

# LA HERMENÉUTICA EDUCATIVA DE LA SALUD MENTAL

---



# LA HERMENÉUTICA EDUCATIVA DE LA SALUD MENTAL

---

---

Luis Eduardo **PRIMERO RIVAS**

*Coordinador*

Fernando **MONROY DÁVILA**

Aleksandra **JABLONSKA ZABOROWSKA**

Ana **ORNELAS HUITRÓN**

Fernando **SANCÉN CONTRERAS**

Mauricio **BEUCHOT PUENTE**

*Autores*

30  
AÑOS

  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

## LA HERMENÉUTICA EDUCATIVA DE LA SALUD MENTAL

Luis Eduardo Primero Rivas

*Coordinador*

Sylvia Ortega Salazar, Rectora

Aurora Elizondo Huerta, Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo, Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo, Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán, Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo, Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso, Director de Difusión y Extensión Universitaria

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA:

María Adelina Castañeda Salgado. POLÍTICA EDUCATIVA, PROCESOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN

Alicia Gabriela Ávila Storer. DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES

Verónica Hoyos Aguilar. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y MODELOS ALTERNATIVOS

Eva Francisca Rautenberg Pettersen. TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Diseño: Mayela Crisóstomo Alcántara

Formación: Fabiola Franco González

Diseño de portada: Manuel Campiña Roldán

1a. edición 2008

© Derechos reservados por el coordinador.

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 978-607-413-015-7

LB14.7 La hermenéutica educativa de la salud mental /

H4.7 Fernando Monroy Dávila... [et al.] ; coord.

Luis Eduardo Primero Rivas. -- México :

UPN, 2008.

172 p.

ISBN 978-607-413-015-7

1. EDUCACIÓN - FILOSOFÍA. 2. EDUCACIÓN -  
METODOLOGÍA. 3. HERMENÉUTICA. I. Monroy Dávila,  
Fernando, coaut.

*Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.*

# Índice

---

## **Presentación**

Construir la hermenéutica educativa  
de la salud mental

*Luis Eduardo Primero Rivas* ..... 7

## **Introducción**

La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica edu-  
cativa: la experiencia mexicana

*Luis Eduardo Primero Rivas* ..... 9

## **Capítulo 1**

Relatar el Seminario Hermenéutica y Educación  
en su primera edición

*Fernando Monroy Dávila* ..... 47

## **Capítulo 2**

Hacia la hermenéutica de las imágenes

*Aleksandra Jablonska* ..... 69

## **Capítulo 3**

Hermenéutica educativa de la salud mental

*Ana Ornelas Huitrón* ..... 85

#### **Capítulo 4**

Sujeto, simbolismo, mundo

*Fernando Sancén Contreras* ..... 131

#### **Capítulo 5**

La filosofía de Mauricio Beuchot

*Luis Eduardo Primero Rivas* ..... 143

#### **Capítulo 6**

La hermenéutica analógica  
en la filosofía de la educación

*Mauricio Beuchot* ..... 157

## Presentación. Construir la hermenéutica educativa de la salud mental

---

*Luis Eduardo Primero Rivas\**

Este libro es el primer producto editorial del Seminario de Hermenéutica y Educación, realizado en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de México, con el apoyo de su Área Académica 5: *Teoría pedagógica y formación de profesionales de la educación*, y de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE), celebrado durante el semestre académico 2007-2, en las instalaciones de la Unidad Ajusco.

Los coautores acordamos titular el libro con el nombre del capítulo escrito por Ana Ornelas Huitrón, expresivo de un producto relevante del Seminario, en tanto indica un significado importante, lleva a una propuesta que causará polémica y hará más relevante la hermenéutica educativa: el campo de la salud mental es propio de educadores y no de los expertos en las diversas psicopatías.

Para darle una ubicación precisa a los logros presentados en este libro, enmarcados en los parámetros de los actuales desarrollos de la investigación educativa, particularmente los conseguidos en México, acordamos presentar una introducción titulada “La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana” –escrita por quien coordina el libro–, que recupera las líneas centrales de la historia de la investigación educativa en México –esto es, desde sus orígenes, a partir de los años setenta del siglo XX a

---

\* Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

la actualidad–, para subrayar en forma particular la génesis, desarrollo, impacto y decadencia de la etnografía educativa, y las tendencias que desde su seno, y a través de algunos de sus representantes más destacados, se pueden apreciar en busca de nuevos paradigmas que guíen la investigación educativa, en las corrientes de lo que será la hermenéutica educativa; la *koiné* que a comienzos de la nueva centuria se perfila como la más emergente y propicia para realizar la investigación educativa nacional e internacional.

Acotando los avatares internos del Seminario de Hermenéutica y Educación, Fernando Monroy ofrece el texto titulado “Relatar el Seminario: hermenéutica y educación en su primera edición”, que cumple comedidamente su objetivo y da paso a la serie de capítulos que expresan otras tantas ponencias sustentadas y debatidas en el citado seminario:

- *Hacia la hermenéutica de las imágenes*, de Aleksandra Jablonska Zaborowska.
- *Hermenéutica educativa de la salud mental*, de Ana Ornelas Huitrón.
- *Sujeto, simbolismo, mundo*, de Fernando Sancén Contreras.
- *La filosofía de Mauricio Beuchot*, de Luis Eduardo Primero Rivas, y
- *La hermenéutica analógica en la filosofía de la educación*, de Mauricio Beuchot Puente.

Como es largo y productivo el camino que recorrerá, lo invitamos a iniciarlo, pasando a la lectura de lo anunciado.

Ajusco, México, D. F., enero de 2008.



## Introducción. La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana

---

*Luis Eduardo Primero Rivas\**

Intuí en abril del año 2007, durante un encuentro académico que se realizaba en Berlanga de Duero, Soria, España –al que asistíamos españoles, italianos y mexicanos–, que para los colegas de Italia y España la etnografía era novedosa o apenas comenzaban a utilizarla en sus investigaciones educativas. Esta situación atrajo mi atención, puesto que en México, la presencia histórica de la etnografía se remontaba treinta años, al menos como supuse en aquel momento, pues ahí recurrí a mi recuerdo personal, y a mis registros análogos, al ser parte de la historia que acudió a mi memoria.

La intuición me creó curiosidad y así comencé a hacer una indagación informal preguntándole a colegas que habían estudiado en España, acerca de la etnografía educativa en ese país, y encontré datos que me confirmaron la percepción que tuve en Berlanga y me hicieron pensar en cómo los contextos histórico-políticos crean ambientes de aprendizaje también históricos. Las condiciones histórico-políticas que durante los años setenta favorecieron en México la recepción de la etnografía, eran muy diferentes a las existentes en la Europa de la misma época, en tanto en aquellos años, el Viejo Continente aún mantenía su cultura y apenas se iniciaban los tiempos del neoliberalismo, que, al parecer, en años recientes, comienza a afectar seriamente a la cultura tradicional europea, ahora afectada de “globalización”, esto es,

\*Esta exposición fue conseguida con el apoyo de mi equipo de investigación en la UPN, coordinado por el licenciado Hugo Hernán Rodríguez Vázquez, e integrado por las estudiantes Ana Paulina Reyes Pallares y Liliana Jeréz López.

de los miasmas de la civilización “americana”, léase estadounidense o “gringa”.

El caso es que el saber es histórico tanto por su pertenencia a una tradición o suma de tradiciones, como también, en cuanto está condicionado y determinado por momentos histórico-políticos que favorecen –o no– influencias específicas culturales y/o disciplinarias. La cultura europea en los años setenta por su propia dinámica, particularmente la italiana y española, dejó de albergar a la etnografía como recurso para trabajar la investigación educativa, y concentrada en sus contextos, intereses y desafíos, continuó con sus rutas de desarrollo al consolidar sus procesos y producir los resultados que pueden identificarse al reconstruir la historia de su investigación educativa.

Esto lo puedo afirmar ahora, cuando la investigación in-formal se transformó en formal y sistemática, gracias a la invitación de Anita Gramigna, de la Universidad de Ferrara, para que escribiera este capítulo, difundido en su traducción italiana en el libro *El significado de la etnografía para una pedagogía interpretativa*, y en su versión en español, en el presente libro.

En contraste con la situación europea, durante los años señalados, en México existían contextos histórico-políticos favorables a la recepción de la etnografía, que pudieran ser similares a los que en las actuales Italia y España, generan el interés por ese acercamiento útil para comprender la educación.

En la realidad europea presente existe una multiculturalidad inconcebible en sus años setenta –la inmigración africana y latinoamericana era selecta y por tanto restringida; aún se conservaba la URSS, lo cual significaba un control para las emigraciones del Este–; sus sistemas escolares han entrado en crisis a consecuencia, entre otros factores, del influjo del neoliberalismo; el ambiente histórico-filosófico global cuestiona la endogamia del eurocentrismo, por lo cual se va estableciendo la necesidad de entender y comprender en detalle la vida real de la educación, y sus intelectuales más perceptivos vuelven su atención a la etnografía que, efectivamente, favorece acercamientos productivos para comprenderla y establecer acciones en su entorno.

La realidad mexicana de los años setenta presentaba el multiculturalismo tradicional en México –y en general, en América Latina–; el sistema educativo formal mexicano estaba sacudido por la crisis de 1968, y, sobre todo, en México existía una fuerte tradición antropológica surgida de la Revolución Mexicana, que por la vía de su nacionalismo había apoyado la *mexicanidad*, la identidad del ser mexicano, y la relevancia de comprender lo autóctono, e incluso había generado algunos estudios donde se aplicaba la antropología a la educación, y había creado grandes símbolos como el monumental Museo Nacional de Antropología, o el entonces relevante Instituto Nacional de Antropología e Historia, hoy bastante desfigurado a consecuencia de los vientos neoliberales.

La referencia a la crisis del año 1968 es especialmente significativa en México, pues si bien “el 68” fue un momento histórico en Europa, las manifestaciones estudiantiles se disolvieron sin pasar por una masacre como la realizada por el gobierno mexicano el 2 de octubre de aquel año, que cortó de manera radical el movimiento popular aglutinado sobre el estudiantil, que cuestionaba al Estado y a la sociedad vigente, y dio como resultado que el gobierno posterior al que ejecutó formalmente la masacre –de Gustavo Díaz Ordaz: 1964-1970–, encabezado por Luis Echeverría Álvarez, ex secretario de gobernación de Díaz Ordaz, y por tanto, responsable directo de la matanza, estableciera como política educativa una atención inusitada al sistema educativo formal que recibió financiamiento, apoyo administrativo y cuidado político, con el fin de utilizarlo como un recurso para atenuar las consecuencias del genocidio del 2 de octubre de 1968, tanto en el sistema educativo formal como en la conciencia colectiva mexicana. Los apoyos económicos favorecieron el establecimiento de centros de investigación, e incluso en esa época se creó la misma UPN, con recursos que ahora son un triste recuerdo, en tanto los salarios de aquel momento fueron excepcionales.

El contexto histórico-político mexicano favoreció la recepción de la etnografía, que se convirtió en un recurso para tratar de entender y comprender la dinámica del sistema educativo formal y, con su de-

venir, se transformó en una concepción central de la historia de la investigación educativa en México en el último cuarto del siglo XX, que perdió su vigor a mitad de los años noventa del siglo pasado, cuando nuevas condiciones histórico-políticas surgieron creando contextos culturales renovados, que han producido desarrollos inéditos, los que examinaremos más adelante en el apartado “De la etnografía educativa a la hermenéutica educativa”.

Es importante reconstruir la historia de la presencia de la etnografía en la investigación educativa mexicana, para sustentar las afirmaciones realizadas, y para potenciar este trabajo ofrecemos en primer lugar el siguiente recuento.

### Recuento de la etnografía educativa en el mundo

Desde la década de los cincuenta del siglo XX podemos registrar la influencia en el campo educativo de diversas disciplinas filosóficas, sociológicas y antropológicas; especialmente la antropología poseía autores interesados en indagar distintas situaciones presentes en las relaciones establecidas en la escuela. Desde estos intereses comenzaron a instaurarse estudios que colocaron especial atención en precisar el ambiente al interior de las fábricas y del aula escolar, las relaciones sociales entre docentes y alumnos así como la forma en que intervenían en la transacción de experiencias culturales. De estos autores podemos recordar a: J. Withall (1949, 1962); Allison Davis (1952); Jules Henry (1960, 1963), y al inicial Harold Garfinkel (1956 a y b), quien, ya influido por la fenomenología, trabajaba para lo que sería la “etnometodología”.<sup>1</sup> Del campo filosófico, además de las referencias a los ancestros fenomenológicos en Husserl, de Garfinkel debemos recordar tanto a K. Kosík (1963) como a un autor menos conocido, Tranc-Duc-Thao, quien publicó en español su *Fenomenología y materialismo dialéctico* (Editorial Lautaro, Buenos Aires, 1959).

<sup>1</sup> Las referencias a estos autores podrá consultarse en la Bibliografía citada.

Avanzando el siglo XX, y en la segunda mitad de la década de los setenta, se publicaron trabajos que con la utilización de la observación directa y precisa de grupos pequeños localizados y la etnografía, accedieron al mundo de la escuela. En estas publicaciones se destaca la relevancia de organizar el estudio de un fenómeno colectivo y cultural a través de la observación directa. Este recurso se propagaba como el más adecuado para que el investigador pudiera situarse en la realidad vivida por los participantes de la circunstancia indagada pues, ante la imposibilidad de experimentar las vivencias ajenas, el investigador registraba el comportamiento de los individuos para estudiar la conducta de la gente en su colectivo.

Para ilustrar los autores destacados de este periodo, tengamos en cuenta a D. Hymes (1962); H. G. Barker (1964); J. Partridge (1968); H. Rosenthal y L. Jacobson (1968); Ch. Frake (1969); Colin Lacey (1970) y, en especial, Ray C. Rist (1970).

La difusión de un vínculo estrecho entre la antropología y la educación se difundió inicialmente en la antropología estadounidense con los trabajos de Ruth Benedict (1887-1948) y Margaret Mead (1901-1978); sin embargo, queda por resaltar el influjo de la Escuela de Palo Alto en ese nexo, en especial la influencia de Gregory Bateson, autor que comienza a tener gran relevancia en diversos autores contemporáneos.

Los estudios que usaban el método antropológico de investigación y un análisis basado en el empleo de la técnica de observación participante y de la recolección de datos personales, fueron tomando forma y sus técnicas se conocieron como los medios más adecuados para registrar los acontecimientos cotidianos y las percepciones sobre la vida que vinculaba a las personas en sus relaciones diarias en espacios limitados. Los autores que podemos registrar en este recuento son: Donald Horton (1971), Susan Phillips (1972), Rob Walker (1972), Roger Dale (1973), Federick Erickson (1973), T. Solon, (1974); y, sin duda, habrá que recordar la primera publicación en el año de 1967 del libro de Garfinkel, *Studies in ethnomethodology*.

El ambiente académico que se fue formando en el proceso que registramos permite concentrar el interés y los trabajos de sus promo-

tores en un simposio sobre el tema realizado en marzo de 1975 en Ámsterdam, Holanda, dentro del marco de la XXXIV Reunión de la Sociedad Internacional de Antropología Aplicada. En este simposio se robusteció el uso metodológico de la observación participante y los métodos antropológicos para el análisis de las circunstancias escolares. El autor mexicano Guillermo de la Peña, quien sería el promotor inicial de la etnografía educativa en México y como fruto de su trabajo académico que comenzaría desde 1972 en el Centro de Estudios Educativos de México, D. F., publicó el ensayo “Etnografía escolar: El simposio de Ámsterdam”, en la revista especializada de este primer centro de investigación educativa en México, fundado al comienzo de los setenta.

La gradual aparición de este tipo de publicaciones y las distintas propuestas metodológicas difundidas, hicieron que el enfoque etnográfico fuera atrayendo a las técnicas de observación participante –en tanto la producción mayor determina a las menores–, los estudios de caso, las descripciones pormenorizadas, las historias de vida y las entrevistas. Así, la *energía simbólica* de la etnografía fue definida desde diferentes propuestas conceptuales y operativas.

Los autores que hay que recordar de este periodo son:<sup>2</sup> R. C. Rist, “Técnicas etnográficas y el estudio de una escuela urbana”; George Overholt y William M., Stallings (1976), “Ethnographic and Experimental Hypothesis”; Stephen Wilson (1977), “The use of ethnographic techniques”; Federick Erickson (1977), “Some approaches to inquiry in school community ethnography”; Geral Grace (1978), *Teachers Ideology and Control. A Study Urban Education*.

El ambiente mundial sobre esta línea de la investigación educativa creaba la suficiente *energía simbólica* sobre la *etnografía educativa* como para que influyera en diversas regiones y países, y por su fuerza gravitacional, llegó a tierras aztecas con una fuerza significativa que podemos comenzar a reconstruir con su historiografía.

---

<sup>2</sup> La bibliografía completa podrá revisarse al final, aquí sólo citamos el título de la publicación resaltando su especificidad etnográfica.

## Historiografía de la etnografía educativa en México

Para realizar la reconstrucción de los momentos principales del surgimiento, ascenso y estabilización de la etnografía educativa en México, hemos recurrido a cinco publicaciones centrales para escribir esta historia:

1. Martha Corenstein, “La investigación etnográfica en educación”, Revista *Pedagogía*, Volumen 4, No. 11, julio-septiembre de 1987, pp. 29-32.
2. Catalina Inclán, *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*, UNAM (CESU, Cuadernos, 28), México, 1992. Originalmente este trabajo fue una tesis de licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
3. Martha Corenstein, “Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: una primera aproximación”, en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coordinadores), *La investigación etnográfica en educación*, UNAM-CISE, México, 1992, pp. 359-375.
4. María Bertely y Martha Corenstein, “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”, en Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado B. y Zardel Jacobo (coordinadores), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, UNAM-CISE-The University of New Mexico, México, 1994, pp. 173-208.
5. Y el trabajo de síntesis de la historia: Elsie Rockwell, *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos*, Cinvestav-Departamento de Investigaciones Educativas-Sede Sur (Documento DIE 54), México, 1ª reimpresión, julio 2007.

Compendiando, organizando y re-interpretando los datos suministrados por las etnógrafas mencionadas –todas distinguidas intelectuales de la investigación educativa en México–, podemos asegurar que lo que en principio se denominó “etnografía” y posteriormente “etno-

grafía educativa” se inició con el trabajo de Guillermo de la Peña, quien desde el año de 1972 estableció un proyecto de investigación inspirado en el tema en el programa del Centro de Estudios Educativos de México D. F. (CEE),<sup>3</sup> y más adelante, uno en el Centro de Investigación Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), antecedente del actual Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), donde reunió a estudiantes de diversas instituciones que serían el semillero de investigadores de la etnografía educativa, quienes habrían de difundirla en sus instituciones de origen, entre las cuales destacaron inicialmente el CEE y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN). El CEE y el DIE fueron fundados en la década de los setenta del siglo pasado.

La etnografía se propagó desde entonces a muchas otras instituciones mexicanas: la Universidad Iberoamericana (UIA), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), algunas universidades del interior de México, estatales y unas pocas Normales Superiores, como la del Estado de México.

Dentro de la UNAM fue una de sus instituciones educativas, el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), quien comenzó el mayor trabajo etnográfico, y junto con la Universidad de Nuevo México tomaron la iniciativa en 1979 de convocar a un Seminario Interamericano de Etnografía y Educación, con lo que iniciaron una tradición que lleva ya 25 años, según afirmación de Bertely y Corenstein, 1998.<sup>4</sup> En esta dinámica también se publicó el segundo libro citado de Mario Rueda Beltrán, quien ha sido una de las piezas clave de este proceso.

<sup>3</sup> “La asignación de roles sociales que realiza el sistema escolar: estudio microsociedad de una comunidad rural mexicana –Tlayacapan, Morelos–”. Dato tomado de Inclán, 1992: 41.

<sup>4</sup> “An overview of ethnographic research in México. An approach to educational problem”, en: Gary Anderson y Martha Montero-Sieburth (eds.), *Educational Qualitative Research in Latin America, The Struggle for a New Paradigm*, Nueva York, Garland Press, pp. 51-75.



Citando a Rockwell podemos obtener algunos datos precisos de estos inicios, pues afirma:

el intercambio académico entre investigadores de Latinoamérica contó con el apoyo del International Development Research Center de Canadá a la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, entre 1980 y 1986, que organizó seminarios y cursos y publicó una revista trimestral, *Dialogando*. Esta red incluyó a varios investigadores que han seguido en el campo de la etnografía, como Verónica Edwards, Graciela Batallan, Elena Achilli y Jenny Assael. Además, varios investigadores de Estados Unidos que contaban con becas *Fullbright* para estancias en el DIE, durante estos años conocieron y diseminaron el trabajo. Susan Street (ahora en el CIESAS) y Bradley Levinson (Universidad de Indiana) merecen especial mención en este sentido (Rockwell, 2005: 2, nota 5).

Para realizar la reconstrucción aquí propuesta, es importante seguir el texto de Elsie Rockwell, tanto por su contenido como por la calidad de su autora, una etnógrafa educativa destacada con múltiples publicaciones. La autora del DIE afirma:

La práctica cotidiana de la docencia en las escuelas mexicanas era en gran parte desconocida para los investigadores, pues para 1980 se habían realizado pocos estudios, cuantitativos o cualitativos, en este campo en México. Como etnógrafos, insistimos en comprender la docencia «en sus propios términos», en lugar de someterla a modelos prescriptivos o evaluativos. Consideramos que evaluar la calidad de la enseñanza es un proceso de investigación muy distinto al de comprender la lógica de la enseñanza... y elegimos este segundo enfoque a fin de empezar a sondear los procesos complejos que dan cuenta de la práctica real en las aulas (Rockwell y Mercado, 1988; Rockwell, 2005: 12).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> El texto citado es: Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1988), "La práctica docente y la formación de maestros", en: *Investigación en la escuela* 4, Sevilla, pp. 65-78.

El desarrollo de la etnografía educativa en México, iba rindiendo múltiples frutos en la investigación educativa, y según su dinamismo, seguía ubicándose en lo local, lo particular, lo circunscrito a lo que pudiera recuperarse etnográficamente, y este proceso la llevó a ir más allá del influjo “de la obra de Freire en los años setenta, que ganó presencia, sin duda por razones válidas, en la pedagogía crítica y en el movimiento etnográfico en Estados Unidos y en Canadá que se daba en América Latina y buena parte del mundo” (Rockwell, 2005: 18). No obstante, la presencia de Freire y sus seguidores, especialmente los estadounidenses,<sup>6</sup> hizo que los críticos latinoamericanos de esa tradición (*cfr.* Paiva, 1982) pudieran hacer pensar y avanzar en una “etnografía crítica”, con las significativas líneas que pueden llegar a conceptuarse en este contexto, un esfuerzo que por ahora rebasa los objetivos de este capítulo.

En este recuento también hay que recuperar la tesis de Catalina Inclán, que aun trabajando en un momento temprano del desarrollo de la etnografía educativa, ofrece una síntesis de sus inicios que sería sintomática de lo alcanzado por la etnografía en México; la autora de la UNAM escribe:

El interés y el impacto que generaron los estudios antropológicos y sociológicos realizados bajo un enfoque etnográfico propició el surgimiento de diversas perspectivas teóricas que fueron imprimiendo su sello particular a la etnografía, y a la vez implantaron dentro del campo educativo diferentes supuestos teóricos y tendencias metodológicas sobre el carácter de este enfoque... Estas tendencias se han caracterizado y analizado en profundidad en los trabajos de tesina de Edna Bustamante y de tesis de Alejandro Canales quienes se basan a su vez en una clasificación previamente estructurada por Elsie Rockwell. (Ver: Edna Bustamante Arroyo, “Investigación etnográfica: descripción e interpretación de

---

<sup>6</sup> Giroux (1983, 2001), esto es: “Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education”, en: *Harvard Education Review* 53 (3), pp. 257-280 y *Theory and Resistance in Education, Towards a Pedagogy for the Opposition*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey; Apple (1983), “Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction”, en: M. Apple y L. Weis (eds.), *Ideology and Practice in Schooling*, Philadelphia, Temple University Press.

la realidad”, tesina, Colegio de Pedagogía 1988, y Alejandro Canales Sánchez, “Investigación etnográfica en educación: una opción para la psicología en el campo educativo”, tesis, ENEP Iztacala, 1988; Inclán, 1992: 40).

Catalina Inclán, con su minucioso trabajo nos permite volver a una tesis dicha acerca de las buenas condiciones de recepción de la etnografía en México –los efectos nacionalistas y antropológicos de la Revolución Mexicana– pues escribe:

Aunque ubicamos la década de los setenta como el periodo en que los estudios educativos etnográficos empiezan a generarse en México, se localizaron antes de esta fecha algunos análisis de antropólogos interesados en indagar la escuela como espacio cultural. Sus estudios fueron elaborados bajo la forma antropológica de trabajo, observación participante, diario de campo, entrevistas, mapas de área y fotografías.

Y refiere a José Pérez y Pérez, “Problemas importantes en la organización de una escuela primaria”; Mercedes Olivera de Vázquez, “Las condiciones socioeconómicas de los educandos en la experimentación pedagógica”; Margarita Campos Calderón, “La escuela y la comunidad en un pueblo de Acolhuacán” (Inclán, 1992: 41).

Esta presencia de la antropología, que actúa como antecedente histórico-nacional de la etnografía educativa en México, puede completarse recordando que entre los antropólogos de esta historia hay que recordar a “Manuel Gamio (discípulo de Franz Boaz) Moisés Saenz (discípulo de Dewey), a Julio de la Fuente (quien participó como ayudante en la investigación emprendida por Malinowski en Oaxaca en 1939), Aguirre Beltrán, a Guillermo de la Peña y a Patricia Greaves” (María Bertely y Martha Corenstein, en Beltrán, 1994: 174, n. 2).

Los datos de esta historiografía pueden especificarse más con la información sobre los años iniciales de la etnografía educativa aportados por C. Inclán, quien asevera:

Posteriormente, Patricia Scanlon [...] en 1975, publica en este mismo Centro [de Estudios Educativos] una guía para clasificar datos sobre la organización social de las escuelas en América Latina,<sup>7</sup> [...] paralelamente en este mismo año Judith Kapferer difunde las ventajas que ofrece el enfoque situacional interaccionista para la investigación en el terreno de la Sociología de la Educación;<sup>8</sup> [la etnografía educativa] se concretó en 1976 en uno de los primeros estudios nacionales al respecto, por una antropóloga norteamericana Jean Jessica Schensul<sup>9</sup> en una escuela de un municipio del Estado de Hidalgo. En este estudio se analizó la función de las instituciones educativas dentro del contexto de la industrialización que vivía esta área en los años setenta y su influencia en la educación y de la vida de los residentes de esa localidad [...] (Inclán, 1992: 41, 43).

La publicación de J. J. Schensul, difundida en una importante colección de la Secretaría de Educación Pública de México, concretó una forma de trabajo, de la cual, al decir de C. Inclán:

Se desprendieron de forma simultáneas dos líneas de trabajo que ubicaron a la etnografía como parte importante en el acercamiento al terreno. Por una parte, surgieron estudios en el terreno de la educación, la escuela y la cultura realizados por antropólogos principalmente de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en la Universidad Iberoamericana División Antropología, y en el Centro de Investigaciones sobre Antropología Social (CIESAS). Por otro lado se extendían las investigaciones educativas fundamentadas en el enfoque antropológico de la etnografía, esta línea fue retomada principalmente por el Departamento de Investigación Educativa del IPN y posteriormente en la Universidad Pedagógica Nacional. Desde ambos sentidos se intentaba dar cuenta

---

<sup>7</sup> Cfr. Patricia Scanlon, "Guía preliminar para la clasificación sobre la organización social de escuelas", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, No. 1, México, Centro de Estudios Educativos, 1975, pp. 71-78.

<sup>8</sup> Judith Kapferer, "El análisis situacional. Un enfoque olvidado en la investigación educativa", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, No. 4, México, Centro de Estudios Educativos, 1975, p. 38.

<sup>9</sup> Jean Jessica Schensul, *Enseñanza para el futuro y el futuro de la enseñanza. El papel de la educación en un área industrial en México*, México, SEP-Setentas, 1976.

de prácticas y relaciones educativas a través del uso de la etnografía como forma de acercamiento a la realidad estudiada (Inclán, 1992: 43).

En resumen: desde los años iniciales, los inicios de los setenta, su desarrollo –los ochenta–, su estabilización y declive –los noventa–, la etnografía educativa conformó en México y en sus áreas de influencia, una fuerte corriente investigativa que ha dado muchos frutos, creado núcleos temáticos de atención, convocado problemas, se ha extendido en diversas prácticas y ha generado otras construcciones intelectuales, parcialmente inspiradas en su fuerza gravitacional, como apuntaremos más adelante.

Precisando las líneas de estructuración de la etnografía educativa, podemos concentrarnos en el recuento autorizado que hace Elsie Rockwell en su texto citado, particularmente en su reflexión sobre el DIE, que sin la menor duda, fue la institución aglutinadora de los estudios etnográficos y el centro desde donde salieron sus grandes desarrollos, lo cual trataremos en el siguiente apartado.

### **Líneas, fuerzas y volúmenes de la etnografía educativa en México**

El análisis aquí iniciado surge desde uno de los desarrollos recién mencionados que hoy conocemos con el nombre de la pedagogía analógica de lo cotidiano, y siendo aún preliminar, puede señalar algunas de las condiciones pragmáticas que permiten interpretar las condiciones políticas mexicanas que favorecieron el desarrollo de la etnografía, sus logros y desenvolvimientos.

Así, debemos tener en cuenta que durante las dos últimas décadas del siglo XX, el contexto educativo y de política educativa en México estuvo marcado por un compromiso creciente con la defensa de la educación pública por parte de diversos actores educativos latinoamericanos, como resultado de las políticas neoliberales impulsadas en la región, que corrían paralelas al proceso de la etnografía educativa. “Este compromiso –escribe Rockwell– subyace a gran parte de

la orientación conceptual y temática de la etnografía realizada en el DIE” (Rockwell, 2005: 1).

El contexto político latinoamericano, un trasfondo de necesaria consideración, presentaba una lucha análoga en diversos países de la región, y en otros países como Perú y Colombia, los gobiernos emprendieron procesos de reforma educativa de las escuelas públicas a nivel primario y secundario. En México, con el presidente Luis Echeverría (ya mencionado y responsable de la masacre de Tlatelolco), se impulsa un logro nacional como es la elaboración de los libros de texto gratuito para la educación básica, y muchos intelectuales vinculados con el movimiento del 68 participaron en estas tareas, que a la larga resultaron paradójicas. El supuesto que animó a estos intelectuales fue aprovechar la coyuntura para introducir formas de pensamiento crítico a la infancia, y a la larga, resultó que las buenas intenciones estaban lejos de realizarse, y de ahí surgió otra motivación para estudiar qué era lo que sucedía en las escuelas, las “cajas negras” desconocidas de la investigación educativa.

Desde estas circunstancias es que en el recuento hecho por Rockwell podemos leer:

Algunas herramientas conceptuales [de las conformadas en el desarrollo de la etnografía educativa] nos han permitido vincular la investigación etnográfica sistemáticamente con asuntos políticos más amplios. En primer término, los estudios a menudo eligieron procesos sociales –tales como la negociación, la socialización, el control y la resistencia– en los que algo vital estaba en juego, algo que dependía del resultado del juego de fuerzas involucrado en la vida escolar. Se muestra cómo estos procesos cotidianos pueden determinar aspectos como el acceso a la escolaridad gratuita, la definición del trabajo de los docentes, la apropiación del conocimiento o la interpretación de lecciones de los textos (Rockwell, 2005: 9).

Es decir, el contexto histórico-político indujo un uso análogo de la investigación educativa; sin embargo, en el caso de la etnografía educativa se dio un sesgo que la diferenció de la investigación participativa

—de alguna forma vinculada a las tradiciones freireanas ya referidas—, quiebre o parteaguas que condujo a lo que Rockwell llama “etnografía reflexiva”, que puede ser la mejor forma adoptada por el desarrollo intelectual aquí investigado. Ésta explicaría la síntesis conseguida después de muchos años de trabajo intenso, comprometido y productivo, centrado en gran parte en el DIE, pero no exclusivamente.

Para plantear un breve perfil de esta etnografía de síntesis, conviene recuperar la siguiente afirmación de la citada autora:

Desde mi perspectiva, una etnografía reflexiva debería transformar las concepciones etnocéntricas que el investigador tiene respecto de otras formaciones culturales, antes de pretender transformar realidades ajenas. Así, esta mirada debe desafiar y modificar primero nuestros modelos y supuestos académicos respecto de la vida escolar y el trabajo docente. Es difícil lograr esto si uno entra a la escuela con la intención de transformar las prácticas docentes, difundiendo y confirmando sus propios modelos y supuestos. Aunque la intención de influir en las prácticas y políticas escolares puede ser válida en sí misma... la etnografía sigue una lógica inherentemente distinta. Su fuerza radica en su capacidad de comprender, por ejemplo, cómo las personas que se encuentran involucradas en la vida escolar utilizan los recursos disponibles para realizar su trabajo, cómo hacen para construir las culturas de la escuela y cómo se apropian o se enfrentan a las reformas propuestas desde fuera. En lugar de intentar transformar las escuelas, la etnografía debe producir textos que aclaren cómo de hecho están ocurriendo transformaciones de diversos signos en las escuelas. Aun sin la intervención directa del investigador en los procesos estudiados, esta tarea tiene su propio sentido político en el contexto educativo que he descrito (Rockwell, 2005: 18).

La etnografía educativa surge en México con un claro matiz político —tanto de defensa de tradiciones nacionales, como de crítica a la política oficial del Estado y de confrontación con otras tendencias que buscaban hacer política en la escuela—, y esta determinación es relevante pues permite perfilarla bien y comprender su dinámica. Cuando se profundice este trabajo, habrá que estudiar detenidamente la manera

en que varias de las etnógrafas importantes del DIE, se vincularon con actividades de la política educativa oficial, tanto en la Secretaría de Educación Pública Federal –el Ministerio de Educación que centraliza toda la gestión política nacional–, como en su filial para-legal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con sus diversas instituciones. Sin embargo, este es un trabajo que excede las intenciones del presente apartado.

De todas formas queda claro, o así deseamos que sea, que la etnografía educativa tiene un sentido político ineludible, y que sirve para enfrentar diversas problemáticas del sistema educativo formal, donde puede destacar por su importancia la actividad política dentro de la escuela, especialmente en relación con la formación docente.

Entendiendo que este análisis se efectúa desde los parámetros de la pedagogía analógica de lo cotidiano –conceptuación que busca reconstruir la complejidad que más se alcance–, recuperemos la tesis estelar de Rockwell acerca de la *etnografía reflexiva*, pues ella es la que explica al final de cuentas el mejor trabajo hecho por la etnografía en México, que buscó “producir textos que aclaren cómo de hecho están ocurriendo transformaciones de diversos signos en las escuelas. Aun sin la intervención directa del investigador en los procesos estudiados, esta tarea tiene su propio sentido político en el contexto educativo que he descrito”.

En resumen, la etnografía reflexiva consiguió “producir textos” que no solamente presentaron “transformaciones de diversos signos en las escuelas”, sino que consiguieron abordar diversas, complejas y relevantes situaciones escolares, pues al final de cuentas, la etnografía educativa que se volvió hegemónica en México, sólo alcanzó a estudiar la vida cotidiana escolar. Quizá este sea uno de los motivos de su estabilización y transformación hacia nuevos desarrollos.

De todas maneras, sus logros son muchos y todavía tienen mucho que aportar, pues la agenda político-educativa nacional y regional sigue abierta, y los desafíos para la defensa de la educación pública son cada vez mayores, sobre todo si en dicha agenda, se entiende que educación es mucho más que escolaridad, y que el sistema educativo nacional es mucho más que el formal y/o escolar.



A continuación, conviene hacer un recuento de sus temas y alcances para recuperar los aportes convocados.

### Los contenidos de la etnografía educativa según el recuento de 2005

El análisis ofrecido, vinculado a la pedagogía analógica de lo cotidiano, supone una concepción de la historia y de la conciencia respectiva –quizá vinculada con lo que filósofos europeos gustan llamar “la memoria”–<sup>10</sup> que cree en la acumulación de los saberes en un crecimiento educativo similar a lo que Antonio Valleriani ha llamado “maduración educativa y política”,<sup>11</sup> y que se expresa en reconocer las objetivaciones genéricas alcanzadas por el ser humano, que en el contexto donde nos ubicamos, son lo que quedó de la historia de la etnografía educativa en México, objetivaciones materializadas en saberes, publicaciones y experiencias que hay que aprovechar, para salvarlas del olvido, la peor de las muertes.

De aquí que sea importante recordar los temas de los cuales informa E. Rockwell, testigo de calidad en su realización, por ser abordados en el DIE. Ellos fueron:

- La “búsqueda de las tensiones entre diferentes grupos sociales involucrados en definir lo que efectivamente constituye la cultura de cada escuela. Esta perspectiva difiere de lo que ha sido un tema común de mucha etnografía de la tradición crítica angloamericana, por ejemplo, la producción de identidades culturales que entran en conflicto con patrones escolares dominantes, pero

<sup>10</sup> Véase al respecto a Agustín Escolano en su capítulo del libro *Formazione e interpretazione – Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004, “Pedagogia sociale e cultura Della scuola. Una prospettiva ermeneutica”, donde cita a Joaquín Esteban Ortega en su libro *Memoria, hermenéutica y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, *cf.* p. 61.

<sup>11</sup> *Cf.* A. Valleriani, “Emancipación y tragedia en pedagogía - Luis Eduardo Primero y la Pedagogía de lo cotidiano”, en el libro *Emancipación y tragedia en la filosofía de la educación*, Antonio Valleriani (coordinador), Plaza y Valdés/UPN (colección biblioteca de filosofía y educación), México, 2008, p. 136.

al final tienden a reforzar la diferenciación social” (Rockwell, 2005: 8).

- “Nosotros encontramos que el conocimiento local utilizado por alumnos y maestros en las escuelas ordinarias podría darle nuevos sentidos a la cultura escolar.” [Frente a lo que decía la escuela crítica anglosajona] (Rockwell, 2005: 9).
- “En el DIE se buscó un concepto de ‘vida cotidiana’ que recuperara la acción humana, en la tradición fenomenológica (Schütz, 1970)<sup>12</sup> pero que no estuviera divorciada, mediante un abismo macro-micro, de procesos sociales más amplios como la reproducción social (Heller, 1977),<sup>13</sup> la estructuración (Giddens 1984)<sup>14</sup> o la formación del Estado (Holloway, 1980)”<sup>15</sup> (*idem*).
- “Varios estudios analizaron las interacciones entre procesos que ocurren dentro de las escuelas y en las formaciones sociales circunvecinas, y han trazado la forma en la que la cultura regional, el saber y la memoria histórica, junto con la ideología dominante, entran en juego para construir la vida cotidiana de las escuelas. Finalmente, algunos estudios retomaron tendencias que combinan investigación historiográfica y etnográfica, a fin de trazar las consecuencias de las reformas y políticas educativas a lo largo del tiempo y de documentar la heterogeneidad de la vida escolar en México” (*idem*).
- “Muchos estudios realizados en el DIE captaron la variedad de tareas docentes y no docentes que constituyen el trabajo de los maestros, tal y como éste se construye en las escuelas primarias y secundarias estudiadas. Estas etnografías describen cómo los maestros continuamente negocian las condiciones y naturaleza de su trabajo con colegas, directores, padres de familia y alumnos” (*idem*).

<sup>12</sup> *On Phenomenology and Social Relations*, Chicago, University of Chicago Press, (trad.: *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972).

<sup>13</sup> *Cfr. Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, 1977.

<sup>14</sup> *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press (trad.: *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986).

<sup>15</sup> “El Estado y la lucha cotidiana”, en: *Cuadernos Políticos* 24, pp. 8-28.

- “Una de las condiciones cruciales de la enseñanza es el tiempo, y por ello la proporción relativa del tiempo asignado a diferentes actividades llamó nuestra atención desde el principio (Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas, 1980)<sup>16</sup> (Rockwell, 2005: 13).
- “Otra faceta significativa de la vida escolar es la producción de identidades de los profesores en el juego de fuerzas de largo plazo en instituciones específicas. En este proceso intervienen muchas variables, incluyendo el género, la edad y la formación, así como las preferencias pedagógicas y políticas de los docentes [...] Como en otros países, se encontró que el conocimiento especializado de los maestros es un elemento duradero de la identidad de los maestros de escuelas secundarias” (Quiroz, 1988).<sup>17</sup>
- “Por otra parte se observó que las identidades docentes pueden ser maleables y cambian con las circunstancias y con el tiempo. La influencia de Eduardo Remedí (1992, 1993),<sup>18</sup> interesado por muchos años en las subjetividades y las trayectorias contradictorias de profesores universitarios, se hizo sentir en varias tesis que dirigió, que combinaban la historia oral y documental con la etnografía. Ana María Cerda (1989)<sup>19</sup> examinó los valores y normas que se transmiten y se resisten en las clases de ciencias sociales en la enseñanza media y Terry Spitzer (1990)<sup>20</sup> exploró los contenidos implícitos, vinculados a una identidad profesional, en una gama de prácticas institucionales e informales en una universidad agrícola. Cada uno de

<sup>16</sup> Grecia Gálvez, Ruth Paradise, Elsie Rockwell, y Silvia Sobrecasas, *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, (Cuadernos de Investigación Educativa 1), 1980.

<sup>17</sup> Cfr.: “El maestro y el saber especializado”, DIDAC 12, México, pp. 7-1 5.

<sup>18</sup> Véase: “Desorden, sentidos y signos de la gestión: Voces de los sujetos”, en: J. Ezpeleta y A. Furlán (coords.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO; y “Profesión docente e identidades culturales: Trayectorias y saberes movilizados”, Ponencia presentada en el XIII International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences, México, D. F.

<sup>19</sup> “Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumnos. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades”, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

<sup>20</sup> “El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma de Chapingo: hacia la internalización de un rol profesional”, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

estos estudios apuntaba hacia las corrientes subterráneas que moldean identidades y subjetividades escolares.” (Rockwell, 2005: 13)

- “La dimensión verbal del trabajo docente con los alumnos, estudiada con las herramientas del análisis conversacional y discursivo, ha permitido rebasar las limitaciones de una visión didáctica y captar interacciones complejas con los alumnos (Candela, 1994, 1995a)<sup>21</sup> (Rockwell, 2005: 13).
- “Estudios etnográficos en el DIE intentaron recoger algunas tradiciones profesionales construidas y transmitidas de generación en generación. Por ejemplo, las concepciones de la historia asociadas con reformas educativas del pasado se reflejan en algunas de las maneras en que los maestros de escuelas rurales actualmente interpretan las lecciones de los libros de texto (Rockwell, 1991, 1995c)<sup>22</sup> y conducen ceremonias cívicas (Taboada, 1996)”<sup>23</sup> (Rockwell, 2005: 14).
- “Los estudios sobre interacción realizados en el DIE han debatido con el concepto de control docente y de transferencia gradual de competencias del maestro a los alumnos, que se privilegió en otros estudios socio-culturales” (Rockwell, 2005: 16).
- “Varios investigadores del DIE buscaron comprender la evidencia de actividad autónoma de los niños que se presentaban incluso en las aulas más tradicionales” (*idem*).
- “Los estudios del DIE que abordan las dimensiones socioculturales del conocimiento –aun tomando seriamente los desafíos del análisis cuidadoso del habla y de la acción cotidiana– no se han limitado a los mecanismos de la interacción en clase que a veces prioriza la llamada micro-etnografía” (Rockwell, 2005: 17).

<sup>21</sup> “La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso”, en: M. Rueda Beltrán *et al.*, (coords.), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, citado; y Candela, Antonia, (1995a), “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”, en: E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

<sup>22</sup> Elsie Rockwell, “Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase” en: *Infancia y Aprendizaje* 5, 1991, pp. 29-43; y “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en: E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, citado, 1995c.

<sup>23</sup> Taboada, Eva, “Las ceremonias cívicas: ¿Un currículum paralelo de la enseñanza de la historia?”, en: E. Remedí (coord.), *Encuentros de Investigación Educativa*, México, Plaza y Valdes, 1999.

- “El trabajo del DIE no corresponde fácilmente a las categorías que se han definido en otros países, tales como la micro y la macro-etnografía, o los paradigmas ‘culturalistas’, ‘neomarxistas’ o ‘post-modernas’, entre otras. Aunque compartimos la preocupación por relacionar ‘las condicionantes estructurales amplias con la agencia humana’ que Gary Anderson (1989)<sup>24</sup> identificó como la piedra angular de la etnografía crítica, la perspectiva local se construyó en un contexto político diferente, entabló diálogos distintos, y respondió a las teorías vigentes desde otras preocupaciones” (Rockwell, 2005: 18).

Este recuento quizá sea parcial; sin embargo, por la fuente de la que procede es muy calificado y da una idea bastante precisa de los múltiples temas abordados en el principal centro de investigación educativa existente entre los ochenta y noventa del siglo pasado en México, y sirven como un guión preliminar para profundizar en la recuperación del listado de temas abordados por la etnografía educativa, que en su oportunidad servirán para apreciar las luces y sombras de este momento de la investigación educativa nacional, que ofreció más claridad que oscuridad, al punto de haber potenciado diversos desarrollos y de haber influido en conformar concepciones que paulatinamente irían más allá de la etnografía educativa, como comienza a observarse en esta larga cita de otra de las grandes etnógrafas de México, Ruth Paradise:

No es demasiado radical decir que, en cierto momento del desarrollo de la antropología, la etnografía se entendía como recolección de datos, no más. Se buscaba reunir información sobre sistemas de parentesco, cultura material, patrones de ubicación de viviendas, costumbres, ritos religiosos, etc. Así que, como el término etnografía indica, el propósito era escribir (-grafía) sobre las étnias, es decir, no tanto estudiarlas, sino describirlas de acuerdo con ciertas categorías de actividades sociales, políticas y religiosas establecidas de antemano. Estos

---

<sup>24</sup> “Critical ethnography in education. Origins, current status and new directions”, en: *Review of Educational Research* 59 (3), pp. 249-270.

datos proveían el material para el trabajo supuestamente más “intelectual” de los antropólogos, el de la etnología. Como el término etnología indica, se trata del estudio (-logía) de las etnias [...] Así que se podría decir que tradicionalmente la etnografía no se sostenía por sí misma. Como metodología se utilizaba para fines netamente empiricistas; para proveer datos, información, que los etnólogos pudieran utilizar a la hora de efectuar sus análisis teóricos y comparativos.

Desde entonces (estamos hablando de hace tres o cuatro décadas) [la autora escribe al comienzo de los noventa del siglo pasado], la definición de la etnografía y del trabajo de etnógrafos ha cambiado considerablemente. Los antropólogos dieron cuenta paulatinamente de que no hay tal ‘recolección de datos’ sin una posición teórica detrás, sin una interpretación necesariamente etnocéntrica, que orienta la selección, organización y presentación de los datos etnográficos [...] En la antropología ya no es válido producir una etnografía que pretenda ser sólo una descripción ateórica de un grupo social y sus costumbres (Ruth Paradise, “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, en Rueda, 1994: 74-75).

Una reconstrucción más fina de los contenidos de la etnografía educativa en México, avalaría las tesis que sugieren Anita Gramigna y Agustín Escolano en su libro *Formazione e interpretazione – Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*,<sup>25</sup> cuando afirman: “En realidad, los excesos del eficientismo de nuestro tiempo, con su indefectible correlato tecnológico, tratando de traducir cada acto de la vida en ‘una situación especial’, han producido, por reacción, la necesidad por parte de los docentes de repensar su trabajo, en la óptica de una reconstrucción etnometológica de la experiencia profesional” (pp. 10-11) o:

*Los materiales de estudio biográfico son localizables en la cultura de los profesores, que se despliega en la vida cotidiana que practican y lo que saben de la búsqueda educativa, que halla su centro de producción en la universidad y en otras instituciones similares, en las decisiones institucionales en materia de política escolar, surgidas de las normas y las modalidades organizativas de los sistemas de formación. En par-*

<sup>25</sup> FrancoAngeli, Milano, 2004, 150 pp. ISBN 88-464-5375-1.

*ticular, en el primer caso, se requiere el empleo del método etnográfico, para indagar sobre la escuela como un espacio de producción de cultura, y no solo de enseñanza, y para reflexionar críticamente sobre las causas que la vuelven una forma circular intelectual separada de la práctica.*

*Pero, todavía, y parcialmente, es necesario indagar sobre las conexiones entre las tres memorias que, también presentando espacios de autonomía, tienden a converger en determinados momentos y sobre cuestiones de central relevancia; así como la hermenéutica tiene que estar en condiciones de hallar los enganches de las tres culturas de la escuela<sup>26</sup> con el Lebenswelt, aquel modo más amplio de la vida en el cual la escuela entrelaza sus productos con la sociedad y la cultura en el sentido más general “ (p. 11).*

Los textos citados de la pedagoga italiana y el historiador de la educación español, nos ponen en la pista de rastrear lo sugerido por Ruth Paradise al comienzo de los noventa: se vislumbraba la necesidad de ir un paso más allá de la etnografía, quizá debido a su agotamiento interno –producido por su auto-limitación en la vida cotidiana escolar– y por el influjo de un nuevo ambiente mundial, que como podemos interpretar de una cita de Martha Corenstein, correspondía al surgimiento de un nuevo paradigma, que al comienzo de los años noventa, aún estaba emergiendo. Dice la profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, citando a Giddens y Turner (1990: 11):<sup>27</sup>

Dentro de la filosofía de la ciencia natural, el dominio del empirismo lógico ha declinado ante los ataques de escritores tales como Kuhn, Toulmin, Lakatos y Hesse. En su lugar ha surgido una ‘nueva filosofía de la ciencia’ que desecha muchos supuestos de los puntos de vista precedentes. Resumiendo esta nueva concepción, en ella se rechaza la idea de que pueda haber observaciones teóricamente neutrales; ya que no se canonizan como ideal supremo de la investigación científica los sistemas de leyes conectadas de forma deductiva: pero lo más importante es que la ciencia se considera una empresa inter-

<sup>26</sup> En la p. 73, A. Escolano, presenta “Las tres culturas y el mundo de la vida”: la empírica, la académica y la política. Traducción del italiano de Luis Eduardo Primero Rivas

<sup>27</sup> Anthony Giddens, Jonathan Turner *et al.*, *La teoría social, hoy*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.

pretativa [que le permite escribir:] De esta manera, se refuerzan los enfoques teóricos surgidos desde principios de siglo, como es el caso de George Herbert Mead y de Blumer, o bien, cobran mayor peso perspectivas de interpretación como la fenomenología de A. Schütz, la etnometodología de Cicourel y Garfinkel, la hermenéutica de Gadamer y Ricœur, la teoría crítica de Habermas y la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. La noción de *Verstehen* –comprensión del significado– adquirió mayor importancia y las cuestiones relativas a la interpretación de la vida social se volvieron centrales en el análisis.

Los contextos que acabamos de recuperar nos llevan al apartado central del siguiente capítulo, que examina el paso invocado.

### **De la etnografía a la hermenéutica educativa**

El saber es histórico tanto por su pertenencia a una tradición o suma de tradiciones, como por estar condicionado y determinado por momentos histórico-políticos que favorecen o no específicas influencias culturales y/o disciplinarias. La etnografía educativa desde su mismo nacimiento estaba situada en un tiempo histórico que se dinamizaba hacia un nuevo paradigma y que surgido del horizonte de la comunicación –en cuyos orígenes brilla la figura de Ferdinand de Saussure– se desplegaría en diversos contextos comunicativos o del intercambio de la condición humana y sus indispensables interpretaciones, y recuperaría las tesis de la totalidad pensada por los filósofos clásicos alemanes, para re-concebirla como totalidad concreta –como lo planteó K. Kosík–, y difundirla popularizándola como “complejidad” y vinculándola a las dinámicas de la vida, en respuesta a las evidencias vitalistas del siglo XX, el avance de la biología, la medicina, los estudios del cerebro y su fisiología, que han dado resultados que hay que ubicar en un paradigma que quizá convenga llamar *ecológico*, si en esta serie de recuperaciones volvemos a Gregory Bateson, con sus tesis para una ecología de la mente.



Intuí los vínculos del paradigma emergente en una lejana época, a comienzos de los años ochenta, y en una breve publicación de aquel entonces, propuse la idea de que:

[...] hoy en día, en 1981, aún hacemos ciencia tal como se hacía en la época newtoniana. Pero de diez años acá, se ha comenzado a hablar del surgimiento de un nuevo paradigma, de un nuevo tipo de método científico que se apoya en un cambio de modelo que corresponde al paradigma de la biología. Mientras que el paradigma de la física newtoniana posibilitaba un estudio de carácter eminentemente lineal, en el paradigma que comienza a surgir se va a hablar de causalidades múltiples dadas a lo largo de un tiempo, que pueden estudiarse como evolución o como dialéctica.<sup>28</sup>

Esta breve información es un recuerdo indicativo de una intuición que señalaba un buen camino que se ha ido confirmando a lo largo de la historia que nos ha tocado vivir y padecer. El caso es que hoy está en marcha un nuevo paradigma que orienta el trabajo científico con búsquedas comunicativas, totalizadoras, dinámicas –y por tanto ecológicas, vitalistas y éticas– y definitivamente interpretativas o hermenéuticas, en tanto estamos en una época hermenéutica, como está demostrado de manera más que suficiente.

En el momento histórico en el cual surge la etnografía educativa en México, ya soplaban algunos aires del nuevo paradigma y quizá ellos obligaban a los investigadores educativos a salir de las concepciones macro de la educación para buscar en las condiciones de la vida cotidiana –con sus contextos micros, locales o particulares–, y si bien sus resultados fueron positivos –se supo mucho de la vida cotidiana escolar y se potenció desarrollos fructíferos–, sus insuficiencias los auto-limitaron y los tiempos históricos del neoliberalismo los diezmaron, en tanto en México, como seguramente en muchos otros países, en los años noventa del siglo pasado comenzó a escasear el

<sup>28</sup> Cfr. mi artículo "Oparin y en el nuevo paradigma de la ciencia", en: Mireia Artís, Mario Casanueva y Nemesio Chávez (compiladores), *Homenaje a Oparin*, 2ª ed., México, UAM-Iztapalapa (Correspondencia), 1986, pp. 212-213.

dinero tanto para la sobrevivencia como para la investigación y la vida institucional; y esta circunstancia material y financiera terminó por afectar la práctica científica de muchos, que al tener que volver su atención a la subsistencia personal e institucional, ha generado consecuencias negativas que afectan seriamente la vida científica de nuestras comunidades, al objetivar un neo-individualismo en sus prácticas laborales que termina perjudicándonos a todos, con procesos complejos a los cuales en este momento debemos de abstenernos de entrar, dados los límites expositivos de este capítulo.

Las insuficiencias señaladas para la etnografía educativa y las dinámicas del surgimiento del nuevo paradigma hicieron que las semillas hermenéuticas que estaban en sus prácticas y acciones fueran germinando, y para mostrar el paso que reseñamos –de la etnografía a la hermenéutica educativa–, debemos recuperar a las autoras en las cuales nos hemos apoyado para hacer estas reflexiones, iniciando con el trabajo de Catalina Inclán.

Esta autora de la UNAM, caracterizando a la “investigación etnográfica” asegura: “Entre los elementos básicos que han caracterizado a la investigación etnográfica figuran [...] la tentativa de ‘develar’ acontecimientos que subyacen en las relaciones establecidas entre maestros y alumnos” (Inclán, 1992: 11); o: “Resaltamos la connotación que éstas [las escuelas de pensamiento antropológico que refiere: la británica, la americana y la francesa] hacen del proceso de interpretación de la realidad observada y del papel de la etnografía en este acercamiento” (*Ibid.*, p. 12). También: “El punto de partida del análisis estructural propuesto [en el modelo surgido de Levi-Strauss] consistía en iniciar siempre con la observación rigurosa de los hechos, éstos debían ser descritos con exactitud, ya que el etnógrafo se proponía detectar los significados, esto es, las características particulares que adquieren ciertos hechos en un determinado contexto” (*ibid.*, p. 22).

De igual forma plantea:

Para las tradiciones fenomenológicas de la sociología americana [léase *estadounidense*] la vida cotidiana debe ser ‘descubierta’ por los sociólogos; éstos deben ser

capaces de introducirse en el espacio de relaciones que se establecen entre el individuo y su pequeño grupo circundante y deben explicar este conjunto de fenómenos en función de las condiciones macroestructurales que los determinaban, pues develar el carácter latente en las relaciones humanas plantea, en el plano metodológico, la necesidad de buscar y reconocer otra forma de realizar investigación, paralela a la que habían definido los cánones dominantes (*ibid.*, p. 34).

La presencia implícita en este párrafo, es la de los etnometodólogos, Garfinkel sin duda, quienes son *los abuelos* –si se me permite esta metáfora genealógica– de los etnógrafos educativos.

La autora también afirma: “Los nuevos sociólogos [de la educación] han llevado así su análisis hasta el proceso por el cual los enseñantes, los alumnos y los demás agentes de la educación interpretan y ‘descifran’ sus comportamientos respectivos y tratan de hacer prevalecer sus propias definiciones de la situación en sus interacciones cotidianas”, y lo hace a través de una cita de Claude Trottier.<sup>29</sup> Y para seguir subrayando el espacio hermenéutico implícito en la época en la cual escribe la autora, y que sólo hasta comienzos del tercer milenio se hará indudable en la investigación educativa, podemos transcribir:

Desde la perspectiva antropológica el espacio escolar es visualizado como un elemento que adquiere sentido y razón de ser a través del contexto del cual forma parte. Esta estructura está formada por elementos históricos, políticos, sociales, culturales y geográficos. La diversidad de factores son contemplados como partes indispensables que ubican, determinan e influyen al espacio escolar en su estructura interior (*ibid.*, p. 50).

#### Asimismo:

La etnografía educativa se ubica bajo una línea de investigación cualitativa para el análisis de la realidad escolar, busca comprender e indagar con mayor

<sup>29</sup> “La nueva sociología en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vía de disolución?”, en revista *Tempora*, # 10, Tenerife, Islas Canarias, Universidad de La Laguna, julio-diciembre de 1987, pp. 67-90.

profundidad los significados y sentidos presentes en una situación educativa. En forma central, se dirige al conjunto de hechos que suceden en la práctica diaria entre maestros y alumnos, y a partir de estos hechos cotidianos se estructura la investigación (*ibid.*, p. 52).

Y finalmente, una cita que recupera una tesis central de la hermenéutica educativa que se hegemoniza en México:

Este objetivo [acercarse a la realidad del aula] se va consolidando a través de la técnica de observación directa del diario acontecer de la escuela y del aula. El trabajo etnográfico busca describir en forma detallada todo un conjunto de situaciones particulares, contenidos y modalidades que caracterizan las relaciones establecidas en el salón de clases.

Para ilustrar su argumento, cita:

El trabajo [una tesis del DIE] describe algunas de las situaciones que se han encontrado en una escuela primaria en particular, para aportar elementos al estudio de las escuelas primarias urbanas y rescatar lo cotidiano como un ámbito importante a considerar en la investigación educativa. Así surge el interés por conocer la realidad escolar desde los sujetos que la constituyen para dar cuenta de un fragmento de esa realidad [...]<sup>30</sup>

El rastreo en marcha también puede beneficiarse del libro *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* (Beltrán, 1994), pues en su Introducción, que reseña ampliamente su contenido, leemos:

De allí [de una tesis destacada en el capítulo de Ruth Paradise sobre la metodología de la etnografía educativa] que la etnografía influya a la investigación educativa gracias a su flexibilidad teórica y a la perspectiva holística e interpre-

<sup>30</sup> La tesis de grado citada es: Lyly [Alicia] Carbajal Juárez, "El margen de la acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio la escuela primaria", DIE/Cinvestav/IPN, septiembre de 1988. La autora citada, es actualmente profesora en la Universidad Pedagógica Nacional de México y, seguramente, una buena informante del tránsito aquí reseñado.

tativa que orienta el trabajo de campo, lo que no quiere decir que la etnografía no refiera un campo de estudio o una teoría específica ni que sea reductible a un conjunto de técnicas (Beltrán, 1994: 13).

En el capítulo acabado de mencionar de Ruth Paradise: “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, leemos:

De hecho, ya no son las costumbres en sí lo que interesa sino lo que dicen los miembros del grupo con sus costumbres. Como Geertz (1987)<sup>31</sup> ha señalado, siguiendo al filósofo Ricœur, no es la expresión (las palabras, los costumbres) en sí lo que interesa, sino lo dicho por esa expresión. Y hay que reconocer que aquí estamos hablando de lo mismo que fue señalado hace mucho por Weber: como científicos sociales hacemos una distinción básica entre lo que son los comportamientos desprovisto significado, y la acción social que se define por ser comportamiento humano que significa. Para los antropólogos hacer etnografía se concibe cada vez más como una tarea de interpretación de significados” (Beltrán, 1994: 75).

En el capítulo de Bertely y Corenstein,<sup>32</sup> que reseña uno de los estados del campo, damos con esta frase:

Éstas [las múltiples “temáticas, orientaciones teóricas y aun metodológicas”] abarcan desde productos descriptivos y anecdóticos –de corte empirista–, investigaciones de corte interpretativo y hermenéutico, y trabajos que buscan articularse con megaconceptos sociales amplios tratando de solucionar la relación entre las micro y macro escalas de análisis (Beltrán, 1994: 174).

Estas indicaciones permiten intuir e imaginar que en la historia de la etnografía educativa estaban sembradas las semillas por las cuales tendría que transitar a otros desarrollos, que se han ido dando irremisi-

---

<sup>31</sup> Clifford Geertz, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.

<sup>32</sup> “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”.

blemente al punto que hoy, en México y en muchos otros países está en marcha la hermenéutica educativa.

Este nuevo matiz del paradigma ecológico –comunicativo, totalizador y vitalista– pareciera fortalecerse en cuanto va más allá del universo de trabajo preferido de la etnografía educativa (la vida cotidiana escolar), y en tanto lleva a cabo un concepto amplio de educación favorable al desarrollo de una pedagogía social que surge de entender que es imposible hacer una buena educación sin pedagogía, y asume como bandera –como objetivo beligerante– luchar contra la educación hegemónica –instrumental, deshumanizante, neoliberal– que se realiza sin (aparentemente) ninguna pedagogía, cuando en verdad, sí las ejecutan, siendo análogas a las educaciones que realizan: instrumentales, deshumanizantes y neoliberales.

La agenda de este nuevo periodo de la investigación educativa mundial –ante la globalización neoliberal debemos responder con una de las resistencias y de la innovación creadora y transformadora que propone Anita Gramigna<sup>33</sup> está en marcha, y en las notas transcritas de la citada pedagoga italiana y A. Escolano se adivinan algunos de sus puntos. No obstante, una formalización de la misma puede ser útil y para fortalecerla potenciándola realizamos en la Ciudad de México del 29 al 31 de octubre de 2007, el Simposio Internacional *Hermenéutica, educación y cultura escolar*, que dio como resultado inmediato la publicación de una selección de sus mejores ponencias, difundida en el libro titulado *Hermeneutizar la educación*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional de México, que ayuda a avanzar en la agenda mencionada.

---

<sup>33</sup> Cfr. *Le scienze dell'innovazione – Nuove frontiere educative nel sociale*, FrancoAngeli, 2006: “Innovazione e formazione nel mondo del mercato globale”; partes de este capítulo se han publicado en español con el nombre de “Teoría y práctica de la pedagogía social en la era de la globalización”, en el libro *La práctica educativa desde la pedagogía social 1*, México, Primero Editores (Construcción Humana), 2007, pp. 105-168.

## Bibliografía

- Anderson, Gary, "Critical ethnography in education. Origins, current status and new directions", en: *Review of Educational Research* 59 (3), 1989, pp. 249-270.
- Apple, M., "Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction", en: Apple, M. y Weis, L. (eds.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983.
- Barker, H. G., *Big School, Small School*, Stanford University Press, 1964.
- Becker, Howard, "Social Class Variations in the Teacher-Pupil-Relationships", en *Journal of Educational Sociology*, Vol. 25, abril de 1952, pp. 451-465.
- Bertely, M. y Corenstein, M., "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en Rueda Beltrán, Mario, Delgado B., Gabriela y Jacobo, Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, UNAM-CISE-The University of New Mexico, México, 1994, pp. 173-208.
- , "An overview of ethnographic research in México. An approach to educational problem", en: Anderson, Gary y Montero-Sieburth, Martha (eds.), *Educational Qualitative Research in Latin America, The Struggle for a New Paradigm*, Nueva York, Garland Press, 1998, pp. 51-75.
- Candela, A., "La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso", en Rueda Beltrán, M. et. al., (coords.), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, 1994.
- , "Transformaciones del conocimiento científico en el aula", en: Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995a.
- Carbajal Juárez, Alicia, "El margen de la acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio la escuela primaria", tesis, DIE/Cinvestav/IPN, septiembre de 1988.

- Cerda, Ana María, "Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumnos. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades", tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1989.
- Corenstein, Martha, "La investigación etnográfica en educación", en *Revista Pedagogía*, Vol. 4, No. 11, julio-septiembre de 1987, pp. 29-32.
- , "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: una primera aproximación", en Rueda Beltrán, Mario y Campos, M. A. (coords.), *La investigación etnográfica en educación*, UNAM-CISE, México, 1992, pp. 359-375.
- Dale, Roger, "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School", en *Educational Review*, No. 3, Vol. XXV, 1973.
- Davis, Allison, *Social-Class. Influences upon Learning*, Cambridge, Harvard University Press, 1952.
- De la Peña, Guillermo, "Etnografía escolar: El simposio de Ámsterdam", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, No. 4, México, 1975, pp. 136-137.
- Erickson, Federick, "What makes school Ethnography Ethnographic?", en *Council on Anthropology and Education*, Vol. IV, No. 2, Newsletter, julio de 1973.
- , "Some approaches to inquiry in school community ethnography", en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 11, No. 2, mayo de 1977, pp. 58-69.
- Escolano, Agustín, "Pedagogía sociale e cultura Della scuola. Una prospettiva ermeneutica", en Gramigna, Anita y Escolano, Agustín (coords.), *Formazione e interpretazione-Itinerari ermeneutici nella pedagogía sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Esteban Ortega, Joaquín, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.



- Frake, Ch., "The ethnographic study of Cognitive Systems" en Stephen Tyles (ed.). *Cognitive Anthropology*, Helt, Rinehart and Winston Inc., 1969.
- Gálvez, Grecia; Paradise, Ruth; Rockwell, Elsie y Sobrecasas, Silvia, *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cuadernos de Investigación Educativa 1), 1980.
- Garfinkel, Harold, "Conditions of successful degradation ceremonies" en *American Journal of Sociology* 61, 1956a, pp. 420-424.
- , "Some sociological concepts and methods for psychiatrists" en *Psychiatric Research Reports* 6, 1956b, pp. 181-198.
- , *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1967.
- Geertz, Clifford, "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987, pp. 19-40.
- Giddens, A., *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press, 1984. Versión en español: *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- , Turner, Jonathan, et al., *La teoría social, hoy*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- Giroux, Henry, "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education", en *Harvard Education Review* 53 (3), 1983, pp. 257-280.
- , *Theory and Resistance in Education, Towards a Pedagogy for the Opposition*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 2001.
- Grace, Geral, *Teachers Ideology and Control. A Study Urban Education*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1978.

- Gramigna, A., "Teoría y práctica de la pedagogía social en la era de la globalización", en: Oscós, Rocío M. (coord.), *La práctica educativa desde la pedagogía social 1*, México, Primero Editores (Construcción Humana), 2007, pp. 105-168.
- , Righetti M. y Ramaglia, A., "Innovazione e formazione nel mondo del mercato globale" en: *Le scienze dell'innovazione – Nuove frontiere educative nel sociale*, Milán, FrancoAngeli, 2006.
- Heller, A., *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península (Historia, Ciencia, Sociedad, 44), 1977.
- Henry, Jules, "Attitude Organization in Elementary School Classroom", en Spindeler, G. D. (ed.), *Education and Cultural*, Nueva York, Rinehart Winston, 1963.
- , "A cross-cultural outline of education", en: *Current Anthropology*, 1960, pp. 267-305.
- Holloway, J., "El Estado y la lucha cotidiana", en: *Cuadernos Políticos*, No. 24, 1980, pp. 8-28.
- Horton, Donald, "The interplay of forces in the development of small school systems", en: Murray, Max, *Anthropological Perspectives in Education*, Basic Books, 1971.
- Hymes, D., "The Ethnography of Speaking", en: *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, 1962.
- Inclán, Catalina, *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*, UNAM (CESU – Cuadernos No. 28), México, 1992.
- Kapferer, Judith, "El análisis situacional. Un enfoque olvidado en la investigación educativa", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, No. 4, México, Centro de Estudios Educativos, 1975, p. 38.
- Kosík, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1967.
- Lacey, Colin, *Hightown Grammar Manchester*, Manchester University Press, 1970.

- Overholt, George y Stallings, William M., "Ethnographic and Experimental Hypothesis", en: *Educational Researcher*, Vol. 5, septiembre de 1976.
- Paiva, Vanilda, "Populismo católico y educación", en: *Cuadernos Políticos* 34, México, 1982, pp. 23-39.
- Partridge, J., *Life in a Secondary Modern School*, Harmondsworth, Pelican, 1968.
- Phillips, Susan, "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y el salón de clases", en: Cazden, Courtney B., Vera, P. J., Hymes, Dell (eds.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972.
- Primero Rivas, Luis Eduardo, "Oparin y en el nuevo paradigma de la ciencia", en: Artís, M., Casanueva, M. y Chávez, N. (comps.), *Homenaje a Oparin*, México, 2ª ed., UAM-Iztapalapa (Correspondencia), abril de 1986, pp. 212-213.
- Quiroz, R., "El maestro y el saber especializado", en: *DIDAC* 12, México, 1988, pp. 7-15.
- Remedí, Eduardo, "Desorden, sentidos y signos de la gestión: Voces de los sujetos", en: Ezpeleta, J. y Burlan, A. (coords.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, 1992.
- , "Profesión docente e identidades culturales: Trayectorias y saberes movilizados", ponencia presentada en el XIII International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences, México, 1993.
- Rist, R. C., "Técnicas etnográficas y el estudio de una escuela urbana", en: *Urban Education*, Vol. X, No. 1, abril de 1975.
- , "Student social class and teachers expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, 40, 1970, pp. 411-451.

Rockwell, Elsie, *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos*, Cinvestav-Departamento de Investigaciones Educativas - Sede Sur (Documento DIE 54), México, 2005, 1ª reimpresión, julio 2007.

— y Ruth Mercado, “La práctica docente y la formación de maestros”, en: *Investigación en la escuela* 4, Sevilla, 2001, pp. 65-78.

Rockwell, Elsie, “Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase”, en: *Infancia y Aprendizaje* 5, 1991, pp. 29-43.

—, “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en: Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995c.

Rosenthal, H. y Jacobson, L., *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.

Scanlon, Patricia (1975), “Guía preliminar para la clasificación sobre la organización social de escuelas”, en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, No. 1, México, Centro de Estudios Educativos, 1975, pp. 71-78.

Schensul, Jean Jessica, *Enseñanza para el futuro y el futuro de la enseñanza. El papel de la educación en un área industrial en México*, México, SEP-Setentas, 1976.

Schütz, A., *On Phenomenology and Social Relations*, Chicago, University of Chicago Press. Versión en español: *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972.

Solon, Kimball, *Culture and Educative process and Anthropological perspective*, Nueva York, Teachers College Press, Universidad de Columbia, 1974.

Spitzer, Terry, “El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma de Chapingo: hacia la internalización de un rol profesional”, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1990.

- Taboada, Eva, "Las ceremonias cívicas: ¿Un currículum paralelo de la enseñanza de la historia?", en: Remedí, E. (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa*, México, Plaza y Valdés, 1999.
- Thao, Tranc-Duc, *Fenomenología y materialismo dialéctico*, Buenos Aires, Láutaro, 1959.
- Trottier, Claude, "La nueva sociología en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vía de disolución?", en: revista *Tempora*, No. 10, Tenerife, Islas Canarias, Universidad de La Laguna, julio-diciembre de 1987, pp. 67-90.
- Valleriani, A., "Emancipación y tragedia en pedagogía - Luis Eduardo Primero Rivas y la Pedagogía de lo cotidiano", en: Valleriani, Antonio (coord.) "Emancipación y tragedia en filosofía de la educación", México, Plaza y Valdés/UPN, (colección biblioteca de filosofía y educación), 2008.
- Walker, Rob, "The Sociology of Education and Life in School Classroom", en: *International Review of Education*, Vol. XVIII, No. 1, 1972, pp. 32-41.
- Wilson, Stephen, "The use of ethnographic techniques", en: *Educational Research*, Vol. XLVII, No. 1, 1977, pp. 245-265.
- Withall, J., "The Development of a Technique for the Measurement of Social Emotional Climate in Classroom", en: *Journal of Experimental Education*, 1949.
- Withall, J., "Conceptual Frameworks for Analysis of Classrooms Social interaction", en *Journal of Experimental Education*, 1962. Howard Becker, "Social Class Variations in the Teacher-Pupil-Relationships", en: *Journal of Educational Sociology*, No. 25, 1952, pp. 451-465.