

Aporte para significar la historia de la investigación educativa en México

Luis Eduardo Primero Rivas

Universidad Pedagógica Nacional de México

E-mail: lprimero@upn.mx

Resumen

Esta comunicación ofrece una serie de tesis favorables a significar la historia de la investigación educativa en México, considerando su decurso en el siglo XX y tomando en cuenta su devenir en las primeras dos décadas del siglo XXI, asumidas como contexto para perfilar la situación actual de la historia considerada, en tanto su reconstrucción en el artículo ahora presentado se concentra en trazarla hasta el comienzo de los años 90's del siglo XX. De alguna manera, este aporte puede constituirse en la primera parte de una narración que debe seguir escribiéndose.

Palabras clave: Actores de la investigación educativa, Campo simbólico, Etnografía educativa, Hermenéutica educativa, Historia, Investigación educativa, México, Nueva epistemología.

Abstract

This paper offers a series of theses favorable to signify the history of educational research in Mexico, considering its course in the 20th century and considering its development in the first two decades of the 21st century, assumed as a context to outline the current situation of the history considered, while its reconstruction in the article now presented concentrates on tracing it up to the beginning of the 90's of the 20th centuries. In a way, this contribution may constitute the first part of a narrative that must continue to be written.

Key words: Actors in education research, Education research, Educational hermeneutics, Ethnographic education, Mexico, New epistemology, Symbolic field.

Historia, teoría de la historia e historiografía

La investigación educativa en México¹ ha producido y genera un volumen tal de publicaciones que independientemente de los debates acerca del tipo de campo simbólico que sea (en vías de conformación, consolidado, temático, disciplinario, emergente...), es de tal magnitud que permite avanzar en la empresa de escribir su historia detallada, en razón de lograr una conceptualización completa de su génesis, desarrollo, conformación y dinámica actual —año 2022—, reconociendo la importancia intrínseca que la IE posee para el mejor manejo de la educación.

Sea esta entendida en el sentido restrictivo de *escolar*, o en uno mayor y más amplio, como el requerido en la actualidad, si comprendemos que la educación está mucho más allá de la Escuela, y abarca otros ámbitos sociales correspondientes al crecimiento mismo de la forma de comprender a la sociedad, la vida y la realidad, surgido de las nuevas formas de comprender la ciencia, que poco a poco se documenta. Esta circunstancia se puede apreciar en el *cambio epistemológico* en algunos funcionarios del primer gobierno de la Cuarta Transformación Nacional, como se puede documentar en la “Exposición de la investigación sobre «El cambio epistemológico en tres funcionarios del gobierno federal de la Cuarta Transformación: María Elena Álvarez

¹ En lo sucesivo IE; e incluso IEMX, cuando refiera a la investigación educativa en México.

Buylla, Hugo López-Gatell y Víctor Manuel Toledo», presentada en el **SPINE** el miércoles 2 de diciembre del año 2020.²

Si aceptamos la ampliación real del concepto de educación, entonces comprenderemos que *la educación* es mucho más que escolaridad y abarca espacios como la formación ciudadana, para la salud, el envejecimiento, la diversidad, la convivencia, y un largo *etcétera* ampliante tanto de la labor de *les pedagoges* como de *les investigadores* de la educación, que si acogieran esta realidad tendrían a su disposición más labor y trabajo que el actualmente asumido.

La historia de la IEMX, así como la historia de la IE en el mundo, es deudora de la historia misma de la educación, y hay que recuperar su paralelismo para construir una buena historia de la primera, en tanto las imbricaciones de todas ellas es real y un desafío por realizar si asumimos la producción de un pensamiento completo (o lo más que se logre), colectivo, interactivo e interactuante en nuestros colectivos científicos y profesionales: los actores reales de la práctica educativa.

Las tesis expresadas suponen un concepto integral e integrador de historia y por el contexto, delimitado al devenir de la educación y su investigación; sin embargo, conjeturan la articulación de la historia de la educación con la historia social general —para el contexto donde nos ubicamos, la de Occidente—, y las particularidades que logremos conceptuar (historia de la economía, de la tecnología, de las naciones, incluso de los países, *mundial*, etcétera), vinculaciones imposibles de recuperar en una comunicación como esta, circunscrita a límites precisos de necesario respeto, pero que están presentes y actuantes en cada una de las historias que nos proponemos recuperar, para buscar una narración que la haga cognoscible, de ahí manejable y por ende aprovechable.

En otras palabras: la historia de la IEMX se articula con la historia de la educación en el país, ésta con la historia de nuestra región en el mundo —América Latina, donde hay que incluir al Caribe—, que a su vez se vincula con la historia de Occidente, en todos sus órdenes de realización, y el conjunto convoca un tejido extenso, completo, profundo e interactuante de conexiones, *vasos comunicantes*, alimentaciones y devoluciones, de diversas intensidades, tiempos y contextos, que deberán ser recuperadas con trabajos colectivos de gran empeño, si buscamos entender y comprender mejor la realidad a la cual nos enfrentamos y en la que vivimos.

Trazos para recuperar la historiografía de la IEMX

La teoría de la historia convocada en el apartado precedente es exigente y conlleva empresas investigativas ambiciosas, y se puede comenzar a operar recurriendo a la historiografía de la realidad que deseamos interpretar.

Los autores que permiten recuperar la IEMX tienden a situar el origen de la investigación educativa en la creación de Centro de Estudios Educativos³, sin embargo, sostengo como importante reconocer la existencia del “Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP), fundado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1936

² Esta nota de pie de página inicial indica que acabo de utilizar el término “funcionaries” el cual, de ser escrito de manera patriarcal, debería decir “funcionarios”. Quienes atienden mis publicaciones identifican inmediatamente la puesta en realización de la campaña de la “e” impulsada por mí desde hace años y en la actualidad puesta al día con detalle en el “Capítulo 1: Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»”, de mi libro *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, Sello Editorial *Publicar al Sur*, México, 2020. En lo sucesivo aparecerán distintas expresiones que pueden interpretarse desde este contexto, actualmente mucho más validado por la reemergencia del feminismo insurgente. La referencia sobre el cambio epistemológico puede encontrarse en <https://fb.watch/chp8ODaPzL/>

³ En torno a su fecha de creación ha habido referencias dignas de mencionarse, que incluso llevaron al mismo Pablo Latapí Sarre a escribir el artículo “Precisiones sobre los orígenes y primeros años del Centro de Estudios Educativos (correcciones a un libro reciente)”, publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Número 10, Volumen V. julio-diciembre de 2000.

y convertido en 1970 en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE)⁴, pues a pesar de la calidad que tuvo, es parte de la historia real de la IEMX y se puede aventurar como un supuesto a indagar, que sus resultados indujeron la respuesta de los creadores del CEE, como una contestación de la sociedad civil a las acciones oficiales entonces, evidentemente deficitarias ante las realidades del desarrollo de la historia, que se aprestaba a nuevos arrebatos y creaciones.

Volver al “68”

Los trabajos de la IEMX luego de la creación del CEE se enmarcan en el contexto socio-político del sexenio de Gustavo Díaz-Ordaz que genera la Matanza de Tlatelolco y posteriormente el gobierno de Luis Echeverría Álvarez quien impulsa una política de Estado destinada a amortiguar las consecuencias del 2 de octubre, y crea un ambiente educativo nacional que más allá de sus intenciones políticas, favorece procesos internos en la UNAM que hacen que “La comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica de la UNAM conformen en 1977 el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)”⁵, organización que aglutinará e impulsará buena parte de las primeras producciones en IE, articuladas con la conformación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Estudios Avanzados del IPN; y en el año de 1978, con operación desde 1979, la Universidad Pedagógica Nacional, que junto con otras organizaciones oficiales y civiles, serán los actores centrales de la IEMX. En la actualidad, los trabajos sobre la IE en la UNAM se aglutinan en el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación (IISUE), surgido luego de la desaparición del CISE en el año de 1997 y operando desde el 2006.

De los datos a la interpretación histórica

La historiografía es como la primera etnografía, *grafía* para ser aprovechada por historiadores —y para el caso de la etnografía, antropólogos—, y brinda información descriptiva que ha de ser significada para darle sentido. En esta búsqueda hemos de pensar que la realidad mexicana de los años 70's —la época ahora reconsiderada— presentaba el multiculturalismo tradicional en México —y en general en América Latina—; el sistema educativo formal mexicano estaba sacudido por la crisis del año 1968, y, sobre todo, en México existía una fuerte tradición antropológica surgida de la Revolución Mexicana que a través de su nacionalismo había considerado *la mexicanidad*, la identidad del ser mexicano, y la relevancia de comprender lo autóctono, que 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 del neoliberalismo.

La referencia a la crisis del año 1968 es especialmente significativa en México, pues si bien “el 68” fue un momento histórico en Europa, en el Viejo Continente 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 radicalmente el movimiento popular aglutinado sobre el estudiantil, ambos críticos del Estado y la sociedad de aquel entonces, y creó como resultado que el gobierno posterior al que ejecutó formalmente la masacre —de Gustavo Díaz-Ordaz: 1964-1970—, encabezado como afirmamos y sabemos, 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, para buscar utilizarlo como un recurso para atenuar las consecuencias del

⁴ Cito a Alicia Colina en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, 2011, IISUE-UNAM, ps. 11, y lo hago considerando la teoría de la historia que me orienta, que conlleva buscar bibliográfica de frontera para rastrear las historias de que se trate, considerando que los autores más recientes, han procesado bien la información que trabajan, conformando una buena consciencia histórica, sobre sus referentes y campo de trabajo, con lo cual están actualizados, ubicados en *la frontera*. Puede consultarse un desarrollo reciente del conocimiento de frontera en el capítulo 2 de mi libro *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, Publicar al Sur, 2020, ps. 57-92.

⁵ Cfr. A. Colina, *idem*, p. 12.

genocidio del 2 de octubre de 1968, tanto en el sistema educativo formal como en la conciencia colectiva mexicana. Los apoyos económicos favorecieron establecer centros de investigación, e incluso en esa época se crea la misma UPN, con recursos que ahora son un triste recuerdo, en tanto los salarios del momento de su creación, y sus años iniciales, fueron excepcionales. Estos recursos luego fueron barridos por la política neoliberal y medio paleados por los “estímulos”, perversiones salariales todavía vigentes en una época que se supone postneoliberal.

El contexto histórico-político mexicano favoreció la recepción de la etnografía, convertida en un recurso para buscar entender y comprender la dinámica del sistema educativo formal y con su devenir se transformó en una concepción central de la historia de la investigación educativa en México en el último cuarto del siglo XX, que pierde su vigor a mitad de los años noventa del siglo pasado, cuando nuevas condiciones histórico-políticas surgen creando renovados contextos culturales, que han producido inéditos desarrollos, que deberemos examinar 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 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 diferentes 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 fábricas y del aula escolar, las relaciones sociales entre docentes y alumnos y la forma en que intervenían en el intercambio de experiencias culturales. De estos autores podemos recordar a: J. Withall (1949 y 1962), Allison Davis (1952), Jules Henry (1960 y 1963), y al inicial Harold Garfinkel (1956 a y b), quien ya influido por la fenomenología trabajaba para lo que sería la “etnometodología”. Del campo filosófico, además de las referencias a los ancestros fenomenológicos de Garfinkel en Husserl, debemos recordar tanto a K. Kosík (1963), como a un autor menos conocido como Tranc-Duc-Thao, quien en español publica su *Fenomenología y materialismo dialéctico* (1959).

Avanzando el siglo XX, y en la segunda mitad de la década de los setenta, se publican trabajos que utilizando la observación directa y precisa de grupos pequeños localizados, observados a través de la etnografía, acceden al mundo de la escuela. Estas publicaciones destacan 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 período, 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 especialmente Ray C. Rist (1970).

La difusión de un vínculo estrecho entre la antropología y la educación se difundió inicialmente en la antropología norteamericana con los trabajos de Ruth Benedict (1887-1948) y Margaret Mead (1901-1978); sin embargo, al intentar recuperar una historia más profunda, queda por resaltar el influjo de la Escuela de Palo Alto en ése nexo, en especial la influencia de Gregory Bateson, autor que en la época actual —comienzos del siglo XXI— alcanza a tener gran relevancia en diversos autores contemporáneos. Bateson seguro recibió una influencia directa de M. Mead, pues incluso estuvo vinculado matrimonialmente con ella. Esto dicho como una pequeña anécdota que eventualmente puede significar.

Los estudios usando el método antropológico de investigación y un análisis basado en el uso 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), Frederick 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 va formando en el proceso que registramos permite concentrar el interés y los trabajos de sus promotores 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 será el promotor inicial de la etnografía educativa en México, inspirada en su trabajo académico que iniciaría desde 1972 en el Centro de Estudios Educativos del antiguo "México D. F.", publica el ensayo "Etnografía escolar: El simposio de Ámsterdam" en la revista especializada de este primer centro importante de investigación educativa en México, el famoso CEE.

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 período son: 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"; Frederick 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 llega a tierras aztecas con una fuerza significativa que podemos comenzar a reconstruir con una:

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 su historia, que como argumentamos, es sustancial en el desarrollo de la IEMX. Los títulos mencionados son:

1. Martha Corenstein, "La investigación etnográfica en educación", Revista *Pedagogía UPN* Editor, Vol. 4 # 11, julio-septiembre de 1987, ps. 29-32.
2. Catalina Inclán, *Diagnostico 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, ps. 359-375.
4. De 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, ps. 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, 2005; 1ª Reimpresión, julio 2007.

Compendiando, organizando y reinterpretando los datos suministrados por las etnógrafas mencionadas —todas distinguidas intelectuales de la investigación educativa en México—, podemos asegurar que lo que inicialmente se denominó “etnografía” y posteriormente “etnografía educativa” se inició con el trabajo de Guillermo de la Peña quien desde el año de 1972 establece un proyecto de investigación inspirado en el tema en el programa del Centro de Estudios Educativos de México D. F. (CEE), y posteriormente 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 reúne a estudiantes de diversas instituciones que serán el semillero de investigadores de la etnografía educativa, quienes la difundirán en sus instituciones de origen, entre las cuales destacarán inicialmente el CEE y DIE.

La etnografía se propagó desde entonces a muchas otras instituciones mexicanas: la Universidad Iberoamericana (UIA), a 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, iniciando una tradición de 25 años, según afirmación de Bertely y Corenstein, 1998. En esta dinámica también se publicó el segundo libro citado de Mario Rueda Beltrán, quien ha sido una de las piezas claves de este proceso.

Citando a E. 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 los Estados Unidos que contaban con becas Fullbright para estancias en el DIE durante estos años conocieron y difundieron 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).

El desarrollo de la etnografía educativa en México, va 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 lleva a ir más allá del influjo "de la obra de Freire en los años 1970, que ganó presencia, sin duda por razones válidas, en la pedagogía crítica y en el movimiento etnográfico en los 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 norteamericanos, hicieron 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 esta comunicación.

En este recuento también hay que recuperar tesis de Catalina Inclán, que, aun trabajando en un momento temprano del desarrollo de la etnografía educativa, ofrece una síntesis de sus inicios que será 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 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 Sáenz (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”, y “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”; la etnografía educativa “se concretó en 1976 en uno de los primeros estudios nacionales al respecto, por una antropóloga norteamericana Jean Jessica Schensul 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 Federal 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 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 70's, su desarrollo —los ochentas—, su estabilización y declive —los noventas—, la etnografía educativa conforma en México, y sus áreas de influencia, una fuerte corriente investigativa que da muchos frutos, crea núcleos temáticos de atención, convoca problemas, se extiende en diversas prácticas y genera 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 realiza Elsie Rockwell en su texto citado, particularizándonos 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, y para ello debemos pasar a un nuevo apartado, titulado:

Líneas, fuerzas y volúmenes de la etnografía educativa en México

El análisis aquí iniciado surge desde uno de los desarrollos recién mencionados —vinculado con 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, a resultados de las políticas neoliberales impulsadas en la región, que corrían paralelas al proceso de la etnografía educativa. “Este compromiso — escribe E. 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 textos 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 esta circunstancia es que en el recuento hecho por E. 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 E. Rockwell llama “etnografía reflexiva”, que puede ser la mejor forma adoptada por el desarrollo intelectual aquí investigado. Ésta explicaría la síntesis conseguida después de diversos años de trabajo intenso, comprometido y productivo, centrado en gran parte en el DIE, pero no solamente.

Para plantear un breve perfil de esta etnografía de síntesis, conviene recuperar la siguiente afirmación de E. Rockwell:

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 como varias de las etnógrafas importantes del DIE, se vinculan a 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 de esta comunicación.

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 con relación a la formación docente.

Entendiendo que este análisis se efectúa desde los parámetros de la nueva epistemología —conceptuación que busca reconstruir la totalidad que más se alcance—, recuperemos la tesis estelar de E. 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”.

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

De todas maneras, sus logros son muchos y todavía tienen bastante 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 ella se entiende que educación es mucho más que escolaridad, y que el sistema

educativo nacional es mayor que el formal y/o escolar, como paulatinamente se comienza a establecer en el ambiente educativo mexicano.

Balance y cierre: más allá de la etnografía educativa

El recuento realizado de la historia de la etnografía educativa quizá sea parcial, sin embargo, es apropiado para avanzar en significar el devenir de la IEMX y da una idea bastante precisa de los múltiples temas abordados en ella en los años convocados al tiempo que sirven como un guion preliminar para profundizar en la recuperación del listado de temas abordados por la etnografía educativa, que 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 haber influido en conformar concepciones que paulatinamente irán más allá de la etnografía educativa, como puede observarse en la larga citada de otra de las grandes etnógrafas en México, Ruth Paradise, que transcribo enseguida:

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 etnias, es decir, no tanto estudiarlas, sino describirlas de acuerdo con ciertas categorías de actividades sociales, políticas y religiosas establecidas de antemano. Estos 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 empiristas; 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 90's del siglo XX], la definición de la etnografía y del trabajo de etnógrafos ha cambiado considerablemente. Los antropólogos dieron cuenta paulatinamente de que no hay tal «recolección 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 atórica de un grupo social y sus costumbres. (Ruth Paradise: "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?", en Rueda 1994: 74-75).

Los textos citados nos ponen en la pista de rastrear lo sugerido por Ruth Paradise al comienzo de los noventas: se vislumbraba la necesidad de ir un paso más allá de la etnografía, quizá debido a su agotamiento interno — producido por su autolimitación 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 en emergiendo y ahora avanza a pasos firmes. Dice la profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM citando a Giddens y Turner (1990: 11):

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 interpretativa..." 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 Ricoeur, 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 hacia la conclusión de este artículo, que cierran los razonamientos para abrir nuevos desarrollos: comenzando los años noventa del siglo XX la historia de la IEMX se dirigía a nuevas dinámicas, que habrá que seguir investigando para precisarlas en un nuevo ensayo que las destaque. La IEMX se dirigirá hacia la hermenéutica educativa y en los años más recientes estará impulsada por el cambio de paradigma recién destacado que nos llevará a pensar y realizar la IE desde el cambio epistemológico también resaltado, sin duda impulsado por la política promovida por el CONACyT encabezado por María Elena Álvarez-Buylla Roces, que estimula el impacto social de la investigación científica, incluida la pensada como investigación educativa.

Esta nueva circunstancia se puede ejemplificar de diversos modos y resaltando renovadas problemáticas, entre las cuales puede destacarse el asunto metodológico. En los años recientes se polarizó la consideración metodológica en la división entre “métodos cuantitativos” y “cualitativos” en la indagación, y al parecer este falso problema se puede abordar productivamente desde la nueva epistemología analógica, promotora de una metodología integradora asociada a una concepción de una ciencia unificada.

Estos temas nos llevan muy lejos, de aquí que es importante concluir para ofrecer las

Referencias

- Adler-Lomnitz, Larissa, (2009) “El congreso científico como forma de comunicación”, en Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (Coordinadora), *Redes, comunidades, grupos de trabajo entre pares en la investigación educativa*, coedición UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Plaza y Valdés, México, ps: 145-153.
- Anderson Gary (1989), "Critical ethnography in education. Origins, current status and new directions", en: *Review of Educational Research* 59 (3), pp. 249-270.
- Barker H. G. (1964) *Big School, Small School*, Stanford University Press.
- Bertely M. y Corenstein M. (1994): “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, ps. 173-208.
- Bertely, M. y Corenstein, M., “An overview of ethnographic research in México”, en Anderson Gary and Montero-Sieburth Martha ". An approach to educational problem" (eds.), *Educational Qualitative Research in Latin America, The Struggle for a New Paradigm*, New York, Garland Press, pp, 51-75.
- Candela, A. (1994) "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.
- Candela, Antonia, (1995a), "Transformaciones del conocimiento científico en el aula", en: E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Corenstein Martha (1987), “La investigación etnográfica en educación”, *Revista Pedagogía*, Vol. 4 # 11, julio-septiembre de 1987, ps. 29-32.
- Corenstein Martha (1992), “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, ps. 359-375.

- Dale Roger (1973), "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School", en *Educational Review*, # 3, vol. XXV.
- Davis Allison, (1952), *Social-Class. Influences upon Learning*, Cambridge: Harvard University Press.
- De la Peña (1975), Guillermo, "Etnografía escolar: El simposio de Ámsterdam", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 4, México, pp. 136-137, vol. V.
- Erickson Frederick (1973), "What makes school Ethnography Ethnographic?", en *Council on Anthropology and Education*, # 2, New Sletter, julio de 1973, vol. IV.
- Erickson Frederick (1977), "Some approaches to inquiry in school community ethnography", en *Anthropology and Education Quarterly*, # 2, mayo de, pp. 58-69, vol. 11.
- Frake Ch. (1969), "The ethnographic study of Cognitive Systems" en Stephen Tyles (ed.). *Cognitive Anthropology*, Helt, Rinehart and Winston Inc.
- Gálvez, Grecia, Ruth Paradise, Elsie Rockwell, y Silvia Sobrecasas, (1980), *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria* (Cuadernos de Investigación Educativa 1), México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Garfinkel, Harold (1956a), "Conditions of successful degradation ceremonies." *American Journal of Sociology* 61: 420-424.
- Garfinkel, Harold (1956b) "Some sociological concepts and methods for psychiatrists." *Psychiatric Research Reports* 6: 181-198.
- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Geertz, Clifford (1987), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: *La interpretación de las culturas*; Gedisa, Barcelona, ps. 19-40.
- Giddens A., (1984), *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press (En español: *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986).
- Giddens, Anthony, Turner, Jonathan, *et al.* (1990), *La teoría social, hoy*, Alianza Editorial, Madrid.
- Grace Geral (1978), *Teachers Ideology and Control. A Study Urban Education*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (Coordinadora) (2009) *Redes, comunidades, grupos de trabajo entre pares en la investigación educativa*, co-edición UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Plaza y Valdés, México.
- Henry Jules (1963), "Attitude Organization in Elementary School Classroom", en G. D. Spindeler (ed.), *Education and Cultural*, New York, Rineharty Winston.
- Henry Jules, (1960), "A cross-cultural outline of education", en *Current Anthropology*, pp. 267-305.
- Holloway J. (1980), "El Estado y la lucha cotidiana", en: *Cuadernos Políticos* 24, pp. 8-28.
- Horton Donald (1971), "The interplay of forces in the development of small school systems", en Max Murray, *Anthropological Perspectives in Education*, Basic Books.
- Hymes D. (1962), "The Ethnography of Speaking", en *Functions of Language in the Classroom*, New York.
- Inclán Catalina (1992). Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988, UNAM (CESU – Cuadernos # 28), México.
- Kapferer Judith (1975), «El análisis situacional. Un enfoque olvidado en la investigación educativa», en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 4, México, Centro de Estudios Educativos, p. 38, vol. V.

- Kosík, Karel ([1963] 1967), *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.
- Lacey Colin (1970), *Hightown Grammar Manchester*, Manchester University Press.
- Latapí Sarre, Pablo (2008), "¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2008, vol. 13, núm. 36, pp. 283-297.
- Overholt George y Stallings William M. (1976), "Ethnographic and Experimental Hypothesis", en *Educational Research*.
- Paiva, Vanilda (1982), "Populismo católico y educación", en: *Cuadernos Políticos* 34, México, pp. 23-39.
- Partridge J. (1968), *Life in a Secondary Modern School*, Harmondsworth: Pelican.
- Phillips Susan (1972), "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y el salón de clases", en Countey B. Cazden, Vera. P. J., Deil Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press.
- Primero Rivas, L. E. (2020) *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, Publicar al Sur, México.
- Rist C. R. (1975), "Técnicas etnográficas y el estudio de una escuela urbana", en *Urban Education*, núm. 1, abril de 1975, vol. X.
- Rist, Ray C. (1970), "Student social class and teachers' expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, 40, ps.411-451.
- Rockwell Elsie (2005), *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.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, (1988), "La práctica docente y la formación de maestros", en: *Investigación en la escuela* 4, Sevilla, pp, 65-78. 2001)
- Rockwell, Elsie, (1991), "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase", en: *Infancia y Aprendizaje* 5, pp. 29-43.
- Rockwell, Elsie, (1995c) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en: E, Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, citado.
- Rosenthal H. y Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the Classroom*, New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Scanlon Patricia (1975), «Guía preliminar para la clasificación sobre la organización social de escuelas», en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 1, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 71-78, vol. V.
- Schensul Jean Jessica (1976), *Enseñanza para el futuro y el futuro de la enseñanza. El papel de la educación en un área industrial en México*, México, Col. SEP-Setentas.
- Schütz, A. *On Phenomenology and Social Relations*, Chicago, University of Chicago Press (En español: *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972).
- Solon Kimball (1974), *Culture and Educative process and Anthropological perspective*, Nueva York, Teachers College Press, Universidad de Columbia.
- Spitzer Terry (1990), "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.
- Thao Tranc-Duc (1959) *Fenomenología y materialismo dialéctico*, Editorial Lautaro, Buenos Aires.

- Walker Rob (1972), "The Sociology of Education and Life in School Classroom", en *International Review of Education*, núm. 1, pp. 32-41, vol. XVIII.
- Wilson Stephen 1977, "The use of ethnographic techniques", en *Educational Research*, núm. 1, pp. 245-265, vol. XLVII.
- Withall J. (1949), "The Development of a Technique for the Measurement of Social Emotional Climate in Classroom", en *Journal of Experimental Education*
- Withall, J. (1962) "Conceptual Frameworks for Analysis of Classrooms Social interaction", en *Journal of Experimental Education*. Howard Becker (1952), "Social Class Variations in the Teacher-Pupil-Relationships", en *Journal of Educational Sociology*, núm. 25, pp. 451-465.