

LOS POLVOS DE AQUELLOS LODOS. UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DE ARQUEÓLOGOS EN LA ENAH*

Fernando López Aguilar

Escuela Nacional de Antropología e Historia

El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquél que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio.

ITALO CALVINO

RESUMEN: La profesionalización de la arqueología mexicana es un tema que aún no ha sido tratado de manera exhaustiva o lo ha sido desde una perspectiva oficialista y con una visión acumulativa y progresista del conocimiento. En este artículo se construye una reflexión acerca de la formación de arqueólogos en la Escuela Nacional de Antropología e Historia durante los primeros años de su formación. Se comparan estos datos con los de las generaciones 1954, 1964, 1974, 1984 y 1994, tomando como base algunos indicadores cruciales como el de ingreso-egreso, eficiencia terminal, y otros que hoy son muy utilizados para evaluar a las instituciones de educación superior. Esta perspectiva se complementa con algunos datos en torno a la historiografía de la profesión arqueológica, con la intención de demostrar que los problemas sustantivos de la arqueología mexicana tuvieron su origen en el proceso de profesionalización, durante su gestación, y que no ha sido posible desvincularse de esas condiciones iniciales.

ABSTRACT: The history of Mexican archaeology has not deal their profesionalization with sufficient way. When the subject is treated, it has been from an official and government perspective, with a cumulative and progressive vision of knowledge. In this article a reflection is constricted on the formation of archeologist of the Escuela Nacional de Antropología e Historia in the first years of their foundation. The data of this years is compared with those of generations 1954, 1964, 1974, 1984 and 1994, taking as it bases

* Agradezco al arqueólogo Agustín Menchaca por su aporte sustantivo en la recolección de datos del Departamento de Servicios Escolares y del Departamento de Planeación Académica de la ENAH.

some crucial indicators like the one of entrance-debit, terminal efficiency and other that today are used to evaluate superior institutions of education in Mexico. This perspective is complemented with some data on the historiography of the archaeological profession, to demonstrate that the nouns problems of Mexican archaeology had their origin in the profesionalization process, during its gestation, and that does not have been possible to break contact itself with those initial conditions.

PALABRAS CLAVE: *arqueología, profesionalización, formación profesional, enseñanza-aprendizaje, eficiencia terminal, deserción, ingreso, egreso, currículum*

KEY WORDS: *archaeology, professionalization, professional formation, teaching-learning, graduation rate, drop-out rate, admission, graduation, curriculum*

LOS PARAÍDOS PERDIDOS. ¿UN AÑO MÁS O UN AÑO MENOS?

La Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) es una dependencia del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) que celebra el aniversario de su fundación en diferentes momentos. Estos jubileos, que tal vez se deban al hecho de ser la única institución que ha sobrevivido con el mismo nombre a todas las reestructuraciones institucionales,¹ se iniciaron en 1962 cuando don Eusebio Dávalos Hurtado publicó un artículo llamado "Veinticinco años de vida de la Escuela Nacional de Antropología e Historia".

Desde ese momento, se han realizado festejos durante los años siete (por la fecha en que se llevó a cabo el acuerdo para la creación del Departamento de Antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional) u ocho (por la remembranza del primer ciclo escolar). Durante los años setenta, un ciclo de conferencias fue el marco de la ceremonia [INAH, 1982]; en 1988 se celebró el cincuenta aniversario [Cárdenas, 1993] y no es claro si en los años 1967 ó 68 hubo algún evento. Para otros tiempos no existen testimonios.

Con 67 ó 68 años, el recuerdo y la remembranza forman un aspecto singular de la ENAH, que se refleja en forma de nostalgia hacia la vieja institución, con todo y el desapego que tienen los profesionales de su *alma mater*. En las narraciones recabadas entre 1970 y 80 existe la sensación de que "todo tiempo pasado fue mejor", pues se hacen claras referencias a las generaciones fundadoras, a las del "tiempo de origen", a la ENAH de la década de los años cuarenta, como si hubiera sido un momento brillante, productivo y creativo para la comunidad antropológica mexicana. ¿Será realmente así? Poca capacidad de cambio y de innovación se introduce en una academia, que debería caracterizarse por la invención, la creatividad y ofrecer una respuesta afirmativa, pues hace suponer que los fundadores gestaron discípulos fallidos, quienes a su vez dieron lugar a alumnos malogrados... hasta llegar al actual estado de cosas.

¹ Circunstancia que no ocurre con otros departamentos fundados en el naciente INAH de 1938.

De ser cierta esa perspectiva, ¿qué somos ahora ante aquella explosión de excelencia académica?, ¿quiénes son los responsables de esa trayectoria de la antropología? Tal vez tenga que ver con los míticos fundadores (como docentes y formadores); quizá esté en los continuadores, sus discípulos, quienes fueron sujetos del efecto “teléfono descompuesto”. Posiblemente tengan algo que ver los pocos historiadores de la antropología y de la formación de antropólogos que en su narrativa nos hacen ver así las cosas, al fundar sus testimonios en la “experiencia vivida” (historias *whig*, autobiografías² y biografías apologéticas de los viejos maestros)³ o porque se basan en lecturas incorrectas, bien o mal intencionadas, con un manejo pobre, sin crítica a la fuente, de la historiografía de la ciencia y de los documentos históricos. Quizá cada cosa ha puesto su “granito de arena” para que se piense en esa visión nostálgica del pasado que exalta las figuras estelares de la antropología, y que involucra desde el entorno sociocultural del país hasta las miradas románticas y mesiánicas propias de una perspectiva filosófica y teórica, de una visión del mundo. Quizá no sea una historiografía inocente.

Vale la pena resaltar que hasta la fecha la generación del año setenta —para la arqueología— es la que sistemáticamente se compara y distingue de las posteriores, al señalar que fue la última en ser “discípula” de los grandes maestros.

En esa época empezó a manifestarse un fenómeno importante dentro de la Escuela: la crisis de maestros, algo que se agudizaría en años posteriores. Todavía tuvimos la suerte de contar entre nuestros maestros a: Piña Chan, Paul Kirchoff, Pedro Bosch-Gimpera, Margarita Nolasco, Andrés Fábregas, Alfredo López Austin, Ignacio Bernal, Barbro Dahlgren, Jiménez Moreno, Martínez Marín, Leonardo Manrique, Noemí Castillo y Jaime Litvak [INAH, 1982b:140 y s].

En el recuento de Eduardo Merlo, muchos de los “maestros” son parte de los fundadores a los que José Luis Lorenzo califica de “buenos autodidactas” [INAH, 1982c:24]⁴ por haberse formado antes de la de la creación de la ENAH. Otros pertenecen a las generaciones de origen (entre 1938 y 1945) y otros a las de “los magníficos”, con todo y el argumento de Enrique Valencia respecto a que esa adjetivación integró a etnólogos de varias generaciones [INAH, 1982d:54], como veremos más adelante.

² Véase a Eyra Cárdenas [1993] e INAH [1982].

³ Al respecto, puede consultarse la serie “Los protagonistas”, volúmenes 10-12 de la magna obra *La antropología en México. Panorama histórico*, compilada por Lina Odena y Carlos García Mora [1988].

⁴ En realidad no eran autodidactas. Después del cierre de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas en los años veinte, el Museo Nacional continuó impartiendo cursos junto con la Dirección de Monumentos Arqueológicos Artísticos e Históricos; irregulares, tal vez, pero buscaban sistematizar la enseñanza de las materias antropológicas [López, 2003:111].

¿La garantía de una excelente formación de investigadores radica en nombres prestigiados? Al revisar los testimonios y escuchar las opiniones de los alumnos que ingresaron antes de 1971, es común que éstos manifiesten una gran admiración hacia sus profesores. Sin embargo, esta actitud se perdió durante los años posteriores, quizá reflejo de un cambio generacional y de la irreverencia sesentera matizada por el movimiento del 68. Posiblemente fue efecto de la expulsión de los antiguos protagonistas por parte de la ENAH (José Luis Lorenzo, a finales de los sesenta; y Jaime Litvak, a mediados de los setenta); o de que los maestros de esta década en adelante construyeron su trayectoria profesional a la par de la docencia. Tal vez se trató de una secuela de la decadencia real en la formación de antropólogos.

En el trasfondo, se perciben visiones del tiempo que oscilan entre una flecha entrópica de aquel maravilloso origen y otra —como la de Eduardo Merlo— que muestra algunos “apogeos” cíclicos —como en la vieja historia cultura—, la de los cuarenta, la “generación de los magníficos” y el 68. Al respecto y con abundante documentación primaria, Mechthild Rutsch [2002] ofrece la interesante tesis de que durante el inicio de la profesionalización de la antropología se gestaron las condiciones de pugna, lucha por el poder e intereses que determinaron su devenir. De ser cierto, la antropología mexicana se ha construido como un sistema dependiente de sus condiciones iniciales, de manera que todos los movimientos gestados durante cien años no fueron más que una respuesta del tipo “más de lo mismo”, donde sólo cambian los matices y los personajes.

Las dos primeras interpretaciones han sido construidas por algunos investigadores partícipes de los viejos momentos de la ENAH, ajenos, en la perspectiva de la distancia, a los cambios en el pensamiento y la reflexión que ha ocurrido durante los últimos 60 años (sobre todo de los últimos 30); parten de una falacia de autoridad que, en muchos casos, es emitida por investigadores desvinculados de la formación de antropólogos por marginación o automarginación.

Paul Watzlawick afirma, para aquellas nostalgias, que “[...] con alguna habilidad, hasta el principiante puede también conseguir ver el pasado a través de un filtro que sólo deje pasar con luz transfigurada lo bueno y bello” [Watzlawick, 1992:25]. Esto no deja tiempo para ocuparse del presente y observar en éste los retos, las contrariedades suplementarias y las novedades que “[...] podrían hacer tambalear nuestro pesimismo adaptado de una vez para siempre” [*ibid.*:27 y s].

Sin la ruptura de los prejuicios que subliman el pasado, el presente no puede ser evaluado en la expectativa de un futuro abierto. Esa es la intención de este ensayo, proponer algunos elementos de comparación entre diversas generaciones de arqueólogos de la ENAH con la finalidad de dar los primeros pasos en la construcción de una lectura distinta de la historia y, por supuesto, posibilitar un futuro creativo.

“MIRÓ HACIA ATRÁS Y SE CONVIRTIÓ EN ESTATUA DE SAL” (GÉNESIS 19, 17.26)

La gran paradoja es que para cambiar la mirada del pasado hay que volver a mirar al pasado y, hasta ahora, acerca de la arqueología de la ENAH se ha impuesto una idea semejante a la del *vaso de cerveza fatal*: “[...] si las consecuencias irreparables del primer vaso de cerveza no disculpan los vasos que siguen, sí los determinan” [*ibid.*:28 y s]. Así, uno carga con la culpa y es víctima a la vez; pero si no tuvimos participación en el suceso original (hecho que pudo haber ocurrido por la intervención de alguna de las *generaciones gloriosas*), entonces ¡somos puras víctimas! Lo grave es, como señala Watzlawick “[...] que la simple insinuación de que quizás podríamos intentar poner algún remedio a la situación ya sería una ofensa” [*ibid.*:29]. Esa fue la actitud de José Luis Lorenzo ante la reestructuración curricular de 1988 [Lorenzo, 1993:60-68] o la de López y Pulido cuando se preguntaron (por el contexto de su discurso se entiende que hablan del anuario de 1991):

¿Todo esto nos lleva a quién, cómo y con qué se están planteando esas opciones [entre objetivos nacionales o institucionales de la arqueología] para responder algo no totalmente analizado? [*sic*] ¿Es congruente que un investigador —o grupo— proponga modificar los anuarios sin haber analizado las condiciones precedentes, máxime que la mayoría presumimos de hacer análisis causales? [1991:93].⁵

De cualquier manera, estos autores (los tres) son un ejemplo de los argumentos intuitivos de los que se echa mano para descalificar la formación de arqueólogos en la actualidad: han emitido juicios poco documentados hacia la construcción de planes de estudio y, al menos, de los procesos que ocurrieron para que se diera la última reestructuración. Aquí se gestaron una buena cantidad de documentos, consultas y foros que derivaron en la currícula actual.⁶ Por supuesto, existen lecturas opuestas, como las de Tejedor y Figueroa, quienes en su momento afirmaron que

⁵ Más allá de que la mayoría no presume hacer análisis causales, un historiador no puede construir interpretaciones sin revisiones exhaustivas de las fuentes y la documentación. Por consistencia, ¿han sometido ellos a debate público, al menos entre los académicos, la forma de hacer arqueología de salvamento? Así debería ser, puesto que existen diversos modelos, en muchos casos más eficientes que el del INAH, para el rescate del patrimonio arqueológico. La opción elegida debe tener un serio análisis *causal* de la historia del patrimonialismo en la arqueología mexicana.

⁶ Ver al respecto a la Academia de Profesores, *Plan de Estudios de la licenciatura en arqueología: 1989* [ENAH, 1989], así como la serie *Cuadernos de Reestructuración Académica*, publicada mimeográficamente por Ediciones Cuicuilco, así como las minutas de los foros y del Congreso de Reestructuración, que se encuentran en el Departamento de Planeación Académica, fundado en 1985 con la finalidad de elaborar los procedimientos más adecuados para el cambio de planes de estudio de la ENAH.

[...] analizando los cambios en los anuarios como el de arqueología se hace patente la nueva realidad laboral y del estudiantado que enfrenta la escuela. Por una parte, el reconocimiento de que la competencia por los empleos es cada vez más dura (acentuándose por la competencia de investigadores extranjeros) a lo que las academias pretenden responder, buscando una formación lo más sólida y amplia posible para que el estudiante sea competitivo y pueda nominalmente ubicarse en casi cualquier circunstancia temática que se presente como opción laboral [Tejedor y Figueroa, s/f:36].

También hay interesantes estudios comparativos en la preparación arqueológica entre Estados Unidos y México, como un estudio que no sólo confronta las diversas trayectorias formativas de ambos países, sino también las metas y los proyectos que implican el Bachelor in Arts y la licenciatura en arqueología. De aquí se desprende que

[...] education clearly reflects the cultural role and historical development of archaeology in each country. For this reason any judgement of who practices real science and who merely serves the nation proves to be both irrelevant and counter-productive. The pursuit of Archaeology has developed in each country based on distinct events and influences unique to their own time and space. Also, Archaeology established itself in each society according to certain societal needs and values and can thus be only understood in that framework. These needs and values differ between Mexico and the United States. While archaeologists look at how culture effects society and results in cross-cultural differences, the Archaeology of different countries should also be considered from a similar perspective. Understanding Archaeology in its historical and socioeconomic context will reveal the agents active in society influencing and giving meaning to the pursuit of Archaeology [Newell, 1997:95].

Se destaca así que el nivel profesional del licenciado en arqueología es diferente al del estudiante no graduado de Estados Unidos, justo por las metas distintas que tienen ambos tipos de formación y los modos de inserción en el mercado laboral, pero la licenciatura se muestra consistente en una fuerte formación teórica y técnica que se requiere para resolver los compromisos con el patrimonio cultural [*ibid*].

Es sintomático que todo el mundo tenga una opinión acerca del proceso de formación de los arqueólogos de la ENAH. Es quizá en el ambiente de la arqueología, más que en cualquier otra de las áreas de la antropología, donde suele verse al pasado como el mítico estado ideal y perfecto de las cosas para tratar de hacer de la academia una praxis del *eterno retorno*. Esta nostalgia se enuncia, por ejemplo, en estos dos testimonios: “[...] en razón de la madurez del alumado muchos de ellos tenían estudios, completos o parciales, en otras ramas del conocimiento” [INAH, 1982c:23]. O bien: “[...] durante décadas, la ENAH nunca se identificó con una determinada escuela de pensamiento, sino que existía una marcada tolerancia a los diversos conceptos expresados en los cursos que enton-

ces sólo se impartían por profesores que habían obtenido un grado académico” [Faulhaber, 1993:37]. Esta afirmación de Faulhaber se apoyó con lo escrito en los anuarios de la época [ENAH, 1946:30].

El enunciado “dogmatismo y cerrazón actual contra pluralidad y apertura” contrasta con otras remembranzas que destacan el contenido historicista de los planes de estudio originales, las fuertes influencias del funcionalismo, de la escuela de Chicago y de la antropología norteamericana [INAH, 1982i:12; 1982c:26]. Por contraste, para el plan actual se dice, revisando sólo los nombres de las materias, que se pretende la creación de interpretaciones híbridas “siguiendo la moda de Estados Unidos”, con “vocabulario marxiano” [Lorenzo, 1993:63].

Son evidentes los éxitos profesionales de los arqueólogos y antropólogos de las diversas generaciones que han egresado de la Escuela desde 1938 a la fecha; muchos, con reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Sin embargo, en el momento en que transcurre la etapa formativa es difícil evaluar qué generación va a destacar y, de entre los alumnos, quién creará importantes colaboraciones al pensamiento: un buen estudiante —se dice— no es garantía de un buen profesional. Un gran investigador no es confirmación de un excelente formador. Un brillante plantel de profesores destacados y reconocidos no es señal de alumnos innovadores y creativos; “ser alumno de...” no es sinónimo de ser el individuo que realice más contribuciones sustantivas a su genealogía. Muchos factores circunstanciales y necesarios tienen que ocurrir para que se dé el éxito académico y la comunidad reconozca en alguien a un miembro destacado.

“SÓLO SE PUEDE RECORDAR LO QUE YA NO SE PUEDE POSEER” (J. L. BORGES)

Esta investigación inició con la revisión de las fuentes directas, los expedientes en kárdex de los alumnos de las generaciones 44 y 45 (donde se inscribieron Piña Chan y Lorenzo, dos personajes reconocidos por la comunidad académica) para tratar de establecer su comportamiento curricular de acuerdo con ciertos criterios actuales. La intención era demostrar que no habría grandes diferencias con cualquiera que tomáramos para generaciones posteriores. La propia evidencia llevó a ampliar la investigación hasta tal punto que esta es tan sólo una primera aproximación a ese mundo de datos que es la historia de la formación de arqueólogos, la cual tuvo que contextualizarse con testimonios escritos (biográficos y autobiográficos), historias de la ENAH y entrevistas.

Por supuesto, la historia de la docencia de 1938 en adelante también ha significado que paso a paso se ha construido la profesionalización tanto docente como administrativa. Esto se plasma en el registro; en los primeros años existen

⁷ Frase equivalente a decir “ser hidalgo...”; en el sentido original de la palabra, “hijo de alguien”.

evidencias muy dispares. Hacia 1940 se iniciaron algunas correcciones mediante la inscripción en cuadernos y, por supuesto, hay vacíos de información e inconsistencia. Cabe recordar que sólo hasta la década de los setenta las carreras fueron registradas dentro del Registro General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública y, gracias a ello, se otorgó cédula profesional a los egresados, a la vez que se regularizaron muchas anomalías en los planes de estudios, sobre todo en torno a los valores crediticios.

En vista de estas circunstancias, en la primera parte enfatizo ciertos testimonios y documentos, con los vacíos de información que implica y que hace difícil la homologación. Después, reconstruyo algunos planes de estudio a partir del anuario 1941 que, al parecer, fue el primero realizado de manera específica para formar arqueólogos y antropólogos dentro del Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con el fin de tener elementos de comparación, se hizo lo mismo con el de los años 1944 y 45; se escogió uno por década: 1954 y 1964. Terminó con algunas reflexiones acerca de la generación 1974 y las experiencias de los últimos años.

La elección de los años cuatro fue por una suerte de azar: podría ser significativo el ciclo de diez años que se iniciaba con la generación de Román Piña Chan, de tal forma que no sesgaría el análisis de generaciones privilegiadas o que tuvieron impactos mayores en la arqueología oficial mexicana, lo cual debería ser materia de otros análisis. Trató de resolverse el problema de la disparidad entre la integración del plan de estudios por áreas de conocimiento (a partir del anuario 1978) y el que se desarrollaba a partir del tronco común (de 1941 a 1978), con sus diversas variantes. Se hizo de la siguiente forma: para el primer caso, respetando la estructuración por áreas de conocimiento; mientras que para el otro, se identificaron tres grandes grupos de materias: cursos obligatorios generales (que constituían la unidad de conocimiento común de las diferentes disciplinas), cursos obligatorios básicos referentes a la especialización, y materias optativas (que permitían afinar la especialización).

Para homologar los parámetros cuantitativos del análisis, tomé como referencia el número de créditos de la carrera, que se establece por medio de las horas de clase de cada materia multiplicadas por dos, conforme a la especificación establecida por la Dirección General de Profesiones. Cabe destacar que sólo a partir del anuario 1989 se otorgaron créditos al trabajo de campo y, por lo tanto, el cálculo crediticio se realizó con base en una fórmula específica que está integrada en el plan de estudios registrado ante esta Dirección. El resto de la información busca aderezar las frías estadísticas con remembranzas tomadas de aquí y allá, fuentes primarias testimoniales y reflexiones de historiadores.

EL MITO DE ORIGEN, 1938-1941

En torno de los inicios del Departamento de Antropología al interior de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional existen diferentes versiones, aunque son importantes los testimonios de don Daniel Rubín de la Borbolla [1993:28-32], Johanna Faulhaber [*op. cit.*] y Fernando Cámara Barbachano [INAH, 1982a:16-21].⁸ Destaca, sobre todo, el diálogo entre el primero con Manuel Gamio y Alfonso Caso:

Había dos opiniones que retardaron durante algún tiempo una decisión precisa. Para tomarla fue consultado don Manuel Gamio quien dijo: "Borbolla trata de hacer una escuela para antropólogos y cuando salgan tendrán que buscar un escritorio para ser escribientes" [...]. La otra opinión fue del mismo Alfonso Caso: "¿qué va usted a hacer con tantos antropólogos que salgan?". Yo tuve que contestarle: "esto ya a mí no me interesa, si ellos no logran abrir su camino como antropólogos, no habremos fracasado nosotros, quienes habrán fracasado serán los antropólogos" [Rubín de la Borbolla, *op. cit.*:28].

Rodolfo Coronado recuperó un diálogo de Rubín de la Borbolla con Manuel Gamio en 1937:

Supóngase que se forma una escuela, los alumnos ¿quién los va a sacar?, ¿quiénes van a estudiar la carrera de antropología?, que nunca va a ser como una carrera de ingeniero, médico o arquitecto que puedan salir y plantar su oficina [...] y tener trabajo no solamente en el gobierno; en la antropología, pues no [...] [1990:234].

Los primeros tres años del Departamento de Antropología son difíciles de rastrear. Es Johanna Faulhaber quien describe lo ambiguo de la enseñanza al destacar que para 1938 no existía un plan de estudios específico, pues se compartían dos años con el área de biología para después derivar en dos carreras: antropólogo físico y antropólogo social. Cita el anuario de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, en el cual se destacaba que la unidad de la antropología social y la física mantenía el precedente establecido por el Field Museum de Chicago y el American Museum of Natural History de Nueva York [Faulhaber, *op. cit.*:33-35].

Dentro del área común, este primer grupo de alumnos cursó las materias de: mineralogía, petrografía, botánica superior y laboratorio, zoología superior y laboratorio, así como matemáticas superiores (que incluían ecuaciones diferenciales, cálculo de probabilidades y teoría de los errores). Como parte de los cursos antropológicos, cursaron etnografía general, con Paul Kirchhoff; antropología física general, con Daniel Rubín de la Borbolla; y un seminario de etnografía im-

⁸ Conviene revisar también a Rodolfo Coronado, "Antecedentes, origen y primeros años de la Escuela Nacional de Antropología e Historia" [1990:217-249], así como a Hugo Villalobos y R. Coronado, "Escuela Nacional de Antropología e Historia" [1988:384-414].

partido por Kirchhoff y Miguel Othón de Mendizábal. Los cursos eran vespertinos y había dos ciclos escolares de cuatro meses al año: uno de marzo a junio y otro de julio a octubre [Villalobos y Coronado, 1988:387].

Algunos alumnos estaban inscritos en la Facultad de Filosofía y Letras. Por ejemplo, Hugo Moedano Köer, quien fue considerado por Felipe Montemayor como el primer arqueólogo que “no llegó a esta actividad por vaivenes burocráticos o del autodidactismo” [1988:600-604]. Otros aparecen registrados en la generación del 39, como el mismo Hugo Moedano,⁹ Alberto Ruz y Silvia Rendón; y había cuatro alumnos más que desertaron. Faulhaber menciona a una antropóloga física, Concepción Uribe, para quien no encontramos algún testimonio, excepto que en 1946 estaba becada por el Instituto de Educación Internacional para realizar estudios de doctorado en antropología en la Columbia University, de Nueva York [ENAH, 1946:14].

Alberto Ruz y Hugo Moedano aparecen con un doble registro de ingreso, uno en 1938 y otro en 1939. Es posible que se deba a que la carrera de arqueología se inició en este último y se haya optado por una nueva inscripción, lo cual concuerda con los testimonios de Montemayor [1971]. El número de alumnos egresados fue de siete, contra 11 aspirantes, lo cual significa en los términos crudos de la evaluación actual una “eficiencia terminal” de 63%, con un tiempo promedio de elaboración de tesis y titulación de diez años desde el inicio de la carrera (seis si el egreso fue en 1941).

Pero este rasero no permite destacar algunas circunstancias: por ejemplo, la primera tesis de la ENAH, la de Eusebio Dávalos Hurtado, fue de alguien graduado en tres años (el título era de maestría en ciencias antropológicas); por contraste, el tiempo de titulación de Jorge A. Vivó fue de diez años; y el de Ricardo Pozas, 16. Sin embargo, cabe acotar que, de acuerdo con Fernando Cámara Barbachano [1993:57], los alumnos de la primera década de la ENAH terminaban la carrera con 18 ó 20 meses de campo.

En 1939, los antropólogos se separaron del tronco común de la biología (primera segregación). Así, de las dos carreras originales se establecieron cuatro: antropología física, etnología, arqueología y lingüística; y el plantel de profesores se incrementó a 15 [Faulhaber, *op. cit.*:35] (12, según Villalobos y Coronado [*op. cit.*:385]), entre los que se encontraban Pablo Martínez del Río y Juan Comas.

Generación 1938

Según Villalobos y Coronado, fueron 17 los alumnos que ingresaron a la promoción de 1939, siete de los cuales eran extranjeros [*ibid.*:386]. De ser cierto este dato, y de no haber confusión en las fuentes respecto a la inscripción original, los cinco

⁹ Inscrito originalmente en la Facultad de Filosofía y Letras.

que se graduaron¹⁰ conformaron tan sólo 29% de la población total. Si descontamos a Ruz y Moedano, podemos destacar que fue una generación de etnólogos que tardó entre tres y cinco años en obtener el grado, suponiendo que el año de egreso fue en 1942. El venezolano de más edad fue el primero en terminar su tesis.

Generación 1939

Después de la creación del INAH, y con la finalidad de evitar la duplicidad de funciones, se efectuó un convenio de colaboración entre esta flamante institución, el IPN y la Facultad de Filosofía y Letras, que iniciaba cursos de antropología. Con ello se logró un plan de estudios único, que evitó que los maestros tuvieran que impartir cursos semejantes en las dos instituciones, independientemente del lugar donde se tomaran las clases [Faulhaber, *op. cit.*:36]. Este paso, junto con otros que llevaban a profesionalizar a los egresados, significó un primer intento por construir un programa de estudios coherente, cuyo resultado se plasmó en el único anuario publicado por la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, fechado en 1940 pero con vigencia para al año siguiente [IPN, 1940]:

[El Departamento de Antropología] concertó un convenio de colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, por medio del cual se unieron las cátedras de antropología de la Facultad de Filosofía y Letras con las de la Escuela, para formar un *currículum* único, con el fin de armonizar la enseñanza y aprovechar adecuadamente todos los recursos humanos y económicos de las dos instituciones [ENAH, 1946:3].

En el aspecto académico, el Departamento de Antropología había quedado prácticamente en manos del INAH, aunque administrativamente seguía perteneciendo a la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas. El plan de estudios se construyó con un tronco común de dos años, la planta de profesores se incrementó a 27 (entre ellos la italiana Ada D'aloja); y los alumnos, a 31 [Villalobos y Coronado, *op. cit.*:386]; de ellos, egresaron tres extranjeros, uno para cada especialidad, excepto lingüística. Sorprende que Pedro Carrasco se haya graduado a los dos años de haber terminado la carrera (1943). Aunque es factible suponer que desde su primer trabajo escolar se haya interesado por los otomíes ¿Realizó en ese tiempo los 20 meses de práctica de campo?

Otras preguntas emergen: ¿la eficiencia terminal en el primitivo Departamento de Antropología habrá decrecido a tal nivel hasta llegar a 9%? Tal vez la respuesta se encuentre en archivos que aún no hemos consultado, o quizá el problema radique en las fuentes revisadas por Villalobos y Coronado o incluso en la misma ambigüedad de los registros escolares.

¹⁰ Todos los promedios de titulación son tomados a partir de la fecha de ingreso. Como un dato curioso en la ENAH, por tradición, se adscriben los alumnos a la generación por el año de ingreso y no por el del egreso; tal vez porque, desde su inicio, no quedaba muy claro.

Generación 1940

El año de 1941 aparenta tener una importancia crucial en la formación de los antropólogos en la ENAH pues, por un lado, plasma los convenios existentes con instituciones extranjeras, lo cual se destaca no sólo por los consejeros y los profesores honorarios, sino por algunos de los maestros que impartieron cursos: entre el Consejo del Departamento se encontraban Alfonso Caso, por el INAH; Pedro C. Sánchez, por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH); Alfred Kroeber, por la Universidad de California (Berkeley); y Paul Rivet, por el Museo del Hombre de París. Había dos profesores honorarios: Ralph Beals, también de la Universidad de California, en Berkeley; y Alfonso Villa Rojas, de la Institución Carnegie [IPN, *op. cit.*].

Del cuerpo de profesores¹¹ destacan Salvador Mateos H., por el hecho de que aparece inscrito como alumno de la generación 1944 y, como se verá en el cuadro respectivo, no se tituló; Alberto Ruz, que impartía cursos de francés, aún no estaba titulado; al igual que Jorge A. Vivó.

El anuario de este año diferenciaba los cursos de la Universidad de los que se impartían en el Politécnico, aunque resaltaba que “[...] este programa de estudios se elaboró en colaboración con el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Sección de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México” [*ibid.*].

Para obtener el grado de maestro en ciencias antropológicas, los alumnos de arqueología debían cursar 38 materias en cuatro años, con un total de 131 horas, equivalentes en la conversión actual (ver anexo) a 262 créditos. Existía un tronco común de dos años y, aparentemente, tuvieron que enfrentarse a un esquema que se muestra en el anexo final. Con estas materias, el arqueólogo podía alcanzar el objetivo pensado para su profesión:

[...] la carrera de arqueólogo prepara investigadores que se dediquen al estudio de los vestigios materiales de las culturas indígenas, a la reconstrucción de su historia

¹¹ Los profesores que formaron la planta básica fueron: Daniel Rubín de la Borbolla (antropología física), Miguel Othon de Mendizábal (antropología social aplicada), Norman A. MacQuon (lingüística), Ada D’alaja (antropología física), Amancio Bolaños e Isla (lingüística), Juan Comas (antropología física), Julio Enríquez (etnología y lingüística), Federico Gómez de Orozco (Historia), Wigberto Jiménez Moreno (etnología y lingüística), Paul Krichhof (etnología), Gilberto Loyo (demografía), Manuel Maldonado K. (anatomía, fisiología y etnobiología), Pablo Martínez del Río (prehistoria y protohistoria), Salvador Mateos H. (arqueología y códices), Federico K.G. Mullerried (geología y paleontología), Eduardo Noguera (arqueología), Alberto Ruz (francés), Morris Swadesh (lingüística), Agustín Villagra (dibujo y fotografía), Jorge A. Vivó (antropogeografía) y Roberto J. Weitlaner (lingüística).

precolombina y a la evaluación de sus aportaciones a la cultura del país y del continente americano [*ibid.*:2].

La materia del largo título Historia de los métodos y doctrinas etnológicas y sociológicas era la única de enfoque teórico-metodológico e impartida por Paul Kirchoff (el connotado marxista de la época). Su contenido decía: “Estudio histórico de las bases teóricas y de la aplicación a casos concretos de los principales métodos comparativos. Discusión de las relaciones mutuas entre estos métodos y las principales doctrinas: evolucionismo, difusionismo y funcionalismo” [*ibid.*:19].

El resto de las materias tenían un carácter monográfico y de preparación de habilidades, aunque es de notar que la principal materia de carácter técnico, llamada estratigrafía y cerámica, impartida por Eduardo Noguera, implicaba “[un] proceso de la fabricación de la cerámica. Exploraciones, clasificaciones y relaciones de las cerámicas prehispánicas. Breve práctica de clasificación y de excavaciones estratigráficas” [*ibid.*:12].

Para titularse, era obligatorio que los alumnos efectuaran tres prácticas (de campo, o investigaciones en bibliotecas o archivos) en dos especialidades y bajo la dirección de los profesores que designara la escuela. Las prácticas se realizaban entre los meses de noviembre y febrero [*ibid.*:5].

Desconozco cuántos alumnos se inscribieron para este anuario, pero debió ser una de las primeras generaciones “masivas”; o bien, tuvo un alto índice de titulación, la mayor parte en un lapso de dos años a partir del egreso (1944), con la excepción de Anselmo Marino Flores, quien tardó la friolera de 16.

De esta generación destaca, por lo extraño de su caso, el único etnólogo titulado, Pablo Velázquez, quien no aparece en la lista de los protagonistas de la *Antropología en México* [Odena y Mora, 1988]. Sin embargo, Carlos García Mora¹² escribió una interesante biografía que relata las tribulaciones que lo llevaron a la reclusión en su pueblo, Charapan, y que tal vez puedan sintetizarse en este párrafo que habla de su examen de grado:

Durante el interrogatorio, los sinodales caen en la cuenta de que da por ciertos los poderes sobrenaturales de las hechiceras, lo cual los asombra. En un tiempo en que los antropólogos mexicanos aún bregan por generar conocimiento sobre México, entre la impostura de merolicos sustentados en toda clase de tomaduras de pelo, la exigencia de seriedad y bases científicas a los estudiantes es comprensible. De ahí la reacción del jurado. Pero tras deliberar, lo aprueban por unanimidad [1997:53].

¹² Acerca de Pedro Velázquez existe la interesante nota biográfica de Carlos García Mora, titulada “Un antropólogo purépecha. Entre el estudio del y por el pueblo mexicano y la mexicana estadounidense” [1997:51-78].

Generación 1941

Una nota final a este ciclo fundador: la presencia de antropólogas egresadas es mínima, en comparación con otros periodos de la historia.

LAS GENERACIONES DE 1944 Y 1945: LEGENDARIOS HEREDEROS DE LOS MÍTICOS FUNDADORES

El inicio tambaleante en la formación de antropólogos pareció adquirir un cierto periodo de estabilidad y consolidación, tanto por los cambios ocurridos en el entorno académico y la permanencia del plan de estudios de 1941, como por el convenio de colaboración firmado en 1942 con El Colegio de México. Esto permitió “[...] el mejor aprovechamiento de los recursos de ambas instituciones para dar mayor impulso a las enseñanzas profesional y posgraduada de diversas especialidades de la historia de América” [ENAH, 1946:3 y s].

Así, en 1944 las inscripciones sorprendieron a la Escuela, ya parte del INAH, con su primer titulado, con un plantel de profesores más o menos fijo, con la modificación de los periodos a cuatrimestres y con una generación enorme: 281 alumnos inscritos. La sorpresa era que, en su mayoría, habían optado por los cursos “subprofesionales y profesionales” de las carreras de biblioteconomía y archivología. Además había seis inscritos en una nueva especialidad: museografía; y el resto, las propiamente antropológicas, tenían 29 alumnos.

CARRERA	ALUMNOS
A. Física	5
Arqueología	16
Biblioteconomía	122
Etnología	3
Historia	2
Lingüística	3
Museografía	6
No especificado*	124
Total	281

* Posiblemente se trate de alumnos que desertaron antes de definir carrera o de los inscritos en archivología

El cuadro de materias se había dividido en aquellas de conocimiento general y en las básicas para la especialidad. El alumno estaba obligado a tomar hasta 12 materias anuales y podía hacer sus prácticas en los laboratorios y oficinas de trabajo del Museo, en las zonas arqueológicas, en las expediciones organizadas por el INAH, por El Colegio de México y por la UNAM.

De los alumnos que se inscribieron en arqueología, después de pasar el tronco común, sólo se recibieron cuatro (exactamente 25%), a pesar de que en esta generación aparecieron nombres conocidos: Salvador Mateos Higuera, que impartía clases en la ENAH, y Martínez del Río; pero no se trata de don Pablo, sino de Amalia, desde luego, su pariente. Ambos tuvieron experiencia y prácticas profesionales como ayudantes de arqueología en el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía en 1934 y tal vez buscaron la obtención del título para avalar su práctica profesional [López Hernández, 2003:(anexo, tabla 5)].

Los extranjeros hicieron su examen de grado rápidamente: el moreno de Puerto Príncipe sorprende porque se recibió, aparentemente, en el mismo año en que terminó la carrera (44-47). Tal vez revalidó una buena cantidad de materias, aunque la tesis con la que obtuvo el grado de maestro en ciencias antropológicas, *La Pirámide del Sol en Teotihuacán*, apenas alcanzó las 70 cuartillas y una bibliografía de 40 títulos. En comparación, la de "Chita" de la Calle fue un texto de 580 páginas. Los demás graduados tardaron uno o dos años; y Román Piña Chan¹³ (reinscrito en 11 ocasiones tal vez por trabajo de campo), cuatro años, un tiempo que empezó a configurarse como el promedio aceptable después de las prácticas profesionales.

A pesar de que en esta generación cursaron cinco estudiantes de arqueología del sexo femenino, alguna razón debió existir para que sólo una de ellas se graduara y desapareciera del ejercicio profesional.

¹³ Por supuesto, no profundizaremos en los detalles biográficos de Piña Chan, que pueden ser recuperados en la gran cantidad de homenajes que ha recibido. Para un esbozo general, recomendamos el texto de Roberto Gallegos, titulado "Román Piña Chan" [1988:203-216].

NOMBRE	NÚMERO DE INSCRIPCIÓN	EXPEDIENTE	PERIODOS DE INSCRIPCIÓN	AÑO DE TITULACIÓN	FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO	EDAD DE INGRESO	ESTUDIOS PREVIOS
Roberto Balden Albo	1180	251	4+4 (8)				
Pierre A. Rémy Bastien	1288	6	7+4 (11)	1947	Puerto Príncipe, Haití, 1921	23	Bachillerato
Joyce K. Davlin	1383	19	5+2 (7)	1948	Florida, EUA, 1920	24	Bachillerato
María Concepción "Chita" (?) De la Calle Ilera	1128	11	6	1949	México, D. F., 1920	24	Bachillerato
Oscar Francke Lack	1139	27	4				
Fernando Lara Castro	1382	404	?				
Amelia Martínez del Río	1150	52	3+3 (6)				
Salvador Mateos Huiguera	1179	462	1				
Ignacio Medina Alvarado	1223	57	6+2 (8)				
Raquel Méndez Puig (?)	1211	58	7				
Susana A. Ogazón Sánchez	1359	70	7+4 (11)				
Roman Piña Chan	1138	83	10+7 (17)	1951	Campeche, México, 1920	24	Vocacional
Carlos Riva Alonso	1141	532	4+4 (8)				
Vladimiro Rosado Ojeda	1192	530	2+1 (3)				
Carmen Sánchez Condoy	1167	99	8+1 (9)				
Jovita Twelvtrees de Zubaran	1365	580	13+? (13)				
Medias				4.75 (4/16)**		23.75	

* Número de periodos donde se registró inscripción. En el caso de aparecer dos cifras, la segunda refiere a periodos intermedios donde no hubo inscripción por parte del alumno.

** Número de titulados por matrícula

Generación 1944

La generación 1945 admitió a 74 alumnos. Compartió el plan de estudios y una rivalidad profesional entre dos de sus protagonistas, que a largo plazo marcó una historia (Piña Chan y José Luis Lorenzo).

CARRERA	ALUMNOS
A. Física	1
Arqueología	9
Etnología	2
Historia	0
Lingüística	1
Museografía	4
No especificado*	57
Total	74

* Posiblemente se trate de alumnos que desertaron antes de definir carrera

Como puede observarse, biblioteconomía y archivología ya no aparecen en esta promoción, pues fueron absorbidas por escuelas especiales que creó la SEP [ENAH, 1946:3]. Con ello, las tendencias, a pesar del incremento, regresaron a un punto más o menos normal.

De aquí se desprende que nueve fueron los alumnos de arqueología y no es seguro que todos terminaran de cubrir sus asignaturas y obtenido por lo menos la pasantía. Es cierta, entonces, la afirmación de Lorenzo: "La mayor parte de nosotros no tenía el deseo de buscar un título, íbamos porque aquello era interesante y, por supuesto, tampoco había muchas oportunidades de trabajo, por no decir que éstas eran nulas" [INAH, 1982c:24].

A pesar de ello, en el cuarto año de su carrera Lorenzo fue recompensado con un nombramiento en el Instituto: "entré con la categoría de Guardián G, la más baja" [ibid.:28]. Hay que recordar que por esos años el título no era demasiado importante para el ejercicio profesional y, aunque no hubiera muchas oportunidades de empleo, el INAH prácticamente absorbía a la totalidad de los egresados. También es posible pensar que tal vez fuera más atractivo el conjunto de becas internacionales de posgrado que repartía Rubín de la Borbolla hacia instituciones tan diversas como la Guggenheim, L'institut Français d'Amérique Latin, la Rockefeller Foundation y el Instituto México-Norteamericano de Relaciones Culturales.¹⁴

¹⁴ Durante 1945, disfrutaban de beca en el extranjero: Manuel Maldonado Köerdell, Wigberto Jiménez Moreno, Concepción Uribe, Fernando Cámara, Carlos Margáin, Eusebio Dávalos Hurtado, Rafael Vélez Mediz Bolio, Alberto Ruz, Adrián León, Pedro Carrasco, Hugo Díaz

Es curioso que los dos graduados (25%, otra vez) como maestros en ciencias antropológicas, Luis Aveleyra y Lorenzo, hayan dedicado su vida de investigación hacia la prehistoria, y que esta vez el mexicano haya culminado su tesis antes que el extranjero, al año de egreso. El primero, con especialización en España, fue el que propuso a don Pablo Martínez del Río la creación del Departamento de Prehistoria y llegó a fungir como director del Museo de Antropología hasta 1960. Después de esa fecha fue marginado de la investigación prehistórica —que estuvo a cargo de José Luis Lorenzo de 1961 a 1978—, dejó de figurar como investigador activo hacia 1966 y recorrió diversos puestos como funcionario hasta ser desplazado a La Laguna, como fundador del Centro Cultural, después Museo Regional [Barba, 1988:152-167]. Su esposa, Lilia Trejo, ha sido una de las investigadoras del INAH que se jubiló sin haberse titulado.

Ninguna de las tres mujeres de esta generación se graduó. Entre ellas se encontraba la muy reconocida por sus investigaciones sobre Teotihuacán, Laurette Sejourné quien, por cierto, tampoco es reconocida como "protagonista" en la *Historia de la Antropología* de Lina Odena y Carlos García Mora.

NOMBRE	NÚMERO DE INSCRIPCIÓN	EXPEDIENTE	PERIODOS DE INSCRIPCIÓN	AÑO DE TITULACIÓN	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD DE INGRESO	ESTUDIOS PREVIOS
Luis Aveleyra Arroyo de Anda	1442	202	7+3 (10)	1949	México, D. F., 1926	19	Bachillerato
Gabriela M. Bachtez	1447	3	5				
Elena Ballué Müller	1413	4	4				
José Luis Lorenzo	1423	47	12	1951	Madrid, España, 1921	24	Bachillerato
Josefa Oliva Teixell	1419	71	10				

NOMBRE	NÚMERO DE INSCRIPCIÓN	EXPEDIENTE	PERIODOS DE INSCRIPCIÓN	AÑO DE TITULACIÓN	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD DE INGRESO	ESTUDIOS PREVIOS
Alberto Ruiz Lhuiller	1440	109	1	1945	1906		Generación 1939
Laurette Sejourné	1465	104	6+4 (10)				
César Tejada Fonseca	1460	110	8+10 (18)				
Juan Valenzuela	1436	120	8				
Medias				6.5 (5/9) *		21.5	

* Número de titulados por matrícula

Generación 1945

La revisión de este anuario puede ayudar a entender muchas circunstancias posteriores. Se estructuraba en ocho periodos pero, como en la promoción anterior, es notorio que los cursos obligatorios generales (tronco común) se distinguen básicamente por ser asignaturas dedicadas a la enseñanza de idiomas —8 de 13—: [...] y había algo muy interesante: un curso preparado para aprender a expresarnos por escrito en la lengua que se supone que hablamos, el español, lo cual era muy útil a la hora de corregir pruebas [INAH, 1982c:25].

Más tarde, los idiomas sirvieron para filtrar a los alumnos no deseados en la carrera, que controlaba desde el curso de arqueología general del primer semestre del tronco común. La amenaza era clara desde el primer día: “si no saben leer y escribir en inglés, francés y español no tienen nada que hacer aquí” [Mayan Cervantes, entrevista, viernes 28 de agosto de 1998]. El testimonio de la experiencia de Lorenzo como alumno es la siguiente:

El profesor que nos dio un curso sobre mitología, religión y magia [...] llegó el primer día de clase y estuvo llenando pizarrones con bibliografía, sin ninguna nota, ni un papelito, nada. La bibliografía era en inglés, francés, alemán y español. Con comentarios como: “conviene que de este título busquen ustedes la segunda edición, pues el capítulo 3 se modificó fundamentalmente”. Yo salí un poco serio. Pero al día siguien-

te nos echó otra hora de bibliografía. Lo mismo. Quedé francamente apabullado y dije para mí “¿dónde te has metido?” [INAH, 1982c:24 y s].

En el anuario no existían materias teóricas ni técnicas, así que Lorenzo explica la formación propia del arqueólogo de la siguiente manera: “Lo nuestro era el campo, práctica. Hicimos una arqueología que hoy algunos desprecian, que puede ser criticada pero no por quienes no han hecho ninguna y hablan desde la erudición libresca” [*ibid.*:30].

La actitud interdisciplinaria, que no se reflejaba en el plan de estudios, se aprendía por “convivencia”:

Se habla de Antropología, con mayúscula, un poco como el ungüento de Fierabrás, que sirve para todo. Pero en un momento dado se pierde la interrelación de sus componentes. Nosotros no. La escuela era chica, lo que facilitaba la relación de unos con otros; pero aparte existía la posibilidad de hacer trabajos prácticos en otra especialidad, con lo cual se establecía un lenguaje común, que facilitaba el entendimiento. Aun cuando cada quien tenía su campo propio de actividad, existía una comprensión de los demás [*ibid.*:27 y s].

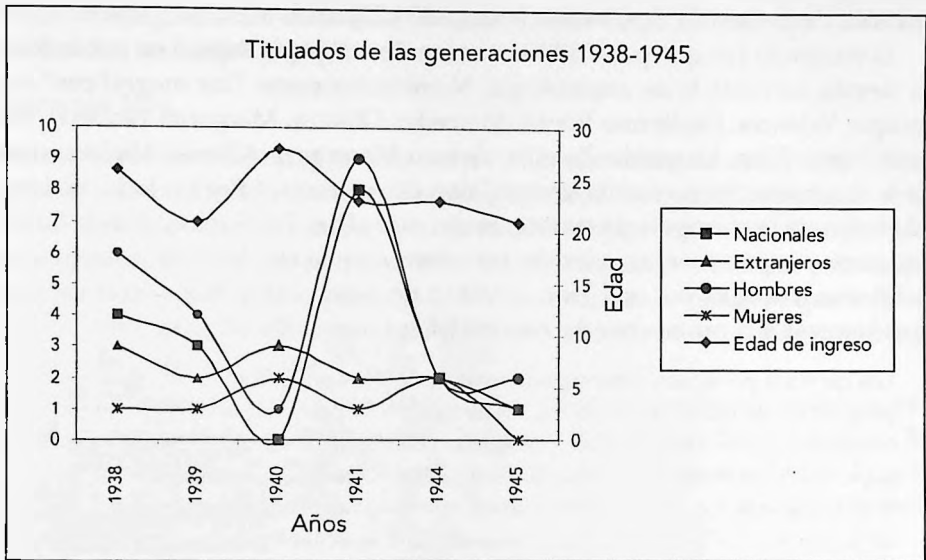
La interdisciplina difícilmente se plasmó en las obras y en los proyectos de los años siguientes, cuando las generaciones de la década de los cuarenta realizaron su vida profesional. Con todo, Lorenzo reconoció que “[...] había, si se quiere, una técnica pobre y las posiciones teóricas emanaban de las lecturas, sin que esto fuera motivo de discusión” [*ibid.*:30]. La comprensión del momento permitió expulsar de la arqueología a Pedro Armillas, sin haberse titulado en una escuela que hacía posible algo muy criticado en la actualidad:

En unos cursos éramos compañeros de nuestros maestros, pues algunos todavía no se graduaban; por ejemplo, yo fui alumno de Jorge A. Vivó en su curso de antropogeografía y Vivó se graduó unos meses después que yo. Fui compañero de Pedro Armillas en alemán II, pero Pedro nunca pasó de alumno, porque debía las materias que daba y no había quien le examinase de ellas, ni quisieron dárselas como créditos aprobados [*ibid.*:25].

En estas dos generaciones comienza a distinguirse un proceso muy sutil: el descenso en importancia y número de alumnos de la antropología física, que fue crucial en los inicios de la formación profesional de antropólogos y el incremento en el número de arqueólogos.

Paralelamente se había firmado un convenio con El Colegio de México, por medio del cual la ENAH proporcionaba la formación del pregrado; y el Colegio, la del posgrado [ENAH, 1946:4]. También son destacables algunos datos que pueden observarse en las gráficas de los egresados de las generaciones 38 a 45: la primera es el isomorfismo en la fluctuación de egresados nacionales y masculinos que, por supuesto, tiene su equivalente en los egresados extranjeros y femeninos. Ahí,

para la generación 40 no hubo algún egresado nacional, mientras que para la 45 no hubo un egresado del sexo femenino. Esta tendencia, visible en la pequeña y familiar escuela de esos años, parece perderse conforme se incrementa el número de aspirantes y egresados en las siguientes décadas. La edad promedio de los alumnos fluctuaba entre 20 y 26 años.



LA GENERACIÓN PERDIDA DE 1954

Una década después, muchas circunstancias comenzaron a cambiar. En especial en el ámbito externo, pues la política del régimen alemanista y ruizcortinista generó el desarrollo industrial, el desplazamiento de mano de obra y su proletarianización. Los viejos ideales de la antropología comenzaron a transformarse. Como señala Iker Larrauri,¹⁵ existía un fuerte romanticismo e idealismo entre los aspirantes para estudiar antropología, una vocación de “[...] componer las cosas, era la ilusión de que la antropología influyera en el cambio, de promover el cambio, ser promotores más que investigadores” [entrevista, 28 de agosto de 1998]. Los ejemplos más destacados de esa actitud fueron Incháustegui y Mercedes Olivera, aunque en distintos momentos.

¹⁵ Iker Larrauri, generación 1953 de la ENAH, ingresó en la carrera de antropología y posteriormente se desplazó hacia la museografía.

Preparando los nuevos tiempos, en 1952 fue roto el convenio con El Colegio de México y el grado de historia se hizo por acuerdo con la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; en 1951, la ENAH hizo un convenio con el INI para que después de los cinco primeros semestres de estudiar etnología se pudiera especializar en antropología social aplicada, buscando la comprensión integral de las poblaciones indígenas, en algo que resuena a una gestión de Cámara Barbachano, desde su visión de la Escuela de Chicago [ENAH, 1954:23].

El resultado fue que para 1954 la carrera de etnología superó en población a las demás, incluida la de arqueología. Nombrados como “los magníficos” con Enrique Valencia, Guillermo Bonfil, Mercedes Olivera, Margarita Nolasco, Antonio Pérez Elías, Leopoldo Zorrilla, Arturo Warman y Alfonso Muñoz, entre otros, la generación no fue de tiempo, sino de intereses.¹⁶ Por un lado, hicieron más bohemia la antropología con sus asistencias al bar Las Sirenas, donde Carlos Navarrete era presentador; además, transformaron la etnología en antropología social, con lo que se dio una gran cantidad de deserciones de las otras carreras para ingresar a la promoción del cambio [Iker Larrauri, entrevista, 1998].

Los *currícula* no siguen determinada escuela de pensamiento ni están copiados de los programas de otras instituciones. Se ha aprovechado la experiencia mundial en la enseñanza de las ciencias antropológicas e históricas y, en particular, los ensayos y experiencias mexicanos, sujetándolo todo a la realidad y a las necesidades de México. Si se comparan los *currícula* de diversas instituciones, famosas por su larga práctica en la preparación de antropólogos, se notarán desde luego diferencias y hasta discrepancias que aunque pudieran calificarse de naturales, o sea debidas principalmente a la diversidad de los sistemas universitarios respectivos, corresponden también a otras razones que las justifican. La Escuela aspira a preparar *técnicos* en todas las especialidades y campos de la antropología, la museografía y la historia. Sin embargo, tiene interés especial en encauzar a sus estudiantes hacia el estudio de México y América [ENAH, 1954:20].¹⁷

Estas frases dieron lugar a las interpretaciones señaladas al principio acerca de la pluralidad y la diversidad; sin embargo, “el marxismo estaba proscrito y se formaron grupos de estudio” [Iker Larrauri, entrevista, 1998] como el MOM Miguel Othón de Mendizábal y el Sahagún. Se trataba también de grupos militantes, pues Antonio Pérez Elías estaba en el Partido Popular con Marcué Pardiñas y Lombardo Toledano; la generación tuvo influencia de Fernando Benítez, Carlos Fuentes y hasta de Eli de Gortari [*ibid.*]. Iker Larrauri la introdujo al taller de la gráfica Popular; Mario Vázquez y Miguel Covarrubias la aproximó a la danza, y así conformaron su actitud crítica.

¹⁶ Una opinión semejante expresó Enrique Valencia durante su ponencia [INAH, 1982d:56].

¹⁷ Subrayados míos.

Bonfil señala que tuvieron excelentes profesores [INAH, 1982e:49], al menos renombrados y ahora remembrados, como puede constatarse en el anuario de 1954: “todos ellos con un enorme conocimiento de su campo y gran seriedad profesional; y sobre todo, ahora a distancia así lo vemos, con un cariño muy grande por el ejercicio docente que estaban realizando” [ibid.]. Pero la marca de la nueva década, “[...] las inquietudes intelectuales y políticas de muchos de los estudiantes de esta generación distaban de sentirse satisfechas con las clases que la Escuela ofrecía en ese momento” [ibid.].¹⁸

Generación 1954

Hubo seis mujeres de un grupo de nueve alumnos (aunque en las estadísticas generales de inscripción aparecen registrados diez). En ningún caso pudo obtenerse el dato del lugar de nacimiento, la edad de ingreso y los estudios previos. Lo más destacable es que no hubo titulados y no aparecen entre los personajes o los protagonistas de la arqueología: resultados nulos, a pesar de que todavía la ENAH estaba bajo el apoyo de una buena cantidad de instituciones para becas nacionales e internacionales.¹⁹

El anuario no definió los objetivos de la carrera, aunque en el plantel de profesores existían nombres de la talla de: Pedro Armillas, Pedro Bosch-Gimpera, Ignacio Bernal, Alfonso Caso, Roque Ceballos Novelo, César Lizardi Ramos, Ignacio Marquina,²⁰ Carlos Margáin, Pablo Martínez del Río, Salvador Mateos, Eduardo Noguera, Alfonso Ortega y Ricardo de Robina.

Tal vez como resultado de las modificaciones en otras áreas de la antropología, a los alumnos se les señalaba el número de materias y horas que se debían cubrir (28 y 112, respectivamente) para realizar la carrera. El programa no contiene el desglose de materias por semestre, sólo un listado de las materias obligatorias generales, obligatorias básicas y optativas que debían cursarse. El grado obtenido era el de maestro en ciencias antropológicas.

Respecto a los anuarios anteriores se observan pocas variaciones en los títulos, excepto por el gran número y diversidad de materias optativas. Alrededor de este aparente fracaso curricular, emergieron algunas figuras reconocidas, pero no de esta generación: Carlos Navarrete, antes; las “paragüitas” (Lorena

¹⁸ Cursivas mías.

¹⁹ Por ejemplo, Smithsonian Institution of Washinton, Fundación Rockefeller, Fundación Wener-Gren, Gobierno de Guatemala, Gobierno del Estado de Veracruz, Instituto Angloamericano de Cultura, Instituto Francés de la América Latina, Instituto Indigenista Latinoamericano, Instituto Nacional Indigenista, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Washington, Seattle.

²⁰ Al menos, Roque Cevallos Novelo e Ignacio Marquina trabajaron en el proyecto de Manuel Gamio que dio como resultado *La Población del Valle de Teotihuacan*.

Mirambell, Constanza Vega y Noemí Castillo), Eduardo Matos, Ángel García Cook y hasta el propio Jaime Litvak con su visión proyanqui. Nombres que se han transformado en renombre actualmente. Más adelante se dio la huelga del 56 con la demanda de expulsar a los *maestros aviadores* y que la ENAH regresara al IPN, un hecho que fue a la par de la huelga de los ferrocarrileros, los sindicalismos radicales y el traslado de la universidad a sus instalaciones en el Pedregal de San Ángel. Ignoramos si fueron erradicados los aviadores, pero la ENAH siguió perteneciendo al INAH.

Una glosa final a la generación perdida: los “magníficos” fueron creadores y criaturas del contexto académico de la ENAH, que gestó una década convulsionada y enmarcó mentalidades muy diversas. Habrá que tomar en cuenta otros elementos para estudios posteriores pues, al menos la marca de 1954 parece indicar el inicio de un periodo crítico en la formación de arqueólogos que tardará tiempo en superarse, al menos para los indicadores que aquí manejamos.

LA EXTRAÑA GENERACIÓN 1964

Cuenta la tradición que desde los años cincuenta Lorenzo inició su hegemonía sobre la especialidad en arqueología. Introdujo con ello variantes en el plan de estudios, como los cursos de métodos y técnicas arqueológicos en tres semestres, con la idea de transformar la práctica arqueológica en científica y distanciarla de la de los anticuarios, aficionados y aventureros que producían objetos para museos [González, 1988:437]. En 1964 y desde varios años antes, se desempeñó como jefe del Departamento de Arqueología de la ENAH y en ese carácter plasmó su visión de la arqueología en la *currícula*; su suplente era su sombra y rival: Román Piña Chan. El resultado fue una construcción de carrera con los siguientes objetivos:

La arqueología es una ciencia que se dedica al estudio del desarrollo y las características culturales de la sociedad humana en el intento de reconstruirla, usando para ello los restos materiales que esa sociedad ha dejado o que se han podido recuperar por medio de las excavaciones [ENAH, 1964:8].

Destacaba que el arqueólogo debía manejar idiomas, geografía, geología, e historia universal y de México, pues la arqueología es a su vez “ciencia histórica, en algunos casos auxiliar de la historia y en la mayoría de ellos, de ciencia independiente” [ibid.].²¹ El arqueólogo *moderno* —escribió— debe ser capaz de

²¹ Este enunciado derivó en una duda generacional: ¿la arqueología era una técnica de la historia y, por ende, producía datos que los historiadores interpretarían, o era una disciplina capaz de producir conocimiento por sí misma? [conversación con Raziel Mora López, 1981].

interpretar informes de la geología, edafología, petrografía, botánica, zoología, etcétera. "Para una feliz conclusión de la carrera *también* están los conocimientos fundamentales de la etnología, la antropología física y la lingüística" [*ibid.*:9].

Más adelante agregaba a este perfil:

Aunque ya han pasado los días de la arqueología romántica, de los descubrimientos de las ciudades perdidas, llenas de tesoros, para dar paso a la sobria metodología científica en la cual quizá un mes de excavación obliga a cuatro o cinco de gabinete, el arqueólogo debe seguir siendo capaz de andar por el campo con facilidad, aun en condiciones duras, pues nuestro país y cualquier otro todavía no están más que someramente recorridos en el aspecto de localización arqueológica [...]. Claro está que también abundan las posibilidades de trabajo de gabinete pero aun este tipo de arqueólogo debe haberse preparado en la arqueología de campo [conversación con Raziél Mora López, 1981].

Finaliza su llamada al campo de trabajo de la siguiente manera:

Al final [de la carrera] se obtiene un grado y un título; con ello se ha ingresado en un grupo profesional muy particular, pues la arqueología en México por ahora sólo depende del Estado, aunque está abierta la posibilidad a instituciones científicas privadas. Como es de suponer, en ello está implícito que se devengan honorarios decorosos pero incapaces de fundamentar una fortuna. Las posibilidades de trabajo son prácticamente inagotables; hacen falta arqueólogos [*ibid.*:10].

El plan requería, para la obtención del grado, aprobar dos idiomas extranjeros a elegir: alemán, francés, inglés o ruso. En la descripción del anuario se mantenía la idea de no seguir determinada escuela de pensamiento, pero el contexto ya era distinto. No se mencionan becas ni apoyos, mas que el convenio con la Universidad, en 1959, que renovaba la interacción docente entre la ENAH y la UNAM.

Entre los profesores de la planta de maestros se encontraban Carlos Margáin, José Luis Lorenzo, Ignacio Bernal, Pedro Bosch, Ignacio Marquina, Eduardo Noguera y Jorge A. Vivó. No fue posible consultar los registros de esta generación, pero parece que fue *muy grande* (70 alumnos en total [INAH, 1982g:76]) porque en 1963 muchos aspirantes fueron rechazados al reprobado el examen de admisión; este grupo, después de tomar un curso propedéutico, ingresó con la generación 64 [*ibid.*].

Los registros escolares son confusos. En esta generación se inscribieron la canadiense Luisa Paré y Erwin Stephan Otto, entre los más destacados antropólogos sociales, pero de los alumnos sólo pudimos reconocer a estos arqueólogos: Hebert de Jesús Montaña Niño, Raziél Mora López, Eduardo Contreras González y Aldir González Morelos Zaragoza. De ellos, el primero se recibió en 1998; Raziél Mora trabajó en el Proyecto Puebla Tlaxcala, bajo la dirección de Ángel García Cook, después fue miembro del Comité Ejecutivo del Sindicato de Investigadores cuando fue secretaria general su compañera de aula Aldir Gon-

zález, y después de fungir como director del Centro INAH de Hidalgo, se jubiló sin graduarse.

La parte más atrayente de la antropología estaba en el flamante Museo Nacional de Antropología, pero en arqueología se iniciaban los proyectos de salvamento arqueológico y a esta generación le tocó el inicio del polémico Proyecto Cholula, cuya historia aún está por develarse.²² En el contexto internacional, unos años antes se había gestado la construcción de las nuevas ciencias, que tomaban la filosofía analítica y el método positivista lógico en la construcción de su quehacer científico. Destacan, entre ellas, la nueva arqueología y la nueva geografía [Wagstaff, 1991:117-133], pero estas ideas no se reflejaron en el plan de estudios de la ENAH.

A falta de testimonios de arqueólogos de la generación, destaca la opinión de Brigitte Lameiras:

También nosotros tuvimos como lecturas básicas a Herskowitz, Kroeber, Linton... con unos maestros anquilosados después de 20 años de trabajo burocrático en instituciones *ad hoc* hechas por el Estado para la antropología. Maestros que sacaban unas fichas amarillentas de tan viejas para darnos clase. Este era el grupo que, por así decirlo, tenía el poder en la ENAH.

Estoy de acuerdo en que tuvimos buenos maestros que daban bien su programa, con referencias bibliográficas; no obstante los años introductorios eran un tedio absoluto, indudablemente una de las mejores maneras de eliminar el alumnado de la ENAH. La idea de la antropología seguía siendo la misma: tepalcates y huesos. Pocos sabíamos lo que era o podía ser la antropología [INAH, 1982g:77].²³

Los años sesenta, previos al mítico 68, fueron estremecidos y, tal vez como resonancia de la vieja idea emanada de la huelga de la década anterior, los alumnos presionaron para despedir a los maestros. Así ocurrió con el titular de etnología general de la especialidad de etnohistoria [*ibid.*]; y con José Luis Lorenzo, en arqueología. Viejas tensiones llevaron a la ENAH a la huelga: un plan de estudios demasiado rígido, escasez de presupuesto, falta de maestros para reestructurar los programas, aviadores, así como materias sin profesores titulares que debían revalidarse por otras. Las demandas,

[...] increíblemente semejantes a las que se habían planteado diez años antes: pedíamos un vehículo, aumento de presupuesto, maestros de tiempo completo, revisión de la nómina, cátedras de oposición y más maestros en general, así como la revisión del

²² Por un lado se trata de un proyecto iniciado por Miguel Messmacher, de carácter interdisciplinario, el cual aparentemente fue golpeado por los arqueólogos oficiales en el poder [Cholula, *Reporte preliminar*, [1967]. La segunda versión derivó en la reconstrucción monumental, tal como puede apreciarse actualmente y estuvo a cargo del arquitecto Ignacio Marquina.

²³ Subrayados míos.

plan de estudios que en esta época era extremadamente rígido [...]. Por todo ello, la Escuela estaba en huelga antes de que se iniciara el movimiento del 68 [*ibid.*:78].

LA GENERACIÓN JAVIER ROMERO

Los alumnos que ingresaron en 1971 a la ENAH se vieron sorprendidos con la ruptura del convenio con la UNAM que otorgaba el grado de maestro a los egresados. Este hecho, aunado a una profunda crisis estructural, administrativa, académica y política, hizo de los primeros años de la década un momento profundamente convulsionado, efecto de los movimientos del 68 y del 71, así como de la vieja crisis de la docencia en la antropología. Por un lado, se destacaba la idea de hacer de la antropología una praxis del cambio social (“por una antropología crítica, científica y revolucionaria”); por otro, largas y agotadoras asambleas generales eran el mecanismo de tomas de decisión. Se hicieron experimentos como el “Grupo de Libre Aprendizaje”, las especialidades eran un ensayo de autogobierno y se crearon comités estudiantiles de publicaciones, de apoyo a las luchas populares y el café popular, entre otros.

Uno de los principales problemas radicaba en la modificación de los planes de estudio, pues las primeras generaciones de la década mantenían la *currícula*, con los mismos créditos y materias que los egresados con grado de maestría. La reestructuración debería distinguir el nivel de licenciatura, reflejar los nuevos enfoques teóricos y técnicos, así como las nuevas pedagogías [INAH, 1982f:108 y s], y preparar las condiciones para la creación de los posgrados. Ante el vacío dejado por los viejos profesores, los alumnos tomaron en sus manos la elección y selección de maestros que pudieran impartir los nuevos contenidos académicos.

Se propusieron nuevas materias: hábitat, economía y sociedad, estadística, escuelas y teorías en arqueología; se propuso cambiar el contenido de algunas: prehistoria y protohistoria, sociedades precapitalistas; los cursos seriados sobre Mesoamérica y Viejo Mundo fueron reorientados a dar: i. Sociedades preagrícolas, ii. Revolución neolítica, iii. Revolución urbana y modo de producción asiático; se propusieron cursos de orientación para las personas que solicitaban ingreso a la Escuela; se consiguió un local para laboratorio y se comenzó a formar una biblioteca de la especialidad y una ceramoteca; el curso de técnicas auxiliares de investigación se pasó a los talleres que contemplaba el plan de estudios; se requirió la presencia de maestros de tiempo completo, cuya función fuera la de asesores o consejeros académicos, que no administrativos; se marcó como requisito que los alumnos de la especialidad tomaran 3 ó 4 optativas en las otras ramas de la antropología; se aceptó que estudiantes avanzados fueran auxiliares de cátedra y que para las materias en que no hubiera un titular en funciones o para los cursos paralelos se abrieran exámenes de oposición [*ibid.*:110].

Así, después de tres años de inestabilidad en el gobierno de la ENAH (de Carlos Martínez Marín a Eduardo Matos y luego a Javier Romero, quien fungió como director entre 1974 y 1979),²⁴ ingresaron un total de 813 alumnos, en un proceso que marcó el inicio de la explosión demográfica de los años recientes. De ellos, 101 optaron por la "especialidad" en arqueología.

Cabe resaltar también que después de algunos movimientos realizados por el propio Carlos Martínez Marín y con fuerte influencia de la investigación norteamericana, en especial de las investigaciones realizadas por Sherburne F. Cook y Woodrow Borah, ya desde los años cincuenta se había construido una especialidad de la especialidad de etnología: la etnohistoria, que se desarrolló como licenciatura independiente a partir de 1973. La etnohistoria tuvo, desde su inicio en Norteamérica, una intención interdisciplinaria, ya que desde la fundación de la American Society for Ethnohistory (ASE), en 1954, se pretendía que la historia de los pueblos nativos de las Américas fuera estudiada históricamente desde una perspectiva etnográfica, lingüística, arqueológica y ecológica [American Society for Ethnohistory]. El efecto en la arqueología mexicana tuvo que ver con la desaparición de los antiguos estudios de calendarios, iconografía y lectura de códices, que ya son vistos como estudios complementarios en el currículum de arqueología.

Para estos años los alumnos, después de un cursillo introductorio, ingresaban a tres semestres de años generales, para después ingresar a la especialidad.²⁵ Como puede observarse, existía poca diferencia en términos de carga horaria y créditos entre los semestres generales y los de especialidad: 39% de las materias y casi 38% de los créditos de la carga horaria eran del tronco común. Pero en relación con las generaciones anteriores, que obtuvieron grado de maestría, tenían un mayor número de materias, horas-aula y créditos.

Con este programa, sin maestros de tiempo completo, con materias en los años generales en las que el contenido real de los cursos era materialismo dialéctico e histórico, con una buena cantidad de profesores no titulados (en especial los egresados de la generación 1970), los chilenos recién llegados, Julio Montané y Felipe Bate, y los pasantes de la Facultad de Ciencias Políticas, se han titulado 22 arqueólogos, 21.7% de los inscritos en la especialidad, un valor muy cercano al de las generaciones 44 y 45.

Es difícil reconocer la proporción de profesores pasantes y titulados, pues el requisito de la firma de aval en las boletas hacía que a veces el pasante no firmara. La consecuencia: nombres altamente repetidos en las actas, en especial el

²⁴ La década anterior había sido el subdirector de la ENAH, entre 1960 y 1970.

²⁵ Desconozco qué carácter tenían los alumnos especiales. Es posible que fueran aquellos que no podían comprobar su bachillerato o equivalente, fueran nacionales o extranjeros, y que fueron aceptados como alumnos de la ENAH.

del coordinador de la carrera, Rafael Abascal Macías.²⁶ Con la defunción de los viejos fundadores (Bosch-Gimpera y Kirshhoff, a principios de los setenta) y el éxodo, automarginación o expulsión por los alumnos de la década de los sesenta de los herederos de las generaciones del 40 y el 50, la generación 1974 encontró entre sus maestros a los egresados de la generación 70. En las boletas aparecen los nombres de los pasantes Manuel Gándara, Linda Manzanilla, Juan Yadeun, Eduardo Merlo, Pilar Luna, Alejandro Martínez, Carlos Álvarez Asomoza, Oscar Rodríguez y Leticia González quienes, al menos, impartieron la tercera parte de los cursos de la especialidad. El resto es conformado por: Miguel Messmacher, Ángel García Cook, Carlos Navarrete, Román Piña Chan, Eduardo Matos y Noemí Castillo, impartían clases desde la década anterior, mientras que los nuevos nombres fueron Angelina Macías y Gianfranco Cassiano.

Aunque el tiempo promedio de titulación fue de 11.4 años a partir del ingreso (7.4 del egreso en 1978), al menos cinco de las 22 tesis fueron presentadas entre 1979 y 1980, a pesar de que después de obtener la pasantía total se debían cubrir tres meses de prácticas de fin de carrera (un mes por cada materia de métodos y técnicas) y el servicio social. La última tesis defendida fue la elaborada por un miembro de la Dirección de Salvamento Arqueológico, ahora fallecido, y tuvo como fecha el año 1997, a 23 de haber ingresado a la ENAH.

Las razones de este alto nivel de titulación pueden ser diversas, pero destaca el hecho de que ésta fue una de las últimas generaciones que ingresaron "masivamente" al INAH adscritos tanto a los recién fundados Centros Regionales como al flamante Departamento de Salvamento Arqueológico, consecuencia de la Ley Federal de Zonas y Monumentos Arqueológicos, Artísticos e Históricos de 1972. Algunos obtuvieron plaza siendo aún estudiantes, la mayoría como pasantes; es decir, en la práctica, el ejercicio de la profesión a nivel laboral no demandaba el título ni la cédula profesional: una resonancia de la vieja historia de la arqueología.

Esta generación ingresó a la escuela en el contexto populista de Echeverría y López Portillo, en los sexenios previos a las crisis económicas que afectaron al país y donde se daba gran apoyo a la ola de refugiados de izquierda: chilenos y argentinos que llegaron al país a partir de 1973, y a los gobiernos socialistas. En el espejismo del *boom* petrolero y del estado proteccionista, las ciencias sociales tuvieron un lugar privilegiado y en esta época ocurrió lo que nunca antes en la historia de la antropología, incluso desde la fundación del INAH, con la fuerza que adquirió el patrimonialismo arqueológico por la ley de 1972.

²⁶ Se trataba de un personaje muy polémico, cuyo desenlace en la antropología ocurrió bajo la gestión de Gastón García Cantú (1976-1982), siendo director del Centro Regional de Hidalgo y de los proyectos de salvamento de Tula, Hidalgo, cuando se construyó el tren bala México-Querétaro y el parque ecológico de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDEUE), en esas investigaciones, se descubrió un códice cuya historia es todavía oscura.

En el Instituto, dirigido por Guillermo Bonfil y después por Gastón García Cantú, se consolidó el Sindicato de los Investigadores, se firmaron las Condiciones Generales de Trabajo, se incrementaron los salarios y las prestaciones de los investigadores, equiparándose con los de la UNAM, se regularizaron las condiciones laborales suprimiendo el llamado trabajo meritario y las plazas se empezaron a otorgar mediante concursos de oposición, se crearon numerosos puestos de profesor de investigación científica y el INAH dejó de ser una pequeña institución cuando integró al mayor número de investigadores de la antropología reunidos en un solo centro (cerca de 900 en 1982); se creó el Centro de Investigaciones Superiores del INAH (CIS-INAH), después Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), se abrieron los Centros Regionales, la antigua Sección de Antropología de la UNAM se desprendió del Instituto de Investigaciones Históricas para erigirse en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, se abrieron la Universidad del Tercer Mundo y el Claustro de Sor Juana. A la par, existió un alto financiamiento para los proyectos de arqueología, desde el Ixcateopan hasta Yaxchilán y Bonampak, de Teotihuacan hasta el Templo Mayor, de Cacaxtla hasta el Claustro de Sor Juana y los proyectos de infraestructura (riego, electricidad y petróleo), que financiaron la arqueología de rescate y salvamento.

En la década de los setenta hubo una fractura entre las estructuras anquilosadas y las hegemonías que caracterizaron los años sesenta. Este hecho, junto con el ambiente político imperante en la juventud del país, generó un gobierno asambleísta (la asamblea general como máximo órgano de decisión, las de especialidad y la de “años generales”) y esquemas de representación y organización inéditos en la historia de la escuela de antropología, aunque efímeros. La flexión de Diana López es cierta:

La autosuficiencia y la “fidelidad al orden y a la disciplina” de la especialidad de arqueología la habían mantenido por mucho tiempo marginada y a veces en contradicción con otras especialidades, por ejemplo, con antropología social. Esto hizo crisis a partir de la generación 1972-1973, afirmándose una actitud separatista o sectaria, según se quiera ver, que llegó a plantearse la necesidad de un funcionamiento independiente, ajeno al resto de la escuela [...] La justificación de este viraje fue el considerar que sólo se habían provocado el caos y la anarquía [INAH, 1982f:112].

La actitud separatista llevó a que esta generación inaugurara el anexo de la escuela, una casa en la calle de Presidente Mazarik donde se instalaron los laboratorios de la especialidad. Más adelante, en las discusiones acerca del cambio de local de la escuela, aparejadas con la reestructuración curricular, la especialidad en arqueología fue una de las principales promotoras para la desaparición del tronco común y con ello evitar que la asamblea general, dominada por los

alumnos y profesores de los años generales, tomara las decisiones cruciales en las especialidades minoritarias. En la discusión llegó a plantearse la propia especificidad de la arqueología y los niveles de aprendizaje que requerían para una formación integral: la antropología vista desde la arqueología y no a la inversa.

“TODA HISTORIA ES UNA HISTORIA INTERMINABLE” (MICHEL ENDE)

Entre 1978 y 1979, la Escuela de Antropología cambió sus ya saturadas instalaciones con turnos matutino y vespertino a su nuevo local, especialmente construido, en la zona arqueológica de Cuicuilco. A la par, y después de largas y polémicas discusiones (como las del taller abierto de antropología), se gestó una reestructuración del plan de estudios que significó la polémica segunda ruptura del tronco común²⁷ y que se ingresara a las especialidades desde el primer semestre de la carrera. Tocaré a otros realizar un análisis detallado de esta historia reciente de la ENAH. Tan sólo quiero destacar algunos datos que pueden ser relevantes para entender el significado de la situación actual y del mito fundador.

El nuevo plan de estudios de 1978 era explícitamente marxista, pues señalaba:

[...] si se acepta que el objetivo de la arqueología como ciencia social es la explicación de los cambios en las formaciones socioeconómicas, en especial aquéllas anteriores a la formación capitalista, mediante el estudio de los restos materiales que han sobrevivido al paso del tiempo, se debe aceptar que es imprescindible contar con una teoría de la historia que al menos en potencia permita dicha explicación. Esta es la razón de que en el nuevo plan se haya creado una primera área de estudio, la de “teoría general”, en la que se adopta, como base común para la ciencia social, la teoría del materialismo histórico [INAH, 1978:17].

La actitud independentista de la especialidad en arqueología fue acotada.²⁸ Se separó del tronco común, como las otras especialidades, pero mantuvo una idea antropológica en el plan de estudios.

Si bien el materialismo histórico indudablemente parece estar llamado a ocupar la posición central de la teoría social, es cierto que hasta el momento sus aportaciones sobre el estudio de formaciones no capitalistas no pasan de ser meros señalamientos programáticos generales, puntos de arranque para la construcción de una sub-rama de la teoría que se ocupe este tipo de grupos. Dado que el arqueólogo trabaja fundamentalmente con sociedades como las mencionadas, es indispensable que tenga a su disposición el instrumental teórico necesario: en este caso se adopta la posición de que más que recha-

²⁷ Hay que recordar que la primera fue cuando se separó del área de biología.

²⁸ Aunque aún hoy tiene resonancia en la formación del Colegio Mexicano de Arqueólogos y en los comentarios de colegas sobre la separación radical y la creación de un Instituto Nacional de Arqueología, así como de una escuela de arqueología independiente.

zar a la antropología, como suele hacerse, argumentando obsolescencia o su carácter de arma colonial, es necesario conocer sus aportaciones e incorporarlas dialécticamente a la teoría general [...]. Por esta causa se incluye en el plan una segunda área de estudio, la de "teoría particular", que en este caso es la teoría antropológica [*ibid.*].

La reestructuración de la carrera se planteó con base en cinco áreas que se distribuyeron a lo largo de ocho semestres, para tratar de sistematizar lógicamente diferentes tipos de conocimiento que se consideraron necesarios para la generación de licenciados en arqueología. Con todo, el número de materias y créditos estaba muy cercano al que se otorgaba antes de 1970 para obtener el grado de maestría. Se introdujeron materias de corte positivista, como diseño de investigación, separaron la metodología de las teorías y las técnicas, y se definieron materias específicas para el análisis de materiales posteriores a las prácticas de campo. También, de acuerdo con ciertos debates del momento, se introdujeron materias relacionadas con la antropología política y económica, y otras de corte estructuralista (mito, magia y religión, teoría del parentesco). En relación con los programas anteriores, es el primer programa que otorgó un fuerte énfasis al conocimiento teórico.

La meta, señalada en el propio programa como una crítica a la formación de las generaciones previas, señalaba lo siguiente:

En resumen, el nuevo plan de estudios intenta formar arqueólogos ya no como especialistas técnicos en la descripción y exhibición de materiales arqueológicos, sino como un científico social que toma como su objetivo la explicación del pasado mediante una teoría a través de los materiales arqueológicos. Intenta habilitarlo tanto teórica como técnicamente en áreas de opción de forma tal que en los últimos semestres pueda "construirse" una formación adecuada a sus propios intereses; por último, intenta lograr arqueólogos que no sean ya simples "especialistas en el pasado, ignorantes del presente", sino que tomen posiciones en torno a la sociedad que incide en su trabajo [*ibid.*:19].

La generación 1984 ingresó a la ENAH con este plan de estudios, dos años después de la primera gran crisis económica en el país que tuvo un impacto directo en los apoyos gubernamentales a las ciencias sociales y antropológicas. El cierre de las oportunidades laborales con el congelamiento de las plazas para investigación fue uno de los fenómenos más importantes que incidieron en la titulación y en las expectativas profesionales de los egresados. A pesar de esas circunstancias, y desde la década anterior, el ingreso a la ENAH fue alto y los aspirantes a arqueología alcanzaron la cifra de 112, de los cuales 26 obtuvieron la pasantía y para 1999 se habían titulado seis: 5%, una eficiencia terminal muy cercana a la de las generaciones 1940 y 1964.

La reestructuración se reflejó en el aspecto administrativo. No sólo se contaba con un plantel de maestros de tiempo completo, un doctor de Harvard, dos egresados de las generaciones 1969 y 1970 y dos pasantes (Robert H. Cobean, Manuel Gándara, Enrique Nalda, Jesús Nares y Giovanni Sappio, respectivamente), sino que los registros de las estadísticas vitales de la ENAH se empezaron a realizar de manera un poco más rigurosa a fin de cubrir los requisitos de la Dirección General de Profesiones y de la SEP. En el documento titulado *Información Básica 1984* se destaca que

[...] de acuerdo con la posición predominante en la especialidad, el objetivo de la arqueología es concebido como la explicación de las variaciones en los modos de producción y formaciones socioeconómicas anteriores al capitalismo, mediante el estudio de los restos materiales dejados por tales formaciones que se han conservado hasta nuestros días [ENAH, 1984].

Sin embargo, no todo fue “miel sobre hojuelas”, pues se generaron fuertes debates en torno al recién creado Departamento de Investigaciones Arqueológicas de la ENAH (DIAENAH) y su representatividad ante el Consejo de Arqueología, que ocasionaron un cambio en el plantel de profesores de tiempo completo. También, a diez años de distancia y apoyados en la metodología educativa, la Academia de Profesores de la Licenciatura en Arqueología buscó realizar una reestructuración curricular. La declaración de principios destacaba la importancia de

[...] considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen un conjunto de factores, como son el tipo de alumno, el tipo de profesor, la estructura del plan de estudios, los contenidos de las materias, la relación maestro-alumno, así como la didáctica. Con estos factores, se pretende obtener un resultado que es la formación de profesionales, los cuales deben tener ciertas características, actitudes y aptitudes, que en mucho se encuentran determinadas por el mercado de trabajo, el desarrollo de la disciplina, la ética profesional, así como las necesidades sociales. Además de estos factores, se consideró la necesidad de tomar en cuenta como algo fundamental a la llamada **experiencia curricular** —consistente en el conjunto de aprendizajes que se realizan por la interacción del alumno con un ambiente y en un espacio definido—, a partir de las relaciones sociales generadas en el ámbito escolar, de la convivencia con otros sectores y de todas y cada una de las situaciones y circunstancias que vive el alumno durante su estancia en una institución educativa, las cuales lo forman o lo deforman. Desde esta perspectiva, puesto que la estructura curricular comprende todos los factores, *una reestructuración curricular no es equivalente a una modificación de los planes de estudio* [ENAH, 1989].²⁹

²⁹ Negritas y cursivas en el original.

Generación 1984 (Información actualizada en enero de 1999)

Para proponer la reestructuración se realizaron estudios acerca del comportamiento escolar de los alumnos de las generaciones recientes, con resultados sorprendentes: la generación 1980-1984 de arqueología mostraba que los alumnos irregulares (con materias no cursadas, no acreditadas, no presentadas o reprobadas) alcanzaban 65% del total, con mayor número en el tercer y quinto semestres; había una deserción de 63%, que ocurría de manera significativa en los primeros semestres. Para el momento en que se hizo el estudio (1988), la generación 1980-1984 sólo contaba con 23.03% de pasantes administrativos, 6.86% de egresados y 0.49% de titulados, en relación con la matrícula del primer semestre [ENAH, 1989].

En términos de la investigación realizada, se problematizó la forma en que se aprende la teoría de la historia, la metodología del conocimiento y la capacidad de investigar. Por ejemplo, suponer que a partir del conocimiento de la economía política se genera de manera automática una teoría de la historia, una posición epistemológica, una metodología del conocimiento, una posición política y hasta una ética profesional. Se detectaron serios problemas de registro en la administración escolar que introducían sesgos en la información recabada. No obstante, el principal dilema radicaba en el perfil del egresado³⁰ y su consecuencia con el del aspirante, el del alumno y el de los profesores: ¿qué se requería en tanto el mercado de trabajo estaba restringido y las instituciones empleadoras (patrimonialistas y académicas) imponían requisitos a veces ajenos a las tendencias de desarrollo global de la disciplina en tanto sus metas científicas y explicativas?

A partir del diagnóstico realizado se planteó una estrategia de acción que implicó, en primer lugar, conocer la situación del mercado de trabajo, las necesidades y requerimientos de los profesionales, así como su capacidad para captar a los egresados; formular desde diversas posiciones el perfil profesional del arqueólogo en cuanto a conocimientos, actitudes y aptitudes; definición del perfil del aspirante a fin de poder encauzar su formación; y finalmente, el establecimiento de la distribución de los contenidos curriculares por áreas y subáreas, la definición de sus objetivos generales y su vinculación con las otras áreas de conocimiento.

³⁰ El perfil, de acuerdo con la Academia de Profesores, tiene que ver con las aptitudes, actitudes y conocimientos que un profesional debe poseer para su desempeño: "[...] *aptitudes*, es decir, el conjunto de capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo en la vida profesional; por *actitudes* se refiere a la capacidad de generar opiniones o respuestas de cierto tipo en torno a la ciencia, a su objeto, a su organización, etcétera, las cuales estarán guiadas por un conjunto de principios teóricos, epistemológicos, metodológicos, políticos y éticos; *conocimientos* sobre los datos, materiales, áreas e información sobre teorías que explican el campo de la realidad que investigan" [ENAH, 1989].

Los subfactores vinculados con el conocimiento de la situación del mercado de trabajo y la definición de perfiles fueron trabajados de manera colectiva, tomando en cuenta la opinión y las sugerencias de las instituciones y agencias captadoras de egresados, tales como el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM y el Colegio Mexicano de Antropólogos, así como el Sindicato de Investigadores del INAH (Delegación D-II-IA1 del SNTE). Con ello se pudo definir la situación del mercado de trabajo y de las actitudes y aptitudes que buscan las instituciones que emplean arqueólogos profesionales, así como las deficiencias detectadas en los egresados contratados entre 1982 y 1988 [*ibid.*].

Las consultas fueron realizadas en varios congresos y foros de reestructuración académica, publicándose algunas de las actas en los cuadernos de reestructuración académica que estaban a cargo de la recién formada Secretaría de Docencia. Parafraseando a Winston Churchill, “nunca tantos hicieron tanto por tan pocos”, pues a la convocatoria para la discusión asistieron, prácticamente, representantes de todas las instituciones involucradas con la antropología, la historia y la arqueología. Se creó también un Departamento de Planeación Académica, cuya función fue la de realizar los estudios del comportamiento curricular, detectar los problemas más importantes en la formación de antropólogos y sugerir los mecanismos de solución. En sus archivos se encuentran las actas de los congresos de reestructuración que se llevaron a cabo en cada licenciatura en 1988.

Así, el documento de la Academia de Profesores propuso formar arqueólogos que tuvieran

[...] alta preparación teórica, lo cual implica el manejo de las teorías generales y particulares de la historia que le permitan al investigador la explicación científica de las sociedades que estudia la arqueología; conocimiento de los problemas contemporáneos de la metodología de las ciencias sociales, de la teoría del conocimiento, a fin de poder evaluar la capacidad explicativa de su quehacer y de las teorías que lo fundamentan; conocimiento de la información particular y comparativa de las sociedades y culturas de México, América y el Viejo Mundo, en ese orden jerárquico; manejo de las técnicas de obtención de datos de campo, de su análisis e interpretación [...]. Capacidad de trabajo en grupo que le permita la formación de equipos interdisciplinarios; manejo de la historia de la arqueología y su aplicación en México a fin de poder generar nuevas alternativas; compromiso con su actividad, con su disciplina y con su materia de trabajo; ética profesional a nivel social, antropológico y arqueológico, en relación con el patrimonio cultural, la restauración, conocimiento de las leyes y reglamentos, así como el manejo de la problemática real del país; capacidad de transmitir el conocimiento en la docencia, conferencias, seminarios, informes, y publicaciones [*ibid.*].

La nueva estructura curricular trató de solucionar al menos una parte de los problemas detectados en los indicadores y que obedecían a la indefinición de ob-

jetivos curriculares, por área y por materia, así como en la desarticulación entre las materias “[...] tanto en sentido horizontal como vertical, que generaba información redundante, reiterativa y, en muchos casos, con poca vinculación con las búsquedas teórico-metodológicas y prácticas del estudiante” [*ibid.*]. Otros requerían de una modificación de la actitud del docente, fuera de base como de asignatura, de manera tal que se capacitara “[...] tanto en el aspecto didáctico como a nivel de conocimientos, para impartir contenidos de información de carácter universal y procesual” [*ibid.*] y no cayera en la inercia de impartir los viejos contenidos de las materias a veces provenientes de una visión de la arqueología de dos décadas atrás, “[...] con los nuevos títulos del plan de estudios de las carreras” [*ibid.*]. Pero otros problemas estructurales detectados eran ajenos a la simple modificación del plan de estudios, involucraban a la totalidad de la ENAH y a los apoyos que se recibieran por parte del INAH. En especial se destacaron:

[...] formas de gobierno anacrónicas, carencia en la definición de funciones y responsabilidades de las instancias de decisión, ineficiencia en la administración escolar y sobreprotección del alumnado, entre otros [...]; incapacidad de controlar el proceso de admisión de estudiantes, de elaborar plantas de maestros idóneas —y con ello tener una planta estable de profesores de asignatura y de base—, en relaciones de “clientelismo” entre grupos de alumnos y profesores, a fin de garantizar la continuidad contractual y el paso al siguiente semestre, incapacidad de programar el desarrollo de la actividad docente, siempre sujeta a las decisiones de los grupos académicos [*ibid.*].

Pero, ¿quién era el alumno de la ENAH de finales de la década de los ochenta, inmerso en crisis económicas, después del terremoto de la Ciudad de México, heredero y víctima de la reforma educativa de Luis Echeverría?

En 1988, el flamante Departamento de Planeación Académica no sólo realizó estudios de tipo cuantitativo para conocer el perfil del aspirante y del alumno de la ENAH; también generó una investigación cualitativa, casi un anticipo de lo que una década después se llamaría antropología reflexiva. En *¿Quién es el alumno de la ENAH?* [s/f], además de definirse una metodología subjetivo-objetiva, de entrevistar grupalmente a varios alumnos y al final a un conjunto de arqueólogos, se propone que la definición de una carrera es “una elección cargada de valores, de ideología, de política, de cuestiones económicas, de cosas dichas y no dichas, de cosas que sucedieron o que se imaginaron” [*ibid.*]. De acuerdo con estos planteamientos, se trata de la construcción de una identidad imaginaria “cercana o no a la realidad”, es la definición de un rostro frente al otro, una elección donde el determinismo está aparejado al azar y a la conciencia.

La “definición vocacional” está marcada por la historia de vida, el autorreferente ideal de uno mismo construido desde muchos lugares como la vida familiar, el lugar que se ocupa en ésta, la capacidad del sujeto para luchar, diferenciarse o

aceptar la determinación externa; se hace por sometimiento a, por cooperación con, tratando de reparar a, en donde el plano subjetivo se entrelaza con el momento histórico concreto, el monto de autoestima y la “capacidad histórica de ser autónomo o no” [ibid.].

Los alumnos de la ENAH son marginales, es la conclusión del texto. Pero no marginales en el sentido funcionalista, fuera del centro, a quienes hay que integrar, sino en el plano imaginario. Así se asumen en algún aspecto de su historia de vida y buscarán reparar ese lugar

[...] aunque hacerlo implique destruir todo lo demás, esto es que aunque signifique hacer la revolución. Estudiar algo que te convierte en el loco de la casa, en el futuro fracasado, en el inútil, en el mal ejemplo, no es algo que se hace por casualidad. Se requiere de una gran necesidad de hacerlo, de un gran deseo de reparar ese lugar imaginario y finalmente una posibilidad concreta de intentarlo y de continuarlo [ibid.].

Y tal vez el texto tenga razón cuando afirma que se trata de marginados que buscan estudiar marginados y que ese imaginario no sólo es característico en los alumnos de la ENAH; parece ser algo que se comparte con las otras instituciones de enseñanza superior de la antropología. Se transforma, por así decirlo, en el lugar de la mirada donde se ubica para la construcción de ese otro marginado que también lo es en el plano imaginario porque “uno es el espejo donde el otro no se quiere mirar, pero que no se puede destruir, porque si lo hacen va a necesitar de otro igual” [ibid.]. Y ahí, unos diez años antes, para la Escuela de Antropología se aventuraron ideas que la antropología reflexiva entiende ahora y el ejemplo se encuentra en los ensayos que hablan de la sensación de marginalidad que ocurre en la etnología por el desplazo hacia el lugar, al espacio del otro; por las condiciones de género, de tipo racial, por condición económica.³¹ ¿Es la mutua marginalidad la precondition de la comprensión antropológica?

En ese contexto, el arqueólogo intenta reparar “el margen con la historia” y dentro de ese esquema busca un lugar de privilegio; son “los burgueses”, los que eligieron la profesión con más aceptación en el sistema social [ENAH, s/f]. Incluso así, con esa distancia hacia los alumnos de las otras especialidades, existe una característica:

Estos marginales, alumnos, hijos de la ENAH, son marginales a niveles afectivos. Es decir, se sienten o se han vivido mal queridos, odiados, rechazados, desvalorizados y cuando acuden a la ENAH, la cargan imaginariamente de una posibilidad de satisfacer todas las carencias, de darlo todo, de proteger. La convierten sin

³¹ Al respecto, resultan interesantes las reflexiones plasmadas en la colección de ensayos compilados por Don Kulick y Margaret Wills bajo el título *Taboo. Sex, identity and erotiy subjectivity in anthropological fieldwork* [1995].

rubores en el espacio democrático, buena onda, progresista, revolucionario, alivianado, que todos hemos soñado. La historia de las luchas en las que la ENAH ha participado contribuye a hacer más grande el mito o el mitote [*ibid.*].

El plan de estudios en arqueología se construyó con nueve semestres, una fuerte seriación y contenidos mínimos definidos (en la expectativa de que los profesores los cumplieran sin menoscabo en la libertad de cátedra). Se buscaba acabar con la enseñanza de tipo tradicional,

[...] remedo del viejo modelo universitario memorístico y de clase magistral, donde el alumno repetía pasivamente los conocimientos en lugar de generar una interrogación crítica sobre el pasado. Por ello, suponemos que lo fundamental del proceso formativo radica en la estimulación de la capacidad intelectual de los alumnos en un sentido crítico y no desde una única corriente teórica, con base en un cambio en la relación maestro-alumno y de sus respectivos papeles dentro del aula, que permitan una enseñanza activa y dar sentido profundo a las renovaciones de contenidos [ENAH, 1989].

Por primera vez se trató el tema de la didáctica en un plan de estudios con una reflexión de la relación maestro-alumno para construir investigadores creativos. Eso requería la modificación de hábitos y dinámicas de subordinación del maestro hacia el alumno, otorgándole un mayor protagonismo a éste, rompiendo "el carácter verbalista de la docencia" y fomentando el trabajo de grupos.

Se requeriría para ello un nuevo perfil de profesor, que la planta de maestros se conformara por aquellos investigadores capaces de modificar su propio perfil profesional en la relación maestro-alumno y, con ello, acabar con los viejos vicios de formar alumnos subordinados a las grandes luminarias que ejercían la subordinación mostrándose eruditos pero sin formar al alumno, sólo informándolo. Los creadores del plan de estudios eran conscientes de que el papel más importante en la conducción de este nuevo plan estaba en los profesores y en la ruptura de sus resistencias y preconcepciones, que para alcanzar esta meta se debería tener un buen apoyo institucional, no sólo de las estructuras administrativas y directivas de la ENAH, sino también del INAH y que

[...] alcanzar esta meta implica romper el conjunto de hábitos sociales que la escuela, como institución ratificadora de la realidad socialmente existente, transmite con relativa eficacia ideológica, a pesar de la enseñanza de corrientes y escuelas alternativas de pensamiento. Así, se busca que la didáctica en cada curso refuerce las aptitudes y las actitudes del alumno en torno al conocimiento científico y a la búsqueda de explicaciones de la realidad, que fomente el trabajo de equipo y, con ello, la investigación interdisciplinaria, evitando en lo posible las conferencias magistrales y conduciendo a la polémica y a la participación crítica de los alumnos [*ibid.*].

La generación 1994 se mantuvo tan alta como en la década anterior, a pesar de ingresar a la ENAH en un periodo de crisis de las ciencias sociales, cuando se

construyeron nuevos perfiles profesionales para la academia. Se devaluó el valor de las licenciaturas y se sobrevaloró el de los posgrados, cuando el doctorado se convirtió en la meta del prestigio y de los estímulos económicos mediante el Sistema Nacional de Investigadores y del CONACYT, lo que ha significado, en términos llanos, incrementar al menos a nueve años el tiempo de estudio.

Generación 1994 (Información actualizada en enero de 1999)

Es conveniente mencionar que esta generación se enfrenta a una situación reglamentaria diferente en relación con todas las anteriores y que, en un futuro, repercutirá en los índices de titulación y deserción. Mientras todas las generaciones anteriores mantenían vigentes sus derechos como alumnos por tiempo indefinido hasta que solicitaran su baja de la institución, desde 1993 se acotó el tiempo de titulación a cinco años después de haber cursado la última materia. También se aplica una "baja reglamentaria" si el alumno no se inscribe por dos semestres consecutivos o si no cursa y aprueba de manera completa tanto el primero como el segundo semestre de la carrera.

Las posibilidades de cursar la maestría en la ENAH se abrieron con la reestructuración de 1988 y la convocatoria a la primera generación se hizo para el ciclo 1990-1992. Después de 18 años de la ruptura del convenio con la UNAM, aparecía en la escena académica el grado de maestro en arqueología. El reto principal es el de las fuentes de empleo al terminar la licenciatura y la decisión de optar o no a los estudios de posgrado, pues implica enfrentarse con la paradoja histórica de la arqueología: el ejercicio profesional, tal como se plantea ahora, inhibe la titulación y los posgrados, pues los contratos y las plazas son, por lo general y al menos en el INAH, para pasantes de licenciatura.

EPÍLOGO

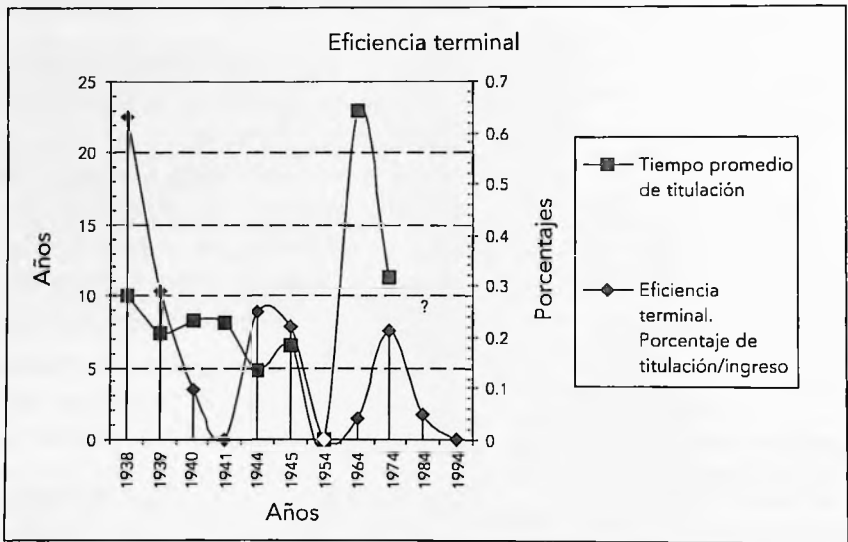
La experiencia de la profesionalización de la antropología toca necesariamente la formación de sus cuadros académicos. La mitografía de la ENAH y del INAH, por omisión, suele hacernos pensar que antes de 1938 y 1939 existía una época de oscurantismo a la que la institucionalización vino a terminar y, por afirmación, que las primeras generaciones, al menos las que se formaron en la primera década, se convirtieron en un clásico de producción de conocimientos y de formación de profesionales. Fueron los grandes maestros, herederos de los grandes maestros fundadores.

La historiografía de la antropología también ha querido proyectar ciertas ideas sobre las diferentes épocas de la ENAH, prestigiando unas sobre otras. En este trabajo he tratado de demostrar que, al menos para ciertos parámetros que tratamos de hacer comunes, la formación de antropólogos, vista desde la ex-

perencia de la especialidad en arqueología, se encuentra bastante lejos de ser una historia continuista, acumulativa o degenerativa. Se trata más bien de una historia plena de fluctuaciones, fuertes momentos críticos, permanentes reestructuraciones del plan de estudios y una eficiencia terminal inestable que refleja altibajos en el ingreso, el tiempo de titulación y el egreso.

Muchas son las circunstancias que deberán analizarse para entender la manera en que se ha construido ese proceso y su referente interpretativo en la mitografía antropológica: diversas condiciones externas e internas a la antropología han influido como para pensar en una historia lineal y determinista en la que sólo intervenga la calidad de los maestros, ajena a sus propias circunstancias personales, al azar de la construcción de grupos generacionales, los tiempos y las oportunidades que les tocó vivir, los retos que confrontaron exitosamente, así como los fracasos.

El reflejo de esto puede observarse en la siguiente gráfica:

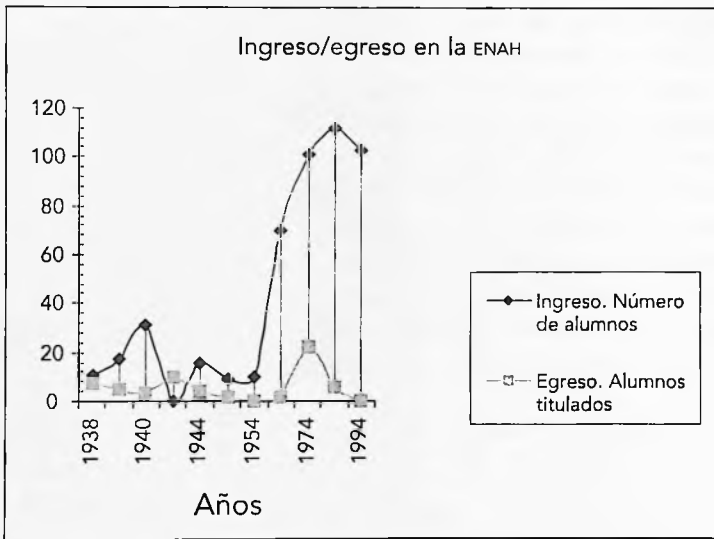


Dos hechos saltan a la vista en cuanto a la eficiencia terminal: uno es que sólo la generación de 1938 tuvo excelentes resultados, más de 60%. De ahí se observa una fuerte tendencia a la baja, aunque para 1941 no es factible establecer el dato, se recupera a índices que resultaron "normales"³² a largo plazo con las generaciones 1944 y 1945 (cercasas a 20%). Para llevar a un primer fracaso, la gene-

³² Algo normal en relación con las tasas promedio de titulación de una buena parte de las generaciones en arqueología; no me refiero a estándares profesionales del país ni de la antropología en general.

ración 1954 con ningún egresado y, de ahí, una bajísima eficiencia en 1964, para que el índice normal volviera recuperarse con la generación 1974. Por supuesto, no pienso que entre 1954 y 1974 esto fuera constante; es factible que un análisis de cada generación muestre altibajos. Sin embargo, es importante reflexionar acerca del fracaso de 1954 y los problemas de 1964, pues se ubican en los momentos que se han definido como de apogeo de la escuela mexicana de arqueología.

La misma anomalía se encuentra en torno al tiempo de titulación, pues si bien las primeras generaciones muestran una tendencia a la baja, las generaciones 1954 y 1964 son anómalas, pues en la primera no se ha recibido algún egresado y en la otra es de más de 20 años. Con la generación 1974 hubo un tiempo más cercano al promedio, y de las dos últimas aún están por evaluarse su tendencia, tomando en cuenta que el INAH suele ser un mercado de trabajo para pasantes y estudiantes.

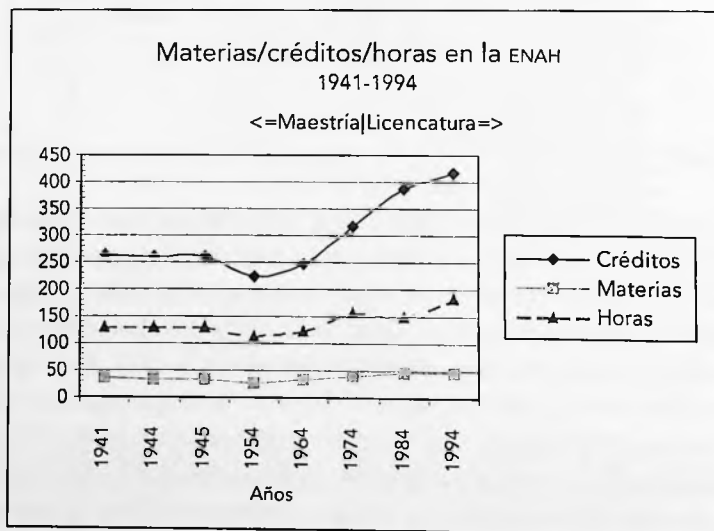


La gráfica de ingreso-egreso muestra claramente el momento de la “masificación” de la ENAH, que corresponde con la ruptura del convenio de maestría con la UNAM, el periodo de los años setenta. Aunque es difícil afirmarlo ahora, la tendencia fluctuante del egreso se mantuvo dentro de los límites establecidos históricamente, con su pico más alto en la generación 1974. Es importante una acotación: en los cuatro primeros años de la ENAH, la mayoría de los alumnos ingresaban a antropología física, una tendencia que cambió desde 1944 hasta 1950 con el predominio de los arqueólogos; después se modificó, de manera definitiva desde la década de los cincuenta, con las propuestas de la “generación de los

magníficos" de construirse como los promotores del cambio. Hasta la fecha, la mayor parte de la población de la ENAH ingresa a las licenciaturas de antropología social y etnología.

Finalmente, es importante tomar en cuenta que, desde que se rompió el convenio con la UNAM, la licenciatura ha incrementado el número de créditos y de materias que deben cursarse para obtener el título. Hoy se cursan cerca de 200 horas, contra cerca de 130 para la maestría en los años anteriores a 1970. Así, resultan paradójicos algunos comentarios sobre la formación actual de los alumnos de la ENAH que, además, olvidando la historia, no se dan cuenta que las tesis de maestría de las épocas anteriores son equiparables a las de licenciatura de la década de los años setenta a la fecha.

Esta es, ahora, una nueva mirada a esa historia de la formación de arqueólogos. Quedan muchos elementos sociológicos por resolver, en especial para detectar las circunstancias que originaron esa crisis de 1954, quizá un punto clave para entender la forma en que se construyó el devenir de la arqueología y la mitografía sobre la "escuela mexicana", así como los problemas de "eficiencia terminal" detectados para la generación 1964 y los que se han gestado durante los últimos 40 años. Tal vez fue un problema de poder al interior de esa pequeña escuela que vio el cambio de la calle de Moneda a las flamantes y pretenciosas aulas del Museo Nacional, en Chapultepec, quizá la Ley Federal de 1972 tuvo un impacto impredecible. El hecho es que el contexto de los últimos 30 años también significó un cambio en el país y los modos en que esas transformaciones afectaron la vida profesional del arqueólogo, su formación y sus expectativas. Aún tendrán que evaluarse, pero todo parece mostrar que esta historia no es más que los polvos de aquellos lodos.



ANEXO

Anuario de 1941

PERIODO	OBLIGATORIAS GENERALES (TRONCO COMÚN)	OBLIGATORIAS BÁSICAS	OPTATIVAS
1 2	Antropogeografía general (3 h/6 cred) Antropología física general (3 h/6 cred) Etnografía general (4 h/8 cred) Prehistoria y protohistoria (4 h/8 cred) Lingüística general (3 h/6 cred) Inglés o francés (4 h/8 cred) Alemán (primer curso) (5h/10cred)		
3 4	Antropología de América (3 h/6 cred) Etnografía de México y Centroamérica (2 h/4 cred) Arqueología de México y Centroamérica (2 h/4 cred) Francés o inglés (4 h/8 cred) Alemán (4 h/8 cred)	Estratigrafía y cerámica (3 h/6 cred) Geología y paleontología (3 h/6 cred) Arqueología y etnografía clásicas (2 h/4 cred)	
5 6		Arqueología del centro de México (o arqueología del sur de México) (2 h/4 cred) Arqueología maya (2 h/4 cred) Inscripciones mayas (2h/4cred) Análisis de las fuentes para la historia antigua de México (2h/4cred) Náhuatl o maya (primer curso) (2h/4cred) Historia de la cultura (3h/6cred) Culturas indígenas de América (2h/4cred) Dibujo para antropólogos (3h/6cred) Topografía (2h/4cred)	Curso optativo (2 h/4 cred)

7 8		Historia antigua de México (2h/4cred) Arqueología de Norteamérica (o arqueología de Sudamérica) (2h/4cred) Arquitectura prehispánica (2h/4cred) Estudio de códices indígenas (2h/4cred) Náhuatl o maya (segundo curso) (2h/4cred) Historia de los métodos y doctrinas etnológicas y sociológicas (seminario) (2h/4cred) Problemas indígenas actuales de las repúblicas de América (seminario) (2h/4cred) Historia del descubrimiento y conquista de América (o Introducción al estudio de la cultura de España en los siglos xv y xvi) (2h/4cred) Fotografía para antropólogos (2 h/4 cred)	Curso optativo (2 h/4 cred)
h /cred	79 h/140 cred	92 h/184 cred	8 h/16 cred

Anuario 1944–1945

OBLIGATORIAS GENERALES	OBLIGATORIAS BÁSICAS	OPTATIVAS
Idiomas modernos Español superior I Inglés I, II Francés I, II Alemán I, II, III Conocimiento general Antropogeografía general Prehistoria y protohistoria generales Antropología física general Etnografía general Lingüística general		
	Arqueología general Arqueología de México y Centroamérica Estratigrafía y cerámica Arquitectura prehispánica Historia antigua de México	Cursos selectivos para las especialidades

Anuario 1954

CURSOS DE LA CARRERA	DIEZ CURSOS ELEGIBLES ENTRE:
<p>Antropogeografía general Prehistoria y prohistoria generales Etnología general Antropología física general Lingüística general Métodos y técnicas arqueológicos Antropología cultural Español superior Arqueología de Mesoamérica (primer curso) Arqueología de Mesoamérica (segundo curso) Estratigrafía y cerámica. Escritura mesoamericana Arquitectura prehispánica Dibujo para arqueólogos Etnografía antigua de México y Centroamérica Historia antigua de México Arqueología maya Epigrafía maya</p>	<p>Inscripciones mayas Arqueología de Norteamérica Arqueología de Sudamérica Topografía y cartografía Arte de América del Sur Arte arcaico y primitivo del Viejo Mundo Alemán (primer curso) Alemán (segundo curso) Etnografía de América Religiones prehispánicas Astronomía y cronología mayas Lengua náhuatl (primer curso) Lengua náhuatl (segundo curso) Lengua maya (primer curso) Lengua maya (segundo curso) Lengua zapoteca Arqueología de Asia y de Oceanía Mitología, religión y magia Arte indígena de América Códices mesoamericanos Geología y paleontología del Cuaternario Organización social Seminarios de arqueología Orígenes y caracteres de la cultura Mexicana Tecnología y economía primitivas Fotografía Arqueología de Africa Arqueología Greco-Romana Paleografía Museografía</p>

Anuario 1964

CICLO	CURSOS COMUNES	CURSOS ESPECÍFICOS	
1er semestre	Antropogeografía general Antropología física general Arqueología general Lingüística general		
2do semestre	Culturas de América Etnología general Prehistoria y protohistoria Psicología social y personalidad		
3er semestre	Culturas orientales Escuelas y teorías antropológicas Historia de la cultura occidental Sociología general		
4to semestre		Arqueología de Mesoamérica I Cerámica y estratigrafía Geología y paleontología	Optativa
5to semestre		Arqueología de Mesoamérica II Etnografía antigua Métodos y técnicas arqueológicas I	
6to semestre		Arqueología de Mesoamérica III Arqueología de Suramérica Métodos y técnicas arqueológicas II	Optativa
7mo semestre		Arqueología de Norteamérica Arqueología del Viejo Mundo I Códices mesoamericanos Métodos y técnicas arqueológicas III	
8vo semestre		Arqueología del Viejo Mundo II Arquitectura prehispánica	Seminario (dos horas a la semana)

ESC. NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HIST. RIBIC

Anuario 1974

CICLO	MATERIA	ESPECIALIDAD	HORAS/ SEMANA	CRÉDITOS
1er semestre	Introducción a los problemas del subdesarrollo		6	12
	Teoría de la historia		4	8
	Metodología de las ciencias sociales		4	8
	Hábitat, economía y sociedad. Taller de discusión		4	8
			2	4
2do semestre	Teoría de la organización social		4	8
	Historia del pensamiento antropológico		4	8
	Sociedades precapitalistas		4	8
	Matemáticas intermedias		2	2
	Taller de discusión			
3er semestre	Arqueología general		4	8
	Lingüística general		4	8
	Etnología general		4	8
	Antropología física general		4	8
	Taller de discusión		2	4
	Estadística		4	8
4to semestre		Materiales arqueológicos	4	8
		Historia del pensamiento arqueológico o (Teoría arqueológica contemporánea)	4	8
		Geología	4	8
		Sistemas Comparados de Organización social	4	8
		Estadística para arqueólogos	4	8
5to semestre		Métodos y técnicas arqueológicos I	4	8
		América I	4	8
		Arqueología del Viejo Mundo I	4	8
		Arquitectura y urbanismo	4	8
		Optativa	4	8

6to semestre		Métodos y técnicas arqueológicas	4	8
		II	4	8
		América II	4	8
		Arqueología del Viejo Mundo II	4	8
		Mesoamérica I	4	8
		Optativa	4	8
7mo semestre		Métodos y técnicas arqueológicas	4	8
		III	4	8
		América III	4	8
		Mesoamérica II	4	8
		Fuentes para la etnohistoria de México	4	8
		Optativa	4	8
8vo semestre		Mesoamérica III	4	8
		Seminario mesoamericano	4	8
		Seminario no mesoamericano	4	8
		Etnografía antigua de México	4	8
		Optativa	2	4
Total	16/60/120	25/98/196	158	316

Anuario 1984

CICLO	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVAS	HORAS	CRÉDITOS
1er semestre	Elementos para la crítica de la economía política		4	8
	Teoría del conocimiento		4	8
	Teoría antropológica		4	8
	Arqueología general		4	8
	Técnicas de investigación documental		4	8
2do semestre	Seminario de economía política I		4	8
	Teoría arqueológica contemporánea		4	8
	Antropología económica I		4	8
	Estadística I		4	8
	Geología (práctica de campo)		4	8
3er semestre	Seminario de economía política II		4	8
	Antropología económica II		4	8
	Antropología física		4	8
	Lingüística		4	8
	Diseño de investigación		4	8
4to semestre	Materiales arqueológicos I (con taller)		4	8
	Seminario de economía política III		4	8
	Caza-recolección		4	8
	Teoría del parentesco		4	8
	Estadística II		4	8
4to semestre	Materiales Arqueológicos II		4	8
	Técnicas de Investigación Arqueológica I (práctica de campo)		4	8

5to semestre	Transición a la economía agrícola Antropología Política Geomorfología, suelos y sedimentos (práctica de campo) Técnicas de Investigación Arqueológica II (Análisis) Optativa		4 4 6 4 4	8 8 12 8 8
6to semestre	Agricultores avanzados Mitos y Religión Técnicas de Investigación Arqueológica III (práctica de campo) Optativa técnica I Optativa auxiliar	Optativas técnicas I Paleobotánica Paleozoología Geomorfología Petrografía Optativas auxiliares Restauración y conservación de bienes muebles e inmuebles Museografía Legislación	4 4 4 4 4 4 4	8 8 8 8 8 8 8
7mo semestre	Transición a sociedades estatales Formación socioeconómica mexicana I Fuentes para la etnohistoria Seminario regional Seminario técnico Taller de análisis de materiales	Seminarios regionales Maya Mexico Norte de México Altiplano Caribe Centroamérica Sudamérica Seminarios técnicos Análisis locacional Iconografía Teoría arquitectónica	4 4 4 4 2 2 2	8 8 8 8 4 4 4
8vo semestre	Formación socioeconómica mexicana II Sociedades estatales Seminario teórico Seminario de tesis Seminario regional Optativa informativa Optativa técnica II	Optativas técnicas II Códices Dibujo Fotografía Paleografía Redacción Optativas informativas Arquitectura Colonial Arqueología Mexicana	4 4 2 2 2 4 4	8 8 4 4 4 8 8
Totales			170	340

Anuario 1994

CICLO	ÁREA TEÓRICA	ÁREA FORMATIVA	ÁREA INFORMATIVA
1er semestre	Arqueología general Introducción a la antropología	Taller de redacción Inglés I	
2do semestre	Teoría de la historia I Teoría arqueológica I	Geografía Estadística I Inglés II	
3er semestre	Teoría de la historia II Metodología I Antropología física	Estadística II Cartografía y fotografía aérea	Historia de la arqueología mexicana
4to semestre	Teoría de la historia III Antropología I	Ecología Materiales arqueológicos I (lítica)	Historia de México I
5to semestre	Metodología II (diseño de investigación) Teoría arqueológica II Antropología II	Geomorfología Materiales arqueológicos II (cerámica)	Historia de México II
6to semestre		Estratigrafía Topografía y dibujo Técnicas de investigación arqueológicas I	Historia de México III
7mo semestre	Optativa teórica	Laboratorio de materiales arqueológicos I Materiales arqueológicos III Optativa formativa auxiliar	Historia de México IV
8vo semestre	Seminario teórico Seminario de tesis	Técnicas de investigación arqueológicas II Restauración y conservación	Historia de México V Manejo de recursos y legislación arqueológica
9no semestre		Laboratorio de materiales arqueológicos II Optativa formativa técnica Seminario formativo	Historia de México VI Optativa informativa Seminario informativo

BIBLIOGRAFÍA

- Barba de Piña Chan, Beatriz**
1988 "Luis Aveleyra Arroyo de Anda" en Odena Lina y Carlos García Mora (coords.), *La antropología en México. Panorama histórico, núm. 9. Los protagonistas (Acosta-Dávila)*, México, INAH, Biblioteca del INAH, pp. 152-167.
- Cámara Barbachano, Fernando**
1993 "La antropología no es ciencia ni nunca lo ha sido" en Cárdenas B., Eyra (coord.), *50 años. Memoria de la ENAH*, México, p. 57.
- Cárdenas B, Eyra** (coord.)
1993 *50 años. Memoria de la ENAH*, México, INAH.
- Coronado, Rodolfo**
1990 "Antecedentes, origen y primeros años de la Escuela Nacional de Antropología e Historia", en *Anales de Antropología*, núm. 27, pp. 217-249.
- Dávalos Hurtado, Eusebio**
1962 "Veinticinco años de vida de la Escuela Nacional de Antropología e Historia", en *Tlatoani*, México, Segunda Época, núm. 16.
- Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)**
1946 *Anuario para 1946*, México.
1954 *Anuario para 1954*, México.
1964 *Anuario 1964*, México.
1974 *ENAH 1974*, México.
1984 *ENAH*, Información básica.
1989 *Plan de estudios de la licenciatura en arqueología 1989*, Academia de Profesores de la Licenciatura en Arqueología (documento inédito).
1989 *Academia de Profesores. Plan de Estudios de la licenciatura en arqueología*, México.
- s/f *¿Quién es el alumno de la ENAH?*, Departamento de Planeación Académica.
- Faulhaber, Johanna**
1993 "Los inicios de la ENAH y la carrera de antropología física", en Cárdenas, Eyra (coord.), *50 años, Memoria de la ENAH*, México, INAH, pp. 33-37.
- Gallegos, Roberto**
1988 "Román Piña Chan" en Lina Odena y Carlos García Mora (coords.), *La antropología en México. Panorama histórico*, núm. 11: Los protagonistas (Acosta-Dávila), México, INAH, Biblioteca del INAH, pp. 203-216.
- García Mora, Carlos**
1997 "Un antropólogo purépecha. Entre el estudio del y por el pueblo mexicano y la mexicanística estadounidense", en Rutsch, Mechthild y Carlos Serrano S. (eds.), *Ciencia en los márgenes. Ensayos de historia de las ciencias en México*, México, UNAM, pp. 51-78.
- González, Leticia**
1988 "José Luis Lorenzo" en Odena, Lina y Carlos García Mora, *La antropología en México. Panorama histórico*, núm. 10: Los protagonistas (Díaz-Murillo), México, INAH, Biblioteca del INAH, p. 432-452.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)**
1978 *Información general de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Año Académico*, México, INAH-SEP (documento mimeografiado).
1982 *Cuatro Décadas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, México.

- 1982a "Ponencia del profesor Fernando Cámara", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 16-21.
- 1982b "Ponencia del maestro Eduardo Merlo", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 140-142.
- 1982c "Ponencia del profesor José Luis Lorenzo", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 22-32.
- 1982d "Ponencia del maestro Enrique Valencia", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 54-63.
- 1982e "Ponencia del doctor Guillermo Bonfil", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 46-53.
- 1982f "Ponencia de la arqueóloga Diana López de Molina", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 107-112.
- 1982g "Ponencia de la maestra Brigitte Lameiras", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 76-79.
- 1982h "Ponencia del maestro Enrique Valencia", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 54-63.
- 1982i "Ponencia del maestro Wigberto Jiménez Moreno", en *Cuatro décadas de la ENAH*, pp. 11-15.

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

- 1940 *Departamento de Antropología. Anuario 1941*, México, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.

Kulick, Don y Margaret Wills

- 1995 *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*, Londres, Routledge.

López, Alberto y S. Pulido

- 1991 "Forjando arqueólogos: los planes de estudio de arqueología de la ENAH", en *Cuicuilco*, núm. 26, abril/junio, pp. 83-96.

López Hernández, Haydée

- 2003 *La arqueología mexicana en un periodo de transición, 1917-1938*, tesis de licenciatura en arqueología, México, ENAH.

Lorenzo, José Luis

- 1993 "Abandonar la antropología espuria", en Cárdenas, Eyra (coord), *50 años. Memoria de la ENAH*, México, INAH, pp. 60-68.

Montemayor, Felipe

- 1971 *28 años de antropología*, tesis de licenciatura, México, ENAH.
- 1988 "Hugo Moedano Köer", en Odena, Linda y Carlos García Mora (coords.), *La antropología en México. Panorama histórico*, núm. 10: *Los protagonistas* (Díaz-Murillo), México, INAH, Biblioteca del INAH, pp. 600-604.

Newell, Gillian

- 1997 *Undergraduate Training in Archaeology in the United States and in México*, Honors Thesis, State University of New York at Binghamton.

Nueva Antropología

- 1967 *Cholula. Reporte preliminar*, México.

Odena, Lina y Carlos García Mora (coords.)

- 1988 *La antropología en México. Panorama histórico*, núm. 11: *Los protagonistas* (Nájera-Yurchenco), México, INAH colección Biblioteca del INAH.

Rubín de la Borbolla, Daniel

- 1993 "Una búsqueda de la autosuficiencia en la ENAH", en Cárdenas B., Eyra (coord.), *50 años. Memoria de la ENAH*, México, INAH, pp. 28-32.

Rutsch, Mechthild

- 2002 *Antropología mexicana y antropólogos alemanes en México. Desde finales del siglo XIX a principios del siglo XX*, tesis de doctorado, México, IIA-UNAM.

Tejedor, Oscar C. y Sandra Figueroa

s/f "El papel socioeducativo de la Escuela Nacional de Antropología e Historia", en *Memorias del III Simposio Panamericano de Historia*, México, IPGH.

Villalobos, Hugo y R. Coronado

1988 "Escuela Nacional de Antropología e Historia", en Carlos García Mora y Mercedes Mejía S. (coords.), *La antropología en México. Panorama histórico*, núm. 7: Las instituciones, México, INAH, Biblioteca del INAH, pp. 384-414.

Wagstaff, J. M.

1991 "Nueva arqueología y nueva geografía", en Cortez, Claude (comp.), *Geografía histórica*. Antologías Universitarias, México, UAM-Instituto Mora, pp. 117-133.

Watzlawick, Paul

1992 *El arte de amargarse la vida*, Barcelona, Herder, p. 25.

INTERNET

American Society for Ethnohistory: <http://ethnohistory.org/>