

Los cursos del Museo Nacional

68 |

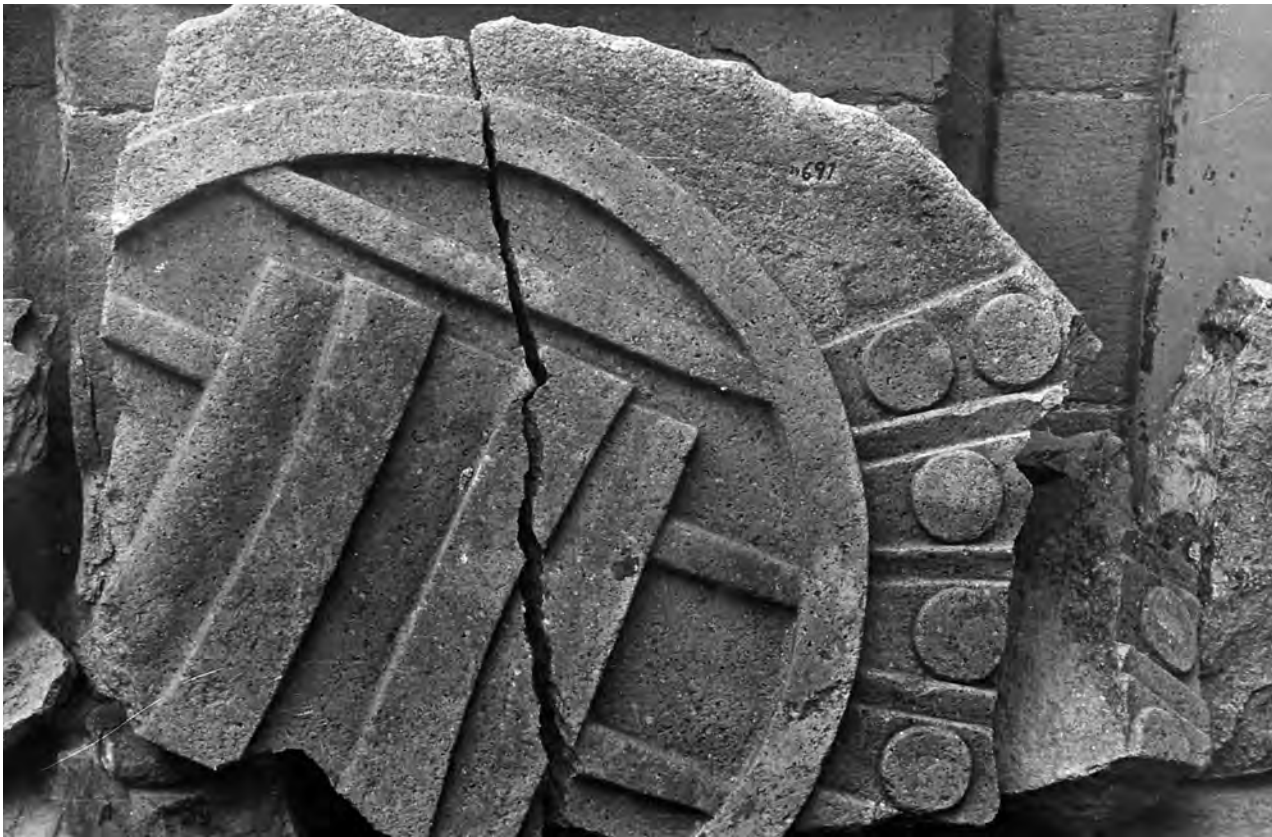
Hacia el último cuarto del siglo XIX ya existe una nueva división internacional del trabajo y una nueva geografía en el mundo que cubre el orbe como nunca antes lo había hecho: ya no se trata de un afán por conocer y registrar los territorios que animó a las grandes exploraciones verificadas durante ese mismo siglo. El objetivo era el establecimiento de un nuevo nivel de dominación y de control sobre pueblos, territorios, riquezas y culturas, uno como nunca antes se había visto: el imperialismo.

Literalmente, el nuevo esquema que se imponía fue aplicado a nivel mundial. Los países europeos se extendieron, invadieron y controlaron prácticamente la totalidad del continente africano, extensas áreas de Asia y sometieron al yugo colonial amplias áreas de Oceanía. Incluso América Latina se vio sometida a su empuje, a su influencia económica principalmente, y con ello se integró a una nueva división internacional del trabajo que puso el acento en la necesidad de materias primas que se vendían o transportaban a los países desarrollados, donde eran procesadas industrialmente y regresaban a América —o a los demás países— como productos manufacturados.

Estas prácticas de dominación y sometimiento directo plantearon problemas que nunca antes habían sido imaginados, como el hecho de que los pobladores del mundo fueran diferentes, tan diferentes que no por tener la piel de algún color y provenir de una misma región geográfica —Oceanía, por ejemplo— significaba que hablaran el mismo lenguaje y pudieran entenderse, o que sus formas de comportamiento fueran similares.

El hecho de que las potencias entraran en un abierto conflicto —que en más de una ocasión llegó a la guerra— por los territorios y las materias primas también significó la lucha por los mercados y la mano de obra, lo que dio relevancia a la cuestión de cómo controlar a las poblaciones para que llevaran a cabo las tareas agrícolas y de extracción

* Instituto de Estudios sobre la Universidad-UNAM.



Fotógrafo no identificado. Fragmento de un monolito que representa un *chimalli* o escudo, ca. 1940. Fototeca de la CNMHNAH.

mineral —fundamentalmente— de las regiones adquiridas, y en general para la explotación de los territorios.

Ante la enorme diversidad, y bajo influencia del sueño de la razón, desde las escuelas y los ministerios, desde los centros del poder y de la inteligencia comenzó a pensarse en la manera de entender, describir, analizar y someter al Imperio de las leyes de la ciencia —y de las coronas reales, así como de los señores del dinero—, los territorios, las poblaciones y en general todos aquellos fenómenos novedosos a los que se enfrentaban. Y una vez logrado esto deberían derivarse, de manera lógica, las herramientas para dar solución a los múltiples conflictos que planteaba la realidad.

Así, la antropología, particularmente la británica, nació con un carácter claramente colonia-

lista e imperialista en el último cuarto del siglo XIX, y con apoyo de la Corona. La antropología alemana y francesa no se quedaron a la zaga. Este proceso coincidía con fenómenos que tenían lugar en el ámbito del conocimiento y de la filosofía, lo mismo que en la biología, y el concepto que sintetizaba todo aquello era el de positivismo.

En primer lugar existía la idea de progreso. La confianza en las ciencias y en el conocimiento era tal, y se apoyaba en las manifestaciones materiales de crecimiento y de que las ideas articulaban la vida diaria, que se pensaba que nunca se había vivido mejor que entonces y que el mañana sería mejor que el hoy. Bajo esa ideología, todo debía ser orientado para apoyar el desarrollo de esa tendencia ascendente, porque con

certeza —para le época— pocas etapas en la vida habían sido tan prósperas para el mundo.

La noción de progreso tenía uno de sus puntos centrales de apoyo en la idea de la evolución, donde la línea del tiempo ya no principiaba y terminaba en Dios; de hecho no se le preveía fin y sí, en cambio, había sido desentrañada la dirección en que avanzaba, y era hacia algo mejor. Para completar la dimensión de la secularización del conocimiento, la filosofía positiva, los descubrimientos de Darwin y de huesos fósiles —más adelante los descubrimientos genéticos de Mendel— plantearon graves retos para el conocimiento: podría existir una dimensión cronológica mucho mayor que la que planteaba la Biblia; las especies podrían modificarse, evolucionar en la línea del tiempo, y por tanto los humanos podríamos ser mucho más que hermanos en Dios. Además habría bases biológicas para poder plantearse las diferencias entre razas. Las implicaciones para las sociedades no podrían retrasarse.

70 |

Estos problemas fueron trasladados hacia el ámbito de lo social, primero para justificar y hacer notar la enorme diferencia que existía entre los pueblos que vivían el progreso —con el modelo industrial y victoriano de Inglaterra— y los que no; los que eran atrasados, comunidades primitivas, los pueblos ágrafos —o pueblos sin historia, para usar el concepto hegeliano— o como terminarían siendo denominados más adelante, los pueblos aborígenes. Y de ellos las colonias estaban llenas.

Para dar cuenta de las diferencias y acentuar las distancias, así como para explicar las dinámicas tan distintas entre las sociedades, en términos de conocimiento se desarrollan disciplinas diferentes; la sociología para las sociedades desarrolladas y las disciplinas antropológicas para los pueblos primitivos. Y con ello aparecían inevitablemente las cargas ideológicas.

El impacto se hizo sentir también en la economía política, la historia, la medicina y otras formas tradicionales del conocimiento que se había actualizado epistemológica y cognositivamente, pero su impacto fue tal que dio como resultado la formación de una serie de disciplinas nuevas y campos de conocimiento que no existían previamente, o que en el mejor de los casos habían tenido una existencia precaria; pronto las universidades las incorporan y le proveen de recursos. Es el caso de las disciplinas antropológicas.

La idea de que la selección natural operaba como la base para el funcionamiento del desarrollo de las especies fue tan duramente criticada como aceptada con pasión. Permitía avizorar un mejor futuro, pero separaba el reino de los cielos del reino de este mundo. Y asignaba a cada quien un lugar en la cadena de la producción así como un sitio en la larga marcha evolutiva de una humanidad que estaba determinado ya no históricamente cuanto por las condiciones objetivas del progreso.

De esta manera, para los países desarrollados el problema de la antropología estaba relacionado con la manera de ver, entender y dominar a los pueblos aborígenes, así como a los grupos marginados. Porque ellos, los países que entonces se ubicaban en el máximo nivel del progreso, habían resuelto ya el problema de la integración nacional como se entendía en ese momento: la enorme mayoría —si no la totalidad— de la población hablaba la lengua oficial; aprendían a leer y a escribir en número creciente; en una dimensión todavía mayor estaban incorporados a los sistemas del mercado interno, y no pocos de ellos —particularmente en las ciudades— vivían en la dinámica de la industria moderna. Lo que es más importante, la narración histórica no era ajena a la población, y la



Fotógrafo no identificado. Colección de máscaras prehispánicas en el Museo Nacional, ca. 1940. Fototeca de la CNMH/INAH.

idea de la historia de la nación era cada vez más generalizada y compartida.

La situación de México era por completo diferente. Más que al de Inglaterra o al de Francia, el ambiente que se vivía se asemejaba al de Polonia, o al del Cercano Oriente que, incluso al de Japón o Rusia; ante los países desarrollados existía un abismo enorme.

Apenas a partir de 1877 se había logrado una cierta estabilidad política, mas no necesariamente suponía ni el imperio de la ley ni el dominio y control del gobierno federal sobre la totalidad del territorio. Ello había permitido un crecimiento económico y social, el desarrollo de clases medias, generación de grupos obreros y una muy tenue industrialización a partir de los com-

plejos de la cerveza, el acero y, en menor medida, de la industria textil.

La mayor parte de la población vivía de las actividades agrícolas, y una cantidad importante, sobre todo en la costa de Veracruz y el norte del país, de la industria extractiva. Según el Censo de 1910, la mitad de la población no hablaba español, una parte mucho más considerable estaba excluida del mercado interno, que apenas se estaba conformando a partir de la construcción de las líneas ferroviarias. No hacían falta los relatos de viajeros o reseñas de expediciones geográficas, ni siquiera sesudos libros, para percibir que existía un problema muy severo con la población: lo que se entendía como el problema indígena. Durante siglos, desde la etapa colonial

y el dominio español, tales grupos humanos habían demostrado ser un severo problema para el control político, económico y social. Durante la primera mitad del siglo XIX, y de hecho hasta los años de la derrota del Imperio de Maximiliano, los grupos indígenas habían estado en constante agitación y en procesos de rebeldía que condujeron a situaciones extremas y difíciles cuando no claramente amenazadoras, como en el caso de las rebeliones de la Sierra Gorda de Querétaro y la Guerra de Castas en Yucatán.

El triunfo alcanzado por Benito Juárez, y luego por Porfirio Díaz, debe entenderse como un triunfo de las ideas liberales y de la supremacía mestiza; ya en el Porfiriato las ideas liberales serán sustituidas por las positivistas. A la victoria militar seguiría una lucha en el ámbito económico con la aplicación de las Leyes de Reforma; también se inicia una conquista “del alma” indígena. No son pocos los proyectos culturales que intentan resolver el problema indígena a través de la educación de distintas tendencias, muchas de ellas con un claro componente católico.

Durante el Porfiriato una de las prioridades nacionales fue la educación, lo cual resulta claramente visible durante los últimos años del régimen: a nivel institucional, en 1903 se crea la Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, encomendada a Justo Sierra y donde fungía como subsecretario Ezequiel A. Chávez. En ella se consolida un área administrativa, presupuestal y política dedicada única y exclusivamente a la educación, pues antes era una dependencia vinculada a la impartición de la justicia —la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, también de la era porfiriana—, y antes de ello apenas ocupaba una oficina en el seno de la misma Secretaría de Justicia. El analfabetismo en 1910 era de 70 por ciento, quizá incluso más alto; pero antes de la llegada de Díaz al poder las tasas eran muchísimo mayores.

Había avanzado la construcción del sistema de educación básica, con fuerte participación de particulares y de la Iglesia católica, la cual se extendía por todo el territorio de la república. Se había construido un camino hacia la educación superior, que pasaba por la Escuela Nacional Preparatoria y podía continuarse en las diferentes escuelas nacionales, que en 1910 daría origen a la Universidad Nacional de México.

Pero en los estados también existían otros caminos; se podían hacer estudios de varias carreras, especialmente derecho y medicina, estudios preparatorios en los célebres institutos científico literarios —del Estado de México, de Campeche, Sinaloa o Oaxaca, por señalar sólo algunos— que, como las instituciones liberales decimonónicas por excelencia, contribuían de manera muy significativa a la construcción de las elites locales; hacia mediados del siglo XX esos mismos institutos se convertirían en el núcleo de las universidades de los estados, masa crítica de la educación universitaria nacional de los años sesenta.

Además se dio un importante auge a la educación técnica, con las escuelas de artes y oficios para varones o para mujeres, que al final de los años treinta se convertirían en la base sobre la que se construiría el Instituto Politécnico Nacional, ya en los años del cardenismo. Y se apoyó de manera muy importante la construcción de escuelas para la formación de maestros, es decir, de escuelas normales: la de México y la de Xalapa descollaban.

El avance tan notable tiene que ver con la manera como nos insertamos a la dinámica mundial, pero nunca se logró un desarrollo como lo hizo Japón después de la revolución meiji. La presión progresista y hacia la modernización del conjunto de la nación no conducía directamente hacia la industrialización, porque



Fotógrafo no identificado. Vista del salón de los Monolitos en el Museo Nacional. En primer plano aparece la cabeza de Coyolxauqui, la diosa de los cascabeles en el rostro y el monumento a Tizoc, ca. 1910. Fototeca de la CNM-INAH.

era otra nuestra ubicación en la organización mundial del trabajo.

Sin embargo el camino seguido por Díaz y la clase política empujó hacia una integración: las revoluciones tecnológicas y los nuevos materiales se incorporaban con mayor o menor celeridad. Se estaban construyendo y haciendo realidad los sueños de tener una patria, de construir un mercado interno, de tener control efectivo sobre el territorio nacional y someter a los caciques y hombre fuertes; así como atender el problema de las finanzas públicas y la integración de la población, aun cuando estas tareas sólo se hayan completado hasta los años de Lázaro Cárdenas.

No es casual que en 1910 Porfirio Díaz haya dicho al periodista James Creelman en el Castillo de Chapultepec, profundamente ufano y orgulloso, que por primera vez el humo cruzaba el aire de la ciudad de México: las primeras industrias —es decir, que se hacen aquí productos y que ya no hay que importarlos— se habían asentado y estaban trabajando en el país: Contreras y el Río de la Magdalena, por ejemplo, eran un importantísimo corredor fabril que hormigueaba de un nuevo tipo de trabajador, el obrero, muchos de ellos con tendencias anarquistas de influencia española. Ahora sí el progreso estaba al alcance de la mano. El optimismo

campeaba ente los intelectuales, lo mismo Parra que Sierra.

Pero no se trataba sólo de las cifras y de los logros que pudiera explicar un secretario de Hacienda como José Ives Limantour —renegociar la deuda, lograr finanzas sanas—. Había crecimiento. Claro que crecimiento no implica justicia y democracia. Es significativo que el avance va poniendo en claro que hay una serie de problemas, tareas y trabajos que es necesario atender, estudiar y resolver; ya no sólo como políticas públicas de Estado vinculadas a la economía, sino relacionadas con el siguiente nivel del desarrollo, el abordaje de las tareas de la integración, la desigualdad, la percepción y diseño de los destinos nacionales.

Los intelectuales positivistas de la época estaban profundamente preocupados por ello:

[...] la actividad que desarrollaron las generaciones de positivistas a lo largo de medio siglo fue notable; observaron, analizaron, compararon, debatieron, convencidos de su credo comtiano-spenceriano, conscientes de las múltiples asignaturas pendientes que la sociedad mexicana debía superar para alcanzar el anhelado progreso.¹

Abordaron los problemas con una seriedad que sigue sorprendiendo y asombrando. Para poder hacerlo se dio principio a la creación de nuevas condiciones para desarrollar ese trabajo; así, con el crecimiento del sistema educativo vimos aparecer el desarrollo de ámbitos y lugares específicos para ser maestro y poder desarrollar con más amplitud el pensamiento.

Se trataba de desarrollar el trabajo académico más allá en los ratos libres, del tiempo del ocio o cuando se conseguía alguna subvención espe-

cial; se buscaba de escribir sin necesidad de hacer o estar en el oficio político; se requerían pensadores de tiempo completo. La figura de investigador tal y como hoy la conocemos no existía, lo que más se le acercaba era la de profesor. Y en muchos casos se requería de nuevos ámbitos y ambientes, de nuevos marcos institucionales que partieran de nuevas realidades jurídicas. Se pretendían nuevos espacios en que pudieran desarrollarse nuevas ideas, cosas que antes ni siquiera se habían imaginado. Ése fue el origen de los institutos de investigación, entre ellos el Instituto Bacteriológico y el Museo Nacional.

Pocos son los escogidos. Siguen existiendo autores que viven fuera de este marco, que no por surgir quiero dar la idea de que fue grande, amplio y sobre todo suficiente. Pensemos por ejemplo en Genaro García, que pagaba sus investigaciones con el trabajo de su hacienda de Santa Clara Montefalco, la más moderna del mundo azucarero de Morelos —que no es decir poco—; o Justo Sierra, que debería trabajar como burócrata, así fuera su cargo el de secretario de Instrucción Pública; o don Andrés Molina Enriquez, que llegó a escribir *Los grandes problemas nacionales* y su libro sobre Juárez, siendo juez en la villa de Jilotepec, Estado de México.

Para el problema que me interesa, quizá uno de los ejemplos más interesantes de este nuevo mundo que surge y se abre a la investigación —mundo del que se pueda vivir, escribir, enseñar y para el que no se requiera ser rico— es Nicolás León. Su vida fue particularmente ilustrativa: además de la práctica libre de su profesión, medicina, se vinculó con el gobierno del estado de Michoacán para crear un espacio donde se mostrara la historia y se desarrollara la investigación, que sería el Museo Michoacano. Y con los años, al salir de su tierra natal y migrar a Oaxaca procedió a hacer lo mismo. Pero la fragi-

¹ Ignacio Sosa, prólogo y selección, *El positivismo en México, Antología*, México, UNAM (Biblioteca del Estudiante Universitario, 140), 2005, p. XIV.



Compañía Industrial Fotográfica. MN. Dios de Las Flores. México 225. Como fondo de Xochipilli aparece el altar de los cráneos, ca. 1910. Fototeca de la CNMHINAH.

lidad de la academia y de las ideas frente al poder personal eran tales, que una decisión del gobernador cerró el espacio o despidió al personaje.

Con todo, a principios del siglo XX el poder reconocía que se hallaba frente a nuevas realidades que debía enfrentar y a las cuales habría de dar solución cubriendo el primer paso: entender de qué se trataba. Para eso se requería de serios trabajos e ideas iluminadoras.

Más allá de que el grupo de *los científicos* tuviera muy mala prensa y sus integrantes hayan sido falsamente entendidos como una camarilla de intrigantes cercanos al poder, tuvieron y compartieron una sólida formación académica, así como la convicción de que existía la necesidad de desarrollar la investigación científica como una manera de entender y resolver los problemas del país. Incluso sus enemigos políticos —reyistas o

dehesistas, liberales o católicos— compartieron en buena medida la convicción en el conocimiento y su uso político y social. Y esto quiere decir que se requería de ideas, de esquemas teóricos, metodológicos y de estudios para entender qué había pasado y estaba pasando en la realidad, para poder actuar sobre ella. Se percibían problemas que antes no se habían imaginado o para los que se habían obtenido respuestas ideologizadas, pero que para el futuro era necesario resolver. Para eso servía el conocimiento. Y para desarrollarlo se necesitaba de apoyos: sueldos, instalaciones, ideas, escuelas, alumnos y publicaciones.

Uno de los problemas que llama poderosamente la atención durante el último cuarto del siglo XIX era el de la construcción de la nación, considerada mucho más grande que el mercado interno, las comunicaciones modernas y el control político; noción que ya resultaba clara para los intelectuales porfiristas. Se pretendía pensar el pasado, por ser el origen y por indicar el camino futuro, así como las simpatías y diferencias con tradiciones de las que se derivaron posturas políticas. Daniel Schávelzon ha documentado parte de las disputas entre los grupos indigenistas e hispanistas desatadas en torno a los monumentos a Colón y Cuauhtémoc, en el Paseo de la Reforma de la ciudad de México.² Y es que el pasado se volvió una zona donde se pelea el proyecto político. En ese sentido, saber qué hacer y cómo indagar de manera científica lo que sucedió antes de la Conquista fue considerado como algo relevante. Debe pensarse también en la lengua que se habla y las lenguas que se han hablado, en especial las de los grupos indígenas; pues no era un secreto que en el nacionalismo de la época eran la lengua, el idioma y la literatura los aspectos que definían la nacionalidad.

² Daniel Schávelzon (comp.), *La polémica del arte nacional en México, 1850-1910*, México, FCE (Sección de Obras de Historia), 1988.

Se requería pensar en cómo era la gente que vivía en el país y cómo con ella poder construirse una nación moderna; la Guerra de Castas no estaba totalmente olvidada, como tampoco que la vida de las comunidades no estaba abierta a la participación en el mercado y de hecho podía resultar reaccionaria al progreso, como parecía suceder con los indios rebeldes en la península de Yucatán. Las ideas positivistas se enfocarían en cómo comprender la diversidad étnica y cómo a partir de ésta, insisto, formar la nación mexicana.

No menos importante resultaba estudiar la raza, porque las ideas de la época en torno a ese concepto eran definitorias de las posibilidades del futuro de un país. Sin lugar a dudas partían de los parámetros que movían la idea de construcción de la nación en el mundo. Abordar estas cuestiones no resultaba una tarea sencilla. Durante las décadas anteriores pocos textos se ocupaban de discutir el tema; sin embargo, pocas eran las obras que sí cumplían con el encuadre científico que la época reclamaba. Parecían discursos liberales que aún confiaban en las bondades de las leyes de Reforma. Pero tampoco hacían falta muchas horas dedicadas a la investigación para concluir que en el mundo los especialistas eran escasos y no existía una disciplina que se ocupara de estas tareas. En los primeros desarrollos de lo que con el tiempo serían las disciplinas antropológicas subyacía una clara orientación geográfica, que dividía al mundo en áreas en las que se agrupaban los especialistas. Para el caso que nos atañe, los estudios sobre México en realidad avanzaban sobre la etapa anterior a la Conquista y se reunían en los congresos de americanistas. La mayor parte de los especialistas eran *amateurs* y diletantes, muchos de ellos, además, coleccionistas de piezas. Y desde 1885 ya había mexicanos participando. La historia eurocéntrica



Compañía Industrial Fotográfica. México 255, trofeo indígena montado en una de las salas del Museo Nacional, ca. 1910. Fototeca de la CNMHNAH.

en realidad no concedía espacio a las historias locales, a menos que tuvieran un vínculo directo con el progreso europeo.

El estudio del pasado remoto, anterior a la Conquista, despertaba el mayor interés entre los americanistas —especialmente por las piezas arqueológicas— y en la búsqueda de los orígenes por una indudable singularidad; pero a diferencia de los trabajos de Schliemann —que saqueó Troya y burló al gobierno turco— en México, desde los trabajos de Charnay en 1882, se planteaba un contrato —y más tarde una ley— para proteger un patrimonio que, se entiende, es de la nación y de nadie más. Incluso esto se discutía ampliamente en las cámaras del Congreso.

Y ante las ideas —revisadas antes— sobre el imperio, el progreso y la superioridad de los blancos,

así como ante la necesidad de las elites locales de ubicarse —y ubicar las zonas que gobiernan y a sus pobladores— en la línea del progreso y de la evolución, se planteaba el desarrollo de la ciencia. Pero había dos opciones: la sociología —que tenía en Comte y Spencer a sus paladines— o la antropología. Las opiniones estaban divididas.

En 1916 Manuel Gamio planteó que como México carecía de la estadística básica para poder desarrollar la sociología, sólo quedaba utilizar las herramientas que estaban aplicando los imperios para conocer a sus dominados, para entender a los pueblos primitivos. Además pensaba que la mayor parte de la población era indígena y estaba atrasada, y la estadística no alcanzaba para consignar los detalles mínimos y necesarios para entenderla, para dar cuenta

cabal de sus características.³ Y esa opinión debió haber sido generalizada. Dónde y cómo formar a estos especialistas era algo que no se tenía claro. Los congresos de americanistas no eran opción, pues en ellos participaban profesores y aficionados cuyas formaciones disímolas no resultaban propiamente un espacio de profesionalización. La educación superior en el país, por otro lado, estaba orientada hacia las profesiones liberales, con poco énfasis incluso en la preparación de técnicos o de científicos, además de que sus dimensiones eran muy limitadas —como señala Javier Mendoza—,⁴ ya que la Universidad Nacional estaba a cargo de poco más de 380 maestros y comprendía cerca de 1 800 alumnos, repartidos de la manera que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

<i>Centro educativo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>
Escuela Nacional de Jurisprudencia	156	8.6
Escuela Nacional de Medicina	398	22.0
Escuela Nacional de Ingeniería	231	12.8
Escuela Nacional de Bellas Artes, sección de Arquitectura	31	1.8
Escuela Nacional Preparatoria	991	54.8

Más de la mitad de los estudiantes eran bachilleres; de la mitad que cursaba una carrera profesional, los médicos ocupaban poco menos de la mitad; los ingenieros casi 30 por ciento y 20 por ciento los abogados. Y ellos no podían abor-

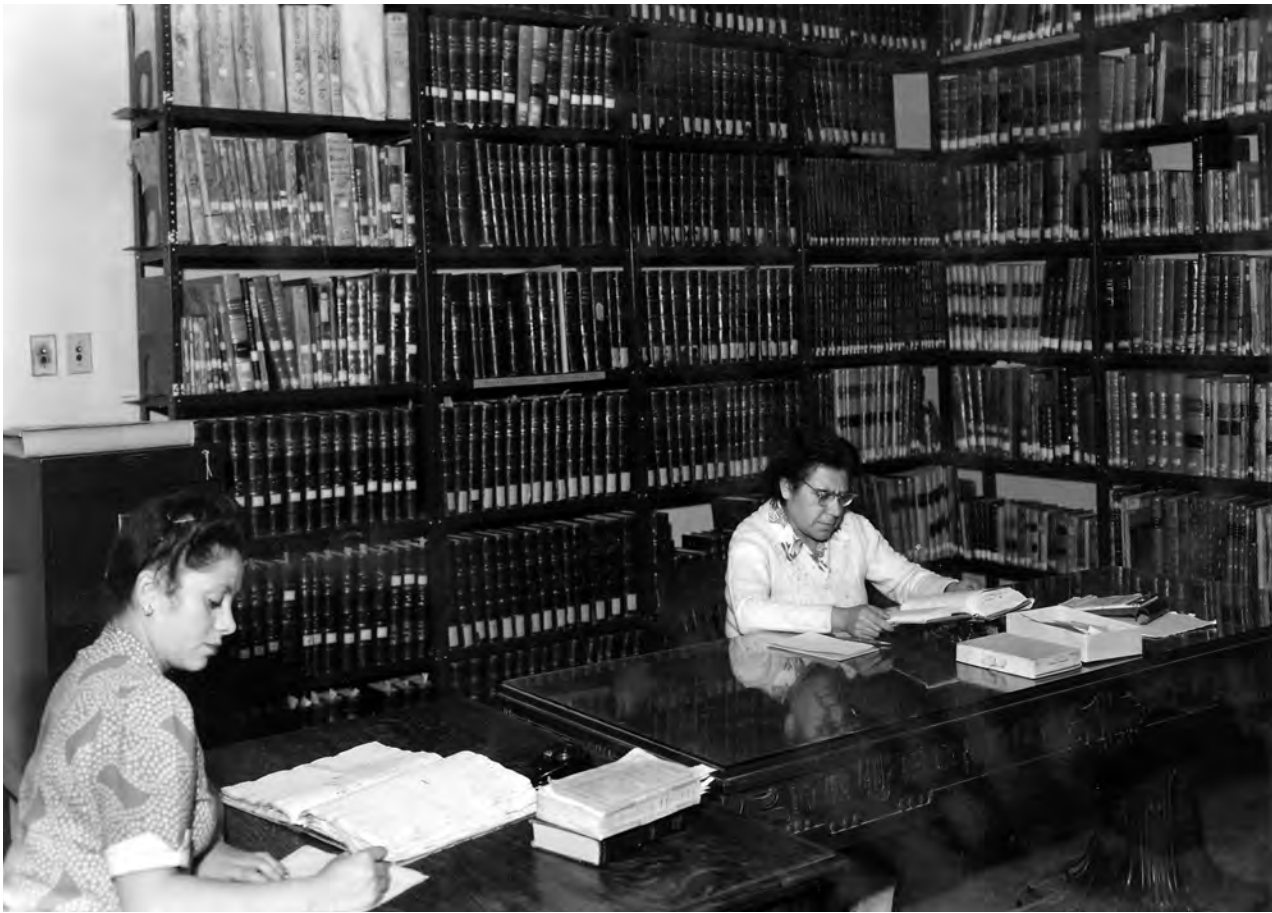
dar los nuevos problemas porque sus herramientas no resultaban adecuadas para dar cuenta de los mismos. Por ello se requería formar a un nuevo tipo de especialista y era el Estado quien se abrogaba la tarea cuando decidía enfrentar el problema sin recurrir a la formación de especialistas en el extranjero, ocupando, en cambio, a los miembros más preparados de la elite intelectual local, muchos de los cuales en realidad se encontraban bastante marginados de los premios, los honores y los salarios.

En principio se empleó la bibliografía que se generaba en el extranjero, tanto teórica como de información, pues había pocos estudios de nacionales y, en cambio, resultaba indispensable la lectura de Charnay, Starr y Lumholtz. Empero, se procuró acelerar los procesos para que se produjeran aquí textos derivados de investigación y textos básicos para apoyar las clases; y lo que es más interesante: con el apoyo de Agustín Agüeros, un alumno de los cursos, muchos de estos textos fueron publicados en *El Tiempo*, un diario católico de amplia circulación en la época. Así se cumplía también con el espacio de la difusión y la socialización del conocimiento. El Estado no escatimaría en gastos, mucho menos en intercambios y en una política de comunicación con instituciones de primer orden a nivel mundial, que conduciría a la formación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americana.

A diferencia de la antropología de la época, su interés no estaba relacionado con un proceso de dominación colonial, sino con la integración de la nación. El cambio de enfoque era copernicano, porque la intención del desarrollo de las disciplinas antropológicas estaba vinculada con la necesidad de conocer cómo eran las poblaciones de este país; abordar el conocimiento científico de las poblaciones indígenas y plantear su cono-

³ Al respecto puede consultarse Manuel Gamio, *Forjando patria*, México, Porrúa, 1982; José Roberto Téllez Rojo, "Manuel Gamio y la formación de la nacionalidad, el problema de los indios y los derechos de los pueblos", tesis, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2000.

⁴ Javier Mendoza Rojas, *Los conflictos en la UNAM*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2001.



Luis Limón. La arqueóloga Eulalia Guzmán estudia sobre una mesa neo-indígena en la Biblioteca del Museo Nacional, ca. 1942. Fototeca de la CNMHNHNAH.

cimiento, para en algún momento buscar mecanismos para integrarlas a la vida nacional. Esto último era una idea particularmente polémica que se debatiría por décadas, pues un sector consideraba que el proyecto debía ser meramente académico, mientras otro juzgaba que debía contarse con una serie de propuestas para acelerar el progreso.

Ahora bien, es claro que desde finales del siglo XVIII puede reconocerse una preocupación por el pasado prehispánico, y desde mediados del siglo XIX, sobre qué hacer con los indios vivos; esa diferencia, se planteaba, debía ser abordada desde distintos espacios disciplinares, de modo que la arqueología —y en mucho menor

grado la historia— pudieran ocuparse de los *indios muertos* mientras la etnografía, la etnología, la antropología física, el folclore y la lengua nacional lo harían de los *indios vivos*.

La construcción de la nación requería de una vertiente histórica y una visión del presente y el pasado, de modo que las distintas disciplinas se integraran naturalmente. Y poca preocupación despertaron los grupos urbanos y las clases medias o los ricos, pues ellos, se asumían ya integrados. El problema eran los indios. En consecuencia, la antropología mexicana nació vinculada naturalmente al pasado, del que no había fuentes escritas pero sí materiales, y con la mira puesta en un futuro por construir, al que le correspon-

dería plantear la base científica de la definición de las políticas públicas.

En 1906, una vez que Justo Sierra ha trabajado en el proyecto, se decidió que anexo al Museo Nacional se impartirían una serie de cursos dedicados al estudio de las disciplinas antropológicas. Significaba aumentar la carga de trabajo de los profesores ya contratados. En los hechos, el afán nacionalista se vertía en que el objeto principal de estudio serían los pueblos indígenas, y sólo en menor medida otros grupos, nunca los obreros y difícilmente los grupos urbanos.

El perfil del nuevo estudiante era el de un bachiller con certificado o el de un maestro normalista, quien tendría que cubrir algunos requisitos de materias de acuerdo con el programa de la Preparatoria Nacional. No se estipulaba una edad determinada, y a lo largo de la historia nos encontraremos con rangos que iban de 25 a 50 años de edad. No había restricción para que las mujeres ingresaran a esta escuela, aun cuando las becas para ellas quedaban restringidas al área de etnología, si bien fueron muchas las que estudiaron arqueología. Una de ellas, Isabel Ramírez Castañeda, llegó incluso a ocupar el cargo de profesora de arqueología en el ciclo 1910-1911, el puesto académico más alto para tal disciplina en esa época, pues quedaban a su cargo las colecciones arqueológicas del Museo Nacional.

Una parte de los alumnos estaba pensionada, y había un número variable de pensiones por cátedra, de manera que los futuros antropólogos recibían un estipendio para dedicarse de tiempo completo a sus investigaciones. Además de asistir con puntualidad a clases, deberían cubrir los requisitos “aprobados por la superioridad” para aprobar la materia, además de asistir a las prácticas de campo que se fijaran como necesarias y obligatorias. Esas prácticas eran pagadas por el Museo y cubrían transporte, alojamiento, ali-

mentos y algunos otros gastos relacionados con el trabajo de campo.

La primera de las excursiones fue a Oaxaca y estuvo a cargo de Nicolás León, quien condujo a su grupo a prácticas de etnología. Cada uno tuvo que escribir un ensayo y con el tiempo algunos de ellos fueron publicados en el *Boletín del Museo Nacional*. Pero no fueron los únicos casos, hubo prácticas de arqueología, de etnografía, de antropología, de folclore y muchos de estos trabajos conocieron además las prensas en *El Tiempo*.

La formación del nuevo estudiante consistía no sólo en asistir a una clase expositiva del profesor, contaba también con tiempo de biblioteca y prácticas: laboratorio de yeso, de fotografía, de campo. Las calificaciones se asentaban y se informaba a la “superioridad”, quien a juzgar por los informes del profesor, la lectura y revisión de trabajos y la calificación, decidían si se prorrogaban o no las pensiones.

Con el tiempo surgió la figura del ayudante de profesor, quien fungía como adjunto del maestro titular, y a cambio de un pequeño salario le auxiliaba en las tareas que le eran encomendadas. De ahí se perfilaban las posibles incorporaciones, en cierto tiempo, a la planta del Museo mismo.

Desconozco cuántos alumnos asistieron a clases porque sólo dispongo del registro de los pensionados, que llegaron a superar ligeramente los treinta, que equivaldría al número de estudiantes de arquitectura. Además, y es una cuestión que sorprende, hay un enorme número de mujeres, mismas que con la Revolución mexicana prácticamente quedarían excluidas de estos estudios hasta la formación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Quizá el más grande problema que hubo de enfrentar —y de hecho no se pudo resolver— fue la personalidad y validez de los estudios, pues no se sabía con claridad si se trataba de una licen-



Luis Limón. Estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología en la Biblioteca del Museo, ca. 1942. Fototeca de la CNMHNAH.

ciatura, de un curso técnico o de algo diferente: sólo se obtenía un diploma, constancia de que se habían cursado las materias y de que se estaba especializado en etnología, antropología física o en arqueología.

Por su parte, los profesores constituyen uno de los temas de investigación más interesantes porque estaban directamente relacionados con las materias que impartían. En ellos podía apreciarse cómo transcurrían paulatinamente en el lapso de una década por el proceso de maduración de las disciplinas, de su vinculación con el Estado que termina por ser una arma a su favor —y que luego se vuelve en su contra—, y donde muchos de ellos terminan rebasados por una dinámica política, social, cultural e ideológica que los superaba en todos los aspectos, al calor de la emergencia de una nueva elite gobernante y de una violencia revolucionaria como no se había visto en más de una generación.

La primera materia a la que habría que referirse es la de Historia, impartida por Genaro García,⁵ y luego por Jesús Galindo Villa.⁶ Para cualquier estudioso estos nombres resultan conocidos, pues la labor editorial del primero fue absolutamente extraordinaria; el segundo, que había tenido bastante mala prensa, es autor de uno de los textos teóricos sobre historia que se han editado en este país. Seguramente la idea de que se impartiera la materia de historia estaba

⁵ Genaro García, *Documentos históricos mexicanos: obra conmemorativa del Primer Centenario de la Independencia de México*, la publica el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, bajo la dirección de Genaro García, por acuerdo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1910, 7 vols.; pienso que esta obra debe ser producto de la clase que García impartió en el Museo.

⁶ Álvaro Matute Aguirre, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX: la desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM/FCE, 1999.

relacionada con el desarrollo de las fiestas del Centenario de 1910, donde uno de los alumnos del Museo, Ignacio B. del Castillo, obtendría un premio y además destacaría otro, Luis Castillo Ledón. De esa clase también saldrían Alfonso Toro y Alfonso Teja Zabre; el primero, junto con Ignacio B. del Castillo y Juan Ingeniz, trabajó en la biblioteca del Museo y desarrolló proyectos bibliográficos de primer orden en los años subsecuentes, ya en la Biblioteca Nacional.

Pero era claro que para ese momento la investigación histórica en México, con todo y el avance que había tenido durante el Porfiriato, estaba retrasada en tanto había aún grandes lagunas; los profesionales del área no se habían desarrollado con una adecuada formación, y la mayor parte de los trabajos eran escritos por personas que tenían otras ocupaciones y en los que además subyacían claras tendencias políticas, como son los casos del obispo Guillow, Eligio Ancona o del ministro de Instrucción Pública, Justo Sierra. Se requería una historia objetiva y positiva. Además, desde los primeros meses de 1900 se estaba llevando a cabo un debate importante sobre cómo debía enseñarse la historia, pues Sierra y Valverde tenían puntos de vista opuestos. Se requería de un nuevo tipo de profesionista que diera respuesta a preguntas que aún no estaban siquiera bien formuladas. Pero sobre el particular había más de una inquietud.

La historia estaba definida como la parte del estudio del pasado que comenzaba con —o en el momento o posterior a— la Conquista de México, y se fundamentaba en el uso de fuentes escritas, tanto de historiadores como de materiales de archivo. No podría dudarse del enfoque positivista, a juzgar por sus catedráticos. Si valoramos el esfuerzo a partir de los productos, en esta materia en realidad fueron pocos, por lo que toca a los alumnos, aunque en cuanto a la producción biblio-

gráfica, quizá lo más significativo fue que por vez primera se planteó un ejercicio de formar historiadores profesionales, y que esa formación estuviese vinculada a las disciplinas antropológicas, lo que determinó el modelo actual de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Por su parte, la arqueología tenía como punto de partida, en la percepción de su primer profesor, el poeta José Juan Tablada, una historia que debía terminar en la conquista europea, es decir, indagar hacia atrás. Y como tal debía seguir la metodología de la historia y trabajar con las fuentes bibliográficas, no más. Los objetos no eran en realidad un problema porque no significaban. Las fuentes históricas eran las más utilizadas y, en su caso, se debería demostrar si era verdad o no lo que los autores habían escrito. Manuel Gamio, por ejemplo, realizó su primer trabajo en la materia para Tablada haciendo un recorrido de campo para verificar la exactitud de las fuentes sobre el recorrido de Cortés de Tacuba a Tlanepantla. Sin embargo, conforme aumentaban las presiones de Francisco Rodríguez, fundamentadas en una serie de trabajos y polémicas sostenidas hacia finales del siglo XIX en varias publicaciones relacionadas con la arquitectura y la crítica de arte sobre qué era y cómo debería hacerse la arqueología, consiguió financiamiento para trabajar en el Tepozteco para el Congreso de Americanistas en 1895.

Pero quizá la influencia más significativa, y la menos clara, era la de Leopoldo Batres, quien había cambiado significativamente el rumbo de la disciplina con sus trabajos,⁷ pues planteaba que debía estudiarse un mundo del que prácticamen-

⁷ Una visión general de las ideas sobre la arqueología a finales del siglo XIX y principios del XX puede encontrarse, en sus propias palabras, en Roberto Gallegos Ruiz y José Roberto Gallegos Téllez Rojo, *Antología de documentos para la historia de la arqueología de Teotihuacan*, México, INAH (Antologías), 1997.



T. Vidal. Arqueólogos en un gabinete del Museo Nacional, ca. 1920. Fototeca de la CNMH-INAH.

te no se sabía nada, del que no se tenían fuentes escritas: los objetos materiales. Pero, siendo tan ajenos a los que se utilizaban para 1900 o 1910, ¿cómo saber qué eran? Batres había hecho descubrimientos importantes, había innovado en técnicas de investigación arqueológica, y no es probable que hubiese socializado su conocimiento, además de que sus pleitos con los catedráticos del Museo lo había excluido de las clases, aun cuando fuera el mejor arqueólogo mexicano de su tiempo. Así que correspondió a Ramón Mena y Porfirio Aguirre impartir la materia durante muchos años.

Una de las cosas que hizo Batres fue plantearse el problema de la organización de las piezas que ya existían en el Museo; luego habría que

buscar asociarlas a contextos arqueológicos y entonces tratar de vincularlas con fuentes, si es que se tenía suerte. Ya para 1910 a Batres le quedaba claro que las etapas se sucedían por estratos asociados a piezas y tipos cerámicos. El trabajo arqueológico tendrá en su momento salidas de campo y con el tiempo llegó a producirse un pequeño manual para la excavación de los sitios. Es muy significativo, más que en otras áreas, el contacto que hacia 1912 se tendría con la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana, pues la presencia de Franz Boas permitiría introducir de manera definitiva la técnica de la estratigrafía.

Esta materia obtendría algunos de los más

sonados triunfos en cuanto a la colocación laboral de los alumnos, pues algunos de ellos llegarán a recibir nombramientos como inspector de Monumentos Arqueológicos y profesor de la clase de Arqueología. Sin embargo, una vez que los cursos cerraban su primera etapa en 1914, los arqueólogos formados en esa clase —con una excepción, que además abandona la arqueología— dejarían la profesión, se les perdía el rastro y sería una nueva generación sin estudios en la materia, encabezada por Marquina y Noguera, quien establecería los nuevos parámetros del trabajo arqueológico.

Por su parte, las áreas propiamente antropológicas, o que hoy entendemos así, que se impartían en el Museo comenzaban por la cátedra de etnología, que solía confundirse con la etnografía. Los maestros de esta materia eran Nicolás León y, más tarde, Andrés Molina Enríquez. En particular, León era uno de los antropólogos más importantes de la etapa porfirista, y de hecho falleció apenas terminada la Revolución. Su obra en etnología y antropología física es de notable importancia, y fue el primer maestro de esta disciplina. El material que preparó para estas sesiones era importante, e incluso llegó a desarrollar algunos elementos sobre cómo utilizar la cámara fotográfica para el registro etnográfico.⁸ Una vez que dejó esta materia para dedicarse a impartir la de antropología, le sucedió Andrés Molina Enríquez, cuya obra etnográfica —lamentablemente— permanece dispersa y es desconocida en su mayor parte. A diferencia de León, que tuvo mucho mayor oficio en el campo y más conocimiento de la bibliografía especializada, don Andrés presentaba en los planteamientos de su materia un mayor rigor y claridad teórica en los

⁸ Al respecto véase José Roberto Gallegos Téllez Rojo, “El maestro y los alumnos”, en *Alarifes, amanuenses y escribanos*, México, INAH, 2005.

objetivos de la enseñanza, por lo que se notaba la enorme diferencia en cuanto a su respectiva formación. Quizá en el juez de Jilotepec era posible rastrear con más claridad la idea de que las disciplinas antropológicas deberían tener una utilidad para la construcción de la nación frente a la posición de León, mucho más académica.

León señala, en los *Anales del Museo*, que si bien la pérdida de las lenguas originales entre los pueblos indígenas era un hecho que deploraba como antropólogo, lo aplaudía como creyente en el progreso de la nación mexicana. Esa era la contradicción básica de los cursos del Museo, pero que con un poco de reflexión, queda claro no era tal. Aun y esa falta de claridad sobre la vinculación de este tipo de estudios con las políticas de Estado, o con las maneras de operar de los gobiernos locales —pues estaban insertos en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes—, resulta sugestiva tal afirmación. Manuel Gamio, que con los años sería quizá el máximo exponente de los cursos del Museo, haría realidad esa vinculación, primero con su libro *Forjando patria* y más tarde con los trabajos que desarrollaría en la Dirección de Antropología, particularmente con los proyectos de Teotihuacan, Oaxaca y Yucatán.

Pero Manuel Gamio no fue el único investigador destacado, como podrá verse si algún día se hace una investigación profunda de los trabajos de Nemesio García Naranjo al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; había sido un alumno destacado de la clase de historia, y es muy probable que en sus planos de la “incultura nacional” se encuentre una clara dimensión antropológica.

La clase de antropología tuvo una vida más intensa en el Museo; fue la que produjo trabajos más ricos. Los viajes de los alumnos cubrieron los estados de Morelos, Tabasco, Oaxaca, Michoacán y



Fotografía no identificado. Explicación sobre la religión mexicana a un grupo de educación primaria, ca. 1950. Fototeca de la CNMHNAH.

Estado de México, entre otros. Al parecer los ensayos y el conocimiento acumulado se perdieron, aun cuando algunas ideas aparecerían publicadas en la década de 1920, con lo que tuvieron cierto alcance. Es aquí donde se nota más claramente el sentido de los cursos del Museo Nacional, pues la intención era conocer a los grupos indígenas, saber cómo pensaban, en qué creían, cómo vivían, cuáles eran sus diversiones, si tenían o no industrias. En reali-

dad había una clara división entre el mundo de lo que llamaban la “cultura material” y el mundo de “la cultura intelectual”, que a su vez solía dividirse en dos aspectos: la parte de “las ideas y creencias” y el “espacio de los conocimientos y las ceremonias y rituales”.

Conforme los cursos se fueron desarrollando y las necesidades académicas aumentaban, comenzaron a aparecer algunos departamentos,

que no llegaron a convertirse en clases, pero sí generaron actividades que no necesariamente correspondían al profesor y dieron pie a la creación de algunos puestos de trabajo; por ejemplo, Paul Henning fue contratado como curador de las colecciones etnográficas.

Los departamentos más interesantes fueron los de Arte Industrial Retrospectivo y de Arte Industrial Actual, que se referían a las producciones materiales de los grupos indígenas. A partir de ellos se formaron colecciones que se ampliarían y continuarían funcionando como material didáctico en los años veinte. Y también aparecieron los conservadores. En una dimensión menos académica, considero que los objetos reunidos en estas colecciones son parte de lo que se manejó durante la siguiente década como “artesanía”. Miguel Othón de Mendizábal también pasó por las aulas del Museo.

La última de las clases importantes era la de Antropología física. La impartía Nicolás León y se desprendía directamente de su trabajo y formación como médico, además de que estaba vinculada con los estudios que se realizaban en los mismos años en dependencias como el Ejército y, sobre todo, en la penitenciaría de Lecumberri, bajo la hipótesis de que en la conformación del tipo físico radicaban elementos que podrían determinar conductas criminales. Pero la importancia de esta materia era mucho mayor. Para esa época, y de hecho hasta los años cuarenta, el concepto de raza seguía vigente en los estudios; quedaba claro que la somatología y la antropometría tendrían que señalar las diferencias básicas entre las razas, lo cual serviría para definir, y por lo tanto clasificar a las poblaciones; incluso se preparaban especialistas para desarrollar este trabajo.

La noción de raza —y su consecuente identificación y caracterización de cada una de ellas— adquiría en esta disciplina una base biológica,

científica, que luego era contrastada con distintos elementos, los más ideológicos, que terminaban por hacer a las poblaciones de ciertos países superiores a las demás. Sin embargo, en 1911 Franz Boas en *The Mind of Primitive Man*, planteaba el problema claramente al señalar que debería existir una vinculación entre los conceptos de raza, cultura y lengua, y que el trabajo de las disciplinas antropológicas era precisamente descubrir esos vínculos en los diferentes casos, en las distintas culturas, pero sin señalar uno que fuera superior a los demás.

En ese contexto, la clase de antropología física tenía como objetivo verificar el estudio biológico de los grupos, sentando así una de las bases para identificar y caracterizar de manera más completa a los grupos indígenas. Y aun cuando algunas de estas tareas ya las habían realizado estudiosos como Starr o Charnay, fue León quien comenzó a hacerlas de manera más sistemática en nuestro país. La intención de la clase era formar a quien pudiera continuar la tarea, y para ello incluso se montó un taller de yeso y se aplicó la fotografía de manera sistemática. Pero los resultados en realidad fueron bastante pobres, pues, al igual que en la mayor parte de las materias, una vez pasada la dura crisis de 1914, cuando las tropas zapatistas, villistas y carrancistas ocuparon la ciudad y se rompió la normalidad, los alumnos debieron abandonar paulatinamente estos espacios académicos.

Nicolás León escribió un artículo sobre la historia de la antropología física en México para una notable revista estadounidense; sin embargo, su obra en los cursos terminó en un profundo desastre; Manuel Gamio, al frente de la Dirección de Antropología durante el mandato de Álvaro Obregón, dio poco impulso a esta disciplina, no contrató personal ni buscó a los antiguos alumnos del Museo.

Existieron algunas otras clases que resultan de



Fotógrafo no identificado. La piedra solar de los mexicas abandona la Casa de Moneda de los virreyes, ca. 1964. Fototeca de la CNMHINAH.

menor importancia, ya sea porque no alcanzaron a madurar; porque no eran obligatorias o porque los maestros no tuvieron el nivel y la formación de sus colegas más reconocidos. Estas materias no tuvieron una ubicación clara dentro de la currícula y de las necesidades de investigación y de trabajo del Museo. En primer lugar estaba la de lengua náhuatl, cursada por varios alumnos, pero que no respondió en realidad a ningún interés concreto o no llegó a tener un proyecto claro de vinculación con las otras experiencias docentes. Además de que pocos alumnos se plantearon aprender una lengua indígena, los maestros tampoco poseían un conocimiento profundo de ellas. El profesor Mariano Rojas escribió en los años de 1930 una gramática que hasta la actualidad permanece desconocida.

Entre 1914 y 1915 apareció la materia de fol-

lore, pero fue mal vista porque, por un lado, entró en competencia directa con la de etnología; y por el otro se planteaba que fuera impartida por Isabel Ramírez Castañeda, lo que ocasionó una reacción general masculina que terminó por sacarla del Museo en 1917. Poco después dejó de reportarse la existencia de ese curso.

Hacia 1912 se contrató a Jorge Engerrand para impartir la clase de paleontología, pero hacia 1914 o 1915 tuvo que salir del país y se estableció en Texas, donde murió.

Es claro que las materias fueron impartidas por personajes de primer nivel, que incluso hoy en día son reconocidos y sus obras aún son revisadas. Algunos alumnos pasarían a los anales de la historia de las disciplinas, mas la mayor parte de ellos permanecen olvidados, lo que en realidad

no nos habla de su calidad ni nos provee de información alguna sobre lo que hacían y cómo lo hacían. Pero lo expuesto permite afirmar con toda claridad que en el Museo existió una comunidad científica. Hubo profesores, hubo alumnos, se dio un apoyo decidido por parte del Estado y un compromiso por generar un nuevo tipo de profesionales; para ello se invirtieron recursos en pensiones, prácticas de campo, asistentes, y en el intento de abrir más espacios para el desarrollo de las actividades y tareas del Museo, de sus colecciones, de sus cursos. Hubo programas de estudio, en los que se partía de textos editados en otras latitudes, de intelectuales europeos primero y estadounidenses después. Se dio una vinculación con distintas universidades y centros de investigación extranjeros. Con el tiempo fueron apareciendo materiales escritos, tanto de investigación como traducciones y obras de texto para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, una de las preguntas que tendríamos que hacernos es si el desarrollo de los cursos pudo generar algo más que la propia estructura administrativa y académica, si más allá de las formalidades existió una dimensión más o menos común, más o menos compartida, alrededor de la cual se pudiesen discutir las ideas y plantear los problemas y los hallazgos en un lenguaje más o menos común. En realidad es un pregunta que no se ha formulado y mucho menos se ha resuelto; sin embargo, algunos elementos indican que la comunidad del Museo comenzaba a tejer un concepto alrededor del cual vincular los trabajos y descubrimientos, la noción de integralidad.

El concepto es conocido por el trabajo de Manuel Gamio, pero tanto en Molina Enríquez como en Mena y León encontramos elementos que claramente apuntan a la idea de tratar de conjuntar distintos conocimientos y elementos a fin articular las dimensiones y la caracterización

de los grupos indígenas. La integralidad implicaba nociones de geografía, de población, de cultura material, de indagar en torno a la raza y las características específicas de los grupos. Pero fue una idea que no llegó a madurar y a convertirse en el piso común de la discusión. No hubo acuerdo sobre cómo debían integrar los conocimientos, ni qué partes lo integraban; ni las bases para sostener la discusión. Varios pueden ser los factores que propiciaron tal escenario, quizá el primero fue que los cursos, iniciados en 1906, habían desaparecido para 1914, sin completar siquiera una década. Profesores y alumnos no dispusieron del tiempo indispensable para discutir y digerir las influencias de la escuela internacional y de los contactos que se abrieron ante ellos entre 1910 y 1915. Y después de 1914 dejaron de recibir apoyo estatal casi por completo; incluso, más de un profesor fue despedido y los departamentos cerrados. Y desde luego la Revolución trajo una serie de complicaciones: don Andrés Molina Enríquez fue a dar a la cárcel por levantarse en armas con el Plan de Texcoco; Nemesio García Naranjo, después de fungir como secretario de Instrucción Pública, tuvo que salir del país, perseguido por las fuerzas de la Soberana Convención y los carrancistas; Nicolás León, perseguido, huyó del país y se vio obligado a vender su biblioteca en Estados Unidos para poder sobrevivir; por otra parte, aun cuando Genaro García, Cortés, Mariano Rojas o Castillo Ledón permanecieron en el Museo, sus alcances teóricos eran limitados. Miguel Othón de Mendizábal anduvo a salto de mata; Agüeros y su periódico se desvanecieron en el aire; las mujeres, especialmente Ramírez Castañeda, fueron marginadas hasta que desaparecieron de la escena académica.

Algunos intentaron establecer alianzas, pactos o amistad con los nuevos grupos en el poder, sobre todo hacia 1916. Los casos más conocidos son los

de Gamio y de Castillo Ledón. Élfego Adán, que había logrado ascender a profesor de la materia de historia, en 1915 fundó un Comité de Salud Pública inspirado en el que dirigía Robespierre, y comenzó furibundos ataques contra el Museo y sus secretarías, entre ellas Adriana de la Peza, para luego huir a su tierra natal, Zacatecas. Algunos, como Alfonso Toro, permanecieron refugiados en la biblioteca de la institución.

La comunidad se disgregó, perseguida por la guerra y la lucha por mantenerse en el presupuesto. No hubo dinero para academias y la discusión se debilitó, las publicaciones se detuvieron y no sabemos en realidad qué hicieron estos personajes hasta principios de 1920. Para ese momento da la impresión de que los intentos por reanimar los cursos tuvieron poco éxito, y fue la Escuela de Altos Estudios la que se quedó con ellos.

Queda claro que la experiencia desarrollada en los Cursos del Museo Nacional fue fundamental para la formación de la antropología en México. Pretender radicar el origen de estas disciplinas en la escuela internacional es un error, pues sin disminuir su importancia y enorme capacidad de innovación, los alcances de los cursos en cuanto a formación y generación de conocimientos son mucho más amplios y profundos, aunque el desconocimiento generalizado sobre la obra de los alumnos y los profesores impida tener una clara perspectiva del problema.

Una tarea básica fue la discusión de las ideas, que se centró en la noción de integralidad pero fue abandonada porque la Revolución mexicana hizo trizas el intercambio, partió a la comunidad y dislocó a las generaciones. Y aun cuando se innovó en técnicas y métodos, poca de esta experiencia fue aprovechada en los años subsecuentes, a partir de la incorporación de los alumnos de los cursos del Museo en los proyectos de la antropología moderna.

Una de las razones por las que se perdió el bagaje es porque en general los triunfadores de la Revolución, o quienes se convirtieron en los hombres cercanos al poder, son antiporfiristas aunque su formación sea positivista. Y como en general los profesores del Museo lo eran, el tiempo político y sus propios alumnos los condenaron. No obstante, insisto, la antropología moderna, la que se establece en los años veinte, no puede entenderse sin los cursos del Museo.

Pero lo más notable es ver cómo la elite política e intelectual de un país atrasado y que miraba sin descanso al ideal del progreso tuvo la capacidad de desarrollar un proyecto académico y científico para estudiar y entender los problemas de la integración de la población. El Estado asumió el compromiso y no escatimó los recursos, pues creció la planta académica, los espacios de publicación, las colecciones, las pensiones para los alumnos y los viáticos para las prácticas. Resulta un fenómeno extraño porque eran pocos los países que tenían la capacidad para hacerlo —uno de ellos es Polonia, sólo así se explica la presencia de Malinowski.

Vale la pena recalcar, entonces, que el sentido de los cursos no tuvo estrictamente un propósito de dominación colonial sino de construcción nacional, y que la construcción nacional no sólo comprende el problema de la población, sino el del pasado y el proyecto de futuro; esa es la razón por la que se asocia a la arqueología, la historia, la antropología física y la etnografía con un espacio como el Museo Nacional.

Como todo proyecto de la época, sólo puede estar asociado con la matriz del positivismo y, ciertamente, de fuerte raíz spenceriana, dicha matriz sería discutida en su aplicación a las características específicas y concretas de la realidad entonces vigente, y en ella se formarían recursos humanos que no se aprovecharían del todo en los años siguientes.