

Técnica y Tradición. Etnografía de la Escuela Rural y de su Contexto Familiar y Comunitario

Resumen

Este trabajo analiza la relevancia de la escuela rural mexicana en su contexto familiar y comunitario. Metodológicamente se trata de un estudio cualitativo de tipo etnográfico realizado en cuatro comunidades campesinas y en sus correspondientes escuelas agropecuarias de nivel medio (secundarias) y medio superior (bachilleratos).

A la vista de esos contextos, se lleva a cabo una "descripción profunda" de las condiciones productivas locales como de las condiciones de vida de la familia campesina en sus ámbitos reproductivo, productivo y de formación para el trabajo. Asimismo, se describen los modelos curriculares y se analiza la práctica escolar enfatizando en las actividades productivas de la escuela. Por último se subraya la correcta comprensión de la articulación entre la unidad productiva familiar (sus saberes tradicionales y sus posibilidades productivas) y las condiciones y problemas agroecológicos comunitarios a la hora de diseñar unos modelos educativos y desarrollar una práctica escolar que fortalezcan realmente la economía y productividad campesina.

Palabras clave: Etnografía, educación rural, saber escolar, saber tradicional, familia campesina, comunidad campesina, producción agropecuaria.

Abstract

ABSTRACT

This Work studies the importance of rural Mexican school in the familiar and community fields. Methodologically it is an ethnographic qualitative study that has been developed in four rural communities and in their own agricultural schools.

The work presents a "deep description" of the local working conditions and the way of life of the rural families. This is analyzed in their reproductive, productive and training contexts. Also, the curricular models and scholar actions in the rural schools are studied. The importance of knowing the relationship between the family (as production unit) and the ecological rural conditions and problems is proved. This is important to designing the educative models and to develop the scholar actions that strengthen the rural economy and productivity.

Key words: Ethnography, rural education, scholar knowledge, traditional knowledge, rural family, rural community, rural production.

Ma. Guadalupe Díaz Tepepa*



Principales resultados:

Los estudios etnográficos de las comunidades y escuelas (segunda parte) constituyen el cuerpo principal de la investigación. En este breve texto destacaré algunos elementos del análisis de las comunidades, la familia y la escuela para fundamentar las conclusiones. No me voy a referir a cada uno de los casos analizados, sino únicamente a aquellos que me permitan ilustrar los hallazgos más relevantes del estudio.

1. Las comunidades

En el capítulo tres denominado "el contexto local y la producción en las comunidades" se describen las características fisiográficas y agroecológicas que determinan las posibilidades productivas de los campesinos en cada comunidad y la influencia de dichas características en las estrategias de supervivencia. El universo seleccionado para el estudio se caracteriza por no estar concentrado y por lo mismo no ofrece patrones fácilmente generalizables de una localidad a otra. Además son comunidades con dinámicas, tamaños y características fisiográficas diferentes entre sí, por ello no era posible ni deseable buscar apriori algunos rasgos comunes, aunque los hay y es posible la comparación. En cambio era necesario esforzarse en hacer una descripción lo más minuciosa posible, en cada caso, de las condiciones dadas en el medio ecológico para la producción, así como de las características de la unidad productiva familiar que se analizan en el

*Maestra en Ciencias de la Educación por el CINVESTAV-IPN, y Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Navarra, España



capítulo IV y de los procesos escolares que se analizan en los capítulos V y VI.

En el análisis de las condiciones comunitarias fue importante revisar el concepto de "región", puesto que la literatura que se revisó, a menudo, ubicaba en una misma "región" las comunidades poblanas, y por lo mismo se generalizaban demasiado las condiciones de vida y trabajo, poco se especificaban los rasgos singulares y distintivos de la dinámica productiva y demográfica de cada comunidad. Dichos rasgos singulares en este estudio significan un avance respecto de lo que se sabe sobre estos minúsculos contextos.

Algunos elementos que han permitido valorar las posibilidades productivas de las comunidades son: la caracterización de los pisos ecológicos y composición de los suelos, la asociación de especies vegetales y la orientación de los vientos. Tales características guardan una estrecha relación con la altura. A partir de esta información sobre cada una de las comunidades se analiza la estrategia productiva y de supervivencia campesina.

Es un hecho que las actividades agrícolas están condicionadas por la complejidad del ecosistema y que el patrón de cultivos, y de supervivencia en general, se realiza con base en el máximo aprovechamiento de los recursos con que cuenta el campesino. En torno a los recursos del medio natural la sabiduría de los campesinos ha logrado encontrar fórmulas para hacer producir la tierra en un medio adverso, caracterizado por la inclinación de terrenos, la improductividad de los suelos, lo avanzado de la erosión y el escaso abastecimiento de agua. Estas son las condiciones generales que se observan en nuestros casos de estudio.

El estudio de las condiciones productivas de las comunidades permite valorar la capacidad productiva de cada comunidad y las relaciones que dicha capacidad productiva guarda con la dinámica demográfica y con la reproducción de la unidad doméstica de producción. Se indica que únicamente en una de las comunidades serranas de Puebla (Huixcolotla) la productividad de las

labores agrícolas y la forma particular en que tales labores se combinan con la cría de animales y la artesanía, permiten la reproducción de la unidad doméstica con una dependencia menor respecto de los recursos que provienen de los miembros de la familia que trabajan fuera. En otra de las comunidades los rendimientos agrícolas serían más escasos, de tal forma que la dependencia de los recursos que provienen del exterior sería un poco mayor, al grado de no poder continuar el ciclo productivo sin ellos. Por su parte en la tercera comunidad de nuestro estudio, el deterioro de las actividades productivas ha alcanzado un nivel tal que ya ni con la inyección de recursos obtenidos mediante el trabajo asalariado en las ciudades es posible mantener el funcionamiento del ciclo productivo del agroecosistema.

2. Familia, producción y reproducción

Otro resultado de la investigación permite demostrar la estrecha relación que existe entre las posibilidades productivas de la unidad familiar en cada comunidad respecto de la dinámica demográfica de las mismas. Este tema corresponde la capítulo IV de la investigación, denominado: familia, educación y producción.

En el capítulo IV se describen las características de la familia en sus ámbitos reproductivo, productivo y formativo. Un hallazgo importante al contrastar dos casos a sido encontrar los lados extremos del componente demográfico en correspondencia con la posibilidad de obtener satisfactores básicos en la misma comunidad o fuera de ella.

Mientras en el caso (1) el crecimiento demográfico cercano al 0% para un periodo de 40 años está relacionado con la obtención de recursos más o menos suficientes a partir de actividades de autosubsistencia en la misma comunidad (agrícolas combinadas con artesanales), para el caso extremo (3) el crecimiento de la población cercano al 100%, para el mismo periodo, se relaciona con bajísimos rendimientos en las actividades de subsistencia en la misma comunidad y una dependencia cada vez mayor de la obtención de recursos mediante la venta de fuerza de trabajo fuera de la comunidad.



Desde luego, esta relación está mediada por una serie de factores entre los más importantes figuran: el tamaño de las tierras de la unidad familiar, la disponibilidad de un solar para desarrollar actividades de la llamada "agricultura de traspatio", la capacidad de carga de los diferentes agroecosistemas y sus niveles de degradación, el régimen de lluvias y heladas, la posibilidad de desarrollar actividades de ganadería.

La combinación de estos elementos que conforman las estrategias de supervivencia se describen *etnográficamente* en el texto, pero cabe mencionar que tales estrategias son las que hacen que el tipo de habilidades y conocimientos que debe desplegar el campesino sea más complejas de lo que se cree, y por lo mismo es necesario transmitir a los hijos *habilidades y conocimientos al respecto*. Las formas de reproducción y transmisión de saberes a los hijos también guardan ciertas peculiaridades en cada comunidad como veremos a continuación de forma muy abreviada.

3. Familia y educación: Las formas de transmisión del saber productivo

Para comprender las peculiaridades que adquieren *las formas de transmisión del saber productivo* de los campesinos a sus hijos, en cada una de las comunidades, es necesario destacar que tales formas dependen de las particulares formas de organización de la unidad productiva familiar. Por ejemplo, en la comunidad (1) el tamaño de la tierra es mayor que en la comunidad (3) y esta circunstancia provoca que en la comunidad (1) se requieran mayor número de personas en las labores del campo, que en unidades domésticas que solo cuentan con algunas melgas como es el caso de la comunidad (3). Tal situación, entre otras, tiene efectos en el tamaño de la familia y en la distribución de las tareas productivas en la familia.

En la comunidad (1) la división sexual del trabajo en edad adulta no está tan marcada debido, especialmente, a la emigración estacional. Ambos cónyuges deben responsabilizarse, en uno u otro momento, de la continuidad de las labores productivas. Por lo tanto, las personas de ambos sexos y los diferentes grupos de edad deben tener

las habilidades y conocimientos suficientes para realizar las tareas correspondientes.

Además, deben contar con las competencias suficientes para las tareas propias. Por tal motivo, los hijos participan ampliamente en las tareas productivas, tanto en las relacionadas con el campo como en las que se llevan a cabo en el hogar, por ejemplo la artesanía.

La participación de los hijos en el trabajo productivo comienza aproximadamente a los 10 años y está determinada por la madurez física del niño: en la milpa por la fuerza corporal necesaria para las duras labores agrícolas, en la artesanía por la destreza requerida en los dedos para dar un buen acabado al cesto. Esto no significa que hasta la *incorporación del niño al trabajo inicie su capacitación*, por el contrario, la enseñanza familiar empieza desde las fases tempranas de crecimiento de los hijos.

La transmisión del saber de padres a hijos no es una tarea deliberada ni sistemática, se produce básicamente por imitación, como dicen ellos "nomás con ver", la relación educativa que se establece es la de maestro - aprendiz, el niño "se pega" a los padres y va incorporando un repertorio de saberes sobre la acción, en la misma experiencia: observando y en situaciones de ensayo y error.

Sin embargo, si después de cierta edad los niños no dan muestra de haber aprendido por sí mismos, los papás de forma deliberada los orientan sobre cómo aprender, pero las peculiaridades de las formas de enseñanza dependen de la disposición del menor para aprender: si los chicos tienen buena disposición los padres se limitan a estimular los avances y a corregir los errores; si el hijo no muestra buena disposición, se le da tiempo para que vaya incorporando, a su ritmo, los saberes necesarios del proceso productivo. Esta forma de concebir la capacitación de los hijos, regularmente choca con las formas escolares de la enseñanza, algunos ejemplos se ilustran de forma testimonial en el texto de la investigación.

En la comunidad (3) un dato importante que nos permitirá comprender las formas de transmisión del saber tradicional a los hijos es que en la mayor parte de los hogares el padre de familia trabaja permanentemente fuera de la localidad debido al menos número y calidad de los recursos para la subsistencia, así como a una atomización extrema de los terrenos familiares de cultivo.

La diferencia con la comunidad (1), en estos rubros, es que en ésta última, los jefes de familia practican una emigración estacionaria, como ya hemos señalado, pero también hacen todo lo posible por evitar la necesidad de salir a conseguir dinero fuera de la localidad, ya que los recursos básicos para la subsistencia se generan, regularmente, en la propia comunidad y una familia grande actúa como soporte tanto para las actividades agrícolas como para la dotación de recursos que provienen del exterior. En la comunidad (3) una familia grande, viviendo en el mismo lugar, casi representa un lastre por la casi inexistente obtención de productos en la unidad doméstica familiar. Sin embargo, como también lo hemos indicado, esta situación no provoca la reducción del tamaño de la familia, sino todo lo contrario, ha contribuido a aumentar el tamaño de la familia, puesto que la falta de opciones al interior de la comunidad se ha suplido por amplias corrientes migratorias tanto de los jefes de familia como de los hijos en edad de trabajar.

Las peculiaridades de esta situación en la formación de los hijos ocasiona que sea la madre la que deba transmitir los conocimientos que no precisamente forman parte de su dominio, y muy contradictoriamente con lo que ocurre en la comunidad (1) los roles sexuales aparecen más marcados.

La colaboración de los hijos menores en el cuidado de los animales, el acarreo de agua y leña y otras tareas susceptibles de ser ejecutadas por ellos resulta crucial para la continuidad de la unidad familiar, por lo que la madre hará todos los esfuerzos a su alcance para que los hijos se incorporen a las tareas familiares a las edades más tempranas posibles, sobre todo considerando que los jóvenes emigran a edades más tempranas.

Si como vimos, en la comunidad (1) los hijos comienzan a ayudar en las tareas del campo desde los 10 años en adelante, en la comunidad (3) lo hacen desde los 7 u 8 años, pero existe un énfasis muy marcado respecto de la formación en valores éticos y civiles. El testimonio de una madre es muy ilustrativo al respecto:

"Deben aprender a participar en las reuniones comunitarias, a participar en ir a misa, su comportamiento con la gente, su comportamiento con la comunidad lo van aprendiendo, porque uno es así, uno lo vive así, por lo mismo les va uno dando a los hijos lo que uno es, van viendo lo mismo".

De tal manera que la formación a los hijos no es más que "la enseñanza ejemplar" para que se incorporen de la mejor manera posible en el medio social y productivo.

4. La escuela en la comunidad

Las consecuencias de las condiciones y perspectivas de la vida en la comunidad y en la familia influyen en las expectativas de la población respecto a la escolaridad de sus hijos y en la relación que la comunidad establece con la escuela. También influyen en las modalidades escolares que se han implantado en estas comunidades.

En todos los casos aparece un claro afán de escolarización por parte de la comunidad. Tal afán de escolarización se observa en la promoción y gestión de la construcción de las escuelas por parte de las personas de las comunidades, junto con los promotores. Los testimonios muestran que es la misma comunidad la que se ha hecho cargo de las obras de construcción y equipamiento de los planteles. Por ello, históricamente, las escuelas rurales en México son identificadas como "las casas del pueblo". Esta es una tradición heredada de la escuela de la escuela que surge de la revolución mexicana. Sin embargo, actualmente esta tradición pierde su significado histórico, puesto que, en otras dimensiones de las cosas, dejar que las



comunidades "se las arreglen" para conseguir los servicios básicos de supervivencia significa un grave problema de inequidad social. Hasta años recientes los recursos escolares se han concentrado, prioritariamente, en los sectores urbanos y han sido escasos los apoyos que han recibido las escuelas del medio rural, principalmente las de educación básica.

En el medio rural, obtener la escuela, construirla, velar por su funcionamiento, exigir los contenidos básicos y el cumplimiento de los maestros, ha sido una tarea cotidiana, no solo de los padres de familia, sino de la comunidad entera, como lo demuestran los testimonios obtenidos en los casos de esta investigación.

En estos mismos casos se puede apreciar que las expectativas de escolaridad varían de una comunidad a otra dependiendo del destino que se vislumbra, de forma realista, para los jóvenes del campo. así mientras que en la comunidad (1) se espera que la escuela transmita los contenidos correspondientes al nivel educativo (secundaria) porque existen expectativas de lograr una mayor escolaridad para los hijos; en la comunidad (3) los padres esperan que la escuela forme para un oficio a los niños que seguramente emigrarán a buscar el sustento fuera de su localidad.

Es relevante mencionar que además de la gran colaboración de los padres de familia en la creación y equipamiento de las escuelas analizadas, en esta ardua tarea, también han participado de forma muy determinante los grupos civiles y personas con un genuino espíritu de servicio que han dedicado su trabajo a la promoción rural y comunitaria. Es el caso de los fundadores del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural que dan servicios educativos a nueve escuelas secundarias ubicadas en la sierra norte oriental del estado de Puebla, y que para su análisis tome tres escuelas (antes telesecundarias).

También es relevante mencionar la ardua tarea que han desempeñado los fundadores y gestores de una extensión de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en un pueblo campesino del Estado de México, mismo que tomé como caso 4 en esta investigación.

Ambas instituciones: las Escuelas Secundarias de Formación para el Trabajo (antes telesecundarias), y la extensión del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario operan con modelos educativos que tienden a ofrecer una formación técnica agropecuaria: Sin embargo, las orientaciones formativas de ambos modelos son radicalmente opuestas. Por lo mismo seleccioné a ambas instituciones con fines de contrastación.

Las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo aspiran a organizar la educación y la formación técnica adaptada al contexto regional y contribuir con ello al desarrollo rural más local. Tales escuelas se guían por los principios de las "Escuelas Productivas Comunitarias" y tienen como antecedente el modelo educativo de "La Telesecundaria Vinculada a la Comunidad".

En torno al modelo de las "escuelas comunitarias" en las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo (antes telesecundarias) se pretende relacionar estrechamente la economía con la educación para que la escuela adquiera un papel importante en comunidades en comunidades pobres y para que su influencia permita escapar, de alguna manera, de la situación de pobreza extrema. Para tal caso, se pretende calificar a los jóvenes, a mediano plazo, para que ellos mismos puedan crear su propia fuente de trabajo.

La producción en estas escuelas ha permitido la inducción de algunos cultivos como las hortalizas, la producción de ajos y los viveros de árboles, pero el impacto de la escuela en la comunidad no se reduce no se reduce a la inducción e innovación de uno o más cultivos, la misma comunidad se ha convertido en fuente de aprendizaje para los alumnos a través de una estrategia escolar denominada "talleres de investigación". Esta estrategia de tipo inductivo se articula con las condiciones particulares de vida de los estudiantes, y se desarrolla tanto en la capacitación agropecuaria, como en los contenidos básicos de la telesecundaria.

Así, por ejemplo, cuando se reflexiona sobre los problemas que afectan a los campesinos se pretende construir un saber articulado con los



aspectos económicos, sociales, políticos y ecológicos, pero también se pretende lograr un cambio de ideas, actitudes y valores en torno a las condiciones locales para que los alumnos sean sujetos de su propio desarrollo. De igual modo, las experiencias productivas de los campesinos constituyen una fuente de conocimientos en el ámbito escolar. en el capítulo IV, se muestra el trabajo productivo que se ha realizado en las escuelas de nuestros casos, así como los alcances y limitaciones, en la práctica, de los proyectos productivos escolares.

En la escuela extensión del Centro de Bachillerato Agropecuario se muestra una rica experiencia comunitaria en la autogestión de la institución, por su enlace con el sistema educativo nacional, se siguen los lineamientos curriculares del modelo agronómico moderno, mismo que pretende lograr a través de la educación "la modernización de la producción del campo". Por lo tanto existe la tendencia a transmitir en la enseñanza los saberes estandarizados deducibles de la teoría agronómica.

Sin embargo, cabe advertir que, si bien, existe la tendencia a reproducir en la enseñanza "teórica" el modelo agronómico moderno, también se observan tendencias opuestas, ya que en las prácticas escolares se expresan los saberes técnicos, articulados con los saberes prácticos de los maestros y alumnos, sobre todo en la resolución de problemas productivos, ya que para lograr la obtención de un producto o realizar una práctica de rutina se echa mano de los recursos que tienen en las escuelas. Normalmente tales recursos corresponden a escalas menores de la producción, muy similares a las de los productores del contexto local.

Por lo tanto, hemos visto que en las prácticas escolares se acoplan los saberes técnicos que he denominado "referenciales" con los saberes tradicionales, ligados a la acción, producto de la experiencia y de los saberes locales comunitarios y apropiados. Sin embargo, como se muestra en la investigación, los testimonios de los maestros nos indican que en el discurso escolar se desvalorizan

los saberes tradicionales ante el estatus de ciencia agropecuaria.

Asimismo, se demuestra en la investigación que en el trabajo escolar siempre existe una distancia respecto a los modelos curriculares, y cuanto más inconsecuente es el modelo curricular respecto a sus posibilidades singulares de desarrollo, más distancia adquiere en torno a la práctica escolar. Además es claro que cada escuela adquiere una vida propia determinada por las condiciones en que opera y por los sujetos que la integran, pero su razón eficacia y funcionalidad está estrechamente relacionada con su contexto comunitario.



BIBLIOGRAFIA

Bassols Batalla, A. Recursos naturales de México. Teoría, conocimiento, uso. México, Nuestro Tiempo, 1976.

Berlanga Gallardo, Benjamín. "La capacitación agropecuaria. autosubsistencia y seguridad alimentaria", línea curricular 2, México, Zautla, estado de Puebla, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), 1994.

-----, "Alternativas de educación tecnológica agropecuaria. Una experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural". México, mimeo, 1991.

Chamoux, Marie-Noëlle. Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (CIESAS), Casa Chata, 1987.

Durkheim, Emile y M. Mauss. "De ciertas formas de clasificación primitiva", en M. Mauss, Sociología y antropología. Madrid, Tecnos, 1971.

Durkheim, Emile. La división social del trabajo. Buenos Aires, Shapiro, 1973.

-----, Las reglas del método científico. 2ª ed., Buenos Aires, La Pléyade, 1974.

De la Peña, Sergio. "Los estudios regionales y la antropología social en México", en Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, otoño de 1981, pp. 43-87.

Díaz, María Guadalupe. Análisis histórico de la escuela rural mexicana. Tesis de licenciatura. México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

-----, El saber técnico en la enseñanza agropecuaria. Tesis de maestría núm. 15. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1991.

Espeleta, J. y E. Weiss. "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.1, núm.1, México, 1996.

Evans-Pritchard, E. Ensayos de antropología social. Madrid, Siglo XXI, 1978.

Erickson, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlin, C., La investigación de la enseñanza, II. España, Paidós, 1987, pp. 195-246.

Freund, Julien. "Dilthey", en Las teorías de las ciencias humanas. Barcelona, Península, 1975.

Fábregas Puig, A. El concepto de región en la literatura antropológica. México, gobierno del estado de Chiapas/Instituto Chiapaneco de Cultura, 1992.

Geertz, C. "Descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura", en Geertz, C. La interpretación de la cultura. México, Ed. Gedisa, 1987.

-----, Conocimiento Local. España, Paidós, 1994; versión original: Geertz, C. Local Knowledge. Nueva York, Basic Books, 1983.

-----, El antropólogo como autor. España, Paidós, 1989.

García Martínez, B. "Consideraciones Corográficas", en Historia General de México, vol. 1. México, El Colegio de México, 1973.

Grignon, Claude. "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado", en Foucault et al. Espacios de poder. Madrid, La piqueta, 1981.

Harris, Marvin, El desarrollo de la teoría antropológica. México, Siglo XXI, 1973.

-----, Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura. (Colección Los Noventa, 75) México, Alianza-Conaculta, 1991.



- , Vacas, cerdos, guerras, y brujas. Los enigmas de la cultura. Madrid-México, Alianza Editorial, 1989.
- , El Materialismo Cultural. Madrid, Alianza, 2ª.ed. 1989.
- Hammersley/Atkinson. "El proceso de análisis", en *Etnography, Principles in Practice*. Londres, Nueva York, Tavistock, 1983.
- Ibarrola, María de y A. Gallard (coord). *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. UNESCO-OREALC, Buenos Aires-México, 1994.
- Ibarrola, María de. *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. Porrúa, México, 1994.
- , "Repensando el currículum", en *Modelos institucionales y realidad escolar*. México, Nueva Imagen, 1987.
- , "¿Hay lugar para el técnico medio agropecuario en la modernización agropecuaria del país?", en *Comercio exterior* 41(1). 1991.
- Leclercq, Gerard. *Antropología y colonialismo*. México, Ediciones del Sur, 1978.
- Llobera, J. (comp.). *Antropología económica. Estudios etnográficos*. España, Anagrama, 1981.
- Levy, Claudine. *El saber técnico en la educación agropecuaria*. Tesis de maestría núm. 20. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, 1990.
- Labastida, Julio et al. (comp.). *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- Malinowski, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Oriental*. Barcelona, Península, 1973.
- , *El diario de campo en Melanesia*.
- Mead, Margaret. *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. España, Paidós, 1987.
- Osollo López, F. et al. "Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yahuitlalpan". México, mimeo, s/f.
- Paradise, Ruth. "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" en Rueda M. et al. (comps.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas México*, UNAM-University of New México, 1994.
- "Apuntes sobre técnicas de observación y primeros niveles de análisis". Documento de uso interno en el proyecto de investigación. DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1982.
- Pries Karin, "Abseits der breiten straBen MexiKos: Lemen in Lebenssituationen". Tesis de doctorado presentada en Freie Universitat Berlin, 1991. Trad. Dr. Ricardo Lucio (Bogotá) y por Jean Hennequin (El Col-PUE, Puebla, México). "Hacia una didáctica de la escuela rural: La comunidad y su entorno, ejes temáticos de aprendizaje".
- Palerm, Ángel. "Civilización y cultura en Mesoamérica", en *Agricultura y sociedad en Mesoamérica*. (colección SEP-setentas no. 55). México, SEP, 1972.
- , *Antropología y marxismo*. México, Nueva Imagen, 1989.
- Kaberry, P. "La contribución de Malinowski a los métodos de trabajo de campo y a la literatura etnográfica", en R. Firth, E. Leach et al. *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*. México, Siglo XXI 1981.
- Kuper, Adam. *Antropología y antropólogos. La escuela británica (1922-1972)*. Barcelona, Anagrama, 1973.



Rockwell, E. "Etnografía; teoría en la investigación educativa", en Seminario investigación etnográfica de la educación; Una propuesta teórica metodológica. México, DIE-CINVESTAV, mimeo, 1980.

-----, Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Documentos DIE. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.

-----, "Ethnography and the Commitment to public Schooling: A Review of Research at the DIE", en Gary Anderson y Martha Montero Sieburth (eds.) Educational Ethnographic Research in Latin America: The Struggle for a new Paradigm. Nueva York, Garland Press, (en prensa), 1995.

-----, "La etnografía como conocimiento local", en (Rueda, M. et al. (comp.). La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. México, UNAM-University of New México, 1993.

Reynoso, Carlos (comp.). El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona, Gedisa, 1992.

Spradley, J. "Elementos de una entrevista etnográfica", en Spradley, J.P., The Ethnographic Interview, Nueva York, Chicago, 1979.

Sapir, Edward. El lenguaje. México, FCE, 1954.

Schenk, H.G. El espíritu de los románticos europeos. México, FCE, 1983.

Schmelkes Sylvia (coord.). La Calidad de la educación primaria. El caso de Puebla, México. Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Paris-Centro de Estudios Educativos, A. C. México, 1996.

Salom F. Gabriel. "Telesecundaria rural vinculada a la comunidad", en Obras premiadas, experiencias, propuestas educativas. Fundación para la cultura del maestro mexicano. México, FSNTE, 1995.

Salom. F. Gabriel et al. "Evaluación y adecuación del modelo de La telesecundaria vinculada a la

comunidad". Informe de investigación, México. Secretaría de Educación Pública-El Colegio de Puebla, A. C. 1994.

SEP-CBTA. "Atlautla, estudio monográfico". México, mimeo, 1988.

SPP. Los municipios de... Puebla. México, SPP, 1987.

SEP-SEIT-DGETA. Marco referencial. catálogo de programas de estudio. México, 1995.

Santos Annette. "La secundaria modalidades y tendencias", en La educación secundaria. Cambios y perspectivas. México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996.

Tolama López, R. "Huixcolotla. Estudio de Comunidad". México, mimeo, 1994.

Toledo, Víctor. "La racionalidad ecológica de la producción campesina", en Sevilla Guzmán, E. y Manuel González Medina, Ecología, campesinado e historia. Madrid, La Piqueta, 1992.

Tyrantia Geiss, L. Yangavila. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1992.

Tapia Gonzalo (ed. y comp.). La producción de conocimientos en el medio campesino. Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1986.

Woods. P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. México-España, Paidós, 1987.

Willis, P. "Notas sobre el método", en Hall, S. et al. (ed.) Culture, Media, Lenguaje. Huitchinson; Londres 1980, pp. 88-95. Traducción del original "Notes of Method", realizada por G. López.

Whorf, Benjamín Lee. "La relación del pensamiento y el comportamiento habitual con el lenguaje", en Lenguaje, pensamiento y realidad. Barcelona, Seix-Barral, 1971.

Weiss, Eduardo. "La vinculación de la educación técnica agropecuaria con el desarrollo productivo". México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, mimeo, 1988.

-----, "Reflexiones sobre etnografía y didáctica", en Investigación Educativa. Simposium Logros y retos frente al año 2000. México, Universidad Iberoamericana, Golfo Centro, 1992.

-----, "La regionalidad educativa: entre la homogeneidad y la heterogeneidad". Comentarios a la mesa Educación, familia y sociedad en el XI Coloquio de El Colegio de Michoacán "Las realidades regionales de la crisis nacional". Zamora, Michoacán, 1989.

-----, "La integración de la educación media superior tecnológica". Ponencia presentada en el Coloquio sobre modernización educativa en perspectiva. México, FLACSO, 1990.

-----, "La formación escolar del técnico agropecuario en México, 1970-1990", México, Comercio Exterior 41(1), 1991

-----, "School knowledge and out-of-school knowledge on agriculture". Ponencia presentada en la Comparative and International Education Society Conference, University of Pittsburgh, 1991.

Wolf, Erick. Pueblos y Culturas de Mesoamérica. México, Era, 1979.

Zimmer, Jürgen y Günther Faltin. "Project zur Entwicklung von productive community schools" auf den Phillipinen Projekbeschreibung". en Pries Karin. Más allá de las grandes vías: aprender en situaciones educativas. Hacia una didáctica de los temas generadores ejemplificado en el CESDER de Zautla, Puebla. México, 1991.

----- (trad., Y resumen). "Towards the global village". International Experiences with Community Education. Report of the Associated Vice-President of the International Community Association, ICEA.

Berlín, Marzo 1991. (trad. al español por Karin Pries. Comunicación personal, 1996).

OTRAS FUENTES DE INFORMACION:

Díaz María Guadalupe. "Registros etnográficos del archivo sobre Escuela, Familia y Comunidad en la Producción Agropecuaria" México 1993-1997.

