceso de formación de los maestros tomando en cuenta una dimensión relevante: los docentes como individuos participativos en el proceso formativo. Reconozco que la experiencia no es suficiente sino es desarrollada durante el ejercicio docente. También la investigación sistemática de los resultados y expectativas de los maestros, en su propia voz, puede efectivamente facilitar su formación continua. Lo que me lleva a pensar que el análisis del individuo, de la acción reflexiva y la investigación acción se vinculan con la visión enunciada.

La dramaturgia de Goffman (2004) puede ayudar a explicar la formación como una acción personal a través de la cual el maestro compone su concepción pedagógica. De acuerdo al autor un individuo en un escenario laboral común se presenta a sí mismo y su profesión a los demás. Al realizar alguna acción, las personas se exponen a ciertas exigencias. Esto establece una forma de socializar, moldear y modificar una actuación para adaptarse a la comprensión y expectativas de la sociedad en la cual se presenta. Además en el proceso de socialización los actores tienden a dar a los espectadores una presentación que es idealizada de formas diferentes. El profesor da su función para el beneficio de otra gente. Cuando su audiencia también se convence de esa representación, en un principio solo los especialistas o los excluidos tendrán dudas acerca de la realidad de lo que se presenta. El ideal de los maestros describe a alguien que es importante y tiene un servicio que prestar a los niños o a la sociedad. Un ideal así puede ser necesario porque de alguna manera se creen capaces de cumplir su actuación en cualquier circunstancia. Cuando un individuo desempeña un papel, espera que creen que tiene las cualidades que aparenta poseer, que el trabajo que realiza tendrá las consecuencias que intenta.

Cada una de las personas desempeña un papel y en estos nos conocemos a nosotros mismos (Goffman, 2004). Mientras esta máscara muestre el papel que nos esforzamos por vivir, esta máscara es nuestro sí mismo más verdadero, el yo que quisiéramos ser. La actividad del maestro rural debe ser significativa para otros, es el “líder de la comunidad, el consejero, el gestor, el que lo sabe todo”. Sin embargo no tiene el tiempo o la capacidad para probar que lo está haciendo bien y puede encontrarse en la disyuntiva de decir o actuar. Maneja la imagen que la gente se forma de él, de la misma forma que controla sus acciones detrás.

Al respecto de la reflexión, Schön (1987) dice que la diferencia de la reflexión en la acción de otros modelos de reflexión es su inmediata importancia para la acción. Al hacer consideraciones sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a reflexionar más allá. Esto afecta lo que hacemos, tanto en el próximo evento como probablemente en otros que estimemos similares. El practicante-profesor responde para contrarrestar los cambios del oponente más que a la sorpresa, ya que los cambios en el contexto y el nivel de respuesta nunca exceden los límites de lo conocido. El practicante puede unir la reflexión en la acción simultáneamente. Comprende el problema, imagina la solución y comienza un diálogo de pensamiento y acción a través del cual puede convertirse en un profesor idóneo.

La formación es una acción personal a través de la cual el maestro compone su concepción pedagógica. Esa visión permite hacer de su trabajo un proyecto posible de mejorar continuamente, permitiendo la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes. De la misma forma que se espera que los alumnos aprendan y aprehendan conocimientos, habilidades, actitudes y tomen decisiones. Para lo cual la investigación acción representa una estrategia valiosa dentro del contexto del mejoramiento profesional y el auto desarrollo de los docentes.

La investigación acción (Wallace, 1998) se concentra en la práctica profesional de un individuo o pequeño grupo y no se pueden generalizar los resultados. De ahí la trascendencia de contextualizar el estudio para entender el problema, las circunstancias y a los actores en un determinado momento. La experiencia en la práctica educativa es un proceso que involucra al maestro construyendo activamente (Richards, 1998) una teoría personal y manejable de la docencia. El papel deseable del maestro, rural o urbano, es emplear los principios basados en la investigación. Calderhead, 1987 (en Richards, 1998) define dentro del campo de la educación docente, la noción de la actividad reflexiva. Se caracteriza como una inquietud común con las formas en las que el conocimiento es adquirido activamente y usado por los maestros, y las circunstancias que afectan su adquisición y uso.

Finalmente, es de destacar que la noción de aprender a ser maestro propuesta en *este libro* enfatiza la formación y desarrollo del docente usando la investigación acción y la reflexión como herramientas en el proceso, para desarrollar la capacidad de tomar decisiones reflexivas y bien informadas acerca de su trabajo.

## Referencias

- Goffman, E. (2004). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. UK: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. Educación Pública. (2006). Recuperado de <http://sep.gob.mx>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Wallace, M. J. (2003). *Action research for language teachers*. UK: Cambridge University Press.

**Sobre la autora del libro: Lesvia Oliva Rosas Carrasco** es investigadora titular del Centro de Estudios Educativos (CEE). Directora Académica de este Centro en 20002. Es licenciada en Matemáticas y Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Obtuvo el grado de Maestra en Educación por la Universidad de Harvard, E.U.A. En 1999 obtuvo el grado de Doctora en Educación concedido por el Doctorado Interinstitucional en Educación, con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Entre sus publicaciones están: *La formación de los maestros y la calidad de la educación*.(2000). En: S. Cházaro Loaiza (Coord.) *Educación en México. Historia, realidad y cambios*. Mexico: Ed. Duxxx. 2000, pp. 223-248; *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*.(1999). Coautora con Bertha Fortoul y Cecilia Fierro. México: Paidós, Colección Maestros y Enseñanza La Educación Básica en México. Proyectos nacionales; El modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales, una experiencia de investigación -acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, V. XVI, No. 4.

**Sobre la reseñadora del libro: Raquel Concha Avilés** es estudiante de Doctorado de Educación en Estudios de Teoría y Política Educativa. en el Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Temas de investigación la organización escolar, valores y la mejora de la escuela. Maestra en Educación en Administración Educativa . Asesora de Educación a Distancia, Profesora de Educación Básica en Escuelas Públicas en la Ciudad de México y Trabajo Social en áreas marginadas. Presentación de “La Evaluación del Clima Organizacional” en la OISE Conferencia de Investigación de Estudiantes de Posgrado.

\*\*\*\*

**Reseñas Educativas/ Education Review** publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas.

**Reseñas Educativas/ Education Review** en español es un servicio ofrecido, gratuitamente por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

**Editor para Español y Portugués**

Gustavo E. Fischman  
Arizona State University

y

Laboratorio de Políticas Públicas (UERJ)

**Editor General (inglés)**

Gene V Glass  
Arizona State University

**Editora de Reseñas Breves (inglés)**

Kate Corby  
Michigan State University

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).

Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

