

# La formación de los maestros de educación básica. Visión retrospectiva

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII, núms. 3-4, pp. 145-156

**Lesvia Rosas**  
**Cecilia Fierro**

CEE

El Programa de Formación Integral de Maestros en Ejercicio, que se está realizando actualmente en el CEE, se inscribe en el conjunto de proyectos que se desarrollan en la línea de investigaciones sobre calidad de la educación, una de las prioritarias del CEE en este momento. El trabajo con maestros en ejercicio es una opción, surgida a través de muchos años de estudios en el área mencionada. Los primeros que realizó el CEE en esta línea se centraron en el análisis de los aspectos cuantitativos, que reflejaban el progreso de cada uno de los niveles del sistema educativo de México y que, al mismo tiempo, iban evidenciando los problemas más agudos que presentaba el mismo sistema.

Uno de los problemas analizados en los estudios de tipo cuantitativo, fue el del rendimiento escolar en la escuela primaria. Como resultado, se detectaron los principales factores que influyen de manera negativa en el aprendizaje de los niños y que explican así los crecientes problemas de reprobación y deserción que todavía se encuentran presentes, sobre todo en las zonas marginalizadas del país.

Entre las aportaciones más importantes de las investigaciones realizadas durante la primera etapa del CEE (1963-1973), está la que condujo a dejar de considerar a la educación como “uno de los motores del desarrollo socio-económico, así como el mecanismo más importante de movilidad social ascendente y de igualación de oportunidades de mejorar el nivel de vida a la población”, ya que por el contrario, el análisis de los datos mostró que, a nivel macrosocial, la educación, al reflejar el modelo de desarrollo socio-económico y el sistema político de México, mantiene, reproduce y refuerza los mecanismos discriminatorios de la estructura de clases (CEE, 1984).

Bajo el enfoque de esta nueva hipótesis, el problema del rendimiento escolar adquirió mayor importancia. Los estudios posteriores se dedicaron no sólo a detectar los factores que afectan el aprendizaje del niño, sino a

analizar el alcance social de la acción de esos factores y a tratar de incidir en ellos. El objetivo de los proyectos subsiguientes fue el de aportar, a partir de la incidencia en los aspectos cualitativos de la educación, a la modificación de las interrelaciones sociales.

Las investigaciones se iniciaron en torno al problema de los niños rezagados, reprobados y desertores de la escuela de educación básica. Los estudios analíticos realizados al respecto muestran cómo estos niños están atrapados en un círculo vicioso, ya que se enfrentan a actitudes de indiferencia y de rechazo por parte de los profesores, lo cual agrava más su problema de aprendizaje. Los maestros los consideran menos capaces que los demás. Su atención se centra en los alumnos que no representan una carga extra y que aparentemente avanzan hacia buenos niveles de aprendizaje. Al situar la causa del problema en los alumnos, el proceso educativo se reduce a su mínima expresión; una acción mecánica entre una parte que enseña y otra que aprende —donde las fallas se atribuyen con mayor peso a los alumnos y rara vez se cuestiona a fondo el papel de los maestros— y los factores que inciden sobre la práctica docente (Muñoz *et al.*, 1979).

El análisis demuestra también que, aunque la actuación del maestro no es la única determinante de los problemas que se dan al interior del aula, sí es una de las más importantes. Con sus actitudes, el maestro está reflejando una situación institucional, que se preocupa más por la eficiencia del sistema que por la verdadera formación de las personas.

El problema se hace mucho más evidente en las zonas indígenas, rurales y marginalizadas urbanas, en las cuales las condiciones del medio se unen a la nula preparación específica que reciben los profesores que son enviados a ellas.

La mayor parte de los proyectos realizados a partir de estos estudios han sido de investigación-acción, lo cual ha permitido ir visualizando, tanto los aspectos de la práctica docente en los que es más urgente incidir, como las posibilidades reales de tal incidencia.

Un punto importante de la experiencia ha sido la oportunidad de relacionarse con maestros de diferentes ámbitos —urbano, rural e indígena— y encontrar así, dentro de la generalidad de la problemática que enfrenta el magisterio, aquellos aspectos que específicamente ayudan a delinear con mayor precisión el perfil de los maestros de cada uno de estos grupos: sus actitudes hacia la profesión, su problemática laboral, sus necesidades de formación.

Aunque estos proyectos no tuvieron como objetivo específico la formación de maestros, al constituir una propuesta educativa integrada, el maestro aparece como uno de los sujetos principales y, de hecho, sobre él recae parte de la acción formadora de los mismos.

### *1. La participación de la comunidad en la escuela primaria rural*

Uno de los primeros proyectos realizados en torno al problema de la reprobación

y la deserción en la escuela primaria, partía de la hipótesis de que, entre los factores más importantes que influyen en el rendimiento escolar, están los maestros, la organización escolar y los padres de familia. Todos éstos fueron considerados como “agentes educativos”, cada uno de los cuales tenía un papel específico que cumplir en el proceso educativo, pero cuya acción coordinada era fundamental en la solución del problema (Schmelkes *et al.*, 1982).

La parte medular del proyecto consistió en experimentar, con cada uno de los agentes educativos, un “tratamiento” basado en la reflexión crítica de cada uno de ellos sobre su función dentro del proceso educativo. Al primer momento de reflexión y análisis siguió otro de planeación de acciones tendientes a solucionar el problema; después la realización del plan, y finalmente la evaluación del mismo. Con los maestros, en particular, se pretendía que más que aplicar acciones remediales a los problemas de rezago escolar, aprendieran a prevenirlos. Además, con cada uno de los agentes educativos se analizó y se planeó la mejor forma para coparticipar en la educación de los niños.

Metodológicamente este proyecto estaba dando los primeros pasos de la que ha llegado a ser, en sus líneas generales, la propuesta del CEE para la formación de los maestros en ejercicio: el proceso de reflexión crítico-planeación-acción-evaluación, en una acción coordinada entre maestros, escuela y comunidad.

## *2. Modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales*

Entre las experiencias desarrolladas, cabe mencionar este proyecto que se realizó en ocho comunidades, de 1980 a 1983. El propósito fue construir y poner a prueba un currículo alternativo de educación media básica, adecuado a las características y necesidades del medio rural. La propuesta curricular se fundamenta en una base conceptual, y uno de los aspectos esenciales es el que se refiere a la relación pedagógica; ésta se considera desde una perspectiva dialéctica, como una relación dialógica y participativa entre profesores y alumnos, en torno del objeto de conocimiento.

Así definida, la relación pedagógica sirvió de pauta para una experiencia educativa distinta, en la que maestros y alumnos constrúan el conocimiento a partir de la reflexión sobre su entorno más inmediato; esta reflexión iba ampliándose hacia otros espacios y enriqueciéndose con la investigación.

A esta forma de relación pedagógica subyace la concepción de que el maestro es un propiciador de la reflexión y de la pregunta, que acompaña al alumno en la búsqueda del conocimiento, en contraposición con la imagen del maestro que entrega conocimientos acabados o que tiene todas las respuestas.

Igualmente importante resultó la experiencia de romper con el esquema clásico de autoridad en la administración escolar, ya que desapareció la figura del director para dar paso a un equipo de trabajo en el que los maes-

tros eran los responsables del funcionamiento de la escuela en su totalidad y contaban, para ello, con la colaboración de alumnos y padres de familia.

El espacio de experimentación que abrió este proyecto permitió constatar las condiciones bajo las cuales es posible llevar a la práctica conceptos distintos de la función docente y del papel de la escuela en la comunidad; éstos, aun sin ser del todo innovadores, han permanecido durante mucho tiempo como telón de fondo de una nueva educación a la que todavía no se ha podido llegar. Igualmente se detectaron aquellos aspectos en los que sería necesario formar a los maestros para participar en proyectos educativos innovadores (Rosas *et al.*, 1983).

### 3. *El cuaderno guía para la educación*

Otra de las experiencias desarrolladas, que hace aportaciones al conocimiento del maestro, es este cuaderno guía que se inició en 1982. El objetivo central es construir un modelo curricular para la educación básica bilingüe-bicultural, que permita formar a los niños indígenas a partir de su lengua y su cultura, para que desarrollen una profunda conciencia étnica, revaloren su cultura y sean capaces de promover el mejoramiento de su comunidad (Lavín, 1985).

Se concibe a la cultura como la cosmovisión propia de cada grupo social. Con este propósito, el cuaderno guía proporciona al maestro una metodología de investigación para recuperar los elementos de la cultura étnica que puedan ser integrados al currículo oficial y que constituyen núcleos de aprendizaje para los niños. Así, se convierte en un instrumento de formación de maestros, porque abre un espacio para discutir todos los problemas educativos que ellos enfrentan.

La aportación de este proyecto ha sido también sumamente valiosa para conocer y entender la problemática del maestro indígena. Por lo general, se le ha dado poca importancia a la formación de estos maestros. Terminada su instrucción primaria, toman algunos cursos de verano para acreditar su formación magisterial. Además, la mayoría, carece de conocimientos suficientes del castellano, lo cual les impide comprender a fondo el programa y los libros de texto. El cuaderno guía intenta apoyar a este maestro para que, tomando en cuenta sus raíces étnicas, pueda desarrollar una labor educativa satisfactoria para él y de mayor utilidad para los niños (Narro *et al.*, 1986).

### 4. *Desarrollo experimental de una estrategia de atención global al rezago escolar en escuelas primarias rurales*

Este proyecto también se desarrolla en el medio rural, desde 1985; recupera la idea del maestro como uno de los agentes educativos, el cual, para realizar con éxito su trabajo, debe hacerlo en estrecha colaboración con los padres de familia y demás miembros de la comunidad. El problema específico en el que intenta incidir es el del rezago escolar, utilizando como instru-

mento básico de trabajo el “Manual del Maestro Rural”. En éste se plantean un conjunto de reflexiones y acciones —en la escuela y con la comunidad— que intentan dar una solución global a los problemas que plantea la educación rural en México.

El Manual propone una metodología de formación de maestros que integra los siguientes aspectos:

- a) Desde el punto de vista didáctico ofrecer a los maestros rurales algunos elementos para que su práctica dentro del aula sea más intencional, consciente y organizada y para que su enseñanza se adapte a las expectativas, necesidades, intereses, actitudes y problemas académicos de los alumnos.
- b) Capacitar a los maestros para que fomenten y propicien el apoyo de los padres de familia en el trabajo académico de los alumnos.
- c) Intensificar las relaciones positivas de los maestros en la comunidad.
- d) Estrechar los lazos entre los maestros y las organizaciones de los padres de familia.

El Manual propone una estrategia para el logro de los objetivos mencionados y además:

- Elaborar auxiliares didácticos para cada uno de los seis grados de educación primaria, en los que se incorporen, por unidad, lección y/o tema, sugerencias concretas derivadas del Manual.
- Diseñar un sistema para la capacitación y autoformación del maestro rural en ejercicio.
- Capacitar a maestros rurales en ejercicio para que desarrollen una estrategia de atención global al rezago académico de sus alumnos.
- Realizar el seguimiento de la experiencia y evaluaciones periódicas, respecto del aprovechamiento escolar del desarrollo de los alumnos, de las metodologías utilizadas por los maestros, del funcionamiento de los organismos escolares, de la participación de los padres de familia en las actividades escolares y de la adecuación y pertinencia de los materiales didácticos (Álvarez, 1988).

##### 5. *La educación preprimaria para poblaciones urbanas marginalizadas: el proyecto Nezahualpilli*

En 1981 se inició, en una zona marginalizada de la ciudad de México, una experiencia educativa, cuya finalidad es elaborar un currículo de educación preprimaria basado en la realidad sociocultural de los niños pertenecientes a los grupos marginalizados urbanos e incorporar el modelo educativo a los padres de familia.

En esta experiencia, el trabajo docente lo realizan las madres de los niños, constituidas en madres educadoras. Nuevamente, como en los pro-

yectos anteriores, el maestro es considerado como un propiciador del aprendizaje, conocedor del proceso de desarrollo del niño y del grupo cultural al que pertenece, o sea, un maestro capaz de integrar el proceso educativo con la experiencia cotidiana de los niños (Pérez *et al.*, 1984).

Como puede advertirse en las cuatro experiencias anteriores, la forma en que se conciba el papel del maestro es esencial para transformar la práctica educativa. No basta con "llenar" al maestro de nuevos conocimientos, hace falta redefinir su función, para que su figura vuelva a tener valor ante las comunidades y sea él mismo quien pueda proponer un proyecto educativo de elevada calidad.

### 6. La evaluación del aprendizaje escolar

Una experiencia más se realizó en 1987 con la necesidad específica de revisar y modificar la concepción sobre la evaluación del aprendizaje, solicitada por la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del gobierno del estado de Guanajuato.

A pesar de centrarse sólo en uno de los aspectos del proceso de aprendizaje, el proyecto brindó una gran oportunidad para el análisis, en su conjunto, de todo el proceso y del papel que los diversos agentes educativos (autoridades escolares, institucionales y maestros) juegan en él.

Durante el trabajo con los maestros se manifestó una vez más la necesidad de promover la reflexión a fondo sobre los problemas, por lo que esta experiencia abrió nuevamente el espacio para que los maestros realizaran una reflexión crítica sobre su práctica.

Al mismo tiempo permitió constatar la importancia de esta reflexión ya que ellos, a pesar de tener ante sí la gran responsabilidad del trabajo directo con los niños, pocas veces participan en la construcción del proyecto educativo que operativizan. Fueron formados, en la mayoría de los casos, bajo un esquema pedagógico "bancario" que les impide pasar del nivel superficial de la opinión al del análisis profundo de su práctica educativa.

El trabajo evidenció también carencias de tipo académico como: falta de conocimiento e iniciativa para adaptar los programas oficiales a un grupo específico de alumnos; poca conciencia acerca de la baja calidad de la educación que están generando; y otras de carácter actitudinal, como falta de interés por hacer de la enseñanza y el aprendizaje algo útil y relevante para la vida de sus alumnos (Farrés, 1988).

### 7. Formación de comunidad educativa (1986-1988)

Finalmente, la posibilidad institucional de investigar sobre la práctica docente se dio gracias a la iniciativa de un grupo de escuelas particulares, preocupado tanto por manejar la calidad del trabajo docente en sus instituciones como por apoyar la creación de un programa de formación que fuera aplicable a maestros de otras instituciones, inclusive del sector oficial.

Estas escuelas aportaron su experiencia acumulada en el campo educativo, facilitaron recursos, instalaciones y, lo más importante, la posibilidad de construir y validar con sus maestros un programa de formación.

El trabajo se inició con la realización de talleres interescolares, en los cuales trabajaron equipos representativos de cada escuela, formados por maestros y directivos. El propósito de estos talleres fue el de realizar una exploración abierta sobre la realidad escolar, para la cual se propuso una metodología de análisis fenomenológico, orientado hacia la explicitación de percepciones individuales sobre la realidad escolar. Este enfoque pretende recuperar la subjetividad del grupo en sus distintas formas de explicarse y asumir lo cotidiano.

Se intentaba que el grupo tomara conciencia de que la experiencia “escuela”, no obstante ser fruto de las interacciones grupales de los distintos miembros que la conforman, es también un proceso individual por el que cada uno elabora su propia realidad y desde ella se manifiesta.

El resultado más importante de este proyecto fue que permitió recoger las principales apreciaciones de los maestros, en relación con los problemas que afectan el trabajo docente en la escuela. Tales apreciaciones se han agrupado en la siguiente manera:

- En relación con los alumnos: problemas de conducta, asociados a la disciplina; problemas de rendimiento y motivación académica; problemas asociados a hábitos de urbanidad, orden y limpieza; actitudes negativas en la relación interpersonal, como falta de compañerismo, dificultad de trabajo en equipo, competencia; problemas afectivos y familiares que afectan el rendimiento escolar.
- En relación con los maestros: problemas asociados a expectativas no cubiertas sobre su trabajo docente, tales como falta de interés, responsabilidad, planeación, colaboración en la escuela, apoyo a alumnos; desmotivación para la docencia y desinterés por los alumnos; carencia de sentido crítico, de conocimiento de la realidad y de compromiso social; problemas interpersonales y de comunicación; problemas relacionados con la falta de vocación al magisterio; estilos pedagógicos y de evaluación inadecuados; problemas de falta de identificación e integración con la escuela; deficiente preparación y actualización magisterial; falta de calidad y profesionalismo en la docencia.
- En relación con los directivos: problemas de estilos de autoridad; problemas de comunicación y diálogo con maestros; falta de participación en la vida escolar y de liderazgo académico; falta de incentivos y apoyo al personal.
- En relación con los padres de familia: desinterés por el trabajo académico de los hijos, irresponsabilidad; actitudes personales competitivas, falta de respeto; problemas relacionados con la desintegración familiar; orientaciones educativas familiares contrarias a las de la escuela; falta de interés y participación en actividades escolares.

- En relación con la organización administrativa escolar: burocracia; problemas de infraestructura, recursos y material didáctico; falta de integración entre áreas y secciones escolares; problemas laborales de salario, prestaciones, incentivos; falta de apoyos psicopedagógicos a maestros; falta de supervisión al trabajo educativo.
- En relación con el papel de la escuela: falta de conocimiento de la realidad latinoamericana, nacional y local; las condiciones socioeconómicas y políticas dificultan seriamente la labor educativa; el medio ambiente y la ideología vigente ejercen una influencia negativa; inadecuada jerarquía de valores en las familias y sociedad actual; falta de reflexión sobre hasta qué grado la pedagogía que se utiliza es adaptada a la realidad en que vivimos.

La interpretación de la problemática así expresada, desde el marco de la escuela como modelo educativo, destaca por una parte la percepción fragmentada de la realidad escolar y por otra la imputación de la gran mayoría de los problemas a causas ajenas al maestro y a la relación pedagógica (Fierro *et al.*, 1987).

### **Conclusiones generales**

Como fruto de todas estas experiencias es posible replantear la problemática de la práctica docente desde una doble perspectiva: la percepción de los propios maestros y la interpretación de ésta en el marco de una concepción que privilegia la revaloración del papel del maestro como creador y recreador de conocimiento, como propiciador de experiencias de aprendizaje, como compañero de los alumnos en el camino de la construcción del conocimiento y como el agente educativo idóneo para incorporar el proceso escolar a otros agentes educativos, que son los padres de familia.

#### *1. Problemas derivados de la forma de entender el proceso de construcción y transmisión del conocimiento*

El modelo de escuela tradicional se caracteriza por una concepción fragmentada del conocimiento, que desarticula la teoría de la práctica y el conocimiento de la realidad. Transmite de forma verbalista y memorista el conocimiento, como la entrega acabada de saberes universalmente válidos, producidos por otros y que se reciben de manera acrítica. De aquí se desprende la falta de significado, utilidad y relevancia del saber escolar para la vida personal y comunitaria de los miembros de la escuela (maestros, alumnos, padres de familia, etc.). Este se manifiesta en actitudes de apatía, conformismo, falta de interés y participación frente al proceso de construcción y transmisión de conocimientos.

2. *Problemas derivados de la forma de entender la relación pedagógica a nivel institucional, la organización escolar que se desprende de esta concepción y sus implicaciones para el trabajo en el aula*

El modelo de escuela tradicional mantiene un tipo de organización institucional caracterizada por relaciones de autoridad verticales y distantes; centralismo en la toma de decisiones; burocratismo y aislamiento en la organización del trabajo de los distintos miembros de la escuela. Esto se refleja, por parte de los maestros, en una falta de sentido de pertenencia a la institución; desinterés por colaborar en distintas actividades o eventos; problemas de comunicación y desintegración entre áreas y secciones de la escuela. Por parte de los alumnos, la indisciplina que frecuentemente altera la rutina de la escuela es indicativa del rechazo a un modelo pedagógico basado en la uniformidad y la imposición.

Finalmente, la falta de interés y participación de los padres en las actividades en que la escuela los demanda, es otro reflejo del mismo problema.

3. *Problemas derivados de la forma de concebir el papel social de la escuela en relación con la comunidad local y nacional*

La escuela tradicional se ubica frecuentemente aislada de la vida de las comunidades. Se concibe como una institución cuyo sentido y razón de ser se agotan en sí misma, en tanto institución social portadora del saber. De esta forma, la “cultura escolar” se desarrolla al margen de la “cultura vivida” local y nacional. Los problemas, necesidades, intereses y valores propios de estos grupos no son asumidos por la escuela, ni como insumos educativos ni como retos para el trabajo de servicio desde la escuela hacia la comunidad.

Los resultados de este distanciamiento se reflejan tanto en el nivel micro de la vida escolar, como en el macro de las relaciones escuela y sociedad.

En nivel macro los resultados de este modelo reflejan la incapacidad de la escuela para insertarse activamente en el proceso de evolución cultural científica y tecnológica que viven nuestras sociedades. Asimismo, demuestran la insuficiencia para dar una respuesta, a partir de la educación, a los problemas económicos, sociales y políticos propios de los países dependientes como el nuestro.

Al interior de la vida escolar, esta falta de armonía se refleja en una percepción de “un mundo externo hostil a la escuela”, que empieza en la vida familiar y se prolonga a la vida social local y nacional. Este se percibe como el principal “obstáculo” del trabajo educativo (medios de comunicación, ideologías vigentes, problemas familiares y sociales, crisis económica, etc.), y no precisamente como la realidad desde la cual se define la función de la escuela y para cuya transformación hace falta formar a los alumnos.

#### 4. *Problemas en relación con el trabajo docente, que se desprenden de un modelo de educación y de escuela*

Dejamos como último punto el relacionado con los problemas que se observan en el trabajo docente, aunque normalmente ocupan el primer lugar, ya que son los que “se ven primero” y parecen concentrar “todos” los problemas de la escuela. De aquí se desprende la frecuente acusación a los maestros como “los” responsables de la mala calidad de la educación y del deficiente funcionamiento de las escuelas.

Desde nuestro punto de vista, la definición del rol docente, las tareas que se le asignan, la forma de organizar su trabajo, etc., están ya dados a partir del modelo de escuela. Por esto consideramos inadecuado hablar de problemas “de los maestros”, como si su trabajo fuera un conjunto independiente de la organización escolar. Al contrario, consideramos que el lugar privilegiado de la “educación permanente” de los maestros es la escuela. Ahí aprenden formas de relación, métodos de trabajo, evalúan la utilidad de los modelos pedagógicos que aprendieran en la normal; de la interacción cotidiana incorporan formas de manejar los programas escolares y de utilizar el tiempo de clase, etcétera (Fierro *et al.*, 1987).

Por lo tanto, creemos que los problemas que se perciben en relación con el trabajo docente son básicamente el resultado de la reducción del papel del maestro al de un técnico en la transmisión de conocimientos. Cuestiones que van desde la apatía, la verticalidad, la burocratización, la pérdida de significado del propio trabajo, hasta la deficiente calidad de la enseñanza, pueden asociarse a una definición reducida e inadecuada de lo que constituye el trabajo docente.

Del mismo modo, la experiencia vivida con los maestros nos permite plantear algunos supuestos para un proyecto de formación de maestros:

1. El problema de la formación de maestros no puede entenderse sino desde la crisis que experimenta actualmente el modelo de escuela tradicional. De tal manera, la formación de maestros no es un problema individual (entendido como la actualización de personas aisladas), sino institucional y social.
2. Es necesario volver al concepto de escuela como parte integrante de la vida comunitaria, cuya función es atender las necesidades educativas de la población en su conjunto, integrando en su quehacer a los distintos miembros que la conforman. Por lo tanto, la relación de la escuela con la comunidad debe ser algo intrínseco a la definición de escuela y no solamente una característica deseable.
3. El análisis crítico del trabajo docente supone una revisión previa sobre el papel de la educación y la función social de la escuela, ya que un cambio en la forma de concebir el trabajo docente no puede sostenerse sin un cambio en la forma de entender y organizar la institución escolar.
4. El problema de la formación de maestros supone una comprensión glo-

- bal del proceso educativo en términos de sus influencias, agentes intervinientes e interrelaciones. De esta manera se ve la necesidad de romper los límites que establece una comprensión de la práctica docente reducida al espacio del aula y a dos personas interactuando —“el maestro” y “el alumno”—, para abrirse a una comprensión más amplia del trabajo docente, en función de las influencias e interrelaciones que lo conforman. Asimismo, la toma de conciencia de que el maestro no es el único educador, sino que su trabajo se suma al de otros agentes que también son educadores, como los padres de familia.
5. El papel del maestro es fundamental en la atención del problema del rezago, reprobación y deserción escolar, no obstante los múltiples condicionamientos externos de dicho problema. Esto pone de relieve la importancia de apoyar al maestro para la comprensión y atención de dicho problema.
  6. En relación con el maestro indígena y sus posibilidades de llevar a cabo la educación bilingüe-bicultural, es indispensable promover, en primer lugar, un proceso de recuperación de su identidad étnica que le permita revalorar su cultura y su lengua. Todo esto posibilitará que la enseñanza de la lengua y cultura maternas, así como el aprendizaje posterior de la lengua y cultura nacional, tiendan a formar indígenas auténticamente bilingües y biculturales, como ciudadanos mexicanos con igualdad de derechos y obligaciones.
  7. Dado que la escuela es el espacio privilegiado en el que el maestro aprende a “ser maestro”, como ya se ha dicho, la formación de maestros tiene como lugar central de reflexión la práctica educativa que diariamente se construye. Esta abarca tanto las actividades formalmente educativas, como el acontecer espontáneo y la convivencia que dan forma a la experiencia personal y colectiva de pertenecer a “esta escuela”. Por tanto, los principales “contenidos” para una reflexión significativa, aplicable y útil al trabajo diario de los maestros, pueden tomarse precisamente del sinnúmero de situaciones que se entretajan para formar la cotidianidad escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Alberto, “Desarrollo experimental de una estrategia de atención global al rezago escolar en escuelas primarias rurales”, Documento de trabajo, México, CEE, 1988.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, “Editorial”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1-2, 1984, pp. 10 y 11.

FARRÉS, Pilar, “La evaluación del aprendizaje escolar”, Informe final, México, CEE, 1988.

**FIERRO**, E. Cecilia; Pilar Farrés y Margarita Zambrano, "Formación de la comunidad educativa", Proyecto interescolar con la formación de maestros, Informe final, México, CEE, 1987.

**LAVÍN**, Sonia, "Recuperación de proyectos de investigación-acción en el nivel básico de educación desarrollados por el Centro de Estudios Educativos, A. C.", Documento final, México, CEE, diciembre, 1985.

**MUÑOZ I.**, Carlos; Pedro Gerardo Rodríguez; María Patricia de Cepeda y Carlos Borrani, "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979, pp. 1-59.

**NARRO**, Luis *et al.*, "Cuaderno guía para la educación bilingüe-bicultural", México, CEE, mimeo, 1986.

**PÉREZ A.**, Jorge; Ignacio Pamplona; Dolores Abiega y Margarita Zarco, "Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el Proyecto Nezahualpilli", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1-2, 1984, pp. 75-138.

**ROSAS**, Lesvia; Jorge Martínez; Alberto Alvarez y cols., "Modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales", Informe final, México, CEE, octubre, 1983.

**SCHMELKES**, Sylvia; Pedro G. Rodríguez y Alberto Alvarez, "La participación de la comunidad en la escuela primaria rural", Informe final, México, CEE, junio, 1982.