

# REFLEXIONES EN TORNO A LA DOCENCIA DE LA ANTROPOLOGÍA FÍSICA EN MÉXICO

Florencia Peña<sup>1</sup> y Rosa Ma. Ramos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Escuela Nacional de Antropología e Historia, INAH*

<sup>2</sup> *Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM*

*Para clasificar los colegios y universidades  
se usan factores tales como la selectividad  
en la admisión de los estudiantes,  
el número de profesores con doctorado  
y el prestigio en investigación [...]  
Estámos tan casados con la definición  
de calidad basada en los recursos,  
que encontramos extremadamente difícil tratar  
con los resultados de nuestro trabajo,  
esto es, el aprendizaje de nuestros alumnos*

Robert B. Barr y John Tagg

## RESUMEN

Retomando las discusiones que se han dado recientemente en varios países sobre el papel que deben desempeñar las universidades en la sociedad en la cual se establece que deben preparar para la vida y no sólo para el ejercicio profesional, que deben centrar sus esfuerzos en el aprendizaje de los alumnos, desarrollando en ellos una actitud creativa, inquisidora, de búsqueda permanente y gozo con el conocimiento, se analiza la docencia de la antropología física a nivel licenciatura en la única escuela en México que imparte dicha carrera: la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Se esboza un perfil de egreso basado en los conocimientos que debe adquirir, las habilidades que debe desarrollar y las actitudes que es deseable alcanzar y se propone el desarrollo de un plan de estudios basado en ejes problemáticos integradores que faciliten alcanzar el perfil del egresado

propuesto. Dichos ejes son: el filogenético, el ontogenético, el epistemológico, la antropología general, el técnico-instrumental y la existencia de espacios integradores.

**PALABRAS CLAVE:** docencia, antropología física, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

### ABSTRACT

Recently, discussions have been taken place in various countries addressing the role of universities in society. These discussions have pointed that these institutions should prepare its students for life and not only for a professional career. They also emphasize that education should be centered around students' learning and to develop their creativity, the ability to search permanently for new ideas and to enjoy knowledge. From this perspective, the teaching-learning process in the BA of Physical Anthropology at ENAH is analyzed. ENAH is the only school in Mexico that has this curriculum.

A profile of students at the end of their curriculum is proposed, based in the basic knowledge they should have, the abilities they should have developed and the preferable attitudes they should have acquired. A program based on integral problematic axes is proposed to make it easier to reach the profile. The main axes are: philogenetic, ontogenetic, epistemology, general anthropology, technics and the existence of spaces to integrate all the above.

**KEY WORDS:** teaching of anthropology, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

### INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo tuvo un ámbito formal en 1997 cuando Florencia Peña era jefa de la Maestría en Antropología Física de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Rosa Ma. Ramos fungía como evaluadora de la enseñanza de la antropología física en la misma Escuela por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Poco tiempo después compartieron también experiencias formales sobre la temática en el "Seminario sobre Docencia de la Antropología Física en México", que tuvo lugar en la ENAH durante 1999, dada la trascendencia de la docencia de la disciplina en la única institución que la ofrece en el país, se consideró importante sistematizar las reflexiones realizadas.

## PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

Una de las líneas de reflexión que a nivel mundial se llevan a cabo en la actualidad es el papel de la educación escolarizada y las universidades e instituciones de educación superior en la sociedad. Ilustres pensadores, como Pierre Bourdieu (1997) y Edgar Morin (2001), así como el Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (Bricall, 2000), la Secretaría de Educación Pública en México (2000a y b) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000), entre otros, han reflexionado y escrito sobre la problemática. Asimismo, gobiernos como el de Francia han formado comisiones para que emitan recomendaciones al respecto.

Mundialmente famoso en el ámbito de la educación es el “reporte del Colegio de Francia” (Bourdieu, 1997: 131-141) que estableció siete principios que llevarían esencialmente “[...] hacia la reestructuración de las divisiones del saber y a la definición de las condiciones de su transmisión, así como hacia la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y a la introducción de nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y de los cambios económicos, técnicos y sociales” en los planes y programas de estudio franceses (Bourdieu, 1997:130).

Edgar Morin ha insistido en la necesidad de una reforma del pensamiento académico, de una transformación profunda en la manera en que explicamos teóricamente los fenómenos y derivamos estrategias metodológicas de investigación. Insiste también que ello implica una reforma de la educación formal y de las instituciones donde ésta se lleva a cabo, incluidas las universidades.

Para Morin (1997) “enseñanza” es un concepto limitado, se circunscribe a la transmisión unidireccional de conocimientos del maestro al alumno. Para él, la función de las instituciones y de los educadores no es transmitir saberes sino generar una actitud en los estudiantes que les permita comprender nuestra condición humana, que los ayude a vivir, que favorezca en ellos un modo de pensar abierto y libre. Encuentra también que los saberes encasillados en disciplinas rígidas no se corresponden con los problemas esenciales por investigar que son multidimensionales, transnacionales, planetarios, haciendo invisibles los conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones entre las partes y el todo.

Morin da cuenta de que el esquema de organización de las universidades de hoy forma mentes reduccionistas, que separan la complejidad del mundo en fragmentos desunidos, fraccionan los problemas, que unidimensionan lo multidimensional. Que las universidades deben repensarse para que cumplan con la función esencial de contribuir eficientemente a la reforma profunda del pensamiento.

Según el Consejo de Rectores de las Universidades Españolas –CRUE– (Bricall, 2000), las universidades son el espacio socialmente encargado de llevar a cabo tareas de investigación y enseñanza con dos destinatarios principales: la sociedad misma a través del valor añadido que aporta la universidad formando a los que ingresan a sus aulas y creando conocimientos innovadores, dando así servicio a la colectividad. Esta combinación permite que la formación impartida garantice a los graduados creatividad, sentido crítico y desarrollo de actitudes de superación y aprendizaje permanentes. Por otro lado, como institución responsable de la generación y la renovación de conocimientos, también dirige a sí misma su esfuerzo porque los resultados de las actividades de enseñanza e investigación son un factor decisivo, clave, para el progreso del conocimiento, función social atribuida a la universidad.

El CRUE (Bricall, 2000) llegó a la conclusión de que la universidad contemporánea no sólo debe preparar para el desempeño profesional sino educar para la vida, que constituye el valor añadido real del que se apropian quienes transitan por sus aulas. Por ello, hoy la universidad debe garantizar que sus egresados sean capaces de cierta comprensión de los contextos cotidianos dinámicos, de plantearse y resolver problemas, de tomar decisiones e iniciativas y estar capacitado para trabajar en equipo en el seno de organizaciones.

En una época de revolución en el manejo y transmisión de la información pareciera que otro reto para las instituciones de educación superior fuera su necesidad de ser flexibles y capaces de transformarse rápidamente para ajustarse a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación con las experiencias educativas que pone en marcha como con la investigación que en ella se realiza.

Si la libertad es una condición del proceso de investigación, la creatividad y el espíritu crítico son sus posibles consecuencias. Ambas –condición y efectos– constituyen elementos decisivos de la innovación (Bricall, 2000: 5).

Así, la universidad contemporánea debe tomar en cuenta que investigar es una actitud ante la vida, creativa, inquisidora, de búsqueda perpetua, de gozo por el conocimiento, de actualización permanente, de atreverse a enfrentar retos y desafíos, que trasciende con mucho la simple acumulación de conocimientos que propician los esquemas educativos que enfatizan la enseñanza en lugar del aprendizaje.

Tal propósito ha sido incorporado a las políticas generales del sistema educativo mexicano:

El nuevo enfoque brindará atención al desarrollo humano integral de los estudiantes, a la formación en valores que lo dignifiquen y a la disciplina intelectual cimentada en la apropiación y recreación del conocimiento, a la vez que los informará y habilitará para su desarrollo profesional, los hará protagonistas de su propio aprendizaje y los ayudará a relacionarse y a transformar con responsabilidad su realidad (Secretaría de Educación Pública, 2000: 57a).

#### NECESIDAD DE UN CAMBIO DE MODELO EDUCATIVO QUE SE CENTRE EN EL APRENDIZAJE Y NO EN LA ENSEÑANZA

Tal como ha sido señalado por Barr y Tagg (s/f), las escuelas deben trascender el énfasis y las preocupaciones puestas básicamente en el docente, su *currículum*, el programa y la bibliografía, porque en conjunto conforman un modelo educativo basado en la suma de conocimiento separados, segregados unos de otros, impartidos a través de clases aisladas, generalmente sin relación entre sí.

En este contexto y otra vez de acuerdo con los autores mencionados, el fin de las instituciones educativas es que los estudiantes permanezcan en la escuela con gusto, que obtengan el grado, que adquieran las habilidades y aprendan los conocimientos que los ayudarán a conseguir sus propósitos no sólo en la escuela y en el trabajo, sino también en la vida. Con el énfasis en el aprendizaje

[...]el conocimiento consiste en marcos de referencia o totalidades que ha creado o construido el que aprende. No se ve el conocimiento como acumulativo y lineal, como una pared de ladrillos, sino como una urdimbre e interacción de marcos de referencia. El aprendizaje se revela cuando esos marcos de referencia se utilizan para comprender y actuar (Barr y Tagg, s/f: 12).

Así, para que la universidad desarrolle en los alumnos esa actitud inquisidora, innovadora y creativa, su modelo educativo debe centrarse en objetivos diferentes, en donde en lugar de concentrar los esfuerzos en transferir conocimientos, se transite a fomentar en los estudiantes sus propios descubrimientos y respetar su manera de construir conocimientos; impartir cursos y programas, crear contextos de aprendizaje; mejorar y evaluar la calidad de la enseñanza, mejorar y evaluar la calidad del aprendizaje; de contar con académicos que impartan excelentes conferencias, propiciar que sus académicos diseñen ámbitos, materiales y métodos de aprendizaje; responsabilizar al instructor de las experiencias educativas, fomentar un proceso de corresponsabilidad en el que los estudiantes desempeñen un papel activo y valoren positivamente el esfuerzo puesto en su propio aprendizaje (Barr y Tagg, s/f: 9).

#### LA FORMACIÓN DE ANTROPÓLOGOS FÍSICOS EN EL CONTEXTO DE LAS LICENCIATURAS DE LA ENAH

En la época cardenista, la Universidad Obrera “Gabino Barreda” de 1937 se constituyó en el Instituto Politécnico Nacional. En 1938, dentro de esta última institución, se inició la carrera de antropólogo. Desde un esquema boasiano de la integralidad antropológica norteamericana, en la primera generación abrió dos especialidades: antropología física y antropología social, en las que se cursaban dos años generales. Ya en 1940 las carreras eran:

[...] la de antropólogo físico, que diera datos sobre la constitución y el desarrollo físico de los grupos humanos, sobre su mestizaje y sobre las condiciones de vida, como base para realizar cualquier obra de mejoramiento físico de la población; la de arqueólogo que estudiara los vestigios materiales de las culturas indígenas, reconstruyera la historia precolombina y evaluara sus aportaciones a la cultura de México y América; la de antropólogo social, que investigara la evolución histórica de los indígenas y de mestizos actuales, desde la raíz precolombina y a lo largo de la Colonia, para interpretar el porqué de los problemas económicos sociales y culturales contemporáneos y poder contribuir a la solución de ellos; la lingüística, para conocer los idiomas de México y del continente americano y elaborar alfabetos, gramáticas y diccionarios, con dos objetivos básicos: rescatar textos de valor etnológico y literario, y preparar materiales que sirvieran como vehículo para las obras de mejoramiento social (Olivé, 1993: 70).

Este mismo autor (1993: 70) señala tres presupuestos básicos para la antropología física:

[...]la unidad del estudio biológico, social y cultural del hombre; la continuidad en el desarrollo cultural de México, a pesar de sus cambios y a partir de lo precolombino; y la aplicación de la ciencia para resolver los problemas sociales (Olivé, 1993:70).

En 1942 la ENAH pasó a depender del recién creado Instituto Nacional de Antropología e Historia, por iniciativa de su primer director, el doctor Alfonso Caso, hasta principios de los años setenta se quedaron las cuatro especialidades. En 1973 se conformó la carrera de etnohistoria; en 1979 se creó la de etnología y en 1980 la de historia. Hasta 1978 las carreras se siguieron impartiendo bajo un esquema unificado durante los dos primeros años, sin embargo, en esta fecha ocurrió una ruptura política con el esquema de “años generales” y se intentó “[...]recuperar la especificidad de cada una de las especialidades desde el inicio de la formación de los estudiantes” (de la Torre, 1993: 138). Este cambio trajo consigo la creación de planes de estudio separados, el distanciamiento entre los colegas de diversas especialidades, repetición por septuplicado de espacios físicos (uno por cada licenciatura: antropología física, antropología social, arqueología, etnología, etnohistoria, historia y lingüística) y el rompimiento “epistemológico” en relación con la pretendida unidad de la antropología. Desde ese momento se indujo a que el alumno cimentara y construyera su conocimiento en forma parcializada por la existencia de siete licenciaturas antropológicas independientes, que reivindican, cuando menos, siete formaciones antropológicas distintas, una por cada carrera. Las consecuencias son evidentes durante el proceso de aprendizaje de la investigación antropológica; en la construcción de los paradigmas y en el procedimiento teórico-metodológico, así como en su aplicación a la solución de problemas complejos que lleva implícita la propia práctica antropológica. Bajo este esquema la antropología física se constituyó también como carrera independiente. A la fecha, la licenciatura en antropología física sólo se imparte en la ENAH.

En la docencia universitaria intervienen los planes de estudio, los estudiantes, los maestros, la organización académico-administrativa y la infraestructura.

Desde los orígenes de la licenciatura en antropología física se han puesto en marcha diversos planes de estudio, que en realidad han sido mapas curriculares sin perfiles de egreso e ingreso, sin una verdadera definición de contenidos con ejes horizontales y verticales claros, ni actividades docentes enfocadas a lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, sin articulaciones precisas entre las materias para formar antropólogos físicos, ni para enseñar las “otras antropologías”.

Frente a las discusiones contemporáneas sobre el papel de las universidades en las sociedades actuales, el reto para la ENAH es elaborar un plan de estudios que permita formar y no sólo informar a futuros antropólogos físicos (según Morin, 1996, la sabiduría es reflexiva y el conocimiento es organizador), garantizando que la práctica docente, los maestros, los estudiantes y el espacio educativo sean propicios para ello.

#### EL PERFIL DEL EGRESADO EN LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA FÍSICA Y LA PLANEACIÓN EDUCATIVA POR REALIZAR A PARTIR DE ÉL

El primer paso para lograr una correcta reestructuración académica es definir el perfil del egresado con la finalidad de orientar los contenidos, las actividades, la infraestructura, las experiencias educativas, etcétera, que permitan desarrollar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las aptitudes propuestas. En el “Seminario sobre docencia de la antropología física en México” (1999) un conjunto de antropólogos físicos elaboramos un perfil del egresado de la licenciatura en la disciplina, partiendo de las respuestas a tres preguntas: ¿Qué debe saber? (conocimientos), ¿qué debe saber hacer? (habilidades y destrezas) y ¿qué rasgos lo caracterizan? (actitudes), que con algunas modificaciones se presenta a continuación:

#### **¿Qué debe saber?**

Los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos básicos que le permitan acercarse a la diversidad como parte del fenómeno humano, proceso que tiene diversas expresiones a partir de contextos dinámicos espacio-temporales, biológicos, ecológicos, sociales y culturales.

- Los conocimientos antropológicos generales que permitan ubicar a la antropología física como parte de la reflexión del fenómeno humano.

- La historia epistemológica de la antropología física y el desarrollo histórico-social de sus principales áreas de investigación.

- Las principales teorías y evidencias empíricas que dan sustento al advenimiento de los seres humanos.

- El ciclo de vida humano, su diversidad y sus etapas principales de forma íntegra.

- Las diferentes expresiones corporales espacio-temporales del fenómeno humano a partir de las principales corrientes teóricas.

### **¿Qué debe saber hacer?**

- Buscar, organizar y leer literatura científica, crítica y analíticamente.

- Expresar verbalmente y por escrito el bagaje discursivo y conceptual propio de la disciplina.

- Plantear y resolver problemas de forma creativa y crítica, a partir de corrientes teóricas y contextos espacio-temporales específicos.

- Conocer, diseñar y aplicar correctamente las técnicas e instrumentos necesarios para llevar a cabo el trabajo antropológico.

- Articular su quehacer con otras disciplinas y actores sociales.

- Trabajar en equipo.

### **¿Qué rasgos se desea que lo caractericen?**

- Analítico.

- Sintético.

- Crítico.

- Disciplinado.

- Organizado.

- Académicamente responsable.

- Comprometido con el estudio de la diversidad de las manifestaciones humanas.

- Sensible respecto a la profesión, su impacto y sus posibilidades de intervención.

- Ejercer la profesión con ética (respetuoso de la diversidad bio-cultural y del “otro” al interactuar con él).

#### DEFINICIÓN DEL *CURRICULUM* A TRAVÉS DE EJES PROBLEMÁTICOS ESTRUCTURANTES E INTEGRADORES

Existen distintas concepciones fundamentales sobre la “naturaleza humana” y su metodología de estudio. Una concibe al todo como la suma de sus partes y cree posible comprender ese todo profundizando en el conocimiento de cada fracción. Concebir la “naturaleza humana” como formada por tres esferas: biológica, psicológica y social que se articulan, o vislumbrar un medio “natural” en el que los cuerpos, independientes de éste, se “adaptan”, son ejemplos de este tipo de pensamiento.

Otra concepción es que la naturaleza humana es multidimensional y que las “esferas” que la estructuran al “interactuar” conforman una materia con un orden cualitativamente distinto que no se puede separar en partes. En este modelo el medio ambiente tampoco existe, natural e intocado, sino que es socialmente construido, tan parte constituyente de los cuerpos humanos como resultado de su interacción con éstos.

Sin embargo, el reconocimiento de la multidimensionalidad de la “naturaleza humana” aún no ha generado una metodología capaz de aprehenderla como tal, en hechos que en el proceso de investigación se convierten en datos. Por tanto, aún se estudian “las partes” que constituyen el todo, o se teoriza al respecto manteniendo una gran distancia entre la realidad concreta y los planteamientos teorizados.

En las experiencias educativas que faciliten el aprendizaje de la antropología física y a partir del perfil del egresado propuesto, los alumnos deben apropiarse y redimensionar las concepciones fundamentales ya descritas. Creemos que las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que los alumnos podrían aprender, se pueden organizar a partir de los siguientes ejes integradores:

- El eje filogenético para comprender el proceso evolutivo y la diversidad humana sobre la base de restos fósiles, diferenciando las hipótesis de las teorías explicativas. Para establecer conclusiones so-

bre la evolución humana se dispone de numerosas secuencias escalonadas que explican el origen de nuevos caracteres y niveles de organización, así como su “perfeccionamiento progresivo” durante la evolución. Lo que se articula con el conocimiento básico, tomado de las poblaciones contemporáneas que se confirman experimentalmente en todo momento, debido a que las poblaciones tienen la capacidad de variar.

- El ciclo de vida humano como eje ontogenético para comprender sus momentos de vulnerabilidad, las diferencias de género en la reproducción, etcétera. Ello conlleva una apropiación eficaz de la “biología humana” por lo indispensable que resulta conocer lo básico sobre el “funcionamiento” del cuerpo humano, así como la dinámica que le imprime su interacción ineludible con contextos sociohistóricos determinados.

Epistemología y metodología para reflexionar acerca de la historicidad de la construcción del conocimiento, en particular del conocimiento antropológico y antropofísico, con el propósito de dejar claras las relaciones entre sociedad-ciencia-investigación-construcción de problemas de investigación y revisar así la historia epistemológica de la disciplina, de tal modo que se comprenda que la selección de preguntas científicas y el camino metodológico escogido para contestarlas están influidas por la epistemología y el contexto sociohistórico del investigador.

- Antropología general para ubicar a la antropología física dentro del gran marco del estudio del “fenómeno humano” y como ser productor y resultado de la cultura.

- Como apoyo académico se debe contar con un eje técnico-instrumental para el manejo correcto de la bibliografía, técnicas estadísticas, somatométricas, etcétera.

- Asimismo, deben existir espacios de integración analítica de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes, tales como los proyectos de investigación formativa en los que las experiencias de aprendizaje se desarrollan mediante la participación en un proyecto de mediano plazo.

Esperamos que ahora que los planes de estudio de la ENAH se encuentran en proceso de evaluación, estas premisas puedan ser discutidas en el nuevo *curriculum*.

## REFLEXIONES FINALES

La docencia de la antropología física en México se ha centrado en la enseñanza, por tanto, en el cúmulo de conocimientos organizados a partir de materias definidas. Desde la perspectiva aquí propuesta y considerando que la antropología es transdisciplinar donde historia, biología, estadística, teoría antropológica, teorías de la cultura, historia de la ciencia, entre otras, son necesarias para la comprensión de su objeto de estudio, no existe un límite preciso para la cantidad de conocimientos posibles de transmitir. Por tanto, resulta impostergable enfatizar el aprendizaje para que el eje de las experiencias educativas se centre en las actitudes, destrezas, manejo de fuentes de obtención de datos y capacidades para interpretarlos de maneras innovadoras que realmente contribuyan a la generación de conocimientos e interpretaciones novedosas.

La innovación educativa debe dignificar la labor docente en la medida en que valoremos y logremos que nuestros egresados y la sociedad en general reflexionen sobre la importancia de nuestro papel en la formación de investigadores capaces de comprender los contextos científicos y cotidianos, de su movimiento procesual, de resolver problemas, de diseñar estrategias académicas para plantearse preguntas y darles respuestas, de tomar decisiones e iniciativas y estar capacitados para trabajar en equipo en el seno de organizaciones, así como comprometiéndolos corresponsablemente en su formación permanente. Es decir, principiando por nosotros mismos, debemos revalorar el papel que desempeñamos en la preparación de las nuevas generaciones en la disciplina, en el trabajo y para la vida

## REFERENCIAS

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES)

- 2000 *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

BARR, ROBERT B. Y JOHN TAGG

- s/f *De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*, Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, Co-

mités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior, ANUIES, SEP, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, México.

BOURDIEU, PIERRE

1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, México.

BRICALL, JOSÉ MARÍA

2000 *Universidad 2 mil*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Madrid.

MORIN, EDGAR

1996 *Introducción al pensamiento complejo*, 2ª reimpresión, Gedisa, Barcelona.

1997 De la reforma universitaria, *Trabajo Social*, Escuela Nacional de Trabajo Social, número especial: 49-55.

2001 *La mente bien ordenada*, Seix Barral, Barcelona.

OLIVÉ, JULIO CÉSAR

1993 Vocación y profesión en torno al cincuentenario de las carreras antropológicas, Eyra Cárdenas Barahona (coord.), *50 años, memoria de la ENAH*, Instituto Nacional de Antropología, México: 69-75.

RAMOS, ROSA MA.

1997 Diagnóstico de la Licenciatura en Antropología Física de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y recomendaciones. Reporte inédito entregado a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2000 *Perspectivas de la educación en México hacia el año 2010*, mecanoescrito inédito.

2000 *Políticas Generales del Sistema Educativo Mexicano. Bases para el Programa 2001-2006 del Sector Educativo*, México, Secretaría de Educación Pública, México.

TORRE, MANUEL DE LA

1993 Diagnóstico académico de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Eyra Cárdenas Barahona (coord.), *50 años, memoria de la ENAH*, Instituto Nacional de Antropología, México: 136-145.

