



Nueva Antropología

ISSN: 0185-0636

nuevaantropologia@hotmail.com

Asociación Nueva Antropología A.C.

México

Palerm Viqueira, Jacinta

El trabajo de campo y la formación de investigadores en antropología social

Nueva Antropología, vol. XV, núm. 51, febrero, 1997, pp. 133-143

Asociación Nueva Antropología A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905110>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El trabajo de campo y la formación de investigadores en antropología social

Jacinta Palerm Viqueira*

INTRODUCCION

El ensayo reflexiona sobre problemáticas en la enseñanza de la antropología social, en especial la formación de investigadores. Con particular énfasis en la formación del trabajo de campo y los vínculos de éste con la teoría.

El ensayo parte de experiencias propias en programas de formadores de antropólogos y de presentaciones y discusiones diversas con colegas sobre

problemáticas y soluciones de programas específicos y de problemáticas y soluciones en aspectos puntuales, como es el trabajo de campo y su vínculo con la teoría.

Se pretende socializar problemáticas y soluciones en la formación de antropólogos a manera de impulsar el debate y propiciar el mejoramiento de los programas. Hay problemas cuya solución está en manos del programa, otras que implican enfrentar políticas más amplias de la educación a nivel superior en México.

* Programa Estudios del Desarrollo Rural, ISEI, Colegio de Postgraduados. Estas reflexiones parten de mi experiencia como profesora fundadora (1987/1994) y coordinadora (1987/1990) de la Maestría en Antropología Social en la Universidad Autónoma de Querétaro.

EL TRABAJO DE CAMPO

La tradición cultural del trabajo de campo en antropología social no consiste, o no debe consistir, en un mero aprendizaje y puesta en práctica de ciertas técnicas y metodologías; el trabajo de campo debe estar vinculado a la teoría, debe servir para poner a prueba a la teoría. En el texto *Guía y lecturas para una primera práctica de campo* se plasma esta tradición cultural del trabajo de campo; no obstante, hay que dejar más claro el eslabón entre las técnicas y metodología de trabajo de campo y la teoría.¹

La vinculación entre trabajo de campo y teoría es un problema fundamental para la iniciación e implementación de cualquier trabajo de campo. Como dice Melville (1993), ante la ausencia de la teoría se “repiten los gestos y las palabras que el mago realizaba, pero al cabo de la *práctica de campo* no se produce un nuevo conocimiento científico”.

Como una posible solución al problema de vinculación entre trabajo de campo y teoría, se ha propuesto que el estudiante se inicie participando en el proyecto de investigación de un profesor.² No obstante los aspectos

muy sugerentes de esta propuesta, no estoy plenamente convencida de que la iniciación al trabajo de campo deba darse dentro de un proyecto específico, por las siguientes razones:

En primer lugar, uno de los propósitos fundamentales de la iniciación en el trabajo de campo debe ser la sorpresa ante *los otros*, ante *lo diferente*, debe ser el *shock cultural*, la teoría no debe inicialmente guiar *la sorpresa*, sino la propia cultura o subcultura de origen.

En segundo lugar, *la sorpresa*, *lo diferente* debe empezar a indagarse con un rigor metodológico, debe haber un aprendizaje de un procedimiento sistemático de abordar a *los otros*.

En tercer lugar, debe quedar la inquietud de explicar *lo diferente*, y aquí juega un papel fundamental la inquietud del propio estudiante, la discusión del grupo en trabajo de campo, las sugerencias de interpretación del director de trabajo de campo y de otros colegas que asistan a las presentaciones de datos de campo de los estudiantes y, posteriormente, los seminarios teóricos del programa de docencia.

¹ Desde hace algunos años he venido sosteniendo con Roberto Melville un debate en torno a la *Guía para una primera práctica de campo*, específicamente en torno a la iniciación del estudiante al trabajo de campo. El debate informal en conversaciones esporádicas se concretó en una esquema más formal en Roberto Melville, 1993 y en Palerm, 1993. Quiero agradecer a Roberto Melville la clarificación de ideas y problemas que compartimos.

² Esta vertiente se ensayó en el programa de antropología social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, varios comenta-

rios al respecto en Jacinta Palerm Viqueira “Noticias: Primer encuentro nacional sobre programas de formación de antropólogos sociales”. Otro experimento, en este caso muy exitoso, la vinculación que hubo entre el programa de Antropología Social de la Universidad Iberoamericana y el CIS-INAH (actualmente CIESAS), donde se integró a estudiantes a proyectos de investigación con bastante éxito, pero cabe recordar que ya eran estudiantes con formación en trabajo de campo.

En cuarto lugar, la iniciación del estudiante en el trabajo de campo en el contexto de un proyecto de investigación implica una fuerte inversión de tiempo para que el estudiante entienda el proyecto -la teoría- y su vinculación con los datos de trabajo de campo; para que, a final de cuentas, no esté interesado en la problemática teórica que se aborda en el proyecto. Además el proyecto encauza al estudiante a una teoría y, como insiste Malinowski, al campo hay que llevar teorías y cuidarse de cerrarse a una sola interpretación o prejuicio.³

Otra propuesta de solución al vínculo entre trabajo de campo y teoría, ha sido considerar al *proyecto* bajo la óptica de otra tradición cultural del trabajo de campo: la estación de campo,⁴ como centros de investigación de larga duración. Esta concepción de *proyecto* permite y de hecho ha implicado -en el caso de la estación de campo Acosta de la Universidad Iberoamericana- la investigación sostenida a través del tiempo de una región, la colaboración de profesores y estudiantes en la investigación de una región con diversidad de planteamientos teóricos, los resultados de las tesis, artículos, ensa-

yos y en un archivo de datos de trabajo de campo (fichas) de cerca de 30 años.

En la Maestría en Antropología de la Universidad Autónoma de Querétaro se dio inicio a esta tradición cultural -aunque todavía no sabemos su continuidad- en lo que denominamos el valle del Lobo y sus alrededores. Esta zona fue deliberadamente escogida por José Ignacio Urquiola y Jacinta Palerm por presentar una diversidad: riego/temporal, lomerío/lano, ejido/pequeña propiedad, unas seis comunidades en un radio pequeño y otras tantas en un radio no demasiado alejado, la existencia de infraestructura para una base de campo rudimentaria. Para encontrar y delimitar la zona se vieron mapas y se hicieron recorridos por el estado de Querétaro.

Las primeras fichas de datos de campo, así como reportes de trabajo de campo de los estudiantes de la primera generación fueron el inicio del archivo; otras generaciones sumaron sus fichas y reportes, y dialogaron con estudiantes que trabajaron anteriormente en el campo. De tal manera que la perspectiva de la región se fue enriqueciendo a partir de una transmisión cultural de una generación a otra. También la perspectiva de la región se vio enriquecida cuando varios estudiantes tomaron la decisión de hacer allí su investigación para la tesis, profundizando en el conocimiento de la región y compartiendo entre ellos y con otras generaciones información e interpretaciones.

Además, se trató de iniciar un archivo con mayor información que el

³ Problemática que abordé en "Justificación teórica del uso del método de observación participante". También ver el texto de B. Malinowski, 1992.

⁴ Como ejemplo de ello la estación de campo Acosta de la Universidad Iberoamericana, que se inicia como estación de campo en 1966/1967, con el antecedente de investigación en los años 50 y mantiene continuidad a la fecha a través de un banco de datos (fichas según la *Guía* de Murdock), y diversas tesis sobre la región.

que caracteriza a la estación de campo *Acosta* en Tepetlaoztoc: la inclusión en el archivo de genealogías y de reportes de campo además de las fichas.

Se incluyó, asimismo, en la práctica de campo el ejercicio de revisión de fichas, genealogías y reportes de campo; es decir, del archivo existente, con el propósito de que el estudiante aprendiera cómo utilizar un archivo de datos de campo.

Puedo afirmar que la iniciación de los estudiantes al trabajo de campo en el contexto de un *proyecto* de estudio de una región es muy exitoso.

Los debates con otros formadores de antropólogos,⁵ y mi propia experiencia como directora de práctica de campo; es decir, de iniciar a los estudiantes al trabajo del mismo, así como mi experiencia de supervisión de tesis, me han hecho cada vez más consciente de la necesidad de encontrar formas de explicitar la vinculación teoría/trabajo de campo, pero también de la necesidad de un proceso riguroso de enseñanza/aprendizaje de rigor metodológico en el trabajo de campo.

En un intento de explicar el vínculo teoría/trabajo de campo, a través de un seminario, precisamente con un

grupo de estudiantes que acaban de realizar su primera experiencia bajo mi dirección, el problema fundamental que enfrentamos es que había que referirse a demasiados cuerpos teóricos: cada problema levantado por los estudiantes era tema de uno o varios seminarios. Decidimos, entonces, tratar de hacer evidente cómo un problema encontrado en el campo lleva a una búsqueda y reflexión teórica, y cómo un cuerpo teórico lleva a la búsqueda y profundización en cierto tipo de datos.

Es quizá a partir de este momento en que el estudiante ya ha pasado por el *shock cultural*, la sorpresa ante *los otros*, ante *lo diferente*; cuando ya conoce y ha manejado las herramientas metodológicas; con las cuales puede y debe integrarse a un proyecto con un propósito teórico definido. La primera *solución* que presentamos al vínculo entre trabajo de campo y teoría.

Sin hacer de lado esta discusión, quiero también insistir en la importancia del conjunto formativo, en el cual se sitúa el trabajo de campo.

LA FORMACION DE INVESTIGADORES EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

La formación de investigadores es quizá uno de los retos más importantes que existen ya que se trata de ir más allá de la transmisión de conocimiento, así como de formar personas que generen conocimiento nuevo; al darles un conjunto formativo que sienta las bases que permitan esta generación.

⁵ Particularmente quiero agradecer las presentaciones y discusiones sostenidas en la "red de programas de formadores de antropólogos" que tuvieron lugar en 1990/1991 en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, en la Universidad Iberoamericana, en la Universidad Autónoma de Puebla y en la Universidad Autónoma de Querétaro, y durante el Primer encuentro nacional sobre programas de formación de antropólogos, el 30 y 31 de mayo de 1991 con sede en la Universidad de Las Américas-Puebla; así como el debate amistoso de larga duración con R. Melville arriba mencionado.

El primer recurso para enseñar a investigar es el ejemplo, el estudio de cómo otros investigadores han realizado investigación, de cómo han resuelto problemas metodológicos concretos, de cómo han relacionado la teoría y el trabajo de campo.

Este recurso puede enfocarse a una historia de la ciencia, de los clásicos de distintas épocas y escuelas, enfatizando las diferencias teóricas y metodológicas. Tiene la ventaja de dar simultáneamente una formación fuerte en teoría y en metodología, al tiempo que se dan ejemplos del proceso de investigación.

El enfoque de historia de la ciencia tiene una ventaja adicional que permite una ejemplificación de conceptos y procesos que la epistemología considera básicos (o por lo menos ciertas escuelas de epistemología): la diferencia entre ciencia y metafísica, la *falsificación* de una teoría, los paradigmas *socialmente* aceptados por la comunidad científica, la revolución de paradigmas, etc.⁶

El enfoque exclusivo en la investigación reciente permite una ejemplificación del proceso de investigación, pero debilita la formación en teoría y metodología, y no permite la aplicación de conceptos y procesos marcados por la epistemología.

El enfoque en la investigación reciente debe ser entonces complementario al enfoque de la historia de la ciencia y también debe ser la investigación en curso del propio profesor;

ya que debe ser un puente entre los temas de debate actuales y la capacidad de dirigir/asesorar/encauzar la investigación propia de los futuros investigadores.

El segundo recurso para aprender a investigar es haciendo investigación. La enseñanza de la investigación debe entonces consistir en enfrentar al estudiante a una situación donde tenga que hacer investigación propia y donde ésta no repita *experimentos* ya efectuados, sino que genere conocimiento nuevo. El mejor asesor posible en esta situación es un investigador que esté trabajando la misma problemática pero con mayor experiencia.

La enseñanza, de la investigación debe cubrir, sin embargo, ciertas condiciones previas: el aprendizaje de un rigor metodológico en el proceso mismo de investigación.

En antropología social los distintos programas de docencia en México que tienen entre sus cometidos la formación de investigadores a nivel licenciatura, maestría y doctorado han puesto énfasis en:

- a) la historia de la ciencia (historia de la teoría etnológica);
- b) el referente teórico de la investigación en curso por el profesorado (llamadas, según distintos programas, área de especialización, área complementaria, área de investigación);
- c) la necesidad del aprendizaje de un rigor metodológico, la necesidad de transmitir ciertas técnicas y metodología (práctica de campo, trabajo de campo supervisado);

⁶ Nos referimos a T. Kuhn, 1982 y K. Popper, 1965.

d) la necesidad de la supervisión del trabajo de investigación propio del estudiante (tesis).

Vamos a abordar aquí algunos de los problemas que se presentan en la implementación de este diseño de programa, con el cual en principio está de acuerdo la mayoría, si no es que todos los programas de docencia en México.⁷

PROBLEMAS CON LA HISTORIA DE LA TEORÍA ETNOLOGICA

Actualmente parece haber un consenso en la historia de la teoría etnológica como un eje indispensable de la enseñanza de la antropología social. Sin embargo, no es así para el contenido más preciso de historia de la teoría etnológica, mientras para unos *los precursores*, pueden ser fácilmente omitidos, para otros son centrales; mientras, para unos, la mayor parte de la docencia debe concentrarse en la historia de la teoría etnológica; para otros, el balance se inclina hacia el referente teórico de la investigación en curso del profesorado (llamada según los distintos programas área de especialización, área complementaria, área de investigación).

No importando estas inclinaciones, que sería muy interesante discutir en otro momento, quiero referirme a dos orientaciones para un curso dado

de historia de la teoría etnológica que son contraproducentes.

La enseñanza de la teoría se realiza desde la óptica de los resultados y de éstos dándoles la valoración de *verdadero/vigente* o *falso/superado*. Por ejemplo, la medicina se *equivocó* cuando propuso la ausencia de contagio, Pasteur y Lister *acertaron* cuando propusieron la existencia de contagio.

Esta enseñanza es totalmente inadecuada ya que en ciencia lo que interesa es la explicación (la teoría) y el cuerpo de datos a los que se refiere; la *verdad* o *falsedad* de la explicación no es lo que da el carácter científico, esto lo da el proceso.⁸

La teoría debe abordarse desde la óptica del proceso, y en la historia de la ciencia (historia de la teoría etnológica) se tiene la ventaja de un debate a través del tiempo: nuevos datos, nuevas teorías, nuevas metodologías.

Así, por ejemplo, encontramos que Pasteur y Lister no hacen su propuesta del contagio frente a creencias pre-científicas, sino frente a una ciencia que había propuesto la teoría del contagio, reglamentando la cuarentena en los puertos; y luego desechada esta teoría, a partir de la comprobación de la falsedad de la teoría del contagio, efectivamente el contagio para las enfermedades estudiadas no se daba persona a persona, sino por el intermedio de pulgas.

Bajo este enfoque puede considerarse la experiencia en torno a la im-

⁷ Sobre el consenso entre los distintos programas de docencia en antropología, ver Jacinta Palerm Viqueira "La enseñanza de la antropología social, reflexiones a partir de las reuniones de la Red de Programas de Formadores de Antropólogos".

⁸ Para esta propuesta epistemológica véase Popper, 1965.

partición de un curso de historia de la teoría etnológica referido a la escuela boasiana. En 1984 a petición de alumnos de la Escuela Nacional de Antropología fui invitada a impartir un curso sobre la escuela boasiana; hasta ese momento todo lo que sabía de los boasianos es que se habían *equivocado*, un punto de partida poco interesante (impresión que guardaba del curso que yo había llevado); decidí dar el curso desde otra óptica: la destrucción teórica que hacen los boasianos de sus maestros y cómo en el proceso dejan a la antropología sin teoría. Las lecturas y discusiones incluían a los *maestros* de los boasianos y a los boasianos. El curso bajo esta óptica resultó muy exitoso, y he tenido oportunidad de repetir la experiencia en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Autónoma de Querétaro con igual éxito.⁹

Un segundo error es tratar de cubrir en un curso introductorio¹⁰ las teorías o escuelas *más relevantes*. Así, el curso introductorio *clasifica* las teorías y escuelas, sin realmente asomarse a su contenido. Por ejemplo, en los cursos de literatura universal se clasifica a las tendencias: romanticismo, realismo, etc., pero no se leen los textos, y el estudiante puede entonces confundir en el examen final la definición de *románticos* con la de *realistas* y muy

⁹ Ver Jacinta Palerm "Introducción" en Curso de Antropología General de Boas y ensayos de estudiantes en *Auriga* núm. 5.

¹⁰ Cabe decir que los textos de introducción a la teoría son muy útiles (Harris, [1968], Beals y Hoijer, [1953], Palerm, [1967 y 1987], como textos de referencia y de orientación, pero de ninguna manera substituyen la lectura de las fuentes.

dudosamente podrá después del curso ubicar un texto en la *debida* corriente.

No obstante, este enfoque puede tener la ventaja de exponer las crisis paradigmáticas en la historia de la teoría etnológica, dar una panorámica del manejo de ciertos conceptos en la historia de la teoría, donde se puedan ubicar las escuelas y los autores. Un enfoque del que simplemente otras profesiones carecen. Por ejemplo, en agronomía¹¹ y en geografía¹² no hay un tratamiento de la historia de la teoría.¹³ Este enfoque, contrastado con su ausencia, es extremadamente útil; sin embargo, tiene el riesgo real de substituir, en lugar de complementar, la lectura directa.

PROBLEMAS CON LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA RECIENTE

I. El problema más obvio es cuando el profesor no está haciendo investigación, y sus cursos o seminarios no pueden ofrecer entonces un acercamiento a ésta. El problema responde a la formación inadecuada del personal

¹¹ En base en mi experiencia como profesora en la Universidad Autónoma de Chapingo y en el Colegio de Postgraduados.

¹² Con base en mi experiencia como estudiante de posgrado en geografía humana en Francia.

¹³ Lo que probablemente también es cierto sobre la enseñanza de la antropología social fuera de México. El énfasis en la historia de la teoría etnológica es una tradición de la enseñanza de la Antropología en México; pero también parece haber profesiones donde la preocupación, curiosidad, abordaje de la historia de la teoría es mayor que en otras, tal es el caso de la economía y de la misma antropología.

docente, o también puede responder a la falta de tiempo y recursos del docente para dedicarse a la investigación.

No hace falta dedicar tiempo a esta problemática ya que tenemos conciencia de ella y en general las universidades han implementado o están implementando programas de superación académica de los docentes, así como intentos de destinar recursos propios de las universidades a la investigación y también existe el CONACYT y el SNI como apoyo a la investigación; aunque puede señalarse que estos son limitados o problemáticos.

II. Sin embargo, hay otro problema menos evidente, pero mucho más grave. La decisión de la temática de investigación queda en manos de la institución y se encasilla a los profesores a estas temáticas, sea o no su campo de investigación. Así, el académico está sujeto al vaivén de modas, de supuestos *temas prioritarios de investigación*: el estudio de los indios, el estudio de los marginados, los 500 años, el enfoque marxista, la vinculación universidad-sector productivo, etc.

El investigador debe acoplarse a estas modas y resulta evidente que un investigador competente no puede estar cambiando su campo de investigación.

Así, tenemos a investigadores competentes haciendo investigación en temáticas en las que tienen poco interés y poca formación, con el resultado de que hacen investigaciones mediocres.

Creo que es evidente que debe haber una negociación entre *temas de*

investigación prioritaria definidos por autoridades universitarias, por autoridades políticas, y quizá también -por qué no- por autoridades académicas, con las temáticas de investigación de los investigadores. Unos ponen el dinero y otros ponen el trabajo, pero esto debe ser precisamente una negociación y compromiso para el acceso a recursos y tiempo para la investigación.

Por otra parte, existen temáticas *fuera de moda* que suelen ser *vetadas* a pesar del entusiasmo del investigador. Creo que podemos reconocer que en México a pesar del limitado apoyo a la investigación y los bajos salarios, hay personas que por *vocación* emprenden proyectos invirtiendo su propio tiempo y recursos, estos proyectos muchas veces son deliberadamente vetados o boicoteados, ya que no se ajustan a los *temas prioritarios* y se les niega un espacio marginal.

Obviamente, como decíamos anteriormente, necesita haber una negociación entre institución y académicos, especialmente en una situación de escasos recursos; sin embargo, el efecto parece ser de *temas prioritarios* mal concebidos y mal definidos, con lo que no llega a haber una racionalización del uso de recursos escasos y un desaprovechamiento de las capacidades ya presentes de investigadores competentes.

Quisiera también mencionar otro problema que se relaciona con los *temas prioritarios de investigación* referente al papel que deben jugar las universidades públicas. En los últimos tiempos las universidades públicas de la Ciudad de México están tomando la exclusividad en los estudios de ca-

rácter nacional e internacional, delegando a las universidades públicas de los estados los estudios de carácter local y regional. Así, las universidades públicas de la Ciudad de México, que concentran recursos e infraestructura, están también concentrando el análisis macro, sin dejar de lado análisis regionales; mientras que las universidades públicas de los estados con menos recursos e infraestructura tienen también una tendencia a un enfoque de análisis más limitado.

III. Un tercer problema en la vinculación investigador-profesor es el peso que puede darse a los intereses temáticos de los estudiantes, se supone que estos deben y pueden responder a cualquier temática de interés de los mismos en demasiados programas formativos éstos deben y pueden responder a cualquier temática de interés de los estudiantes. Este enfoque pone poca relevancia a la importancia de la asesoría/supervisión de parte de los investigadores-docentes.

Esto no implica que el estudiante no pueda y deba rebelarse frente a sus maestros, esta tensión debe estar presente, siempre que se esté haciendo ciencia, cuando se esté generando conocimiento nuevo; pero debe reconocerse al mismo tiempo la importancia de la asesoría/supervisión.

PROBLEMAS CON LA ENSEÑANZA DEL RIGOR METODOLOGICO

Todavía hay muchos profesionistas que a pesar de insistir que las ciencias

sociales son efectivamente ciencia, igual que la física o química, no creen necesario una formación estricta en rigor metodológico. Hecho que efectivamente actúa en detrimento de la calidad científica de las ciencias sociales.

En todo caso *sustituyen* este entrenamiento en rigor metodológico con un curso de epistemología y/o con un curso de metodología, evitando el trabajo de enseñar el rigor metodológico en el proceso mismo de investigación y la peculiar problemática de vinculación entre datos y teoría. Historiadores y antropólogos han enfatizado la necesidad de rigor metodológico y la enorme importancia que reviste en ciencias sociales la relación entre datos y teoría.¹⁴

PROBLEMAS CON LA SUPERVISION DE LA INVESTIGACION FINAL DEL ESTUDIANTE

La dificultad y la evasión a una solución a la supervisión de la investigación final de los estudiantes se hace evidente en la tendencia ya imperante de que los estudiantes en el nivel de licenciatura no realicen tesis. Esta tendencia tiene que ver no sólo con una copia del sistema académico estadounidense donde la profesionalización se da hasta el posgrado, sino también y quizá principalmente con la dificultad de la supervisión que se hace evi-

¹⁴ W. Kula, 1991 quien nos dice que sin teoría no hay datos, y sin datos no hay teoría; también B. Malinowski, 1992.

dente en el número de *pasantes* de licenciatura cuando éstos deben titularse con tesis.

La *solución fácil* a este problema ha sido pasar a la maestría y al doctorado el requerimiento de demostración de capacidad de investigación propia del estudiante y por ende la necesidad de asesoría/supervisión por parte del profesorado.

Actualmente a nivel de maestría y doctorado contamos con estudiantes más *maduros*, pero totalmente ignorantes de cómo realizar investigación, de cómo generar conocimiento. Estudiantes más *maduros*, pero también menos flexibles para adaptarse a nuevas ideas. Y la asesoría/supervisión sigue siendo un problema mal resuelto, donde el estudiante por lo general queda a la deriva, teniendo que trabajar sin asesoría.

CONCLUSIONES

En la pluralidad de temas de investigación, teorías y metodologías que presenta la enseñanza de la Antropología Social en México, hay enfoques y problemas comunes. La presentación, análisis y contraste permite detectar aspectos problemáticos comunes, soluciones contraproducentes y soluciones exitosas.

Permite detectar aquellos problemas que los programas mismos pueden resolver con cierto éxito, y aquellos otros problemas vinculados a políticas en torno a la educación superior en México. Permite también detectar aquellos aspectos en los que hay

consenso y otros en los que se discrepa profundamente.

Aunque sólo un análisis a conciencia permite pasar de la convicción personal a la demostración de soluciones exitosas o contraproducentes.

BIBLIOGRAFIA

- AURIGA, núm. 5 (revista de la Universidad Autónoma de Querétaro), mayo-agosto 1991.
- BEALS, R. L. y H. Hoijer: *Introducción a la Antropología*, Aguilar: Madrid, [1953]s/f.
- HARRIS, M. *El desarrollo de la teoría antropológica: una historia de las teorías de la cultura*, Siglo XXI: Madrid, [1968] 1982.
- KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica: México, 1982.
- KULA, W. "Historiadores y Economistas..." en la revista *Auriga*, núm. 6, Querétaro, 1991.
- MALINOWSKI, B. "Introducción [a los Argonautas] ..." en J. Palerm Viqueira (coord.), *Guía y lecturas para una primera práctica de campo*, Universidad Autónoma de Querétaro, 1992.
- MELVILLE, R. "El territorio del antiguo señorío Acolhua", en *Escaparate*, suplemento del *Diario de Querétaro*, (miércoles 23 de junio) 1993.
- PALERM Viqueira, J. "A modo de diálogo con Roberto Melville", en *Escaparate*, suplemento del *Diario de Querétaro*, (primera parte miércoles 7 de julio y segunda parte miércoles 14 de julio) 1993.
- "Introducción", en F. Boas Curso de Antropología General, Universidad

- Autónoma de Querétaro, 1991.
- “Justificación teórica del uso del método de observación participante”, en la revista *Auriga*, núm. 4, Querétaro, 1991.
- “La enseñanza de la antropología social, reflexiones a partir de las reuniones de la Red de Programas de Formadores de Antropólogos”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Antropología e Historia, organizado por el Gobierno del Estado de Veracruz y la Universidad Veracruzana, con sede en Veracruz, Veracruz, (8-12 de septiembre) 1992.
- “Noticias: Primer encuentro nacional sobre programas de formación de antropólogos sociales” en la revista *Auriga*, núm. 7, Querétaro, 1993.
- (coord.), *Guía y lecturas para una primera práctica de campo*, Universidad Autónoma de Querétaro, 1992.
- PALERM, A. *Introducción a la teoría etnológica*, [1967] (segunda edición corregida y aumentada) Universidad Autónoma de Querétaro 1987.
- POPPER, K. *The logic of scientific discovery*, Harper Torchbooks: New York, 1965.