



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**POSGRADO EN FILOSOFÍA DE LA CIENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS**

**Los planes de estudio de Arqueología en la
Escuela Nacional de Antropología e Historia y
sus transformaciones (1964-2006): una
reflexión sobre la nueva propuesta curricular**



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN FILOSOFÍA DE LA CIENCIA
P R E S E N T A
DAVID RETTIG HINOJOSA

Directora de tesis: Dra. Mechthild I. M. Rutsch Zehmer

Ciudad Universitaria, México, D.F.

Abril 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Los planes de estudio de Arqueología en la
Escuela Nacional de Antropología e Historia y
sus transformaciones (1964-2006): una
reflexión sobre la nueva propuesta curricular**

Agradecimientos

Esta tesis fue realizada gracias al apoyo otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de su Programa de Becas para Estudios de Posgrado

El presente trabajo no hubiera sido realizado sin el apoyo de la Dra. Mechthild Rutsch. Sus revisiones, aportaciones y críticas fueron una ayuda incondicional y fundamental.

De igual forma agradezco las aportaciones de la Dra. Laura Cházaro, del Dr. Ernesto González Licón, del Mtro. Rafael Guevara Fefer y de la Dra. Adriana Murguía Loes.

Gracias al Dr. Manuel Gándara quien con atención leyó las críticas aquí presentadas y las replicó: espero que la discusión no quede enterrada y olvidada en una charla.

Al personal del Archivo Histórico y de la Biblioteca de la ENAH gracias por su apoyo. De igual forma agradezco al personal de la Subdirección de Investigación de la ENAH por haberme permitido entrar a sus archivos.

También merecen especial atención Amarantrax, Kleber y Pollo, quienes discutieron, leyeron y dieron aliento para la realización de este trabajo.

INTRODUCCIÓN.....	
..... 1	
CAPÍTULO I: LA NUEVA PLANEACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA DE ARQUEOLOGÍA EN LA ENAH.....	10
EL NUEVO REDISEÑO CURRICULAR Y SU CONTEXTO NACIONAL	
..... 10	
LA PROPUESTA DE ARQUEOLOGÍA: UN REMEDO DE LA REFORMA DE 1989.....	15
LAS TRANSFORMACIONES PREVIAS A 1989	
..... 16	
DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1989	
..... 18	
CAPÍTULO 2: COMPARACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO (1964 - 2007)	
..... 21	
CORRELACIÓN ENTRE DURACIÓN DE LOS PLANES, GRADO OTORGADO Y CANTIDAD DE MATERIAS IMPARTIDAS	
..... 21	
VARIABILIDAD CUANTITATIVA DE LAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.....	23
CAPÍTULO 3: DESCRIPCIÓN CUALITATIVA DE LOS PLANES DE ESTUDIO (1964-2006).....	29
29	
EL CONTEXTO EN LOS AÑOS SESENTA	
..... 29	
EL PLAN DE ESTUDIOS 1964	
..... 34	
<i>Áreas de conocimiento y objeto de estudio</i>	
..... 36	
<i>Las materias dirigidas a la especialización de arqueología</i>	
..... 37	
EL PLAN DE ESTUDIOS 1968	
..... 39	
<i>Áreas de conocimiento y objeto de estudio</i>	
..... 40	
<i>Las materias dirigidas a la especialización de arqueología</i>	
..... 42	
EL CONTEXTO EN LOS AÑOS SETENTA	
..... 43	
EL PLAN DE ESTUDIOS 1972	
..... 45	
<i>Áreas de conocimiento y objeto de estudio</i>	
..... 48	
<i>Las materias dirigidas a la especialización de arqueología</i>	
..... 48	
PLAN DE ESTUDIOS 1978	
..... 50	
<i>Áreas de conocimiento y objeto de estudio</i>	
..... 51	
EL CONTEXTO DESDE FINALES DE LOS OCHENTA A NUESTROS DÍAS	
..... 54	
EL PLAN DE ESTUDIOS 1989	
..... 57	
<i>Áreas de conocimiento y objeto de estudio</i>	
..... 58	
LA PROPUESTA DEL PLAN DE ESTUDIOS 2006	
..... 62	
<i>Áreas de conocimiento y objeto de estudio</i>	
..... 63	
CONCLUSIONES	
..... 64	

1- CONFLICTO TEÓRICO: UNA JERARQUIZACIÓN POR NIVELES TEÓRICOS	64
2- EL CAMPO LABORAL Y LA SITUACIÓN SOCIAL: ¿Y LA TRADICIÓN ARQUEOLÓGICA?	66
3- LA TECNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA Y EL DEBILITAMIENTO DE LOS OBJETIVOS COGNITIVOS	67
4- MESOAMÉRICA: EL ÁREA DE TRABAJO DEL ARQUEÓLOGO EN MÉXICO	68
5. BALANCE	
GENERAL	69
CUADROS: PLANES DE ESTUDIOS 1964-2006	
	72
BIBLIOGRAFÍA	
	79
ANEXO	
	84
DOCUMENTO ARCHIVO ENAH	
A.	85

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal reflexionar la propuesta de reestructuración curricular que pretende sustituir al plan de estudios vigente en la carrera de arqueología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). La propuesta se deriva de un programa general que tiene como objetivo modernizar los planes de estudio de todas las carreras en la ENAH.

La justificación de quienes proponen la reestructuración reside en que las “necesidades sociales” y el campo laboral del egresado deben ampliarse y no sujetarse a las necesidades del INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia) (Cf. Jimenez Saldívar *et al*, 2006:9).

El *Programa de reestructuración curricular*, debido a que pretende modificar los planes de estudio de las siete licenciaturas impartidas en la ENAH, se planteó a través de comisiones disciplinarias. La propuesta de la comisión de arqueología contradice el objetivo de la reestructuración misma, siendo que lo que en realidad hace es acoplar al egresado de arqueología a las necesidades laborales del INAH (Cf. Ánimas Moctezuma *et al*, 2006: 68).

Pero independientemente de dicha contradicción hay un problema que está por encima y que une tanto al objetivo general de la reestructuración como el de la comisión de arqueología: a saber, que acotar a la disciplina a las vicisitudes del mercado laboral o a supuestas “necesidades sociales” que no queda claro cómo, ni quién las define, puede llevar a la arqueología a desdibujarse como práctica académica y a convertirse en un instrumento a merced de las políticas relacionadas con el patrimonio nacional.

Es decir, el plan se cambia porque la situación económica y laboral de los posibles egresados es restringida por la situación económica del país, por las políticas públicas en materia de patrimonio y por otros factores que afectan a la primer institución receptora de los egresados de la licenciatura de arqueología: el INAH.

De esta manera, se cree que si el plan de estudios se enfoca a cubrir mayores posibilidades en el margen laboral del egresado, por ejemplo no sólo a formar investigadores, sino gestores, difusores y demás tareas relacionadas con el patrimonio cultural, entonces el plan será más exitoso.

Comulgo con un punto de vista en el que se abogue que entre más preparado y versado en temáticas diversas esté el arqueólogo sus posibilidades laborales serán mayores.

Sin embargo, me opongo a la idea de sustituir materias, o peor aún, eliminar las que pueden constituir parte de la exploración de la tradición arqueológica misma (como *Teoría Arqueológica*), ya que dicho acto va en detrimento de que los estudiantes puedan conformar una identidad disciplinaria forjada en el reconocimiento de los problemas y transformaciones de la misma arqueología. Frente a esto quisiera retomar un argumento que Fernando Castañeda Sabido establecía en *La Crisis de la sociología académica en México* cuando comentaba el problema de la multidisciplinaria e interdisciplinaria que aquejaba a la sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM:

Comparto la idea de que la formación del sociólogo debe incluir perspectivas no sociológicas que le permitan distancia crítica: debe leer literatura, ver teatro y pintura y por supuesto leer filosofía. Pero nadie puede tomar distancia crítica de lo que no conoce, antes que nada debe leer sociología.

Detrás de la desestructuración de la sociología mexicana se esconde un problema de identidad y de ignorancia. Por increíble que parezca hay muchos sociólogos que no conocen las tradiciones de la teoría sociológica. No se puede hacer un ajuste con el pasado, positivo o negativo, si no sabemos qué estamos rescatando o qué estamos enterrando (Castañeda, 2004:9).

El argumento de Castañeda puede claramente ser llevado a los terrenos de la arqueología y la pregunta ahí es entonces si a través del plan de estudios de arqueología la identidad disciplinaria esta planteada para ser aprehendida por los estudiantes. Castañeda define que la conformación de un discurso académico se da a través de la producción y reconocimiento de un discurso entre pares. Esto quiere decir que las disciplinas académicas como la sociología, y claramente la antropología y la arqueología, se diferencian de otros discursos cuando se reconoce que el productor realiza sus escritos pensando en un lector que a la vez es productor; ni la política, ni la religión, ni la literatura se juegan su identidad en esa dinámica. Entonces, y bajo esta perspectiva, reconocer la tradición académica de la arqueología es ir siguiendo las tramas que sus productores han forjado en el tiempo, produciendo un discurso especializado. ¿De qué manera entonces la nueva propuesta curricular está cayendo en el error de preocuparse más por una problemática laboral, descuidando la exploración de dicha tradición?

Los cambios que se proponen descuidan elementos cruciales en la disciplina arqueológica: algunas de las materias eliminadas y de las materias propuestas someten al arqueólogo a una cada vez mayor tecnificación de la practica y lo alejan de una justificación

cognitiva de la misma; lo acercan a un sistema más preocupado por la gestión patrimonial que por la investigación. En este sentido, las implicaciones teórico-prácticas de la propuesta de reestructuración son graves.

Además resalta su irreflexividad histórica, ya que retoma los cambios ocurridos en la última transformación a los planes, la de 1989, sin realmente reflexionar sus implicaciones y repercusiones en la disciplina arqueológica. Toma entonces como fundamento el plan anterior y lo adecua a las “necesidades” actuales.

La manera en que elegí mostrar las debilidades de la propuesta es reflexionando algunas de las transformaciones previas a la propuesta actual (1964-1989). Intento mostrar cómo las motivaciones laborales, la gestión patrimonial y las implicaciones teórico-prácticas del plan 1989 son un constructo histórico que muestra diversos conflictos:

1. Muestra la manera en que se han configurado hegemonías temáticas, principalmente un enfoque mesoamericanista y una perspectiva teórica marxista y neopositivista muy particular.
2. Advierte que la relación con el estado está cada vez más llevando a la disciplina a ser una técnica de un instrumento burocrático cuya labor requiere más de técnicos especializados que de investigadores.
3. Muestra cómo el plan de estudios vigente y la nueva propuesta establecen una respuesta predeterminada al problema de ¿cómo se demarca el objeto de estudio arqueológico en relación a la teoría y la práctica?
4. Advierte que la respuesta a la pregunta anterior se ha tomado como dada desde los planes, siendo que es esta pregunta es la que la arqueología sigue sin resolver y que motiva las discusiones teóricas: mi postura es que la respuesta a dicha pregunta presenta posturas diferentes y que por tanto desde la enseñanza se deben de comprender las posibles soluciones en términos críticos y no, por el contrario, asumir la solución desde una postura e implantarla a los estudiantes. El hecho de que esté así en el plan de estudios sólo muestra el carácter hegemónico y sesgado del mismo.

La manera en que expongo cómo se han ido cubriendo las inquietudes anteriores es simplemente a través de presentar el ordenamiento y transformación de las materias y cómo ellas han constituido diversos planes de estudio desde 1964 a la fecha, en los cuales, la

definición de la disciplina no es la misma. Este ordenamiento permite reconocer los ejes en los que se piensa está y ha estado constituida la práctica arqueológica.

Pero, ¿por qué los planes de estudio de Arqueología de la ENAH son relevantes y pueden servir como indicadores del devenir de la disciplina en México? Creo que frente a tal pregunta cabe, simplemente, hacer una referencia histórica. La ENAH desde 1939 formó a la totalidad de los arqueólogos que trabajaron en el INAH. Desde entonces, y a pesar de la aparición de otras opciones como la UDLA (Universidad de las Américas, Puebla), la UAG (Universidad Autónoma de Guadalajara), UADY (Universidad Autónoma de Yucatán) o la Universidad Veracruzana, la importancia en cuanto número de egresados es evidente, además de que han sido los mismos egresados de la ENAH quienes se han encargado de forjar a nuevos arqueólogos desde las aulas de las otras universidades (*Cf* Gándara, 1993). Además, la ENAH tuvo durante muchos años una estructura doméstica. En las distintas anécdotas de finales de 1960 se cuenta cómo hubo aumentos drásticos de la matrícula, y éstos apenas ascendían a 80 estudiantes de todas las especialidades ofrecidas en la ENAH (*Cf* Matos, 1993). En cierto sentido analizar el papel de la Escuela en la conformación de la academia antropológica en México sigue guardando una connotación doméstica; cuestión que tal vez, sea complicada para otros países como Estados Unidos en donde la enseñanza y la institución encargada (en el caso de México el INAH) no mantienen una relación tan estrecha y demográficamente son más extensas. Así, frente a la pregunta de si el objetivo es mostrar el desarrollo o desenvolvimiento de la disciplina o de la formación del arqueólogo, creo que para el caso estudiado la vecindad es mayor que la diferencia.

Sin embargo, ante el argumento anterior cabe pensar una problemática: ¿cuál es la relación entre las materias que presenta un plan, lo que se enseña y lo que el estudiante aprende? Esta pregunta nos lleva a trazar diferencias, limitaciones y alcances de la exploración que aquí se hace.

Las diferencias entre esos tres elementos pueden ser vistas como el proceso de oferta, demanda y consumo. Es claro que al estudiar las transformaciones en los planes de estudio no se puede reconocer ni la demanda, ni el consumo. Sólo se puede reconocer parte de la oferta y una posibilidad del consumo.

Es cierto, el plan de estudios no refleja una oferta real, ya que es verdad que en la ENAH los profesores pueden dar contenidos totalmente ajenos a lo que la materia expresa en el nombre. Es decir, al final puede que el nombre de la materia no exprese en nada el

contenido esperado. Pero entonces ¿qué permite reconocer un estudio sobre las transformaciones de las materias que constituyen los planes, si éstas la mayoría de las veces, no contienen lo que semánticamente su nombre determina? Creo que este mismo planteamiento puede ser visto desde el otro extremo: si en realidad el nombre de la materia puede ser vapuleado a tal grado, como para que los contenidos que se dan no se vean restringidos de ninguna manera ¿por qué en determinado momento la comunidad académica decide transformar dicho nombre en otro? Es claro, que en cierta manera el nombre sí establece una directriz, estipula un “deber ser” consensuado y negociado por los diversos académicos que participan en su producción.

En ese sentido, lo que permiten los planes es reconocer los diferentes momentos de consenso y ruptura. Ambas situaciones permiten repasar las diferentes formas en que la arqueología mexicana ha sido pensada y reproducida por los miembros de la escuela que ha formado a la mayoría de los arqueólogos de este país. En tanto, reconocer el cambio estructural de los mismos es hilvanar las diferentes maneras de lo que se ha pensado es la arqueología y la manera en que ésta se legitima en México.

Así al comparar los planes es necesario reconocer cómo los cuestionamientos que rigen la reestructuración actual han sido plasmados en el pasado, ya que reconocer las diferencias permite trazar un eje crítico para evaluar la propuesta actual y su fundamento: la propuesta de 1989. Para ello es necesario preguntar *¿cómo se expresan en los planes de estudio los cambios de la relación entre la arqueología y la sociedad mexicana?, y ¿cómo se expresa en los planes de estudio y cómo ha cambiado la definición del objeto de estudio?* (la primera, a través de la concepción en torno a la funcionalidad de la práctica arqueológica en la sociedad conforme a las tareas que realiza el INAH; la segunda, a través de teorías y tendencias de lo que en diversos momentos se pensó constituía al objeto de estudio de la disciplina arqueológica).

De dicho objetivo se deriva el de reconocer cómo y en qué sentido se plasman dichas inquietudes a través de materias que pueden estar orientadas a cubrir elementos de esos rubros. Así la funcionalidad de la disciplina está implícita en cuanto se ve reflejada la labor institucional que tiene el INAH: proteger, difundir e investigar el patrimonio. Lo que se investiga puede ser pensado a través de las regiones, áreas y periodos en las que se enfoca la enseñanza. La protección y la difusión pueden ser reconocidas como intereses a través de materias como legislación, conservación y museografía. El discurso teórico puede ser develado a través de reconocer y comparar las materias que le dan sentido al objeto

epistémico, o cómo se define éste. En pocas palabras, la búsqueda consiste en indagar la manera en que se constituye la imagen de la práctica arqueológica en los planes de estudio, y en especial comparar los momentos de ruptura.

Para encontrar ejes que me permitieran comparar los diferentes planes de estudio utilicé la clasificación por áreas del conocimiento que aparece de manera oficial desde 1978 y que continua hasta la actualidad: *Área Teórica General* (“la que relaciona la problemática de la antropología y la arqueología con los esquemas teóricos de la ciencia”), *Área Teórica Particular* (“relacionada con la antropología en general”), *Área Formativa Auxiliar* (“disciplinas de apoyo”), *Área Formativa Técnica* (“aquella que le da especificidad al quehacer arqueológico”) y *Área Informativa* (“que aporta elementos generales para el conocimiento arqueológico sobre cronologías, procesos de cambio, comportamientos sociales, etcétera” [López y Pulido, 1991:85]).

Esta clasificación me permitió reconocer las proporciones en que dichas áreas han variado desde 1964 a la fecha. Asimismo pude estipular la manera en que las materias de determinado plan pudieron tener implicaciones diferentes en cuanto contenidos de una misma área, lo que permitió ir más allá de comparar proporciones e inferir la manera en que se constituía la práctica arqueológica en diferentes momentos.

La información derivada de la comparación de los planes de estudio con información contextual permite que éstos funcionen como marcadores y termómetros de los cambios ocurridos; son indicadores, tanto de las influencias teóricas que en determinado momento están en boga y llaman la atención de los miembros de la Escuela, como de los problemas y necesidades sociales que le son significantes en la práctica cotidiana. Si esta correlación es positiva, entonces, son también los planes una herramienta para poner en duda y cuestionar el discurso histórico mismo de la arqueología en México.

Por ejemplo, el discurso común estipula que la supuesta arqueología tradicional mexicana pasó de ser una práctica descriptiva a una explicativa, o por lo menos, a una menor tendencia a la descripción y más a la reflexión teórica (véase Litvak, 1986; Vázquez León, 2003; Gándara, 1992). Se estipula, de igual forma, que la arqueología mesoamericanista es parte de una herencia académica que, cada vez más, se ha puesto en duda. La comparación de los planes permite cuestionar dichos supuestos.

Los momentos estructurales que permitieron ser reconocidos a través del análisis son:

El primero, tiene que ver con el proceso en el que se piensa a la arqueología como parte de la antropología y los egresados de la ENAH salían como antropólogos especialistas en arqueología.

El segundo momento, es la puesta en duda de la arqueología y antropología tradicionales.

El tercer momento, es la constitución de un nuevo orden en donde cada vez más se han separado la antropología y la arqueología, y se está en una búsqueda en términos teóricos y prácticos.

Podemos reconocer que los tres momentos académicos señalados en el párrafo anterior se desenvuelven en distintos periodos del contexto nacional con relación a la arqueología a través de la principal institución que la auspicia (el INAH). El primero es un derivado del discurso nacionalista y la búsqueda de la homogeneidad pos-revolucionaria que fue piedra de toque para la arqueología institucional del INAH surgiera (*Cf. Gándara: op. cit, Rodríguez García: 1996; Díaz-Andreu: 1998, Vázquez León: 2004; Urías Horcasitas; 2002*). En los inicios de 1960 existe un resurgimiento de ese ímpetu nacionalista y el apoyo al INAH y la ENAH es notorio, el sentimiento de unidad y homogenización están en primer plano (*cf Rodríguez García, op cit*).

El segundo periodo es la puesta en duda de manera ideológica del sistema político y de la antropología como instrumento del estado.

El tercero es el que vivimos hoy en día y lo podemos definir en términos generales con unas palabras de Hobsbawm, a saber, que existe un conflicto esencial que comienza a reconfigurar la rejilla social que el nacionalismo había configurado, siendo antes la nación la administradora de los bienes y de la economía. Hoy en día esa rejilla cambia con las transnacionales y la economía de mercado:

Hoy en día <<la nación>> se halla en trance de perder una parte importante de sus antiguas funciones, a saber: la de construir una <<economía nacional>> limitada territorialmente que formaba una pieza de construcción en la más amplia <<economía mundial>>, al menos en las regiones desarrolladas del globo. Desde la segunda guerra mundial, pero sobre todo desde el decenio de 1960, el papel de las <<economías nacionales>> ha sido menoscabado o incluso puesto en entredicho por las grandes transformaciones habidas en la división internacional del trabajo, cuyas unidades básicas son empresas transnacionales o multinacionales de todos los tamaños, y por la correspondiente creación de centros y redes internacionales de transacciones económicas que, a efectos prácticos, quedan fuera de control de los gobiernos estatales... (2000: p.191)

En la actualidad, tanto la educación como el cuidado del patrimonio cultural parecen enfrentarse en México a dicho problema. El interés que desde el mandato salinista comienza a tomar el patrimonio como promotor de zonas turísticas con base en los megaproyectos (*cf. Vázquez León, op cit*); el hecho de que recientemente la gestión patrimonial comience a plantearse como neurálgica en el INAH (*véase la página web del INAH y la propuesta de transformación de los planes incorporando la gestión patrimonial*) y la relación que la educación y la investigación comienzan a tener con el Banco Mundial como promotor de las políticas públicas (González Jácome: *op cit*; Bonal; 2002), plantean que la reflexión de la relación arqueología y sociedad no se imparta desde un solo punto de vista, sino que bajo una variabilidad de posturas, desde la educación, los alumnos formen sus propias perspectivas críticas. Lo importante es no descuidar la tradición arqueológica misma como eje rector de la identidad disciplinaria: tradición que necesita de una mayor exploración y reflexión.

La manera en que está organizado el presente trabajo no corresponde con un ordenamiento temporal. Por el contrario se inicia comparando en el capítulo 1 la propuesta de reestructuración curricular y el plan de 1989, estableciendo sus puntos en común y diferencias. Asimismo se hace una contextualización de la situación de la educación a nivel nacional. En el capítulo 2 se hace una comparación de los planes de estudio desde 1964 hasta la propuesta 2007, haciendo un balance de las proporciones presentadas en cuanto grado otorgado y cantidad de materias cursadas. En el capítulo 3 se realiza la exploración cualitativa de las diversas áreas con relación a la definición del objeto de estudio (qué es la arqueología, especialización regional, materias técnicas, auxiliares e informativas) y se hace una correlación contextual en cuanto las discusiones académicas y de compromiso social presentes en los momentos de ruptura o cambios de los planes de estudio.

Por último, cabe aclarar al lector que el presente trabajo fue resultado de una investigación que utilizó fuentes primarias, básicamente se buscó documentación en el archivo de la ENAH que permitiera dar cuenta de las transformaciones en los planes de estudio. La imposibilidad de hacer una narrativa secuencial se debe en gran parte a que las fuentes recabadas no permiten hacer dicha recreación. Por tanto, y debido a que no se tuvo el tiempo como para llenar dichos huecos con entrevistas a arqueólogos y antropólogos se presenta un análisis comparativo que no da cuenta total de las relaciones históricas, agentes y problemáticas que llevaron a cambiar los planes en cada época. Lo que se brinda es un

análisis que permite comparar la identidad de la práctica arqueológica en los distintos momentos.

Capítulo I: La nueva planeación curricular de la licenciatura de arqueología en la ENAH

Tanto la educación superior como sus cambios curriculares se insertan en un contexto político y económico nacional que pretendo caracterizar a grandes rasgos y que ofrece un marco general y razones más amplias para dichos cambios. Enseguida y en la presente sección analizo la relación entre la nueva planeación curricular que está discutiéndose desde el año 2004 en la licenciatura de arqueología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la reforma del plan de estudios 1989, todavía vigente. Además, intento mostrar que el modelo de organización del plan de estudios, dividido por áreas del conocimiento, tal como se introdujo en la reforma de los planes de estudio de 1978, puede servir como punto de partida para comparar los planes de estudio previos. La división por áreas del conocimiento consiste en tres: teórica, formativa e informativa.

El nuevo rediseño curricular y su contexto nacional

Según el *Informe Estratégico Nacional 2002-2006*, elaborado por la Unión Europea, el crecimiento económico de los últimos diez años ha llevado a México a ser la decimotercera potencia económica mundial, siendo el octavo exportador de bienes y servicios (incluida la actividad de las maquiladoras) y el cuarto productor de petróleo. De hecho, México presentó en el 2000 un PIB *per capita* de 5.008 USD. No obstante, la distribución de la riqueza es muy desproporcionada, incluso en comparación a los demás países de América Latina. En México más del 50% de la población es afectada por la pobreza y la pobreza extrema.¹ En dicho documento se señala que la tasa de analfabetismo de los adultos es del 9% y el índice de abandono escolar llega al 27,8% de los mexicanos que no llegan a terminar la escuela primaria.

¹ La pobreza extrema es definida como la falta de ingreso necesario para satisfacer las necesidades básicas de alimentación medidas en términos de requerimientos calóricos. La pobreza es la falta de ingreso para satisfacer las necesidades básicas no alimentarias como el vestido, la energía y la vivienda. El UNDP (Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, por sus siglas en inglés) elabora índices de pobreza y toma en cuenta tres dimensiones: una vida longeva y saludable; el grado de conocimientos (fundamentado en la proporción de analfabetismo en una población); y un nivel de vida aceptable (medido por el acceso al agua potable que tiene la población y los niños con deficiencias de peso). La información sobre cómo se construye el índice puede ser consultada en el documento *Technical notes* de la UNDP, el cual se puede bajar del sitio: <http://hdr.undp.org/hdr2006/report.cfm>

Existe pues, una relación entre los niveles de pobreza y el escaso nivel educativo de la población. En tal contexto económico y social las presiones de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)² están teniendo profundas repercusiones en el sistema educativo. Así, mientras la política del Estado mexicano está preocupada por seguir en el camino de la modernización y el desarrollo, el modelo económico desde el sexenio de Miguel de la Madrid ha dado un giro hacia el neoliberalismo y uno de los indicadores de esto es la educación (López-Acevedo, 2006:30-31).³

Las directrices de la globalización son definidos por los programas neoliberales de la economía mexicana y en gran parte la incidencia del BM y el FMI. Para Xavier Bonal las políticas del BM en América Latina han generado:

El aumento de la privatización de la educación, la retirada del Estado de la financiación y de las políticas compensatorias, el aumento de los sistemas de supervisión y control de la enseñanza, etc. no han conseguido los objetivos teóricos de favorecer el desarrollo, sino aumentar la deuda externa y endurecer las condiciones de vida de la población más desfavorecida. (Bonal, 2002: 26)

Por lo que se refiere específicamente a la antropología, González Jácome (2005) realizó un análisis sobre las consecuencias que tiene en el sistema educativo los parámetros y estructuras que imponen tanto el SNI (Sistema Nacional de Investigadores) como CONACYT en el sistema de posgrado⁴. La autora analiza la manera en que dichas políticas desvinculan los mismos objetivos de las academias generando condiciones de trabajo desfavorables en las que la investigación y la docencia pueden llegar a contraponerse dadas

² Dichos organismos han sido definidos por el investigador de la UNAM John Saxe-Fernandez (2007):

“Es notable en los grupos progresistas, tanto la fuerte permeabilidad de la versión "simplificada", como la falta de información sobre la naturaleza real de instituciones tan centrales al funcionamiento del capitalismo, especialmente en su proyección de poder imperial hacia la periferia, como lo son el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Hemos mostrado que desde su concepción que estas instituciones fueron pensadas, desde el Norte, como sustitutos del colonialismo formal. En virtualmente todos los sectores estratégicos de nuestros países están presentes esos organismos. Se les somete a su dinámica expoliadora y sus impactos económico-políticos, sociales y ambientales siguen siendo tan amplios como los observados en las administraciones de la época colonial, e incluso, en algunas áreas son más pronunciados.”

³ Según el informe “Panorámica de la Educación 2006”, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con respecto al PIB, el gasto en educación en México es alto, sin embargo, el gasto por alumno es insuficiente. El gasto en la educación superior por estudiante en México (5 mil 774 dólares) equivale a un poco más de la mitad del promedio que tienen los otros países que pertenecen a la OCDE (11 mil 254 dólares). Así, la inversión para que una persona estudie toda la carrera universitaria en México es de 19 mil 747 dólares, en otros países miembros, ese gasto se ve superado tan solo en un año: Estados Unidos invierte 24 mil 074 dólares y Suiza 25 mil 900. Pero lo más preocupante que revela el informe de la OCDE es que México no ha aumentado su posición en la lista de los países pertenecientes a dicha organización, por el contrario ha disminuido dos posiciones en dos generaciones (CF. Reforma 5-12-06; El Universal 12-09-06) .

⁴ Si bien, el análisis que realizo se enfoca más en las licenciatura, el contexto y la problemática está estrechamente relacionada, dado que se deben vincular objetivos entre uno y otro grado académico.

las implicaciones de tiempo que requieren, por las “discordancias entre las políticas educativas, los objetivos, las necesidades de las instituciones mayores y los programas particulares de enseñanza de la antropología”, y concluye:

...Lo que es claro, es que existe una desvinculación entre lo que enseñamos a los estudiantes de antropología, lo que la sociedad mexicana necesita y las fuentes de empleo disponibles (*op cit*:3-4)

Es justamente esta desvinculación, es decir, la relación entre el perfil del egresado y un mercado de empleo muy contraído, los que han sido los puntos de partida para que tanto los organismos que vigilan la educación superior (COPAES y CIEES)⁵, como los miembros de academias, reflexionen sobre la eficacia de las actuales currículas; y lo que motivó el replanteamiento curricular en la ENAH (Jímenez *et al*, 2006:10).

Por esto la nueva reforma apunta a una disociación entre los anteriores objetivos de la educación impartida en la ENAH, que en principio están centrados en que los egresados trabajen para el INAH y las necesidades de los campos laborales actuales, mucho mas diversos que este instituto. Pero esto también es un problema de cuán pocas plazas ha habido en el INAH últimamente y, por tanto, del presupuesto otorgado al mismo. Así se explica en el documento de *Rediseño Curricular* de la ENAH:

...los planes de estudio de la ENAH dieron prioridad a la formación de investigadores, atendiendo en gran medida a la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en la que se establece como una de sus principales funciones la formación constante de profesionales en las áreas de antropología e historia, conservación y museografía, con la intención de nutrir de investigadores y expertos en la restauración y conservación de bienes culturales de la propia institución. Esta prioridad guía desde la aprobación de la ley hasta la formación de profesionales en antropología e historia y en consecuencia dicta los objetivos académicos de la Escuela y de los planes de estudio de las siete licenciaturas, lo que de alguna manera caracteriza el modelo educativo.

Sin embargo, en las últimas décadas el INAH ha dejado de ser el organismo receptor principal de los egresados de la Escuela. Así que éstos tienen que ampliarse en otras actividades como la docencia, principalmente, lo cual manifiesta la necesidad

⁵ Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son nueve cuerpos colegiados organizados por áreas de conocimiento e integrados por distinguidos académicos, representativos de diferentes regiones del país. Los CIEES fueron fundados en 1991 por la Coordinación Nacional para la Plantación de la Educación Superior (CONAPES) en el marco de concentración entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con el objeto de apoyar los procesos del Sistema de Evaluación de la Educación Superior, considerando tres niveles de evaluación: el de las instituciones, el de los académicos y el del sistema y subsistemas de educación superior. Este último nivel de evaluación es realizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT);fuente: <http://www.ciees.edu.mx>. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) fue creado el 24 de octubre de 2000 y es la única instancia validada por la SEP para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en el nivel educativo Superior en México; fuente: <http://www.copaes.org.mx/>

de formar profesionales no sólo para la investigación sino también para cubrir aquellos campos que los propios egresados han buscado y que se presentan como emergentes ante una realidad poco favorable para la investigación científica y que requieren la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes diferentes... (Jimenez *et al*, 2006:9)

Aunado a ello, los programas de la SEP (Secretaría de Educación Pública), CONACYT y SNI, los cuales permiten mejorar los ingresos e infraestructura, “han sido vistos con buenos ojos”(Ibíd.:11) en la ENAH. La búsqueda de estos apoyos generó en el año 2003 la realización del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) el cual planea mejorar el profesorado, creando y consolidando cuerpos académicos a través de implementar programas de tutorías (Cf. Ánimas Moctezuma, *Op cit*: 11).

Quienes están llevando a cabo la reforma argumentan que el contexto general socioeconómico de la educación es el de la globalización.⁶ Sin embargo, su mirada ante el fenómeno no pretende ser pasiva; por el contrario toman postura y escriben:

Además, no debemos olvidar que, como institución de educación superior, somos capaces de construir una propuesta alternativa a la política educativa nacional. Aquellas nuevas preguntas y debates en torno a nuestro objeto de estudio no deben quedarse ahí, por el contrario se deben proponer formas diferentes para enfrentar la globalización más que la oposición sistemática de la misma. Sin duda, existirán tendencias de la modernización a cuyas condiciones habrán de incorporarse las instituciones de educación superior, y actualizarse para enfrentar los problemas de ineficiencia, obsolescencia y anquilosamiento que padece la educación superior del país. Reconocer los problemas significaría también tal vez aceptar algunas de las condiciones que las propias autoridades han propuesto o aceptado a su vez en algunos aspectos, mientras que, por otra parte, se hace preciso oponer – dentro de ese mismo marco de modernización- una alternativa de carácter crítico contra de las “expiaciones” discriminativas; de los principios de rentabilidad y la

⁶ Según Giddens las posturas de los estudiosos frente al fenómeno se ordenan en dos bandos. *Los escépticos*, que niegan la existencia de la globalización y argumentan que la dependencia económica ya existía desde periodos anteriores, cuando se conectó la economía de continentes distantes (Cf. p.20); y *los radicales*, que no sólo la afirman, sino que argumentan que sus consecuencias pueden verse en todas partes, ya que el mercado se comporta de manera distinta y los Estados han perdido gran parte de su soberanía. Yo, como Giddens, creo que los radicales tienen razón, el problema no es si ya existía el fenómeno, sino el grado y dinámica con la que hoy funciona. Pero también es cierto, como dice nuestro autor, que la globalización es una serie compleja de procesos que operan de manera contradictoria. Así, no es simplemente, el desplome de los límites locales y nacionales por parte de las empresas transnacionales, el orden que se afecta no es sólo el económico, sino el político, el tecnológico y el cultural, y las consecuencias no sólo pueden ser medidas de manera negativa. El hecho de que, “la nación se hace no sólo demasiado pequeña para solucionar los grandes problemas, sino también demasiado grande para arreglar los pequeños” (Daniel Bell, citado por Giddens, 1999:25), permite trazar una pauta para pensar la complejidad del problema y, ante ella, cabría meditar las palabras de Ulrich Beck: “Sin embargo, la decadencia empieza por el cerebro. El fatalismo es también una enfermedad del lenguaje. Antes de arrojarnos desde la Torre Eiffel, deberíamos ir a ver al médico del lenguaje... Lo que parece una degeneración podría, si sale bien, superar las ortodoxias que han hecho fracasar la primera modernidad y auspiciar la irrupción de una segunda modernidad” (1988:25-26).

entrega mercenaria de los recursos científicos y culturales de las universidades a las funciones del beneficio capitalista (Machuca, 1990, citado en *Ibid*:11-12)

La misión que dichas reflexiones persiguen es “mejorar y superar el nivel académico, enseñanza, aprendizaje y conocimiento de los alumnos y profesores” (Jiménez,*et al.* 2006:5). Para tales fines, lo que se busca no es sólo cambiar los planes de estudio sino transformar desde su núcleo la relación profesor-alumno con una perspectiva “modernizadora” (Ibíd.: 12-13).

Esta perspectiva incluiría programas de educación a distancia, nuevas opciones de titulación (en específico opción a tesis o trabajo final) y, por último, una postura más flexible del proceso de aprendizaje en la cual se sustituya la visión pasiva (del maestro-emisor y alumno-receptor de conocimientos) por una activa (en la que el estudiante genere su postura bajo una orientación del profesor) (*Cf. Op cit*, Jiménez *et al*:13-24):

Así, a casi 15 años de la última revisión de los planes de estudio, es necesario incorporar de manera formal tanto los avances tecnológicos como los nuevos enfoques de investigación en ciencias sociales, lo que daría a nuestros egresados mejores posibilidades de inserción al mercado laboral, tanto en las actividades de investigación científica como en campos emergentes. Es decir, se pone de manifiesto la necesidad de efectuar una reorientación de la planeación institucional, con énfasis en la formación de profesionales en ciencias antropológicas, atendiendo desde luego a las demandas sociales, pero no desde la perspectiva del ajuste de nuestros egresados a la oferta institucional y empresarial, sino desde la perspectiva que nos permita, sin perder de vista el primer aspecto, formar profesionales críticos y propositivos sobre aquellas problemáticas sociales que salen a la luz en el contexto actual. En este objetivo deben involucrarse tanto docentes, como alumnos, autoridades de la ENAH y de la comunidad en general (Ibíd.:13)

A partir de las directrices señaladas, se buscaron los fundamentos de cada profesión cuestionando las disciplinas en tres ejes: 1) distinción epistémica, 2) necesidades sociales y 3) prácticas específicas que hacen a cada disciplina distinta y permiten a sus egresados desarrollarse en campos laborales diferentes. Para ello se preguntaron:

¿Qué distingue a una profesión de otra? ¿A qué necesidades sociales responde? ¿Cuáles son las prácticas profesionales que le dan identidad? [y] ¿En qué espacios laborales se desarrollan? (Ibíd.:27)

Con base en los argumentos antes resumidos, los comisionados de cada subdisciplina antropológica se dieron a la tarea de reformar los planes de estudio respectivos. A continuación analizaré el de la especialidad de arqueología.

La propuesta de arqueología: un remedo de la reforma de 1989

La propuesta generada por la comisión de arqueología no cumple con las expectativas descritas en la sección previa debido a que continúa apegándose a la creencia de que el campo laboral del arqueólogo debe ser aquél que el INAH le impone. Así, más que realizar una revisión profunda sobre los problemas de la situación actual del país y sobre el campo de estudio arqueológico en general, sus reflexiones toman como base las reformas realizadas en 1989 y cubren con una suerte de parches lo que serían las necesidades del INAH como si fueran equivalentes a las necesidades sociales y laborales.

A pesar de que se mencionan en el documento algunas reformas previas a 1989 (Ánimas Moctezuma *et al*, 2006:67), se tomó *de facto*, *a priori* y *per se* que dicha reforma superaba los planteamientos previos sin reflexionar lo que criticaba y dejaba atrás, ni sus implicaciones en la definición del objeto de estudio de la arqueología.

Así, el objetivo de la reestructuración explica:

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Arqueología (1988) ha tenido como finalidad enseñar a los alumnos los principios básicos que sustentan la investigación, **con énfasis en la formación técnica** y en las relaciones con otras disciplinas científicas, que coadyuvan al análisis e interpretación de la información para la reconstrucción del dato. Sin embargo, la normatividad del INAH señala como tareas fundamentales, además de la investigación, el registro, conservación y difusión del patrimonio, actividades que no son consideradas del todo dentro del currículum vigente, por lo que se propone, además del reforzamiento de la formación como investigador, desarrollar habilidades y conocimientos dentro de los campos de la difusión y la conservación del patrimonio arqueológico, a través de la creación de una nueva área, así como fraccionar algunas asignaturas (Ibíd.:69, énfasis míos).

Al parecer, la metodología que llevó a dichas conclusiones se derivó a partir de la formulación del Programa Integral del Fortalecimiento Institucional (PIFI), de talleres de rediseño curricular y de reuniones de academia, a través de los cuales:

... se reconoció que la ENAH se encontraba poco vinculada con sus pares nacionales y extranjeros, predominando en su dinámica cotidiana una endogamia que le restaba oportunidades de enriquecimiento académico. De esta forma, se generaron diferentes actividades, entre las que destaca el Panel de Expertos, como parte del proyecto de evaluación y reestructuración de los planes y programas de estudio de las siete licenciaturas. A partir de las diferentes opiniones del Panel de Expertos en arqueología [**ninguno de ellos se menciona en el documento**], se determinó que existen puntos importantes para la elaboración de un nuevo mapa curricular:

1. La necesidad de preparar investigadores cuyo resultado final es la elaboración de una tesis.
2. La necesidad de difundir la ciencia en distintos niveles
3. La necesidad de preparar al investigador para que sea capaz de conservar, gestionar y legislar el patrimonio (Ibíd.: 68, énfasis y añadidos míos).

Los elementos arriba señalados fueron las directrices. El resultado se expone en la Tabla 1, en donde si se lo compara con el plan de estudios de 1989 (Cuadro 5) se observan mínimas diferencias. Básicamente se añadió el *área de manejo de recursos, conservación y difusión*, la cual evidentemente mantiene en la mira al INAH como principal fuente de empleo de los egresados. Además de ello hay algunos cambios en materias del *área teórica* y del *área formativa*. La propuesta preliminar tomó como base la reforma de 1989 sin hacer una reflexión de ella, por lo tanto, lo que se propone aquí es analizarla y entender su relación con las transformaciones previas, develando así tanto sus implicaciones en cuanto a la definición de arqueología como su relación con la sociedad.

Las transformaciones previas a 1989

Como ya se señaló 1989 no debe ser un punto de partida para fundamentar las nuevas reformas, sino eje de reflexión y comparación histórica.

A continuación se añade un cuadro en el que se señalan y ubican las transformaciones previas a 1989, así como una descripción muy general de lo que éstas implicaron. No basta con señalar que hubo transformaciones previas y describirlas, hay que intentar comprender los intereses y contextos de estos cambios, tomando en cuenta de manera comprensiva las implicaciones que tuvieron dos factores: en principio, cómo se pensó y definió al objeto de estudio de la arqueología y enseguida, cómo se pensó la relación arqueología y sociedad. Al respecto en el documento de *Ánimas Moctezuma et al-* se afirma

El campo profesional para el arqueólogo es muy reducido, principalmente por que la investigación arqueológica en México está legislada y normada en el ámbito federal. Sin embargo, esta limitante ha sido de alguna manera el motor que impulsa a los egresados hacia otros campos laborales, diferentes de la investigación científica. Actualmente los egresados de la carrera de arqueología desempeñan actividades ligadas a la docencia..., la difusión... y en menor cantidad, la gestión, la planeación y la administración ligadas a la protección del patrimonio (*op cit.*: 72).

Sin embargo, si así fuera, las restricciones del campo arqueológico hacia aquello que el INAH protege, resguarda, conserva e investiga corresponderían siempre en todos los planes de estudio, lo cual no es así.

A juzgar por las orientaciones regionales de las materias en los planes anteriores no hay indicios de que la ENAH haya estado subsumida a las labores y requerimientos de fuerza de trabajo del INAH. La arqueología allí enseñada abarcaba temáticas dentro y fuera de los límites nacionales (véase ENAH: “Plan de estudios 1967-1968”, documento archivo ENAH s/f; Anuario 1965-1966).

Como es natural, los cursos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia hacen énfasis en que:

en el conocimiento de Mesoamérica y de esta región toman muchos de los ejemplos ilustrativos, pero no descuidan el resto del mundo y la preparación general capacita a los egresados para trabajar en cualquier parte. (*Anuario 1965-1966*, ENAH: 17)

Además en 1964 la ENAH no se pensaba solamente como una escuela dirigida a producir investigadores para el INAH, sino como bastión educativo de América.

Los currícula no siguen determinada escuela de pensamiento ni están copiados de los programas de otras instituciones. Se ha aprovechado la experiencia mundial de 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 e Iberoamérica. 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 a la diversidad de los sistemas universitarios respectivos, corresponden también a otras razones que las justifican ampliamente. Aunque la Escuela aspira a preparar técnicos en las especialidades y campos de la Antropología, tiene interés especial en encauzar a sus estudiantes hacia el estudio de México y América. En consecuencia, y a pesar de las naturales diferencias, se han establecido currícula con bases ajustadas a la realidad y a las limitaciones actuales (*Anuario 1964*, ENAH: 17)

Los dos ejemplos antes señalados solamente permiten que nos preguntemos si el problema de la arqueología en la ENAH se debe realmente a las restricciones del ámbito federal o, más bien, a la falta de una política académica que no tome solamente al INAH como un nido en el que se germinen sus egresados, sino también como objeto de análisis y reflexión y, además, como sólo una posibilidad de trabajo para los egresados.

Cuadro 1: Transformaciones en los planes 1941-1989		
Bloque	Años	Descripción
I	1941-1948	Momento anterior a la entrada en vigor del convenio con la UNAM y el otorgamiento del grado de maestro en ciencias antropológicas. Sin embargo, la ENAH mantiene constante relación con el COLMEX, la misma UNAM e instituciones en el extranjero.
II	1957	Inicia el convenio con la UNAM para otorgar el grado de “maestro en ciencias antropológicas” y la planeación de especialidades continúa bajo la visión integral de la antropología.
III	1966	Se aumenta la carga de semestres de 9 a 10.
IV	1970	Se reduce la carga de 10 a 9 semestres.
V	1971-1972	Significa, primero el rompimiento con la UNAM y el otorgamiento de grado de maestro. En segundo, es la etapa en la que la antropología ‘tradicional’ comienza a cuestionarse.
VI	1978- 1988	Desaparece la visión integral, o se modifica, pasando de una organización por especialidades a una por licenciaturas. En ella ya aparecen las divisiones por área retomadas en 1989.
VII	1989- 2007	Homogenización de los contenidos mínimos: Planeación clara y precisa en cuanto objetivos por área.
Fuente: Documentos archivo ENAH, Anuarios 1944-1966		

Descripción general del plan de estudios de 1989

Para reflexionar las implicaciones del plan de 1989 resulta necesario describir sus objetivos y la división por áreas del conocimiento –*que se retomaron del plan de 1978-*, para después tomar en cuenta estas áreas como modelo estructural y comparar los planes anteriores.

Según se anuncia en el *Plan de estudio 1989-2002* (DCA⁷, 2002), las transformaciones ocurridas en 1989 respondieron a necesidades diversas, entre las que destacan: la carencia de una homogeneización de los contenidos de las materias; la falta de personal docente capacitado para impartir materias “de carácter *universal* y *procesual*”; y, por último, a la desarticulación de las materias en cuanto a la relación teoría-práctica. Como consecuencia se generó un plan con objetivos por área y materia, enfocado en una visión universalista y preocupada por la vinculación teórica y metodológica con las prácticas del estudiante (*Cf. Op Cit. 4*).

⁷ Me referiré como (DCA) al Documento mecanoscrito de la Coordinación de Arqueología de la ENAH en el cual se explicitan los contenidos mínimos de las materias. La fecha la cito como 2002, debido a que en su título dice “Planes de estudio 1989-2002”, lo que me hace suponer fue su año de elaboración.

Así, la planeación académica se enfocó en generar “aptitudes y actitudes” que se dividieron tanto en objetivos generales, como en particulares.

Los generales se enfocaron en promover:

- manejo de teorías generales y particulares de la historia, del conocimiento de problemas metodológicos de las ciencias sociales y así como su relación con la teoría del conocimiento.
- capacidad y manejo de técnicas de obtención de datos (haciendo referencia a la excavación), así como su análisis e interpretación.
- manejo de información particular y comparativa de las sociedades y culturas de México, América y el Mundo;
- fomento al trabajo en equipos multidisciplinarios.
- compromiso y ética profesional de los ámbitos antropológico y arqueológico con el patrimonio cultural y la problemática del país.
- desarrollo de capacidades propias del trabajo académico como la docencia y publicación.(ídem)

Los objetivos particulares se dividieron por área (*Op cit.*:5-7):

El “**Área teórica**”: “el manejo de las teorías generales” para explicar e interpretar la realidad. Se conforma por 16 materias:

La “*subárea teórica general*”: Teoría de la historia I, II y III, Metodología I y II, una Optativa teórica general y un Seminario Teórico.

Su objetivo es la comprensión de los principales factores que determinan sentido y dirección de los procesos históricos y sus causas sociales e históricas. Es necesario para ello, **el conocimiento de las leyes y categorías fundamentales de la historia** a partir de las diferentes corrientes del pensamiento para entender las **categorías de las formaciones económico-sociales** en su desarrollo histórico: cazadora-recolectora, tribal, esclavista, feudal, capitalista...se pretende que el alumno se forme en la interacción de los postulados epistemológicos, metodológicos y lógicos que le permitan tener un conocimiento actualizado de los grandes problemas de la filosofía contemporánea y la forma en que éstos inciden en las distintas corrientes de las ciencias sociales, antropológicas y arqueológicas”(ídem, énfasis míos)

La “*subárea teórica particular*”: Arqueología general, Teoría Arqueológica I y II, Introducción a la antropología, Antropología I y II, Antropología Física, Optativa Teórica Particular y Seminario de Tesis.

Se establecerán los fundamentos generales de la metodología del conocimiento científico y las especificidades de la arqueología, a fin de generar la capacidad de elaborar y llevar a cabo diseños, proyectos y programas de investigación.

Se busca que el estudiante conozca y maneje las diversas teorías, corrientes y escuelas del pensamiento antropológico que han permitido la interpretación de culturas y sociedades, para fundamentar el análisis comparativo necesario para la explicación de los procesos sociales desde diferentes enfoques. Se analizarán en profundidad la historia y las tendencias

más recientes de la llamada Teoría Arqueológica, para generar los elementos de interacción entre teorías explicativas, teorías observacionales y metodología.(idem).

El “**Área Formativa**” se conforma por 22 materias:

Es el eje de la carrera, donde se materializa el oficio del arqueólogo y el fundamento de la investigación formativa, donde se incorporan los avances que ha tenido esta ciencia en el campo técnico. Por otro lado, el arqueólogo actual se ha convertido en un agente fundamental en la protección del Patrimonio Cultural, no sólo por su capacidad de conservar y mantener las zonas arqueológicas descubiertas, sino en función de ofrecer alternativas políticas para futuras investigaciones sobre sitios protegidos.

La “*subárea formativa auxiliar*” se conforma por: Geografía, Ecología, Geomorfología, Estratigrafía, Optativa formativa auxiliar, Seminario Formativo.

La “*subárea técnica*”: Taller de redacción, Inglés I y II, Estadística I y II, Materiales Arqueológicos I, II y III (lítica, cerámica y otros -como hueso y concha-, respectivamente), Técnicas de investigación arqueológica I (recorrido de superficie) y II (excavación), Laboratorio de materiales I y laboratorio de materiales II (que son el análisis de los materiales recabados durante recorrido y excavación), Cartografía y fotografía aérea, Topografía y dibujo, Restauración y conservación y una optativa formativa técnica.

El “**Área informativa**” se conforma por 10 materias: *Historia de la arqueología mexicana, Historia de México I,II,III, IV, V y VI, Manejo de recursos y legislación arqueológicas, Optativa Informativa y Seminario Informativo.*

El objetivo central de esta área es el conocimiento en detalle del desarrollo histórico de la sociedad mexicana, desde las épocas prehistóricas hasta el presente, estableciendo los elementos comparativos con el desarrollo de sociedades “homotaxiales” de América y del Viejo Mundo. Tiene una vinculación directa con el área de Teoría General, en la medida en que debe permitir el acceso a la interpretación de las formaciones socio-históricas concretas y evaluar las distintas interpretaciones que se han hecho sobre ellas, y debe ayudar a la conformación de un marco de referencia general en el investigador. Se busca, además el manejo de la historiografía de la disciplina, así como el conocimiento de las normatividades existentes sobre el patrimonio cultural y el manejo de recursos humanos y materiales para la investigación arqueológica.(Ibíd.:7)

Con las definiciones y descripciones anteriormente planteadas intentaré, en la segunda parte del presente trabajo, comparar y ver las materias que en los planes previos a la reforma de 1989 puedan corresponder, bajo la presente interpretación, en las áreas descritas. El objetivo es mostrar las diferencias entre un plan y otro e intentar comprender las perspectivas de cada época.

Capítulo 2: Comparación de Planes de Estudio (1964 - 2007)

En general, en los currícula más recientes se muestra un aumento significativo en las materias técnicas. Esto denota la importancia creciente que les han venido otorgando quienes diseñan los planes de estudio. El énfasis en las materias técnicas se vuelve referencia obligada en la formación del arqueólogo de la ENAH. Asimismo, la elección del alumno en cuanto a las materias y áreas que le interesan, presenta mucha menor flexibilidad que la ofrecida en los primeros planes. Hoy día, las materias optativas y los seminarios están asignados como parte de un área del conocimiento: Teórica, Formativa o Informativa.

La cada vez mayor orientación en la formación del arqueólogo de la ENAH hacia las necesidades técnicas del INAH, la primera como institución productora y la segunda como receptora de los egresados, parece ir cobrando mucha mayor importancia. Esta situación, sin embargo, se vuelve alarmante dadas las condiciones del mercado de trabajo imperantes, ya que un muy reducido número de egresados encuentra empleo: el INAH no tiene la capacidad de ofrecer plazas para la demanda de los egresados. Por tanto, si los planes de estudio están orientados a las necesidades del INAH el problema no se resuelve, sino sólo se incrementa.

Correlación entre duración de los planes, grado otorgado y cantidad de materias impartidas

La *Gráfica 1* nos muestra que la duración en años del Plan de Estudios de arqueología ha venido aumentando en proporción al grado otorgado: en 1964 el plan duraba cuatro años; en 1968 hubo un aumento a cinco años; a pesar de que en 1972 y 1978 el plan regresó a su duración de cuatro años, en 1989 se aumentó la duración de la carrera a cuatro años y medio, la cual continúa en la propuesta del 2006. En los primeros planes (1964 y 1968), se otorgaba la maestría; en los últimos (1972 en adelante), sólo la licenciatura. Además, cabe señalar que actualmente la licenciatura de arqueología es la de mayor duración frente a las otras carreras que se ofrecen en la ENAH ya que todas ellas tienen una duración de cuatro años.

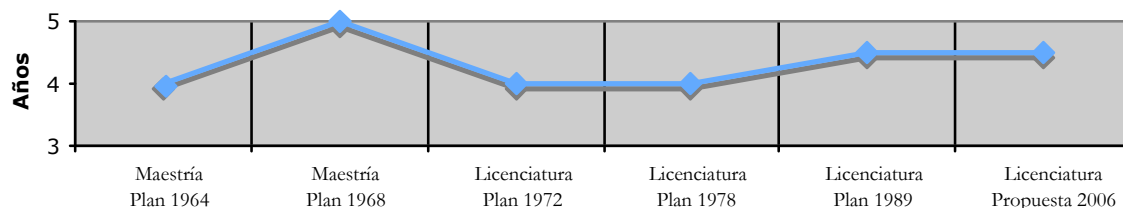
Durante el periodo examinado, la duración de la carrera de arqueología ha cambiado, a veces presentando recortes o aumentos de un año a otro, pero también ha presentado periodos de mayor o menor estabilidad (*Cf Planes de Estudio: 1941-1965*). Además, la variación no sólo se presenta en cuanto la cantidad de años para cursar la especialidad sino también en relación con las materias que deben ser cursadas en cada plan; y esto a pesar de la disminución en el grado otorgado (Véase *Gráfica 2*).

Así, para 1968, la carrera duraba 5 años y las materias por cursar eran 36 (más los dos idiomas obligatorios que dicho plan exigía y que no eran contados como materias del plan de estudios, pero sí impartidos en la ENAH). Para 1989, las materias han aumentado a 49 y deben ser cursadas en 4.5 años. En la nueva propuesta (Plan 2006), la cantidad de materias llega a 47 y deben cursarse también en 4.5 años, pero se eliminaron los dos cursos de inglés que, como parte de los contenidos, se ofrecen en el Plan 1989, aún vigente. En la propuesta 2006, se exige como requisito de ingreso a la licenciatura la comprensión de lectura del inglés.¹

El contraste en el aumento de materias es mayor si se comparan los primeros planes de estudio (1958, 1964 y 1968) con los últimos. Sin embargo, la gráfica permite reconocer que el incremento en las materias a cursar ha sido gradual.

Gráfica 1

Duración (Años) de la carrera de arqueología y grado otorgado según los planes de estudio 1964-2006



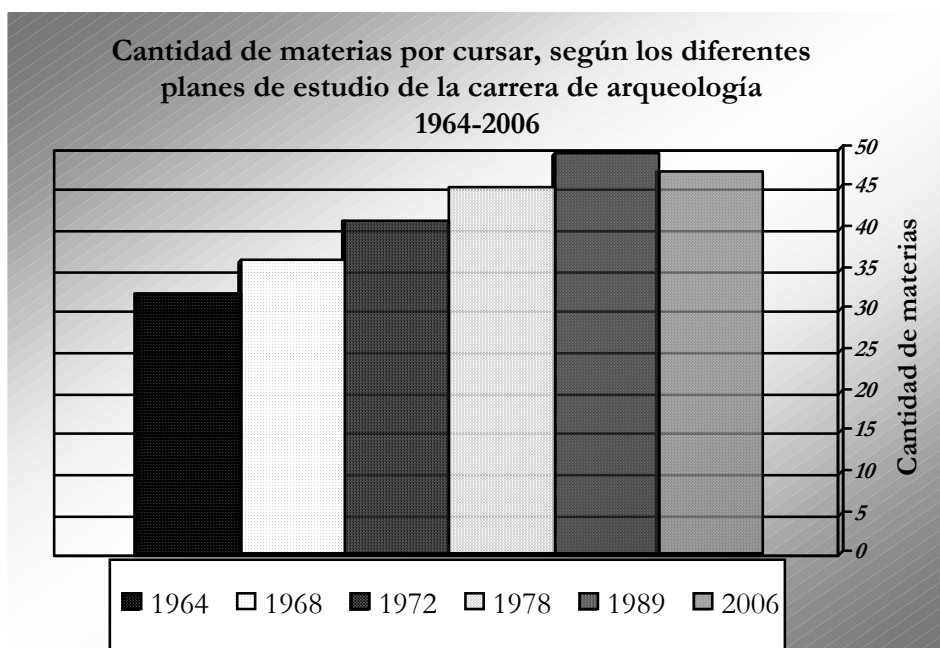
Fuentes: “Anuario ENAH” 1964; Documento Archivo ENAH: “1967-1968 maestría”, 6 fojas; Planes de estudios 1972, 1978 y 1989 (Archivo División de Licenciaturas) ; Jiménez Saldívar *et al* (2006:73).

¹ Como resultado se tiene mayor exigencia en tiempo y una disminución en los requisitos referentes al idioma que el alumno debe manejar como parte de la vida académica. Aunado a ello, la responsabilidad de impartir el idioma ha quedado suprimida como parte de la curricula y ha pasado a ser una exigencia de ingreso. Aunque cabe señalar también que la licenciatura de Arqueología es la única que imparte actualmente los cursos de idioma como materias obligatorias; las demás carreras exigen la comprensión del mismo como requisito de egreso de la licenciatura (presentando certificaciones externas o aprobando exámenes realizados por la misma ENAH). Además, la ENAH cuenta con un Departamento de Lenguas en donde los alumnos pueden acudir para aprender diversos idiomas. Creo que es más coherente exigirlo como requisito de egreso que de ingreso, dada la situación de la educación pública del país.

Variabilidad cuantitativa de las áreas del conocimiento

Como he señalado en la metodología, realicé la clasificación de los planes conforme a la división por áreas del conocimiento (Teórica, Formativa e Informativa), división que se comenzó a establecer desde el plan de 1978 y que aún sigue vigente. Esto implicó hacer la clasificación de las materias en los planes que no estaban divididos por tales áreas, teniendo como resultado los *Cuadros de los Planes de Estudio* (Véase Cuadros 1-6). Para realizar los cuadros tuve que asignar un lugar a cada una de las materias de los planes que no estaban clasificadas (1964, 1968 y 1972). A pesar de que el procedimiento pueda resultar un tanto arbitrario, debido a que se podrían hacer distintas clasificaciones de las materias –pudiendo resultar diferentes las participaciones de las áreas en cantidad y contenido-, en realidad los criterios de las asignaciones los extraje de la caracterización de los planes que ya estaban

Gráfica 2



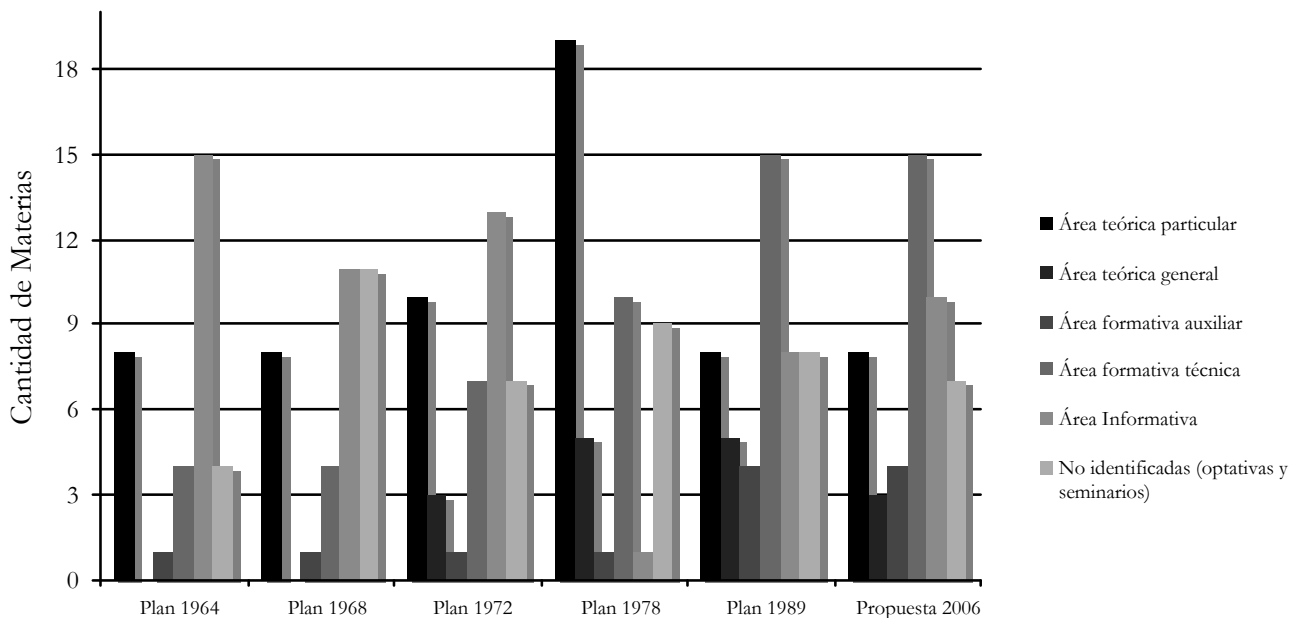
Fuentes: “Anuario ENAH” 1964; Documento Archivo ENAH: “1967-1968 maestría”, 6 fojas; Planes de estudios 1972, 1978 y 1989 (Archivo División de Licenciaturas) ; Jiménez Saldívar *et al* (2006:73).

clasificados (1978 y 1989). Este procedimiento me permitió reconocer no sólo cómo han variado cuantitativamente las áreas, sino qué connotaciones distintas tienen en los diferentes momentos históricos.

Así, se reconoce que las áreas Teórica y Formativa se constituyen por dos subáreas cada una. En la Teórica: la Particular y la General; en la Formativa: la Auxiliar y la Técnica. En este escrito considero cada subárea como unidad, además de una anexa, es decir, las materias optativas o no identificadas. Esto se debe a que, aunque en los planes 1978, 1989 y 2006 las optativas ya están asignadas a cada una de las áreas que constituyen el plan, en los planes previos generalmente no se indica el tipo de optativa o seminario que debe tomarse. Por esto, extraje las materias optativas de los últimos planes de estudio de las áreas a las que están asignadas y las anoté en el área general como No Identificadas. Asimismo, y conforme

Gráfica 3

Variabilidad de la cantidad de materias que conforman las áreas por planes de estudio: 1964-2006



Fuentes: “Anuario ENAH” 1964; Documento Archivo ENAH: “1967-1968 maestría”, 6 fojas; Planes de estudios 1972, 1978 y 1989 (Archivo División de Licenciaturas) ; Jiménez Saldívar *et al* (2006:73).

a los mismos criterios de evaluación, el Plan 2006 presenta una nueva área *Manejo de Recursos, Conservación y Difusión*. Pero aún así, las materias que corresponden a ésta, las repartí en las tres áreas mencionadas, de forma tal que puedan ser comparables. Esto no presentó mayor problema, ya que la mayoría de las materias del plan de estudios de 2006 ya están presentes en el plan 1989, aún vigente.²

En 1964, el *área teórica particular* correspondía al 25 % del total de las materias por cursar del plan de estudio; para 1968 esta área había disminuido al 22.86 %; en 1972 representaba el 24.39 %; en 1978 llegó al 42.22 %; en 1989 representó ya tan sólo el 16.67 % del total de las materias y en el 2006 se propone que represente una proporción del 17.02 %.

Así, tenemos que en 1964 una de cada cuatro materias correspondían a esta área, mientras que para 1968 dos de cada nueve, en 1972 una de cada cuatro, en 1978 tres de cada siete y en los últimos dos planes una de cada seis materias. Los planes que presentan mayor proporción del área Teórica Particular son el de 1978 y el de 1972; en los otros planes, aunque la cantidad de materias del área siguió siendo la misma, varió su proporción debido al aumento en la totalidad de materias de los planes.

El *área teórica general* no presenta materias en los primeros planes. Sin embargo, a partir de 1972 comienza a tener presencia. Así, en 1972 correspondía al 7.32 % del total de materias del plan, en 1978 se le asigna el 11.11 %, en 1989 el 10.42 % y el 6.38 % en la propuesta del 2006. En 1972 una de cada dieciséis materias formaban parte del área, en 1978 y 1989 aumentó la proporción a una de cada ocho materias, y, para el 2006, se regresó a la proporción de una de cada dieciséis.

Entre las distintas áreas, el *área formativa auxiliar* ha representado menor proporción en cuanto a la cantidad de materias en los diferentes planes. Sin embargo, en los últimos planes (1989, 2006) aumentó. Así, en 1964 representaba el 3.16 % del plan; en 1968 el 2.86 %; en 1972 el 2.22 %; en 1989 el 8.33 % y en la actual propuesta del 2006 el 8.51 %. A pesar de esto, las proporciones de materias variaron, resultando una de cada treinta y dos materias en 1964; una de cada treinta y cinco en 1968; una de cada cuarenta y uno en 1972; una de cada cuarenta y cinco en 1978; una de cada doce en 1989 y para el 2006 una de cada ocho. Es claro, por tanto, el aumento proporcional de dicha área en los últimos dos planes.

² Ante dicha divergencia, no convenía fragmentar en más áreas los planes previos, ya que la cuarta área que se presenta en el nuevo plan en realidad no añade nada, sino una nueva clasificación, si se quiere, más precisa del mismo. A pesar de tal precisión resultaría infructuoso tomar como base dicha área para comparar los planes previos, ya que el único que resultaría comparable es el de 1989. Por dichas razones decidí mejor restituir el área en las cinco señaladas (tomando en cuenta las subáreas).

El *área formativa técnica* ha tenido un aumento gradual y significativo en la cantidad de materias a través del tiempo. En los últimos dos planes ocupa la mayor porción de materias. En planes anteriores, a pesar de no ser la más representativa en cuanto la participación en cantidad de materias, está entre las áreas de mayor proporción en los planes. Por esto, es claro que ha adquirido mayor importancia. Así, en 1964 ocupaba el 12.50 % de las materias del plan, en 1968 el 11.43 %, en 1972 el 17.07 %, en 1978 el 22.22 %, en 1989 el 31.25 % y 31.91 % en el 2006. La proporción de materias era de dos por cada dieciséis en 1964 y 1968, tres de cada dieciséis en 1972, cuatro de cada dieciséis en 1978, y cinco de cada dieciséis para los dos últimos planes. Por lo tanto, esta área muestra un aumento significativo, aún considerando el aumento general en el número de materias impartidas.

El comportamiento del *área informativa* en general ha disminuido de 1964 a la fecha, aunque su disminución ha sido variable. Por ejemplo, en 1978 hubo una disminución drástica de la misma. Así, en 1964 el 46.88 % del plan correspondía a dicha área, mientras que en 1968 disminuyó al 31.43 % y tuvo un pequeño aumento al 31.71 % en 1972. Para 1978 disminuyó hasta el 2.22 % del plan, en 1989 subió al 16.67 % y al 21.28 % en el 2006. La proporción de materias por cada plan muestra que para 1964 dos de cada cuatro materias del plan correspondían a esta área y una de cada cuatro para 1968 y 1972. La disminución del área es clara en tanto que sólo una del total de las materias de 1978 correspondían con ella, aunque cabría aclarar que con las optativas y seminarios de dicho plan las proporciones serían menos abruptas. Para 1989 una de cada ocho materias era parte de dicho plan y dos de cada ocho para el 2006.

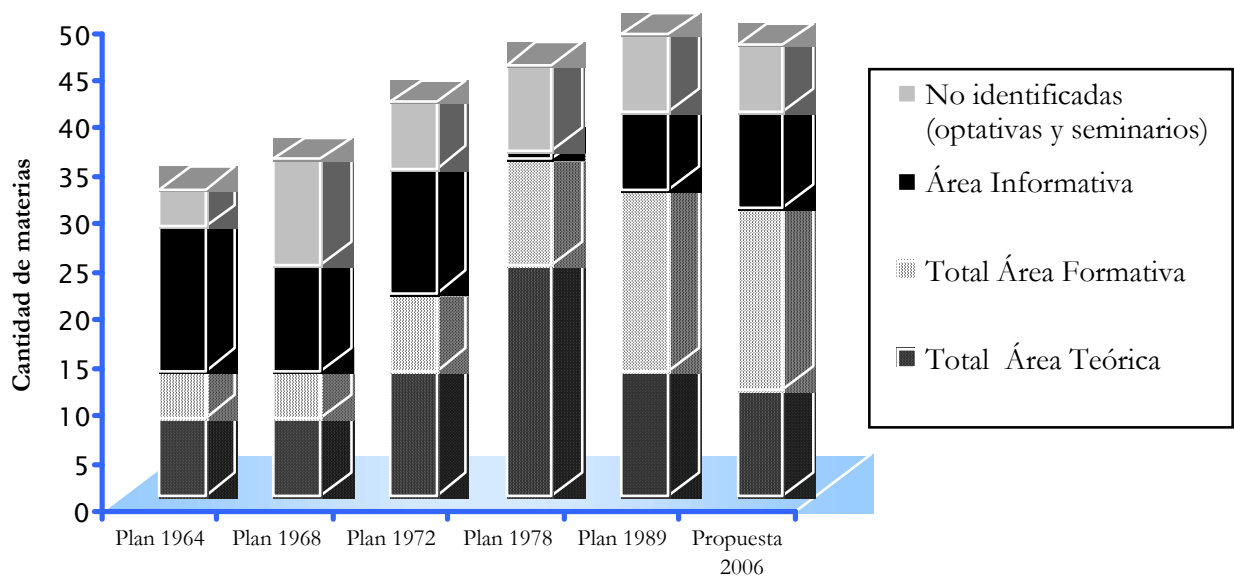
El área que he denominado como *materias no identificadas*, que en general se refiere a las optativas y seminarios de los diversos planes, es un área importante, ya que revela tanto la posibilidad que tiene el alumno, como la flexibilidad que presentan los planes para orientar los intereses según los deseos y necesidades del estudiante. Así, esta área ha variado y no ha presentado un comportamiento regular de incremento, como sí ocurre con las áreas Formativa, Técnica y Auxiliar; o un decremento, como ocurre con la informativa. En 1964 las optativas y seminarios representaban el 12.50 % de las materias del plan; para 1968 hubo un aumento considerable, siendo el plan que presenta mayor proporción de estas materias, igualando casi la cantidad de materias del área informativa, con un 31.43 %. En 1972 el área disminuyó a un 17.07 %, en 1978 aumentó al 20 %. Sin embargo, los últimos planes han presentado una disminución: en 1989 al 16.67 % y en el 2006 al 14.89 %. El

comportamiento proporcional se presenta así: una materia de cada ocho en 1964, una de cada tres en 1968, una de cada ocho en 1972, dos de cada diez en 1978 y 1989, y una de cada ocho en la propuesta del 2006. Además, hay que tener en cuenta que, en los planes previos a 1978, en el área no se indica hacia donde debe orientarse la optativa o el seminario. Esto redundaba en una mayor libertad del estudiante para elegir, según su gusto, entre las materias impartidas. En los planes posteriores están indicadas las materias optativas según el área de conocimiento.

Por último, cabría reconocer cuál es el comportamiento porcentual en los diferentes planes de estudio de las áreas, si no dividimos la Teórica y la Formativa en subáreas. Esto nos ayudará a dar cuenta de las proporciones por materias que han tenido las áreas según

Gráfica 4

Participación cuantitativa de materias en las diversas áreas por planes de estudio en arqueología 1964-2006



En esta gráfica las subáreas componentes del área Formativa y Teórica fueron sumadas para mostrar la proporción total

Fuentes: “Anuario ENAH” 1964; Documento Archivo ENAH: “1967-1968 maestría”, 6 fojas; Planes de estudios 1972, 1978 y 1989 (Archivo División de Licenciaturas) ; Jiménez Saldívar *et al* (2006:73).

cada plan. Como lo muestra la *Gráfica 4*, en los primeros planes el área Informativa era considerada la más importante en la formación del arqueólogo, tal como lo prueba su proporción cuantitativa. En cambio, sucede lo contrario en los últimos planes de estudio en los que el área Formativa ocupa dicho lugar.

Capítulo 3: Descripción cualitativa de los planes de estudio (1964-2006)

El contexto en los años sesenta

Desde la fundación de la ENAH¹ y el INAH, a juzgar por diversas anécdotas de los actores participantes y fundadores, “el problema indígena” fue la directriz de ambas instituciones (Cf. Rubin de la Borbolla, 1993: 28-32; Piña Chán, 1993: 41-46). Es decir, el interés de integrar al indígena en la vida nacional: de mexicanizar al indio y encarrilarlo en la línea del progreso nacional. El interés que perseguía la antropología se ha tomado como un seguimiento del pensamiento y obra de Manuel Gamio², quien deseaba comprender al indígena e incorporarlo al México moderno, dejando atrás su supuesto retraso. Tal y como apunta Piña Chan:

...Gamio concibe la antropología como un estudio integral de una zona o área específica, vista desde sus raíces prehispánicas hasta las condiciones actuales, pasa por la etapa de la Colonia, para *mejoramiento de las condiciones de desamparo y pobreza de sus habitantes*; todo ello con la participación de especialistas de diversas ramas del conocimiento...

...Lázaro Cárdenas consideraba que para continuar con el proceso de incorporación del indígena a la nación mexicana era necesario, como pensaba Gamio, conocer integralmente a las distintas comunidades indígenas; y para ello creó primero la infraestructura indispensable para conseguirlo. En el Congreso de Americanistas de 1939, Cárdenas declaró que había que apoyar la incorporación del indio a la cultura

¹ La fundación de la ENAH (1938) antecede a la del INAH (1939), aunque con un nombre diferente al que ahora le conocemos. Se funda como Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional en 1938 y en 1942 pasa a ser parte del INAH, entonces se llamaba ENA (Escuela Nacional de Antropología), y en 1945, debido a un convenio con el Colegio de México, se incorpora a la escuela la Enseñanza de la Historia adoptando su actual nombre (Cf. Villalobos Nájera y Coronado Ramírez, 1987: 385)

² Para recuentos históricos sobre Gamio como uno de los pilares de la tradición mexicana, véase: Rodríguez García, 1996: 83-89; Gándara, 1992: 35. Sin embargo, cabe resaltar que hay una disputa en torno a si fue una tradición venida de Gamio la que dio fundamento a la manera de hacer arqueología de la así llamada “escuela mexicana de arqueología” (EMA). Litvak es partidario –junto con Gándara– de que fue Gamio; y Matos, de que en realidad la arqueología de Gamio fue olvidada. Pero establece que las características de la EMA son producto de la escuela de Caso en combinación con las políticas del cardenismo (*vid.* Matos 1974b: 7-9). En torno a ello, cabría aclarar al lector que hace falta una incipiente investigación sobre las influencias de Gamio a la práctica arqueológica, ya que es cierto como señala Matos, que proyectos como el del Valle de Teotihuacan sólo se intentaron hacer en épocas tardías, como el de Messmacher en Cholula (en 1966). Además, no es clara la relación entre los maestros fundadores de la ENAH y Gamio. Como tampoco ha sido investigado el impacto de Caso en la arqueología. Por tanto, creo que es necesario apuntar a Gamio como precursor del indigenismo con miras a la ingeniería social e incorporación del indígena propia de la política indigenista del cardenismo, mas no en cuanto la manera de hacer arqueología, que queda por investigar a fondo.

universal, desarrollando sus capacidades. No se trataba de conservar al indio, sino de mexicanizarlo³ (Piña Chan, *op cit.*: 41 y 43, cursivas mías)

Los intentos de integración del indígena a la vida nacional moderna no son difíciles de esbozar desde disciplinas como la lingüística, encargada de castellanizar al indio y de encarrilarlo en el sistema educativo, o desde la etnología aplicada, la cual intentaba comprenderlo para construir presas en sus comunidades y llevarles productos de la modernidad. Sin embargo, desde disciplinas como la arqueología, tal capacidad instrumental y modernizadora no es tan viable y clara. Por esto, su relación con los intereses de la antropología aplicada, a sazón de sus precisiones, se vuelcan hacia labores ideológico-políticas del aparato estatal, arrastradas y perfeccionadas con el tiempo, desde el porfiriato. De esta manera, la arqueología comienza teniendo un papel primordial tratando de “...buscar en las raíces de la nación escenarios que llamen la atención del concierto mundial hacia México...” (Rodríguez García, 1996: 85) y monumentos, que como estandartes, compitieran con los de las grandes culturas europeas y egipcia. Desde entonces, la mirada hacia el pasado y el valor de la arqueología demostraron su efectividad para ser utilizadas como propaganda ante el extranjero⁴.

Esta propiedad propagandística, inserta en el aparato cultural posrevolucionario, sería utilizada con sus antiguas virtudes y aderezada en un nuevo contexto político: la búsqueda de la unidad nacional. Con el gobierno de Cárdenas (1934-1940), los monumentos arqueológicos toman un valor simbólico e identitario que acentúa el régimen de cuidado sobre los bienes nacionales que se dio desde el porfiriato poniendo énfasis en el hecho de ser propiedad del estado y símbolos de la unidad nacional (Cf. Rodríguez García, *op cit.*; Vázquez León, 2003: Cap. 2).

Durante los gobiernos posteriores a Cárdenas, la búsqueda de estabilidad nacional llevó a que mandatos como los de Miguel Alemán y Ruiz Cortines, se enfocarán en el proceso de industrialización del país. Pero la función de la arqueología a nivel institucional siguió teniendo los mismos fundamentos: la protección de los bienes nacionales y su puesta en escena frente al extranjero (Cf. Rodríguez García, *op cit.*, 90-91).

³ Las palabras de Cárdenas son citadas *verbatim* en Arturo Warman (1970: 32), en dicho artículo, el lector interesado puede encontrar una narrativa crítica sobre el proceso de integración y nacionalización del indio.

⁴ De hecho, es durante el porfiriato que se inicia la legislación a favor de proteger los bienes –monumentos- nacionales (Cf. Rutsch, 2004:104).

Con el sexenio de López Mateos, que inicia en 1958, la estabilidad industrial, generada por las gestiones previas, brindó las bases para que el nuevo gobierno tuviera un resurgimiento del ímpetu nacionalista (Cf. Ídem). En el ámbito cultural, la creación de museos fue un distintivo: se crearon el Museo Nacional de Antropología (MNA), el Museo Nacional de Historia de Chapultepec, el Museo Nacional del Virreinato en Tepozotlán y el Museo Nacional de las Culturas en la antigua casa de Moneda (Cf. Olivé Negrete, 1995: 52-55).

El apoyo del gobierno federal a la cultura tuvo consecuencias directas hacia la ENAH y el campo de acción del antropólogo. Según se señala en el Anuario ENAH 1965-1966 (p.11-12) durante el sexenio presidencial 1958-1964, se tuvo un apoyo a la cultura, el INAH como consecuencia ‘tuvo un aumento explosivo’ y se incrementaron sus actividades de investigación, conservación y restauración de monumentos. Asimismo promovió la relación con diferentes instituciones del gobierno para enseñar en ellas la Antropología Social, para emplear antropólogos en organismos oficiales y en programas de desarrollo. Estos actos dejaron en claro la necesidad de más antropólogos. Como consecuencia se aumentaron los años e intensificó la carrera.

Sin embargo y paradójicamente, y después del crecimiento tanto del INAH como de la ENAH, el nuevo contexto social y político desembocaría en profundas críticas a la antropología. En la segunda parte de la década de los sesenta el sistema político del país fue cuestionado. Con la antropología y la arqueología sucedería lo mismo.

En 1959, Ricardo Pozas publicó *Chamela: un pueblo indio en los Altos de Chiapas*, en donde plantea el estudio de comunidad como otra forma de encarar la interpretación antropológica, entre ellas la explicación de las transformaciones sociales en relación con el papel jugado por las formas capitalistas dominantes y por las contradicciones internas de la comunidad misma.

A principios de la década siguiente, comenzó a manifestarse una crisis de la antropología; se inició un proceso de crítica y de disidencia como puede verse en el artículo de González Casanova: *Sociedad Plural, colonialismo interno y desarrollo*, publicado en 1963; el de Cazés: *Indigenismo en México: pasado y presente*, en 1966; o las intervenciones de Bonfil, Olivera, Valencia, Nolasco y otros en el VI Congreso Indigenista, celebrado en marzo de 1968 (Piña Chan, 1993: 45)

En la arqueología, el crecimiento de las actividades del INAH desembocó en un entusiasmo por realizar proyectos de grandes dimensiones⁵, como el proyecto Cholula de Miguel Messmacher. Sin embargo, iniciados los trabajos, se plantearon deslindes con las autoridades del Instituto y retiraron el proyecto en 1968 (Cf. Olivé, *Op. cit.*: 56-57)⁶

El movimiento estudiantil de 1968 en la ENAH se fundamentó a través de diversas fuentes ideológicas⁷. La época estaba marcada por corrientes que llevaban al cuestionamiento de la estructura social, la injusticia social y, con ellas, la labor de la antropología. Según Palerm, el movimiento estudiantil desde la ENAH respondió conforme la situación política se radicalizaba. Pasó así de una etapa de movimientos académicos a una de politización y, de ésta, a una radicalización que llevó a los estudiantes “a un choque frontal con el sistema político del país”, como consecuencia de la represión de la autoridad (Palerm, 2006:143).

Las estructuras que emergieron con el movimiento estudiantil modificaron el sistema de organización de la escuela. Las asambleas de estudiantes comenzaron a tomar mayor poder. De hecho, el nuevo orden democrático llegó a tambalear la organización de la escuela e hizo posible que se sustituyera al personal directivo de la Escuela. En las asambleas se comenzó a planear la reestructuración (Cf. Palerm, 2006:126-127).

Así se fundamentaron los cuestionamientos académicos que desembocan en la problematización de la situación social, económica y política:

Estos asuntos, debatidos en asamblea, en mesas redondas y por medio de conferencias llevaron bien pronto a otros problemas, referidos por ejemplo, a la función de las ciencias sociales en México al análisis de la sociedad mexicana a y del sistema político del país, etc. Ahí es precisamente, donde comienza la etapa de politización (Palerm, 2006: 129)

En la arqueología las incipientes reflexiones en torno al papel de la restauración desembocaron en la problematización del ¿para qué y cómo debía ser realizada la

⁵ Se realizaron diversos proyectos entre los que destacan el de Teotihuacán dirigido por Ignacio Bernal, las excavaciones de Tlapacoyá, el proyecto de Tehuacán de Richard McNeish –colaboración del INAH y la Universidad de Harvard (Olivé Negrete, 1995: 52-55)

⁶ Sobre dicho proyecto Matos (1974:8) menciona que: “... no obstante, existen algunos hechos que son indicios de una oposición y de una crítica a las posiciones tradicionales. En 1966 se empieza el Proyecto Cholula, con una serie de planteamientos de orden teórico-metodológico. Pero a poco es suspendido el proyecto y se vuelve a las normas que se habían empleado en Teotihuacán (1962-1964), tendientes a la reconstrucción monumental”.

⁷ Palerm declaraba que había una amplia variedad de tendencias y matices en México. Estalinistas y trotskistas, se entiende en mi generación; pero además, soviéticos, chinos, italianos, yugoslavos, guevaristas, fidelistas, espartaquistas, neo-trotskistas, etc.). “El Marx que parecía interesar mayormente a los chicos es el de la alienación humana; el joven envuelto todavía en las brumas del romanticismo teutón; el destructor de sistemas; el Marx profético y encolerizado. No el Marx idealizado en la iconografía socialista y comunista, demiurgo de sistemas y moldeador de patrones ideológicos.” (Palerm, 2006: 123-124)

arqueología? (Cf. Gándara, 1992: 9-15). Sin embargo, ya una década antes de estos hechos, con base en una discusión teórica sobre la naturaleza del proceso histórico frente al problema del origen del estado, las críticas a la restauración cobraron fundamento.

Tal y como Boehm de Lameiras (1991:19) lo describe, el fundamento de una escisión entre puntos de vista en la arqueología fue consecuencia de las críticas que los investigadores de inspiración marxista establecieron ante quienes tenían un modo diverso de interpretar la historia y, sobre todo, el problema del origen del estado, sobre el que Armillas estaba discutiendo. Hay que recordar, que Armillas inscribió la problemática “en un contexto de investigación en donde las corrientes neoevolucionistas de Childe, Steward, Wittfogel y Kirchhoff se mezclaban con principios del marxismo clásico” (*ídem*). Armillas introdujo en 1948 y 1951 el concepto de formación socioeconómica al análisis de los materiales arqueológicos, “inaugurando intentos por marcar periodos de desarrollo y abrió el camino para deslindar entre éstos y las clasificaciones meramente cronológicas.” Propuso el desarrollo mesoamericano en formativo, floreciente y militarista (*ibidem*: 17)

Frente a dichas posiciones:

En México había predominado hasta la década de los años cuarenta la arqueología de sitio, de rastreadores de objetos y edificios espectaculares, a quienes los seguidores de la nueva corriente de inspiración marxista llamaron despectivamente <<tepalcateros y piramidiotas>> (cfr. Wolf 1976:1), términos que reflejaron la pugna por establecer en esta disciplina y sus fines dos modos de interpretar la historia. El concepto de formación socioeconómica, de hecho, demandó la reconsideración metodológica y nuevas técnicas de exploración y excavación (*ibidem*: 19).⁸

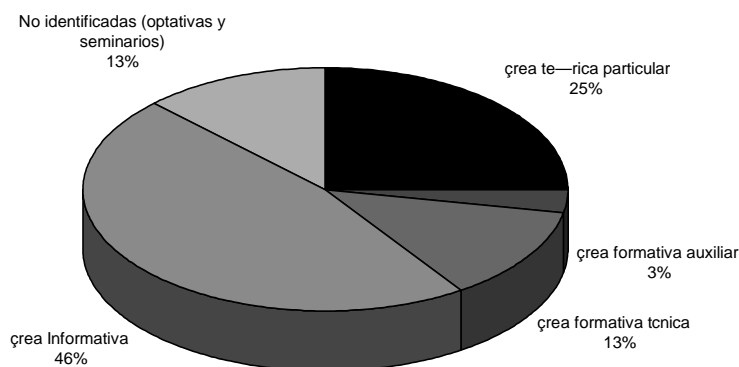
⁸ Ante ello, cabe aclarar al lector que las influencias del marxismo en la arqueología mexicana no se dan como consecuencia del ambiente político de la década de los sesenta, de hecho en el análisis sobre las periodizaciones marxistas mesoamericanas realizado por López Luján (1991:173-193), se deja en claro que el marxismo de raíz académica inicia desde los años 40. Muestra cuatro etapas en las periodizaciones: la de los precursores e introductores de la “teoría marxiana” (años cuarenta); la de la irrupción de los enfoques childeanos que consideraban a la arqueología como una ciencia social y el marcado interés en la sociedad hidráulica (de 1940 a 1960); la que fue marcada por el movimiento del 68; y la de consolidación del materialismo histórico en la arqueología mexicana (de mediados de 1970 hasta la fecha -1991-).

El plan de estudios 1964

Como se puede observar en la *Gráfica 5*, la participación de las áreas del conocimiento en el plan de estudios 1964 y a juzgar por sus cargas porcentuales, éste se ajusta a ciertas jerarquías y de esta forma puede ofrecer una respuesta a la pregunta de ¿qué áreas de la currícula se concebían en aquél momento como esenciales para la formación del estudiante de la especialidad en arqueología? Según su importancia en la participación porcentual del plan de estudios, la distribución queda de la siguiente manera: (1) área informativa, (2) área teórico particular, (3) materias no identificadas y área formativa técnica, y (4) el área formativa auxiliar. Cabe resaltar la ausencia del área teórica general.

Gráfica 5

1964
Participación porcentual por materias, según las áreas del conocimiento en el plan de estudios de la especialidad en arqueología



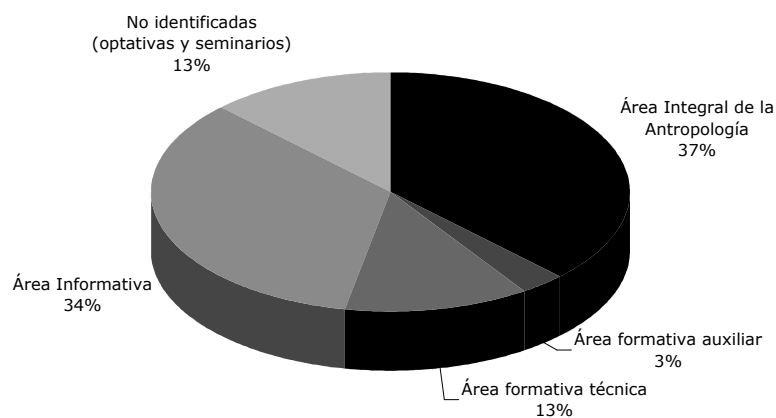
Fuente: Cuadro 1

Sin embargo, aquí existe un factor adicional que debe tomarse en cuenta, esto es, aquellas materias consideradas parte de los cursos generales y que en el Cuadro 1 se marcan con una (C). Es decir, desde este punto de vista se trata del total de las materias del área teórica particular además de cuatro materias del área informativa, cuyo total suma 12. Si estas materias se toman como unidad temática, y con éstas definimos un área del conocimiento (cuyo nombre podría ser: *área integral de la antropología*), la participación porcentual se modifica como se puede apreciar en la *Gráfica 6*.

Como se ve, esta nueva agrupación arroja una participación porcentual muy distinta en la que el *área integral de la antropología* se convierte en el área más importante, con el 37 %. Podemos concluir, en consecuencia, que las materias del *área integral de la antropología* fueron pensadas como centro gravitacional alrededor del que giraban todas las especialidades ofrecidas en la ENAH. Era lo que todo egresado, *Maestro en Ciencias Antropológicas*, debía conocer y compartir con las demás especialidades. Estas materias se cursaban en los primeros dos semestres: previos a elegir alguna de las especialidades (Véase la “Nota” en el Cuadro 1). Así, las demás materias representaban en rigor a la especificidad del

Gráfica 6

1964
Disposición porcentual de las áreas del conocimiento del plan de estudio, tomando en cuenta el área Integral de la antropología



Fuente: Cuadro 1

conocimiento, en este caso el arqueológico. Éstas están conformadas por 11 materias del área informativa, 4 materias del área formativa técnica, 1 del área formativa auxiliar y 4 materias no identificadas (optativas y seminarios) a elegir, según los criterios e intereses del estudiante.

Áreas de conocimiento y objeto de estudio⁹

Además de los cursos introductorios a las diversas especialidades de la antropología: Antropología Física, Arqueología, Etnología y Lingüística,¹⁰ las materias comunes a todas las especialidades se enfocaban a cubrir aspectos generales, entonces estimados como necesarios en el enfoque de la antropología. Así, el curso de *Sociología General* era un curso también introductorio. Se enseñaba la definición del hecho social, las discusiones en torno a la integración social, tendencias y preocupaciones actuales.

El curso de *Antropogeografía general* (curso que -a diferencia del de Sociología General- ya aparecía desde los primeros currícula [Cf. Anuarios 1944, 1948]) se enfocaba en la interrelación hombre-medioambiente y la influencia de este último en la cultura. Este curso tenía una influencia directa de la visión ratzeliana.¹¹

El curso de *Psicología Social y de la Personalidad* ofrecía una revisión de las teorías y posturas psicológicas que pudiesen tener un interés general para el antropólogo. Este curso es probable que encuentre influencias de la corriente de Cultura y Personalidad que emergió en la arena norteamericana, con los incipientes cuestionamientos en torno a la definición y el papel del individuo en la cultura o también la definición de las culturas desde elementos utilizados para definir la personalidad individual (Cf. Benedict, *Patterns of Culture*, 1934). La corriente de

⁹ La información sobre los cursos, que a continuación se presentan, se extrajo del Anuario 1964

¹⁰ Al lector interesado sobre los contenidos de los cursos introductorios de las diferentes especialidades le recomiendo revisar las descripciones generales de los mismos, presentes en el Anuario 1964 (pp.29-45). Aunque en realidad todos estos cursos son panoramas generales de las diversas especialidades que repasaban corrientes, métodos, técnicas e iniciaciones sobre las discusiones empíricas de tales materias. Por ejemplo, en etnología se veían, los objetivos y métodos de la disciplina, algunos grupos étnicos y sus características; y en arqueología los objetivos y métodos de la disciplina y la descripción espacio-temporal de algunas culturas.

¹¹ Según Patricia Gómez Ray (2006) la influencia del pensamiento ratzeliano en la academia mexicana comenzó desde finales del siglo XIX y a principios del XX se constituyó en algunas cátedras de la Universidad Nacional y posteriormente en la ENAH. Las obras más influyentes del geógrafo alemán fueron *Antropogeografía* y *Las Razas Humanas*. Jorge A Vivó, quien fuera el encargado de la cátedra de Antropogeografía durante muchos años en la ENAH, era uno de los que defendían la visión de la geografía de Ratzel. La problemática se enfocaba en ver el papel que la geografía tiene como disciplina humana, interrelacionando el hombre con el medio ambiente. El enfoque de Ratzel resaltaba el papel de las migraciones con relación a la difusión de la cultura bajo una postura de interdependencia entre hombre y el medio. Su enfoque resaltaba el papel del hombre en el medio en contraposición a otras teorías de la época que resaltaban más la influencia del medio en el hombre, su visión era evolucionista, en tanto que clasificaba a las culturas según su desarrollo. Algunos de los teóricos que se oponían a las teorías de Ratzel fueron Durkheim y Vidal Blanche. Fue a partir de un viaje a México (1874 y 1875) que algunas de sus ideas comenzaron a impactar a los intelectuales mexicanos.

Cultura y Personalidad fue influida por la psicología *gestalt* y psicoanalítica, cuyos principales autores en la antropología fueron Ruth Benedict, Margaret Mead, Irving Hallowell, Ralph Linton y Clyde Kluckhohn.¹²

La materia *Escuelas y teorías antropológicas*, que como su nombre lo indica, era un recorrido por el pensamiento antropológico, según se indica en el *Anuario 1964*, abarcaba desde la antigüedad clásica hasta las corrientes entonces actuales (*Cf. Op cit:* 35).

Las cuatro materias restantes del *área integral de la antropología* forman parte del Área Informativa. Todas ellas, a juzgar por los contenidos esbozados en el *Anuario 1964*, estaban enfocadas a proporcionar conocimientos de “cultura general” antropológica e histórica. Así, la materia *Culturas de América* ofrecía un recorrido informativo de todas las culturas del continente, enfocado al problema del origen del hombre americano; se estudiaba sucintamente a las sociedades cazadoras, recolectoras y las de pescadores del sur y del norte, desde las praderas hasta las regiones árticas, además de los pueblos agricultores de Norteamérica, de la Amazonía, del área Andina, del Noroeste de México y de Mesoamérica. La materia *Culturas Orientales* se enfocaba en dar un esbozo de las grandes culturas asiáticas: las de la India, la China, la Japonesa, aparte de la de Sumeria, Asirio-Babilónica, Irania, Arabia, de las que se estudiaban periodos, características geográficas y las épocas de contacto con Occidente. La materia *Historia de la cultura Occidental* trazaba un esbozo desde Grecia y Roma, pasando por la Europa Medieval, Renacentista, Ilustrada, hasta el siglo XX. Por último, la materia *Prehistoria y protohistoria* se concentraba en recontar los hallazgos materiales que permitían interpretar los poblamientos del Viejo Mundo y del Nuevo Mundo, haciendo un repaso desde el periodo paleolítico hasta el siglo V a.C.

Las materias dirigidas a la especialización de arqueología

Para las materias de especialización de arqueología podemos comenzar por distinguir las regiones hacia donde éstas se enfocaban. Así, tenemos que las áreas cubiertas eran cuatro y que, a juzgar por la cantidad de cursos ofrecidos para cada una, denotan una importancia jerárquica: (1) *Arqueología de Mesoamérica*, con tres cursos; (2) *Arqueología del Viejo Mundo*, con dos cursos; (3) *Arqueología de Suramérica* y *Arqueología de Norteamérica*, con un curso cada una.

¹² Sydel Silverman (2005) hace una revisión de la antropología boasiana en Norteamérica, en ella recuenta cómo se conformaron las diversas posturas antropológicas influidas por la psicología (Cf.2005: 265-273).

Los cursos enfocados en la región mesoamericana tenían el objetivo de brindar una introducción sobre las discusiones en boga y profundizar en las mismas. Se intentaba cubrir las subregiones mesoamericanas, sus horizontes culturales y la época de contacto con los colonizadores. Los cursos dirigidos al Viejo Mundo cubrían desde el periodo paleolítico hasta la conformación de las grandes civilizaciones europeas. El curso sobre Norteamérica cubría el problema del origen del hombre en América, consideraciones geográficas y las divisiones por áreas culturales; los problemas relacionados con la arqueología del sureste norteamericano y las principales problemas debatidos en torno a las puntas de flecha de los diversos periodos estudiados en la arqueología estadounidense. Los contenidos de la materia sobre América del Sur no aparecen en los Anuarios (1964,1963,1965-66), sin embargo, no sería difícil reconocer que el tenor estaba dado conforme los parámetros de los cursos antes mencionados, los cuales en general intentaban cubrir las diversas regiones con relación a la problemática de “la cultura material” –datos arqueológicos- y sus discusiones, de manera holista. Es decir, se tenía un parámetro muy similar al utilizado para las materias informativas comunes para todas las especialidades: introducir al estudiante en las problemáticas a través de ofrecer un contexto general. Así, sin lugar a dudas, las materias hacen honor a las políticas educativas que en aquel entonces tenía la Escuela:

Como es natural, los cursos en la Escuela Nacional de Antropología e Historia hacen énfasis en el conocimiento de Mesoamérica y de esta región toman muchos de los ejemplos ilustrativos, pero no descuidan el resto del mundo y la preparación general capacita a los egresados para trabajar en cualquier parte (Anuario, 1965-1966:17)

En las otras cuatro materias pertenecientes al área informativa se enfatizaba la región mesoamericana o las características empíricas encontradas en México: *Arquitectura Prehispánica*, *Historia Antigua de México*, *Códices Mesoamericanos*, y *Etnografía Antigua de México y Centroamérica*. La primera, hacía un esbozo del desarrollo estilístico y constructivo en los diferentes horizontes de Mesoamérica. La segunda se ocupaba de un análisis de las fuentes históricas y etnohistóricas enfocado a esclarecer la sociedad prehispánica con base en éstas. La tercera tenía como principal objetivo hacer un reconocimiento de los diferentes códices, relacionarlos con el calendario, la indumentaria y el simbolismo del panteón mesoamericano. La cuarta materia exploraba las características generales (lengua, desarrollo e integración a Mesoamérica, estructura económica, sistemas sociopolíticos) de los grupos étnicos que habitaban, y habitan todavía, México y Centroamérica.

De las cinco materias obligatorias restantes, cuatro del área formativa técnica y una de la auxiliar, podemos reconocer que se tenía el objetivo de relacionar al alumno con la práctica arqueológica, conjuntando en estas materias los conocimientos necesarios para desarrollar el análisis arqueológico en campo. Así la materia *cerámica estratigráfica* pretendía acercar al alumno al reconocimiento de materiales a través de la excavación: esto en conjunto con una orientación y revisión bibliográfica. Así también, los tres cursos de *Métodos y Técnicas Arqueológicas* tenían el objetivo de enseñar al alumno las técnicas y métodos utilizados por la arqueología con base en la práctica: topografía, mapeos, sistemas de registro, consolidación, restauración, análisis de materiales, sistemas de fechamiento, preparación de informes, elaboración de cédulas. Las prácticas se desarrollaban tanto en laboratorio como directamente en campo.

Sobre los cursos optativos y seminarios (4 en total), cabe resaltar que a juzgar por los que aparecen en el *Anuario 1964*, el alumno tenía variedad para elegir entre diversas temáticas, técnicas y fundamentos teóricos de su interés.

El plan de estudios 1968

Como se puede observar en la *Gráfica 7*, las áreas de conocimiento del plan 1968 (a juzgar por sus participaciones porcentuales y en orden descendente), se comportan de la siguiente manera: (1) Área Informativa, (2) No identificadas, (3) Área teórica particular, (4) Área formativa técnica y (5) Área formativo auxiliar. Cabe señalar, que al igual que en el Plan de 1964 no aparece el área teórico general.

Asimismo, y al igual que en el plan de estudios 1964, si tomamos en cuenta el *área integral de la antropología*, la participación de las áreas de conocimiento varía. Así, tal y como lo muestra la *Gráfica 8*, el área integral de la antropología pasa a ser la primera en participación, seguida del área informativa, las materias no identificadas, el área formativa técnica y, por último, el área formativa auxiliar. De hecho, si comparamos esta agrupación con la del plan previo se verá que el área integral de la antropología ha cobrado mayor importancia, pasando de un 37 % a un 45 %. Es decir, la proporción de materias comunes a todas las especialidades pasó de ser de 12 materias de un total de 32 a 16 de 35. Cabe también hacer notar que en este plan se añadió un año más como requisito para cursar las especialidades.

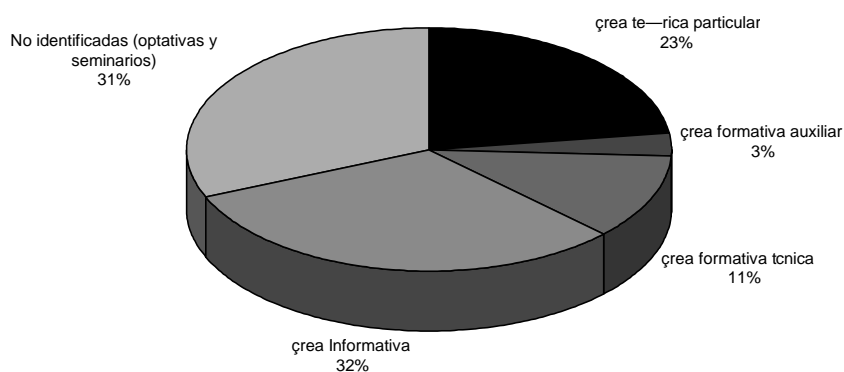
Áreas de conocimiento y objeto de estudio

De 1964 a 1968 hubo cambios en la perspectiva sobre aquello que se pensaba todo egresado, *Maestro en ciencias antropológicas*, debía conocer. Así, durante los cuatro primeros semestres se debían de cursar las 16 materias generales, que consistían en: la totalidad de las materias del área teórico particular —que eran ocho-, cinco materias optativas, dos materias del área informativa y una del área formativa técnica. Esto, en comparación con el plan de estudios de 1964, significó algunos cambios en cuanto a contenido del área integral de la antropología.

Las materias del área teórico particular que formaban parte del área integral de la antropología eran: *Antropogeografía*, las materias introductorias a las especialidades, *Introducción a la antropología*, *Introducción a la historia* y *Seminario de antropología general*. En comparación con el plan 1964 se eliminaron como materias obligatorias de esta área: *Sociología general*, *Psicología*

Gráfica 7

1968
Participación porcentual por materias, según las áreas del conocimiento en el plan de estudios de la licenciatura en arqueología.



Fuente: Cuadro 2

social y personalidad, y Escuelas y teorías antropológicas.

Las otras áreas que formaban parte del área integral de la antropología eran: el área informativa que participaba con la materia *Historia y protohistoria*, ya presente en el plan 1964, e *Historia cultural de México*; el área formativa técnica que participaba con la materia, *Técnicas auxiliares de investigación*; y, por último, cinco materias optativas.¹³ De éstas, cabe resaltar que *Historia del pensamiento antropológico* era obligatoria para arqueología. Además se encontraban *Historia cultural de América, Historia cultural de Occidente y Sociología general*, que eran parte de las materias obligatorias generales del plan previo. De las restantes materias resalta que, cuatro de ellas tenían orientación teórica: *Filosofía de la Ciencia, Lengua y Cultura, Psicología Social y Antropología Social*; una tenía orientación informativa: *Historia cultural de África y Oceanía*; y una, orientación formativa técnica: *Morfología humana*.

Gráfica 8



Fuente: Cuadro 2

¹³Advertirá el lector que en este caso no tengo elementos para describir los contenidos de las materias, esto se debe a que no se encontraron en el archivo documentos respecto tales contenidos. Lo mismo sucedió en el caso de los contenidos de estas materias de los planes de estudio 1968, 1972 y 1978.

Las materias dirigidas a la especialización de arqueología

La disposición de las materias en cuanto especialización por áreas geográficas se mantuvo casi igual que para 1964, aunque el énfasis regional en México se vio debilitado al tener menor cantidad de materias. Así las materias *Códices mesoamericanos* e *Historia Antigua de México* pasaron a formar parte de las optativas y se eliminó la materia *Etnografía Antigua de México y Centroamérica*.

En lugar de ser 11 las materias obligatorias del área informativa, y que no eran parte de las materias generales, quedaron 8. De esas se respetaron los tres cursos de *Arqueología de mesoamérica*, el curso de *Arqueología de Suramérica*, el curso de *Arqueología de Norteamérica* y el de *Arquitectura prehispánica*; los cursos de *Arqueología del Viejo Mundo* pasaron de ser 2 a 3, igualando a los de Mesoamérica. Como se vio, la disposición regional antes señalada en realidad implicó un debilitamiento en el énfasis hacia México y Mesoamérica.

Las materias componentes del área informativa técnica siguieron siendo cuatro, sólo que una de ellas pasó a formar parte de las materias comunes a todas las especialidades. Así se eliminó un curso de los tres ofrecidos sobre *Métodos y técnicas arqueológicos* y se substituyó por el de *Técnicas auxiliares de investigación*. El curso restante de esta área, que era la que, según los contenidos expuestos sobre el plan anterior, unía la práctica y la teoría, cambió de nombre de *Cerámica estratigráfica* a *Estratificación y materiales arqueológicos*, lo cual implica un cambio en el énfasis de los materiales relacionados con la estratigrafía: cambio sin duda positivo, ya que se ampliaron los horizontes de los alumnos a reconocer la estratificación por materiales diversos a los cerámicos, y que seguramente dependía del lugar en se realizaban las prácticas.

Sobre los cinco cursos optativos, que debían ser elegidos durante los semestres de especialización cabe resaltar que, a juzgar por los brindados en 1967-1968, estos se enfocaron a cubrir: características técnicas del trabajo arqueológico (Fotografía y dibujo, Paleografía, Osteología para arqueólogos y Paleontología de vertebrados); características auxiliares (Matemáticas y estadística); y características informativas referentes a México y otras regiones (Fuentes para la etnohistoria de México, Historia Antigua de México, Códices mesoamericanos y Arqueología clásica).

El contexto en los años setenta

Sumado al ambiente reflexivo, proveniente de la segunda mitad de la década de 1960, las críticas a lo que se llamó la antropología y arqueología tradicionales fueron cobrando mayor fuerza y sistematización. En 1971 se rompió el convenio con la UNAM y aunque aún faltan por ser investigadas las causas, no sería extraño encontrar disputas institucionales originadas en la década anterior.

Como bien se refleja en los planes (transformaciones de 1972 a 1978), la disputa teórica comienza a tomar fuerza en la enseñanza. Según se señala en el “documento de Archivo ENAH-A”:

Las materias de información general se darían no como simple relatoría de materiales encontrados en superficie o excavación en proyectos pasado o en curso en diferentes partes del mundo. No podía ofrecerse al estudiante simples historias culturales como se venía haciendo hasta ese momento a través de los cursos de Mesoamérica I a III, Viejo Mundo I y II, América I a III. Ese tipo de arqueología y enseñanza había sido superada hace mucho tiempo; la especialidad así lo había reconocido e intentaba establecer una nueva vía: la de la explicación de los fenómenos sociales. Por esta razón se pensó en cursos tales como Cazadores-Recolectores, Agricultores Avanzados, etc. En estos cursos se debería ver la misma información que antes se vertía en las Mesoaméricas, Viejos Mundos y Américas, excepto que ahora se pedía que se viera a la luz de una teoría general de la historia y una teoría particular: la antropológica. Se buscaba un análisis crítico de materiales y no un simple enunciado de los mismos.

También la preocupación en torno a la restauración y conservación de bienes, que aparecen como optativas de 1978; y la problemática concerniente con la situación económico y social de la población mexicana, con materias como *Introducción a los problemas del subdesarrollo* (véase Cuadro 3).

Además y sumado al ambiente crítico diferentes sucesos institucionales le darían énfasis. Así, el fallecimiento en 1968 de quien había sido director y secretario del INAH, provocó que Ignacio Bernal, quien tomaría la estafeta, procurara mantener la estabilidad del INAH estimulando las investigaciones a través de la fundación del premio Bernardino de Sahagún y de la realización de la obra *México: panorama histórico cultural* (Cf. Olivé Negrete, 1995:56)

Gullermo Bonfil junto con el resto de los así denominados “Siete Magníficos”,¹⁴ que habían sido de los críticos de la antropología tradicional, en 1967 habían hecho circular un documento de reestructuración de la Escuela, en donde se solicitaba: una nueva orientación académica, la reducción de las carreras a cuatro años, la eliminación del examen de admisión, seleccionar a los profesores por medio de exámenes de oposición que permitiera tener especialistas de tiempo completo en la Escuela y elecciones democráticas en la Escuela (Villalobos Nájera y Coronado Ramírez, 1987:392). Ante tal hecho y las subsecuentes críticas hacia la antropología oficial, en 1969 el INAH canceló el nombramiento de Guillermo Bonfil,¹⁵ lo que provocó la renuncia de diversos antropólogos de la ENAH (*ibidem*: 392-393).

En 1970 Bonfil tomó el mandó del INAH y procuró realizar una descentralización administrativa de la institución (*Cf. Ibidem*: 58). Sin embargo y como señala el mismo Olive Negrete:

El funcionamiento a través de centros foráneos resquebrajó el de los departamentos centrales, como el de Monumentos Prehispánicos y el de Etnología y Antropología Social” (*Op cit*, 58-59).

Asimismo en la ENAH, los estudiantes comenzaron a cobrar mayor fuerza, exigiendo transformaciones en la forma de gobierno que se había venido dando en la ENAH. Se exigió la sustitución del Consejo Técnico por una Comisión Mixta Partitaria, esto para producir una representación de las fuerzas internas de la Escuela y con ello:

Se da inicio a una amplia reestructuración; se elabora un nuevo plan de estudios, se anula el examen de admisión, ingresan los primeros profesores de tiempo completo, se introducen métodos de selección de profesores a través de concurso de oposición, se abren talleres que tendrán como objetivo la vinculación de problemas antropológicos a teorías como la del Estado y las ideologías; se desconocen las corrientes antropológicas clásicas por ser consideradas posturas colonialistas o postcolonialistas. Con la reestructuración se cancelan otras alternativas teóricas quedando la enseñanza antropológica reducida a un solo paradigma de explicación: el marxismo (Villalobos Nájera y Coronado Ramírez, 1987: 394).

Aunado a ello, tal y como señala López Lujan:

La influencia marxista sudamericana se manifiesta con la llegada de los arqueólogos chilenos Montané y Bate, así como con la divulgación de la obra del peruano

¹⁴ Que en realidad eran ocho: Guillermo Bonfil, Arturo Warman, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera, Enrique Valencia, Ángel Palerm, Juan José Rendón y Daniel Cazés.

¹⁵ Villalobos y Coronado, no mencionan en el documento qué nombramiento se le estaba otorgando a Bonfil, sin embargo en la página http://www.catedrawarman.org/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=49 se menciona que en realidad se le dio de baja del INAH, lo cual provocó la renuncia en masa del resto del grupo de los “siete magníficos”

Lumbreras. A partir de 1978, el marxismo se populariza entre los arqueólogos mexicanos y se vuelve la posición teórica dominante de la ENAH (*Op cit*:186)¹⁶

En este contexto en el que el marxismo es visto como una teoría explicativa de la realidad (véase *supra* los objetivos particulares del Área Teórica del plan 1989: pág.22), las influencias externas de la Nueva Arqueología, que desde finales de 1950 en los Estados Unidos criticó a la también ‘arqueología tradicional’, generarían un ambiente de argumentos en el que la situación nacional y las críticas desde la arena norteamericana conformarían un conjunto. Así, los argumentos que esgrimía Binford (1968) serían importados al contexto nacional, estableciendo una sinonimia entre lo que éste criticaba y lo que ocurría en México.¹⁷ En este sentido se pensó que el fundamento teórico de la arqueología en ambos países era el mismo.¹⁸

Aunado a ello, siendo director del INAH Guillermo Bonfil, se aprueba en 1972 una nueva ley:

La ley de 1972 estimuló el trabajo arqueológico de rescate y salvamento al establecer la obligación de los contratistas de obras públicas de financiar los estudios respectivos, en forma previa a la realización de la obra, y dentro del INAH, la dirección de prehistoria se hizo cargo de los proyectos de esta índole (Olive Negrete, 1995: 59).

En este contexto, la ENAH se cambió hacia el recinto que hasta hoy ocupa, junto a Cuicuilco. Como resultado de la discusión antes esbozada se conformó una búsqueda por la consolidación de planes de estudio y planta de profesores.

El plan de estudios 1972

En 1971 se rompió el convenio para otorgar el grado de *Maestro en ciencias antropológicas* que se había firmado en 1958 con la UNAM y que en 1968 había llevado al aumento de 4 a 5 años

¹⁶ En este clima, no es de extrañar que la propuesta desarrollada por la “arqueología social latinoamericana” expresara de manera explícita su compromiso social (véase Gándara 1993:12-13)

¹⁷ Remito al lector interesado en reconocer la sinonimia, a revisar el fragmento de *La arqueología oficial mexicana* (Gándara 1992: 30-40) en donde Gándara da por hecho que la relación entre la tradición mexicana y la escuela boasiana tienen el mismo origen. Producto que puedo resumir en un silogismo que se enunciaría así: a) si Binford criticó al particularismo histórico boasiano y demostró que no era científico; b) si la arqueología mexicana es herencia de la tradición boasiana que el mismo Boas inculcó en Gamio –padre de la arqueología mexicana- cuando estuvo en México; entonces baste con retomar las críticas de “a” y adaptarlas a “b”. Este supuesto, en realidad, puede ser puesto en duda. En la obra *Antropología mexicana y antropólogos alemanes en México* de Rutsch se pone en duda la continuidad de pensamiento entre Boas y Gamio (véase Rutsch, 2002: 443)

¹⁸ Pinsky (1992) pone en duda que las críticas de Binford a la manera de hacer arqueología en Norteamérica se dirijan a la escuela boasiana, y con ello la autora resalta la falta de reflexión historiográfica y crítica de la arqueología anglosajona. La falta de reflexión historiográfica y crítica de la disciplina parece ser una constante.

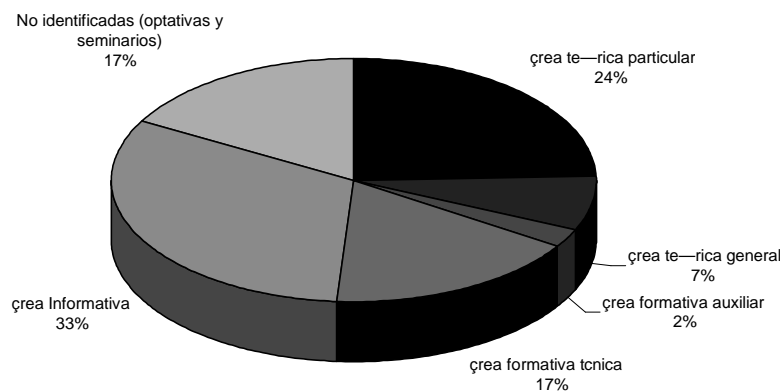
para cursar las especialidades. Ante dicha situación, las carreras se redujeron nuevamente a cuatro años. Sin embargo, hubo un aumento en la cantidad de las materias impartidas, así de 1964 a 1968 se pasó de 32 a 35 materias, y de 1968 a 1972 de 35 a 41 materias.

Como se puede observar en la *Gráfica 9*, la participación de las áreas del conocimiento en el plan de estudios 1972 estaba ordenada jerárquicamente y en orden descendente de la siguiente manera: (1) Área informativa, (2) Área teórica particular, (3) No identificadas y Área formativa técnica, (4) Área teórica general y (5) Área formativa auxiliar. Cabe resaltar que el *área teórica general* comenzaba a tener participación en los planes.

Sin embargo y al igual que en los dos planes anteriores, la disposición al tomar en cuenta el *área integral de la antropología* se ordenaría de manera distinta. Así, tal y como se indica en la *Gráfica 10*, el área integral de la antropología ocupó el primer lugar en el orden

Gráfica 9

1972
Participación porcentual por materias, según las áreas del conocimiento en el plan de estudios de la Licenciatura en Arqueología.



Fuente: Cuadro 3

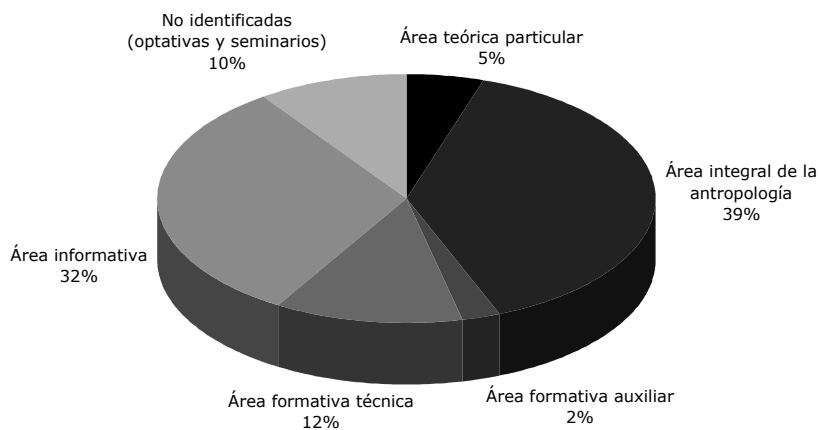
jerárquico, sumaba 16 materias en total. Estaba compuesta por 3 materias del área teórica general, 8 del área teórico particular, 2 del área formativa técnica y 3 de las no identificadas. Las restantes 25 materias del plan estaban dirigidas a las materias de especialización.

Así, en la Gráfica 10 se expone que a diferencia de los planes previos (Gráficas 6 y 8), el *área teórica particular* participa tanto con materias para el área integral de la antropología, como con materias fuera de ésta, que la hacen tener un papel de manera independiente. Así el orden jerárquico de las áreas del plan es: (1) Área integral de la antropología, (2) Área informativa, (3) Área formativa técnica, (4) No identificadas, (5) Área teórica particular y (6) Área formativa auxiliar.

De las 25 materias dirigidas a la especialización de arqueología, 13 eran parte del área informativa, 5 del área formativa técnica, 4 optativas, 2 del área teórica particular y 1 del área

Gráfica 10

1972
Disposición porcentual de las áreas del conocimiento del plan de estudios,
tomando en cuenta el Área integral de la antropología



Fuente: Cuadro 3

formativa auxiliar.

Áreas de conocimiento y objeto de estudio

Como veremos, en comparación con los planes previos, el área integral de la antropología tuvo las siguientes transformaciones sustantivas: en relación con el plan 1968 se eliminaron las materias: Antropogeografía, Introducción a la antropología, Introducción a la historia, Seminario de antropología general, Técnicas auxiliares de investigación, Historia cultural de México, Prehistoria y protohistoria y las 4 optativas que el arqueólogo debía elegir. En cambio se añadieron las materias: Teoría de la historia, Metodología de las ciencias sociales, Hábitat, economía y sociedad, como parte del área teórica general; Teoría de la organización social, Introducción a los problemas del subdesarrollo y Sociedades precapitalistas, como parte del área teórica particular; Matemáticas intermedias y Estadística, como parte del área formativa técnica; y 3 cursos de Taller de Discusión, como parte de las materias No identificadas. Continuaron las materias: Arqueología general, Lingüística general, Etnología general, Antropología Física general e Historia del Pensamiento antropológico (esta última, en 1968 era optativa obligatoria para la especialidad de arqueología).

Resalta así, que en la nueva conformación del área integral de la antropología ya no aparecen materias del área informativa y en cambio aparecen materias del área formativa técnica dirigidas al aprendizaje de matemáticas. También sobresale la partición que inicia entre la teoría particular (toda la relacionada con las disciplinas antropológicas) y la teoría general (el fundamento teórico-metodológico de la propia antropología).

Las materias dirigidas a la especialización de arqueología

De las materias dirigidas a la especialización en arqueología, las cuales se cursaban después del tercer semestre, tenemos que del área informativa la especialización regional indicaba la misma orientación que para 1968, aunque con algunos cambios. Así, aparecieron tres cursos de *América* los cuales a mi parecer eran la continuación de las materias del plan anterior “Arqueología de Norteamérica y Suramérica”. También se registra un curso menos de *Arqueología del Viejo Mundo* (pasando de 3 a 2). Aparecen dos cursos muy similares a los registrados en 1964: *Fuentes para la Etnohistoria de México* y *Etnografía antigua de México* (para el primero véase la explicación sobre los contenidos de “Historia Antigua de México” y para el

segundo “Etnografía antigua de México y Centroamérica”, ambos en la sección del plan 1964). Continuaron los tres cursos de *Mesoamérica*. Por último, se tenía que tomar un seminario mesoamericano y uno no mesoamericano.

En la especialización había dos materias del área teórica particular: *Sistemas comparados de organización social* e *Historia del pensamiento arqueológico* o también llamada *Teoría arqueológica contemporánea*. Ambas aparecían por primera vez en la currícula.¹⁹ Del área formativa técnica había cinco materias: *Materiales arqueológicos*, *Estadística para arqueólogos* y tres cursos de *Métodos y técnicas arqueológicas*. Aparecía, por primera vez también, un curso de estadística dirigido específicamente a los arqueólogos, ya que en realidad anteriormente aparecían cursos de estadística, aunque como materias optativas (véase cuadros 1 y 2). También cabe resaltar que a diferencia de 1968, la materia *Materiales arqueológicos* aparece sin relación con la estratigrafía (hay que recordar que en 1964 ésta se llamaba “Cerámica Estratigráfica” y en 1968 “Estratificación y materiales arqueológicos”).²⁰ Por su parte, *Métodos y técnicas arqueológicas* aumentó un curso, tal y como se ofrecía en 1964. En el área formativa auxiliar siguió estando presente la materia de *Geología*.

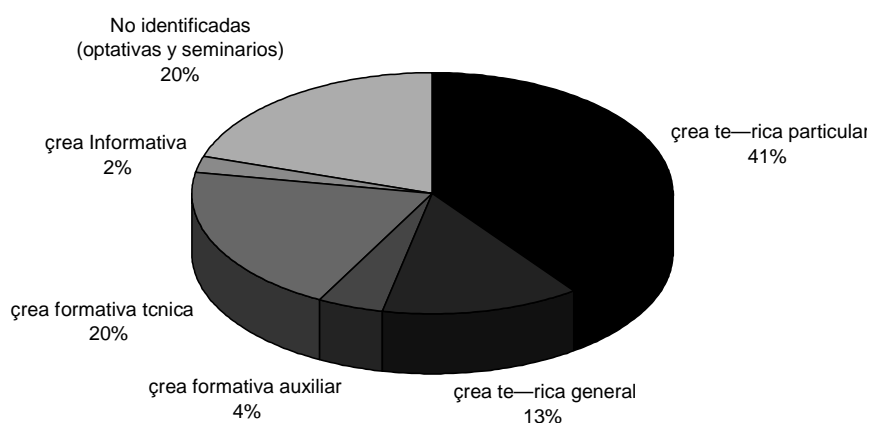
De las materias optativas, ofrecidas en 1975, resalta que por primera vez en los planes aparece *Historia de la arqueología en México*, un seminario sobre *Metodología de las ciencias sociales* (misma temática que la aparecida como materia obligatoria) y una optativa sobre *Arqueología y Marxismo*. De esas materias destaca (en comparación con los planes previos) la poca participación de materias informativas regionales: sólo está presente *Arqueología Maya*.

¹⁹ Respecto a la aparición por primera vez en la currícula de una clase sobre Teoría Arqueológica Contemporánea, el arqueólogo Manuel Gándara comentaba en su tesis de maestría: “La ‘nueva arqueología’ binfordiana, o la ‘arqueología analítica’ de Clark lograron algún impacto sólo en los setentas. Es bastante sintomático que no fuese sino hasta 1972 que se instituyó una clase sobre teoría arqueológica contemporánea. La escuela misma reflejaba –y refleja– en su currícula el ‘crecimiento por agregación’ que ha caracterizado el desarrollo de la arqueología tradicional.” (1992:39).

²⁰ Esto puede significar que hubo una transformación en el enfoque de dicha materia, ya que como puede advertirse en los cuadros 4 y 5 (Planes 1978 y 1989) hubo un aumento gradual de la materia pasando a 2 y 3 cursos respectivamente. Además, como es claro, en 1989 cada curso se refiere al análisis de un material (lítica –en el primero–, cerámica –en el segundo– y otros materiales como hueso y concha en el tercero.) Esas materias ya no se enfocan al problema estratigráfico sino al análisis mismo del material, con el objetivo de clarificar problemáticas en relación con la forma, función, manufactura y producción de los mismos.

Gráfica 11

1978
Participación porcentual por materias, según las áreas del conocimiento en el plan de estudios de la Licenciatura de Arqueología



Fuente: Cuadro 4

Plan de estudios 1978

Como se muestra en la *Gráfica 11*, la participación de las áreas de conocimiento en el plan de estudios 1978, desplegaba en orden descendente: (1) Área teórica particular, (2) Área formativa técnica y No identificadas, (3) Área teórica general, (4) Área formativa auxiliar, (5) Área informativa. Además, el plan en general registró un aumento en cantidad de materias pasando de 41 en 1972 a 45 en 1978.

A diferencia de los planes previos, en 1978 ya no se cursan materias comunes entre las diversas especialidades; en realidad la especialización comienza desde el primer semestre, como licenciatura de arqueología. Sin embargo, como verá el lector, aunque son más las diferencias, la disposición de las áreas muestra ciertas continuidades con el plan previo, a pesar de la disolución de las materias generales compartidas por las diversas especialidades.

Los cambios en cuanto contenido de las áreas y proporción según la participación del total de las materias en comparación con los planes previos fueron sustantivos: el aumento en el área teórica particular pasó de ser de un 24 % en 1972 a un 41 % en 1978. En contraste, hubo una disminución drástica del área informativa, pasando del 33 % en 1972 al 2 % en 1978. El área formativo técnica también registró un aumento, pero no drástico, pasando del 17 % en 1972 a un 20 % en 1978: cifras iguales que para el caso de las materias optativas. Por otra parte, el área teórica general registró un aumento, pasando del 7 % en 1972 al 13% en 1978.

Áreas de conocimiento y objeto de estudio

Como se muestra en la Gráfica 12, las materias del área teórico particular siempre ocuparon el primer lugar en importancia como constitutivas, en cuanto participación por materias, del área integral de la antropología. Es decir, fueron el centro de gravedad, lo más importante, en cuanto la formación de los antropólogos.

El hecho de que el área integral de la antropología estuviera compuesta por mayor o menor número de materias de distintas áreas indica los cambios de perspectiva ocurridos en los diversos momentos en torno a lo que se pensó debía formar al antropólogo. Así, en el plan 1972 el área teórica general y el área formativa técnica tuvieron mayor importancia, cuestión que no había ocurrido en los años previos.

El área teórico particular tuvo una participación del 41 % en 1978. Sin embargo, si se comparan los cuadros 2, 3 y 4 se verá que hubo transformaciones en su contenido con relación a los planes previos. Así, las materias introductorias correspondientes a las diversas áreas de especialización de la antropología (Lingüística, Etnología, Arqueología y Antropología Física) no aparecían como constitutivas del área: faltaba etnología. Sin embargo, y muy probablemente, ésta era cubierta a través de los dos cursos de *antropología económica*, el de *teoría del parentesco* y el de *mito, magia y religión*.

También el aumento de las materias del área integral de la antropología respecto al plan previo, en el que pasa de 6 materias en 1972 a 17 en 1978.²¹ Esto se debió a la presencia de materias que no habían aparecido anteriormente o que se fragmentaron cubriendo de manera mas detallada sus contenidos. Por ejemplo, en el plan 1972 aparecían materias como *teoría de*

²¹Este número resulta sólo si se toma en cuenta la sustracción de las materias comunes (área integral) en el plan previo. Sino sería de 10 y 17 materias respectivamente.

la organización social y sociedades precapitalistas. En 1978 se dividieron en: *Caza recolección, transición a la economía agrícola, agricultores avanzados, transición a sociedades estatales, y sociedades estatales*. A mi parecer, otras materias estaban enfocadas en las mismas temáticas, pero sus títulos se cambiaron. Tal es el caso de *Teoría Antropológica* que apareció en el plan 1972 como *Historia del pensamiento antropológico*. Continúo *Teoría arqueológica contemporánea* y aparecieron dos cursos seriadados *Formación socioeconómica mexicana*.

En el área teórica general también hubo transformaciones. El principal énfasis, al igual que en el área teórico particular, tiene que ver con materias con perspectiva materialista histórica (marxista). Así la materia *Elementos de crítica de la economía política* y los tres cursos *Seminario de economía política* son prueba de esto. Otra de las materias constitutivas del área era *Teoría del conocimiento*.

Del área formativa técnica de 1972 a 1978 hubo continuidad en los cursos de estadística, aunque hayan cambiado de nombre, ya que de *matemáticas intermedias y estadística para arqueólogos* se transformaron en *estadística I y II*. Lo mismo sucedió con la materia de materiales arqueológicos, ya que aumentó en cantidad de cursos respecto a 1972. Continuaron los tres cursos de *técnicas de investigación arqueológica*, que en 1972 se llamaban *Métodos y técnicas arqueológicos*. Se añadieron los cursos *Técnicas de investigación documental* y *Geomorfología, suelos y sedimentos*.²²

En cuanto los cursos del área formativa auxiliar, por primera vez aparece la materia de *Ecología* en lugar de la de *Geología*, aunque la materia de *Geomorfología*, mencionada en el párrafo anterior, seguramente cubrió muchos de sus contenidos.

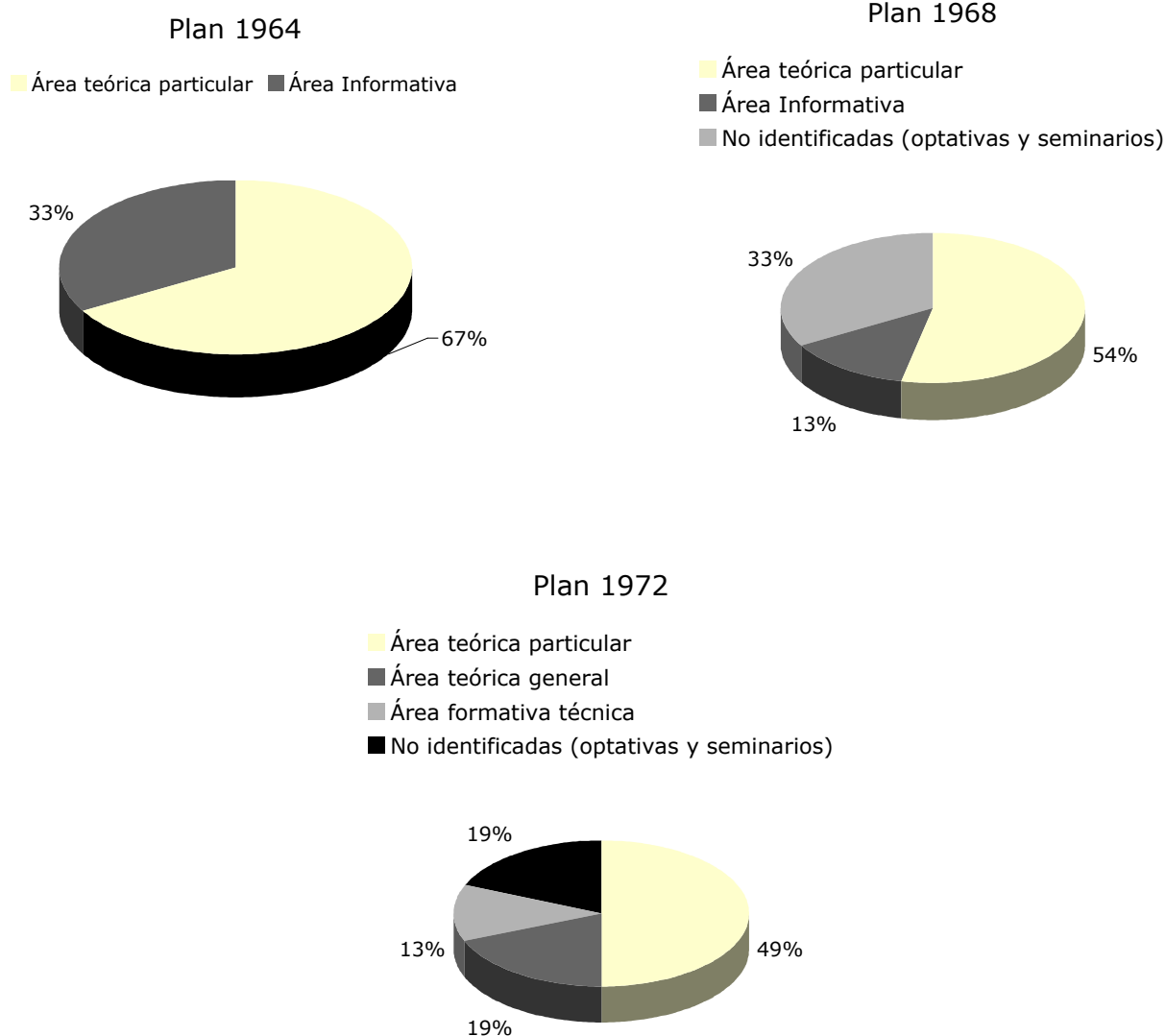
La especialización regional expresada a través del área informativa tuvo cambios importantes, siendo que las orientaciones holistas, que intentaban cubrir el continente Americano y el Europeo fueron eliminadas. Así continuó la materia *Fuentes de la etnohistoria*, que, aunque no aparece su orientación, supongo se dirigía, al igual que en los planes previos, al caso mexicano. Además, los dos seminarios regionales contaban con las siguientes áreas de especialización para 1979 (véase “Nota” en el cuadro 4): maya, mexica, Norte de México, Caribe y Centroamérica. La optativa informativa tuvo dos opciones *arquitectura colonial* y *arquitectura mexicana*. Sin lugar a dudas las materias indican un acercamiento hacia la temática mexicana y un alejamiento de las perspectivas regionales de otras partes del mundo.

²² Esta materia la inserto en esta área porque así aparece en los documentos de la subdirección de investigación, aunque por definición debería de ir en las materias del área formativa auxiliar.

Gráfica 12

1964, 1968 y 1972

Participación porcentual por materias según las áreas del conocimiento por las que estuvo constituida el Área integral de la antropología en los planes de estudio



Fuente: Gráficas 5-10

El contexto desde finales de los ochenta a nuestros días

En la conferencia inaugural que brindó Manuel Gándara, el entonces director de la ENAH, en 1988 con motivo del encuentro académico para festejar los cincuenta años de existencia de la Escuela, se dan algunas cifras y datos que pueden ser relevantes para entender la situación en la que se encontraba la enseñanza de la antropología y la relación de la ENAH con el INAH, en comparación con los años previos.

Gándara resaltó la ausencia de una memoria histórica en una escuela de antropología e historia. Además, realizó una argumentación en torno al nivel académico de la Escuela, destacando la calidad de las tesis que desde 1971 ya no eran de maestría, sino de licenciatura. Después de ello enfatizaba un elemento primordial en la transformación de la ENAH: su cambio en cuanto dimensión tanto de la población de estudiantes como del aparato administrativo.

Estamos hablando de una escuela en donde, por ejemplo, en la generación que a mí me tocó ingresar –1970– no había más de 100 alumnos, por contraste con lo que sucedió en la mitad de la década de los ochenta, en donde tuvimos ingresos hasta de 150 alumnos, magnitud mayor de la que los fundadores de la escuela pudieron haber visto jamás... Así como ha crecido la planta de alumnos ha crecido la de maestros, aunque no en la misma proporción, para nuestra desgracia. De hecho la escuela sobrevivió hasta 1974, aproximadamente, sin profesores de base: las tareas académicas se descargaban en los profesores de asignatura, todos ellos trabajando más bien por amor a la institución que por los salarios que pagaban. Sin embargo, es importante destacar que solamente el número de profesores de asignatura que la Escuela contrata hoy, cerca de 300 en promedio por semestre, superan la población original de alumnos que la ENAH tuvo en promedio anual hasta casi finales de la década de 1960.

Tal crecimiento ha implicado no sólo el aumento en la población escolar y docente, sino de cambios en los planes académicos para conformar las siete licenciaturas y tres posgrados que hoy se imparten y así atender a la nueva demanda educativa. El mero incremento de la población ha requerido que se modifique también la estructura orgánica (Gándara, 1993: 16).

Desde luego los cambios señalados son de vital importancia, siendo que se dejó para el recuerdo la dimensión doméstica de la escuela. Asimismo, y tal vez a la par, se ha dado un crecimiento del INAH (*Cf. Vázquez León, .*). Pero frente a ello, también se destacaba en la

conferencia de Gándara, el papel de la escuela frente al INAH y la población mexicana, argumentando lo perjudicial que era que la ENAH no tuviera investigación autónoma frente al Instituto, sino que era vista como un mero apéndice del mismo.²³ Cuestión que ponía el dedo en la llaga sobre el problema de la autonomía y de la relación entre ambas instituciones. Un tema fundamental con referencia al mismo es el de la dependencia económica de la ENAH frente al Instituto, situación que en 1988 provocó problemas debido a la entrega tardía del presupuesto (*vid, ibidem*: 21)

La situación presupuestal en nuestros días no ha cambiado. Si bien, no estoy enterado en cómo se da la relación INAH-ENAH frente al presupuesto, los últimos gobiernos han dado cada vez menor apoyo a la cultura y la educación.

En la iniciativa de Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2007, que el gobierno de Felipe Calderón envió a la Cámara de Diputados, se afirma que el sector educativo tendrá un incremento. Sin embargo, en realidad los recursos destinados a ese sector disminuyen en 4 mil 500 millones de pesos, al pasar de 361 mil millones del PEF 2006 a 356 mil 500 millones de pesos para el próximo año, lo que representa una reducción nominal de 1.2 por ciento...En cuanto a la distribución desagregada de recursos en la SEP y el gasto por unidad, el proyecto del Ejecutivo federal propone para las subsecretarías de Educación Básica, mil 145 millones 841 mil 278 pesos; de Educación Media Superior, 3 mil 626 millones 664 mil 95, y la de Educación Superior, 22 millones 542 mil 793 pesos (La Jornada, 8-12,06)²⁴

Por otra parte, la ENAH realizó de 1986 a 1988 un foro y congresos de reestructuración con el propósito de mejorar la enseñanza. En ellos una de las directrices fue reflexionar en torno al distanciamiento de las carreras que como, consecuencia de las críticas al particularismo histórico, ocurrió en las licenciaturas de la ENAH (Cf. Gándara, 1993:17). Como se puede ver en el Cuadro 6 y en los documentos producidos después de 1989 (DCA, 2002), la tendencia siguió siendo la misma, a pesar de continuar con algunas materias que buscaban la ‘reintegración de las disciplinas antropológicas’.

En cierto sentido, el proceso de regulación académica, de instauración de los contenidos mínimos, en cuanto arqueología se refiere, es más una continuidad del proceso

²³ Aunque aquí habría que llamar la atención del lector sobre algo. Es cierto que la ENAH es un apéndice del INAH, sin embargo y a pesar del nombramiento de “Profesor Investigador”, la mayoría de los investigadores del Instituto, aunque trabajen en el Distrito Federal no imparte clases en la Escuela, situación que aún impera hoy en día. Las razones las desconozco pero cabe hacer una diferencia frente a instituciones como la UNAM en donde los investigadores tienen por obligación que cumplir con horas de cátedra.

²⁴ El lector interesado puede acudir al sitio:
<http://www.jornada.unam.mx/2006/12/08/index.php?section=politica&article=003n1pol>

histórico previo (es un proceso de adaptación y concreción de las materias propuestas en 1978) que una reflexión en torno a la consecuencia de la desintegración de las carreras.

Asimismo la educación, paradójicamente, al tener una relación menos estrecha con el INAH –como muestran los problemas de presupuesto señalados por Gándara para 1988– se enfocó en cubrir las necesidades laborales del Instituto.

La arqueología, como consecuencia de la nueva ley, a realizado cada vez más rescates arqueológicos solventados por la iniciativa privada. Desde el sexenio de Salinas de Gortari (declarado por Vázquez León como “el más grande mecenas de la arqueología patrimonialista desde la época de Carlos IV”), cuando hubo un nuevo boom en la financiación de proyectos arqueológicos a gran escala por parte del estado, se reiteró el papel que desde el porfiriato se venía dando con relación al turismo (Cf Vázquez León, 2003: 211-218).

Hoy día, las iniciativas de gestión del patrimonio, ya inscritas al INAH, resaltan el papel que desempeñan las zonas arqueológicas en el turismo. Pero también, ponen en juego el papel que frente a los intereses económicos puede tener la investigación arqueológica en la estructura del INAH.

Por otra parte, tal y como Vázquez León mostró, en la actualidad el papel de la ENAH frente a la estructura piramidal del INAH indica un nulo poder e importancia. Su relación jerárquica frente a los demás organismos del Instituto es mostrada a través de la relación piramidal del organigrama del INAH (Cf Vázquez León, 2003: 219-220).

Frente a dicho panorama económico y político, el salvamento arqueológico comienza a ser el mayor motor potencial de la arqueología realizada en el país (pudiendo haber una excavación en cada carretera o construcción particular y de gobierno).

El conflicto de la situación de la arqueología en el país se manifiesta en el cada vez más acelerado ritmo del proceso de excavación: el ritmo del mercado se impone al de la investigación en manos del salvamento arqueológico.

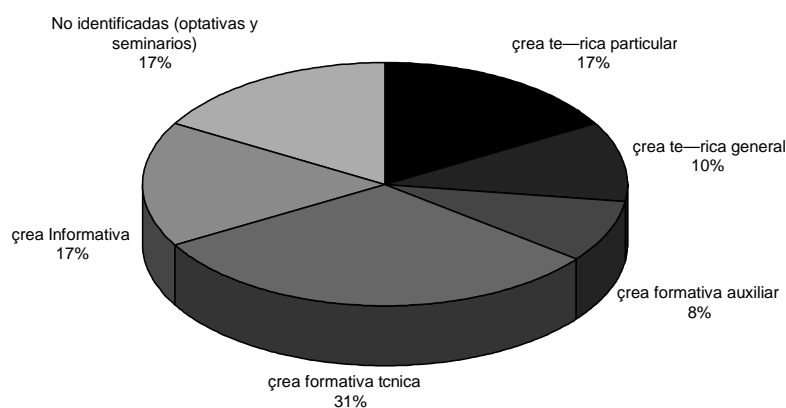
El plan de estudios 1989

Para 1989, el plan de estudios de la licenciatura en arqueología se había aumentado un semestre, resultando en un periodo de 4.5 años. Las materias habían pasado de 45 en 1978 a 48 en 1989. Según se muestra en la Gráfica 13, la participación porcentual de las áreas del conocimiento en el plan de estudios 1989 expresa las jerarquías en importancia en el siguiente orden descendiente: (1) Área formativa técnica, (2) Área teórica particular, Área informativa y No identificadas, (3) Área teórica general y (4) Área formativa auxiliar.

En comparación con las disposiciones jerárquicas de los planes previos, el plan de estudios de 1989 presenta cambios sustanciales. En primer lugar, el área formativa técnica que ocupaba el segundo puesto en importancia en el plan de 1978, pasó a ocupar el primer

Gráfica 13

1989
Participación porcentual por materias, según las áreas del conocimiento en el plan de estudios de la licenciatura de arqueología



Fuente: Cuadro 5

lugar en el plan de 1989. Esta situación resulta de la disminución del área teórica particular en cantidad de materias (que ocupó el primer lugar en importancia en el plan previo) y al aumento del área teórica particular. Así, el área teórico particular pasó de 17 materias para

1978 a 8 en 1989. Mientras que, el área formativa técnica pasó de 10 materias en 1978 a 15 en 1989.

Áreas de conocimiento y objeto de estudio

Según se establece en el documento sobre los contenidos mínimos de las materias el área informativa, es decir, el conjunto de las áreas formativa técnica y auxiliar:

Es el eje de la carrera, donde se materializa el oficio del arqueólogo y el fundamento de la **investigación formativa**, donde se incorporan los avances que ha tenido esta ciencia en el campo técnico. Por otro lado, el arqueólogo actual se ha convertido en un agente fundamental en la protección del Patrimonio Cultural, no sólo por su capacidad de conservar y mantener las zonas arqueológicas descubiertas, sino en función de ofrecer alternativas políticas para futuras investigaciones sobre sitios protegidos (DCA, 2002: 6).

No es de extrañar entonces que el área formativa técnica haya ocupado el primer lugar en el orden de importancia según la cantidad de materias de las diferentes áreas. Pero, ¿cómo se constituye dicha área en comparación con los planes previos?

Si se comparan los cuadros 4 y 5, se verá que las materias componentes del área formativa técnica cambiaron con respecto a los planes previos. Así, se registra una reducción en la materia *Técnicas de investigación arqueológica* que estaba en 1978 pensada en tres cursos y para 1989, se redujo a dos. Estos cursos están dirigidos a dos métodos de obtención de la información utilizados en la arqueología: *el recorrido de superficie*, que busca reconocer las características materiales en un territorio geográfico determinado a través de la sistematización de la información; y *la excavación*, que intenta, a través de la elección de un espacio muestra, reconocer el comportamiento de los depósitos culturales y naturales, para, a través de éstos, efectuar un registro detallado y contestar diversos cuestionamientos trazados en las investigaciones (Cf, DCA, 2002: 56,62). El curso extra con el que se contaba desde 1978 hasta 1989 fue fragmentado en dos, así aparecieron *Cartografía y fotografía aérea*, y *Topografía y dibujo*. La materia *Materiales arqueológicos* que en 1978 eran dos cursos, para 1989 se convirtió en tres cursos. Cada uno enfocado en diferentes materiales. El curso 1 se enfoca al análisis de los materiales líticos, procesos de manufactura, materias primas, y diversos procedimientos de análisis de los mismos. El curso 2 hace lo mismo pero para los materiales cerámicos. El curso 3 se enfoca para el resto de los materiales que no son líticos y cerámicos: *v. g.*, concha, hueso, textiles, metales. Los cursos *Laboratorio de materiales arqueológicos* (1 y 2)

están pensados para que el alumno, una vez que realice el recorrido de superficie y la excavación, analice el material resultante de las mismas. Por tanto el curso de recorrido y el primero de laboratorio de materiales están seriados, al igual que el de excavación y el segundo de laboratorio de materiales.²⁵

Otras de las materias constitutivas del área formativa técnica son: los cursos de *Estadística* (1 y 2), los cursos de *Inglés* (1 y 2), *Taller de redacción* y *Restauración y conservación*. De estos podríamos pensar que conforme a lo expuesto en el DCA, los cursos de *Inglés* y *Redacción* no corresponden con un área que defina “el oficio del arqueólogo” en específico, sino necesidades de la vida académica. Por tanto, podríamos dejarlos de lado en el área (y suponerlos como cursos de formación necesarios, tal y como se establecían los cursos de idioma en los primeros planes, pero sin anexarse como parte de los contenidos de la currícula). Así quedarían los cursos de *Estadística*, que serían una continuación en comparación con el plan anterior, y el curso de *Restauración y conservación* que pasó de ser materia optativa auxiliar a curso obligatorio. La importancia de la restauración y conservación, tal y como se destaca en la cita del DCA hace referencia a la necesidad de proteger el patrimonio nacional y según se señala en el mismo documento, los contenidos de la materia tienen el objetivo de: “Determinar la posibilidad de intervenir objetos sin dañarlos. Valorar la intervención de los restauradores en las exploraciones arqueológicas.” (*op. Cit.*: 64). Es decir, instruir al arqueólogo para lograr una convivencia menos dañina con el patrimonio nacional.

El área formativa auxiliar aumentó en cantidad de materias con respecto a los planes previos. Registrando como nuevas materias: *Geografía* y *Estratigrafía*. Ya que si vemos los cuadros 4 y 5, reconoceremos que en 1978 *Geomorfología, suelos y sedimentos* era una materia presente en el área formativa técnica, y *Ecología* ya aparecía como parte del plan.

Respecto al área teórico particular continuaron algunas de las materias introductorias a las disciplinas antropológicas. Sin embargo, se eliminó la de *lingüística*, quedando así las materias de *Antropología Física*, *Arqueología General*, *Introducción a la antropología* (que está enfocada a cubrir elementos tanto introductorios como a brindar un marco histórico del desarrollo de la disciplina y a insertar a la arqueología en las disciplinas antropológicas) y dos

²⁵ Al parecer, y a juzgar por los contenidos del “documento de archivo ENAH A” (véase Anexo I), la licenciatura de arqueología venía luchando por conjuntar de manera diferente la relación teoría-práctica. Las materias de métodos se enfocaron en estrechar dicha relación. Lo cual sin duda fue un acierto. Es decir, la manera de aprender las prácticas técnicas (oficios) asociadas con la arqueología es a través de conjuntar la teoría con la práctica.

cursos de *Antropología*. El primero hace referencia a la antropología económica y el segundo a estructuras de parentesco. Ambas en realidad ya estaban presentes en 1978, aunque se eliminaron diversos elementos específicos como *magia, mito y religión* y *antropología política*. Además cabe resaltar el objetivo persiguen los cursos de antropología, según el DCA:

Antropología I:

Sentar las bases para la interpretación de las sociedades actuales y del pasado bajo un enfoque económico. Proporcionar los conocimientos mínimos del campo de la antropología económica, las corrientes principales y los enfoques necesarios para la generación de modelos en una investigación arqueológica. Analizar las variables más importantes de orden social y tecnológico que integran la componente económica para obtener indicadores aplicables en arqueología. Revisar algunos problemas relacionados con el México antiguo (DCA, 2002:28)

Antropología II:

Conocer los principios fundamentales de los sistemas de parentesco a nivel etnográfico y etnohistórico. Generar una discusión sobre la aplicación de estos conceptos a la interpretación de la evidencia arqueológica, planteando el problema de los indicadores concretos. Manejar las formas más importantes de reproducción ideológica, sus cambios a través del tiempo y en diferentes estructuras de la sociedad. Relacionar tales aspectos a las otras componentes de la organización social (DCA, 2002: 46).

En ambos destaca la situación epistémica de la arqueología frente a la antropología como aplicadora de teorías. Es decir, la arqueología no tiene la capacidad de discutir los problemas en torno a la antropología, sino ha de reconocer en el registro arqueológico la posibilidad de aplicar las discusiones que se originan desde la antropología.

La última de las materias componentes de esta área y que estaban ya presentes en 1978 es *Teoría Arqueológica* que se dividió en 1989 en dos cursos.

El área teórica general también presentó cambios con respecto a 1978. Así, desaparecieron las materias: *Elementos de crítica de la economía política*, los tres cursos de *Seminario de economía política* y *Teoría del conocimiento*. Aunque en realidad es muy probable, que como en los casos anteriores esto haya sido el resultado de mayor especificidad y un cambio de nombre. Como resultado, la tendencia de los tres cursos de *Teoría de la Historia* es resaltar la interpretación marxista de la misma. Esto se puede reconocer cuando los contenidos de estas materias se enfocan a analizar las dimensiones económicas de la historia con conceptos como: formación económico-social; modo de producción; la dinámica de la relación entre

ser social y superestructura; o revisar los autores de la Escuela Inglesa de Historia Social²⁶ (Cf. *Ibid.*: 14,20,28)

Así, lo que se entiende como objetivo fundamental respecto a los contenidos de los cursos de teoría de la historia se expresa así:

Proporcionar elementos para el manejo de un sistema conceptual básico para la comprensión de las estructuras de procesos sociales en general y de los elementos casuales del desarrollo histórico. Introducir a los problemas fundamentales del conocimiento histórico y las posibilidades temáticas de investigación novedosa y el manejo de un sistema teórico-conceptual coherente (*ibid.*: 14)

A mi parecer, es posible interrelacionar el nombre del curso que en 1978 se llamaba *teoría del conocimiento* con los contenidos de la materia que en 1989 se llama *Metodología I*. No así, con la materia *Metodología II*, que se dirige a la planeación de un diseño de investigación.

El área informativa muestra una reducción en cuanto el campo de interés a los límites de México. Se constituye por seis cursos de Historia de México, los cuales intentan cubrir todos los periodos de la historia ocurridos en el territorio nacional. El primer curso se enfoca a la prehistoria (sociedades cazadoras-recolectoras); el segundo, al preclásico mesoamericano (cacicazgos); el tercero, al clásico y epiclásico mesoamericanos (sociedades jerárquicas); el cuarto, al postclásico mesoamericano (organización sociopolítica más compleja alcanzada); el quinto, al periodo colonial; y el sexto, al México contemporáneo (Cf. DCA: 34,43,52,57,66,71)

Las otras dos materias componentes del áreas son: *Historia de la arqueología mexicana* y *Manejo de recursos y legislación arqueológica*. Ambos aparecían como optativas en el plan 1978.

²⁶ Hay que recordar al lector que la Escuela Inglesa fue guiada por autores como Maurice Dobb, Thompson y Hobsbawm, quienes discuten procesos de cambio a través de una discusión con el marxismo.

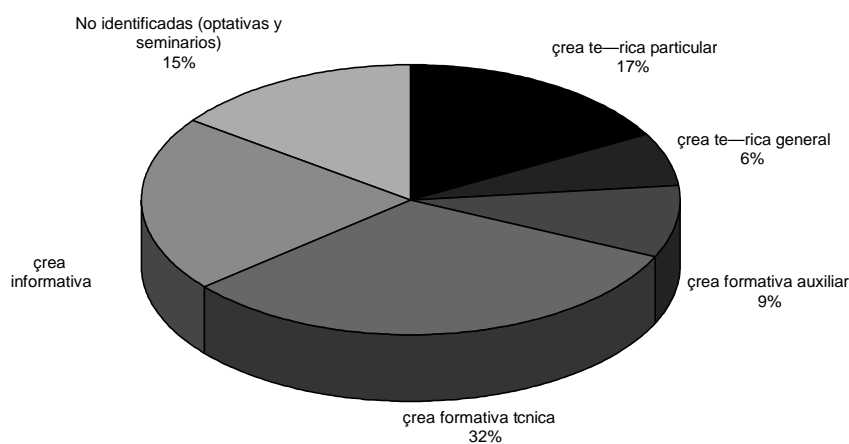
La propuesta del plan de estudios 2006

La Gráfica 14 nos muestra la participación de las áreas del conocimiento en la propuesta 2006. Según las jerarquías porcentuales en cuanto participación de materias, el orden descendente quedaría así: (1) Área formativa técnica, (2) Área informativa, (3) Área teórica particular, (4) No identificadas, (5) Área formativa auxiliar, (6) Área teórica general.

En comparación con el plan previo esta nueva propuesta muestra transformaciones tanto en el orden como en los porcentajes de las áreas. Asimismo, en algunas áreas muestra cambios en cuanto las materias constituyentes.

Gráfica 14

Propuesta 2006
Participación porcentual por materias, según las áreas del conocimiento en el plan de estudios de la licenciatura de arqueología



Fuente: Cuadro 6

Áreas de conocimiento y objeto de estudio

Con respecto a 1989 , en el área formativa técnica se propone la desaparición, de los cursos de *Inglés* y uno de *Estadística*. Se aumentan los cursos *Seminario de técnicas etnográficas* y *Análisis e interpretación de textos*. Además los nombres de las materias de 1989: *Cartografía y fotografía aérea* y *Topografía y dibujo*, cambian para el 2006 a *Cartografía I y II*. En las materias que se anexan a la nueva área propuesta (Manejo de recursos, conservación y difusión) y que forman parte del área formativa técnica, tenemos que: a *Restauración y conservación* se le aumenta un curso con respecto al plan 1989, resultando en *Restauración I y II*; y se añade un curso de *Museografía y museología*.

Del área informativa no se añaden materias, sino que se pasan unas a otras áreas, lo que puede implicar cambios en sus contenidos. Por ejemplo, la materia *Arqueología general* se cambia al área teórica particular; también en el caso de la escisión en dos cursos de la materia que en 1989 se llamaba *Manejo de recursos y legislación arqueológicas* entonces perteneciente al área informativa y que ahora se propone sean dos *Manejo de Recursos* y *Legislación* como parte de la nueva área *Manejo de recursos, conservación y difusión*; o del traspaso de *Historia de la arqueología mexicana* al área teórica particular.

El área formativa auxiliar no presenta cambios con respecto al plan de 1989, mas que en los nombres, tanto del área como de algunas materias. El nombre del área formativa auxiliar pasa a ser área formativa ambiental; las materias cambian de *ecología* a *ecología antropológica* o de *geografía* a *geografía humana*.

En el área teórica particular los cambios que se registran son del mismo orden que los mencionados para otras áreas. De tal forma, desaparece una materia de *Teoría Arqueológica*, se intercambian de posición en las áreas *Historia de la arqueología mexicana* por *Arqueología general*.

En el área teórica general se eliminan dos cursos de *Teoría de la historia*. También se añade, como parte de materias generales, un curso de *Semiótica. Metodología I y II* permanecen igual.

Conclusiones

Como se señaló al inicio, el objetivo de la tesis fue recapacitar la propuesta 2006. Esta propuesta tiene la finalidad de reformar el plan de estudios de la licenciatura de Arqueología de la ENAH. A continuación, se muestran cuatro ejes derivados de la comparación de los planes de estudio de la ENAH y que permiten examinar la propuesta 2006. Asimismo, se ofrece un quinto eje, el cual no es resultado del cuerpo del trabajo sino de su recapacitación y de sus conclusiones; se hace un balance general en el cual se presentan opiniones y reflexiones sobre la práctica arqueológica misma.

Los cuatro primeros ejes deben ser tomados en cuenta frente al hecho de que la propuesta 2006 utilizó el plan de 1989 sin reflexionarlo. Además, añadió un *área de gestión patrimonial*, tratando de cubrir las “nuevas necesidades laborales” de los egresados, sin pensar las implicaciones y posibles repercusiones que esto tendría para la disciplina arqueológica.

Asimismo, la comparación de los planes de estudio de la ENAH permitió reconocer y demarcar tres momentos de transformación de la disciplina arqueológica en México ocurridos desde 1964 a la fecha. Esos tres momentos dejan en claro que la constitución de la disciplina arqueológica en México no es un bloque homogéneo. Las preocupaciones, directrices y problemáticas son diferentes y se han reflejado desde la enseñanza. En tanto, proponer una reestructuración curricular sin analizar dichos cambios puede tener consecuencias, ya que –y utilizando la frase de Castañeda Sabido citada en la introducción de este trabajo– “no se puede tomar distancia de lo que no se conoce”.

1- Conflicto teórico: una jerarquización por niveles teóricos

En primer lugar, la comparación de los planes mostró que el comportamiento de las materias por áreas, expuesto en el Capítulo 2, aclara las tendencias que definen la labor del arqueólogo: una mayor carga de materias del área informativa en los primeros planes y del área técnica en los últimos. A esta conclusión llegó también el estudio de López Wario y Pulido (1991). Sin embargo, al analizar más de cerca la redefinición de las áreas en el Capítulo 3, se vio que este resultado podía llevar un sesgo interpretativo: el de mostrar que la práctica estaba más preocupada por describir áreas culturales.

Esto se vuelve evidente cuando –a fin de hacer comparables los diversos planes de estudio- agrupé ciertas materias en un área integral. Quedó entonces demostrado que el mayor peso recae sobre las materias de esta área, conformada por un mayor número de materias del *Área teórica particular* que de las demás áreas. A su vez, este movimiento revela la importancia que en el pasado tuvo la enseñanza teórica particular, mientras más recientemente la misma adquiere menos peso. Lo anterior contradice la apreciación del sentido común, expresada frecuentemente en el medio arqueológico, según la cual la arqueología mexicana ha pasado de menos a más enseñanza teórica. Sin embargo, para reconocer el cambio es necesario tener en cuenta que en el pasado la teoría se concebía de manera distinta a la de ahora. Esta perspectiva permite preguntarse cómo ha cambiado lo que se concibe como el eje de la carrera.

Así, el estudio reveló que en un inicio la división entre teoría general y particular no existía, la teoría estaba implícita en las materias de la antropología de *años generales* (*Antropogeografía, Antropología Física, Etnología, Lingüística, Escuelas y teorías antropológicas* y *Arqueología*). Además, había cierta visión interdisciplinaria con materias tales como *Psicología social y personalidad* y *Sociología*. Pero, en 1972 se introdujo una diferenciación entre la concepción de teoría de la ciencia social en general y la teoría antropológica en particular. En consecuencia se implantaron materias como *Metodología de las ciencias sociales* y *Teoría antropológica*.

La diferenciación se radicalizó en 1978, y continuó en el plan 1989. El resultado fue que se dejó a la teoría antropológica en un papel subordinado frente a la teoría marxista de la historia y a la teoría positivista de la ciencia.

Por otra parte, en México la apropiación de las críticas que se hicieron a la “Arqueología Tradicional estadounidense” reflejan la falta de deliberación crítica fundamentada en el conocimiento histórico de la disciplina. En tal caso, no hay pruebas de que el adjetivo “arqueología tradicional” pueda ser utilizado para describir de igual forma lo sucedido en México y en Estados Unidos. A pesar de esto, en los planes de estudio hubo un rechazo a materias que se pensó formaban parte de la postura tradicional.

A mi parecer, y con base en otros casos en donde también hubo ausencia de juicio crítico fundamentado en la historia de la disciplina (vid. p.45), este hábito puede ser el “talón de Aquiles” de la arqueología mexicana.

Frente a este problema resaltan dos elementos de la nueva propuesta curricular: uno negativo y otro positivo. El negativo es la reducción de materias como *Teoría Arqueológica* que ayudan a reconocer las discusiones que dan identidad a la disciplina. El positivo es un cambio de perspectiva en la materia *Historia de la arqueología mexicana*. Esto se debe a que en el plan vigente la materia es parte del *área informativa* e implica una labor anecdótica de la historiografía; mientras que en la propuesta 2006, esta materia pretende ser cambiada al *área teórico particular*, lo cual implica, tal vez, una visión diferente del papel que juega la historia. Dicha diferencia radica en la implementación de una reflexión crítica fundamentada en el conocimiento histórico de la disciplina.

2- El campo laboral y la situación social: ¿y la tradición arqueológica?

En segundo lugar, la comparación mostró que en los planes de estudio la preocupación por la situación social es un producto tardío. Aparece por vez primera en el plan 1972, con materias que denotaban el compromiso social de la antropología.

Además, la comparación de los planes expone que, contrario a lo que se pensaría como natural, en los años sesenta, época en la que la ENAH y el INAH mantenían una estrecha relación, la preocupación por formar egresados con un perfil dirigido a dicha institución no existía. Sino que, más bien, la ENAH se veía como una escuela dirigida a formar arqueólogos que trabajarían en toda América y que tenían la formación para discutir temáticas ajenas a los límites nacionales. El enfocar al egresado de arqueología a las funciones del INAH es una preocupación que se acentúa desde 1978.

Desde entonces, la aparición paulatina de materias como *Restauración y Conservación*, y *Legislación* ejemplifican la cada vez mayor aproximación entre las necesidades del INAH y el campo laboral del egresado, situación que debe ser reflexionada tomando en cuenta cuál es la labor fundamental del arqueólogo: si satisfacer las necesidades del INAH o reflexionar y aportar al conocimiento de la disciplina arqueológica.

La constitución de los planes conforme a los contextos históricos refleja que valorar los bienes arqueológicos desde las inquietudes del Estado (bienes nacionales) ha sido una constante en el INAH y que ésta se ha acentuado como perspectiva en la educación. Dicha acentuación es clara sobre todo a partir de la puesta en duda de la “arqueología tradicional

mexicana”, cuando además de haberse puesto en duda a las técnicas de excavación y criterios teóricos cuestionó a la manera en que se restauraban los monumentos y se apuntó al hecho de que, por malos manejos de la institución, éstos se estaban perdiendo. El resultado de dicho fenómeno ha sido que desde la educación la preocupación por proteger y legislar ha venido tomando más fuerza. Esto genera que se esté subyugando la valoración académica de dichos bienes al interés administrativo y de identidad del Estado. Es decir, una cosa es defender un bien por su valor como patrimonio de la nación y otra es defender un sitio por su valor científico e importancia en términos académicos. Creo que para muchos de los arqueólogos en este país trazar dicha diferencia es casi imposible. Esta cuestión es preocupante en tanto que refleja cómo el valor de los monumentos como piezas de carácter nacionalista está por encima de intereses académicos.

El cuestionamiento que se deriva de esto es que, conforme los planes vayan acercándose más a una justificación técnica de la práctica y olviden la exploración de una justificación cognitiva de la misma, el problema será cada vez mayor: es decir, serán menos claras las diferencias entre defender un sitio por su importancia en términos académicos y científicos y defenderlo como un bien nacional. Esto nos lleva a preguntarnos en dónde está la labor del arqueólogo frente al problema del patrimonio. En los planes previos a 1978 la preocupación de enseñar el valor administrativo y de bienes nacionales del patrimonio arqueológico parecía no ser fundamental.

En este sentido, es claro que la gestión patrimonial comienza a tomar mayor importancia; sin embargo, creo que cabría preguntar cuál es el papel que un arqueólogo debe de tener frente a ella.

Es decir, ¿es la labor del arqueólogo la de gestionar el patrimonio o es un problema administrativo que en México concierne al estado y que requiere de especialistas totalmente enfocados en tal problema?

3- La tecnificación de la práctica y el debilitamiento de los objetivos cognitivos

En tercer lugar, la comparación de los planes también refleja tendencias en el aumento gradual de las materias técnicas y auxiliares, el cual llegó a mayor cantidad de materias en la propuesta curricular del 2006. Esto puede ser comprendido como un derivado de la

discusión sobre el estatuto científico de la supuesta “arqueología tradicional mexicana”, a la que se le imputaba no cumplir con los criterios internacionales de excavación (*vid.* Gándara: 1992). Por ello, se ofreció un mayor número de materias con el fin de fomentar las discusiones ambientalistas y de técnicas especializadas. Esto se refleja en el aumento de materias relacionadas con las subdisciplinas de la geología, la cartografía y la ecología cuya presencia se ha acentuado en los últimos dos planes.

Este aumento no puede ser explicado como un producto de la cada vez mayor especialización de las ciencias. De hecho, el plan no pretende estar orientado a especialidades, las materias no están cubriendo necesidades comunes en la especialización de la práctica arqueológica como la paleobotánica, paleozoología, palinología, arqueometría, sistemas de información geográfica y análisis espacial, geoarqueología, entre otras. Es decir, no se ven como materias que estén dirigidas a sustentar un cierto tipo de análisis, sino como fundamento de la especialidad: “lo que todo arqueólogo debe conocer”.

Por otra parte, las materias de análisis de materiales han aumentado su importancia. Esto a pesar de las críticas contra la arqueología “tradicional” por su abuso de los análisis tipológicos de materiales cerámicos, lo que les valió algunos moteos como el de “tepalcateros”.

Materias como *lítica y cerámica* llamadas *análisis de materiales 1 y 2* no son explícitas en cuanto a las técnicas y métodos de análisis que el alumno tiene que aprender y tampoco es claro qué tipo de problemáticas se pueden resolver gracias a las técnicas que dichas materias cubren. A su vez, al ser consideradas como parte de lo que todo arqueólogo “debe saber”, los intereses de especialización los alumnos pasan a segundo término.

4- Mesoamérica: el área de trabajo del arqueólogo en México

En cuarto lugar, el comportamiento de las materias del área informativa ilustra la cada vez mayor importancia que Mesoamérica ha cobrado en los planes. El enfoque en términos de especialización regional para el arqueólogo, tal y como lo muestra la comparación de los planes, se ha venido haciendo cada vez más limitado, pasando de un punto de vista que abarcaba al Viejo y al Nuevo Mundo, en diversos periodos, a sólo la región mesoamericana. Cabe resaltar que gran parte del territorio nacional no corresponde con los límites de dicha área cultural.

Frente a dicha disyuntiva, es justo recapacitar sobre los efectos reales de haber denostado las materias dirigidas a cubrir regiones diferentes a la mesoamericana y las repercusiones que dicha regionalización tiene tanto a nivel competitivo y laboral, como hacia el propio análisis que se hace de la región. Lo anterior debido a que se fundamenta *a priori* un aislamiento o membrana cultural que no ocurre en todas las épocas. Por ejemplo, para el caso de aquellos que tenemos intereses en la prehistoria nos hubiera sido de mayor provecho una revisión general, por muy informativa que hubiera sido, de diversas regiones. Sin embargo, de las seis materias dedicadas a México, sólo *Historia de México I*, cubre temáticas como el poblamiento de América y pretende abarcar desde los primeros pobladores del continente hasta las sociedades tribales en Mesoamérica, descuidando la necesidad de una perspectiva mucho más global del problema de las migraciones tempranas, relaciones con diversos ecosistemas y otras problemáticas. Aunado a ello es sumamente desproporcional que en una materia se intenten cubrir problemáticas que abarquen por lo menos 11,000 años y que otras cinco materias se enfoquen a dilucidar 3,000 años. Por tanto, una de las tareas esenciales debe ser revisar y pensar qué tanto el *dictum* –casi presagio– que Alfonso Caso hiciera en 1968 (“Para ti que eres un arqueólogo mexicano, *tu área de trabajo es Mesoamérica*” [citado en Vázquez León, 2003: 49]) afecta la enseñanza de la arqueología en la ENAH.

5. Balance general

En los cuatro ejes reflexionados a partir de la comparación de los planes de estudio resalta un posicionamiento hegemónico frente a diversos temas:

- En primer lugar, el *área teórica* sustentada en los contenidos mínimos de las materias de la ENAH pretende dar una solución a problemas que deben ser reflexionados desde diversas perspectivas. En primer término se da prioridad a dos disposiciones que homogenizan la visión de los estudiantes. Esto es una visión marxista muy particular frente a la “teoría de la historia” como proceso histórico. En segundo término se da un matiz neopositivista derivado de las influencias de la filosofía de la ciencia a la arqueología y que sustenta una postura frente al problema del conocimiento y la “explicación científica”.
- En segundo lugar, el *área informativa* restringe al arqueólogo de la ENAH a enfocarse a la región mesoamericana como principal objeto de estudio. Así, a pesar de que haya

optativas, seminarios y demás materias que no se enfocan a dicha región, es claro que los planes de estudio funcionan como un marco preestablecido que limita la visión y el campo de especialización de los estudiantes.

- En tercer lugar, el *área de gestión* estipula deberes que parecerían ser naturales en la práctica del arqueólogo. Esto debido a que las funciones del INAH son transmitidas desde la educación, respondiendo a la visión de una relación intrínseca entre el arqueólogo y el patrimonio nacional. Los intereses académicos –que se guían por la discusión y la pluralidad– se ven mermados por una homogenización, debido a que se circunscriben al interés Estatal.

En los momentos de crítica a la “antropología y arqueología tradicionales” se optó por la eliminación de dicha perspectiva de los planes y no por demostrar mediante la discusión sus problemáticas. En consecuencia, las hegemonías siguen reinando. Frente a estos fenómenos señalados, cabe reflexionar la posibilidad de generar una perspectiva en la que la pluralidad sea el camino y el motor, mas que una excepción.

Desde mi perspectiva la argumentación y reflexión académicas deberían de ser las mayores inquietudes a despertar en los estudiantes. Sin embargo, la visión actual que se tiene frente al problema del patrimonio es un reflejo de que la situación es a la inversa. En cierto sentido parecería que en la educación de la ENAH no se pretende problematizar la relación Estado-patrimonio sino enseñar a los alumnos a respetar y seguir una estructura legislativa y administrativa controlada por el Estado.

Hoy en día, en vez de ampliar la información sobre el sistema legislativo, es necesaria una mayor reflexividad. Hay que recordar que la globalización “es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo” (Giddens, 1999: 25). La reflexión está ocurriendo alrededor del orbe, en congresos en los que se cuestiona de quién es el patrimonio y cómo se debe administrar.

Esta situación es efecto de diversos problemas ocurridos en países como Estados Unidos en donde algunos grupos indígenas han comenzado a reclamar artefactos que se conservan en los museos. Muchos de esos artefactos terminan por ser quemados por los mismos indígenas. Dichos actos plantean una serie de dudas en torno a los derechos de propiedad.

Tal vez, los arqueólogos en México debemos estar preparados para tener juicios sobre situaciones similares, que dadas las condiciones sociales no sería extraño que emerjan. Aunque, posiblemente, esto no ocurra desde las comunidades indígenas, puede ocurrir desde diferentes sectores de la sociedad mexicana. El papel del arqueólogo debe de ser defender dichos materiales a través de argumentos que sustenten su valor desde intereses académicos –los cuales pueden ser muy diversos–; el del estado debe ser defenderlos como bienes nacionales; el de los diferentes sectores de la sociedad debe ser defenderlos bajo sus propios intereses.

Los efectos del conflicto entre los intereses de una empresa nacional en una arena plural pueden ser complejos y hay que comenzar a prever el futuro. La arqueología dentro y fuera de los límites nacionales se está comenzando a cuestionar sus funciones, cabría recordar las palabras de Séneca: “No existe viento favorable para el que no sabe a dónde va.” Para ello, es necesario reconocer la trayectoria que la disciplina ha tenido, los cuestionamientos y limitantes derivados desde la misma, y las limitantes que se han generado en su desarrollo y profesionalización en México.

Cuadros: planes de estudios 1964-2006

Cuadro 1

Plan de estudios Maestría en Ciencias Antropológicas, Especialidad Arqueología 1964		
<p>Área teórica particular</p> <p>Antropogeografía general (C) Antropología física general (C) Arqueología general (C) Lingüística general (C) Etnología general (C) Psicología social y personalidad (C) Escuelas y teorías antropológicas (C) Sociología general (C)</p> <p>Total de materias = 8</p> <p>No identificadas</p> <p>Optativa Optativa Seminario Seminario</p> <p>Total de materias = 4</p> <p>Cursos optativos presentados en el plan</p> <p>Antropología filosófica Arte colonial Arte moderno Arte Popular Biología Humana II Egiptología Epigrafía mesoamericana Estadística II Etnografía de América Historia del Arte Occidental</p>	<p>Área informativa</p> <p>Culturas de América (C) Prehistoria y protohistoria (C) Culturas orientales (C) Historia de la cultura occidental (C) Arqueología de Mesoamérica I Arqueología de Mesoamérica II Etnografía antigua Historia antigua de México Arqueología de Mesoamérica III Arqueología de Suramérica Arqueología de Norteamérica Arqueología del viejo Mundo I Códices Mesoamericanos Arqueología del viejo Mundo II Arquitectura prehispánica</p> <p>Total de materias = 15</p> <p>Latín II Osteología para arqueólogos Problemas de la población indígena y negra Problemas contemporáneos de México Religiones Prehispánicas Sánscrito Sistemas de familia y parentesco</p> <p>O cualquier otro curso según los intereses y necesidades de los alumnos</p> <p>Total de materias del plan: 32</p>	<p>Área formativa técnica</p> <p>Cerámica estratigráfica Métodos y técnicas arqueológicas I Métodos y técnicas arqueológicas II Métodos y técnicas arqueológicas III</p> <p>Total de materias = 4</p> <p>Área formativa auxiliar</p> <p>Geología y paleontología</p> <p>Total de materias = 1</p> <p>Duración en años: 4</p>
<p style="text-align: right;">Fuente: Anuario 1964; Anuario 1963</p> <p>Nota: según se señala en el <i>Anuario 1964</i> el plan de estudios se modificó en 1958 y desde entonces se dividió el grado de <i>Maestría en Ciencias Antropológicas</i> por especialidades: <i>Antropología Física, Arqueología, Etnología y Lingüística</i>, y dos subespecialidades en Etnología: <i>Antropología Aplicada y Etnohistoria</i>. Había 12 cursos comunes a todas las especialidades y 20 para obtener la especialización. Además era requisito aprobar dos cursos de dos idiomas a elegir entre <i>Alemán, Francés, Inglés y Ruso</i>, o probar suficiencia.</p> <p>C: indica las materias comunes a todas las especialidades</p>		

Cuadro 2

Plan de estudios Maestría en Ciencias Antropológicas, Especialidad Arqueología 1968		
Área teórica particular	Área formativa técnica	Área informativa
Antropogeografía (C)	Técnicas auxiliares de investigación (C)	Arqueología de Mesoamérica I
Introducción a la antropología (C)	Estratificación y materiales arqueológicos	Arqueología de Mesoamérica II
Introducción a la historia (C)	Métodos y técnicas arqueológicas	Arqueología de Mesoamérica III
Antropología física general (C)	Métodos y técnicas arqueológicas II	Arqueología de Norteamérica
Etnología general (C)		Arqueología de Suramérica
Arqueología general (C)	Total de materias: 4	Arqueología del viejo mundo I
Lingüística general (C)	Área Formativa auxiliar	Arqueología del viejo mundo II
Seminario de antropología general (C)	Geología	Arqueología del viejo mundo III
		Arquitectura prehispánica
Total de materias: 8	Total de materias: 1	Prehistoria y protohistoria (C)
		Historia Cultural de México (C)
		Total de materias: 11
Sin identificar	Materias optativas para los cuatro primeros semestres 1967-68	Materias optativas especialidad de arqueología 1967-68
Optativa (C)	Filosofía de la ciencia	Fotografía y dibujo
Optativa (C)	Historia cultural de América	Fuentes para la etnohistoria de México
Optativa (C)	Historia cultural de África y Oceanía	Historia antigua de México
Optativa (C)	Historia cultural de Occidente	
Optativa (C)	Historia del Pensamiento antropológico (obligatoria en arqueología)	Matemáticas
Optativa	Lengua y cultura	Paleografía
Optativa	Morfología humana	Arqueología clásica
Optativa	Psicología social	códices mesoamericanos
Optativa	Antropología social	estadística
Optativa	Sociología general	osteología para arqueólogos
Seminario		paleontología de vertebrados
Total de materias: 11		
		Total de materias del plan: 34 Duración en años: 5

Fuente: se cotejaron el *Anuario 1965-1966*; documento Archivo Histórico ENAH (AHE) *Plan de estudios 1967-1969* (s/f, 6 fojas); documento AHE *Información General* (s/f, 2 fojas)

Nota: Los idiomas obligatorios eran los mismos que en el Plan de Estudios 1964. Los cambios frente a las materias son de 16 comunes a todas las especialidades y 16 para la especialización. El número de optativas y seminarios era de 10, teniendo que elegir 5 como parte de las comunes y 5 de la especialidad. Las especialidades no seguían siendo las mismas que para 1964, ya que se añadió *Antropología Social*. Sin embargo, no se obtuvo información concerniente a las subespecialidades de Etnología.

C: indica las materias comunes a todas las especialidades

Cuadro 3

Plan de estudios, Licenciatura en Arqueología 1972		
<p>Área teórica general Teoría de la historia (c) Metodología de las ciencias sociales (c) Hábitat economía y sociedad (c)</p> <p>Total de materias: 3</p> <p>Área teórica particular Teoría de la organización social (c) Sistemas comparados de organización social Introducción a los problemas del subdesarrollo (c) Historia del pensamiento antropológico (c) Sociedades precapitalistas (c) Arqueología general (c) Lingüística general (c) Etnología general (c) Antropología física general (c) Historia del pensamiento arqueológico o teoría arqueológica contemporánea</p> <p>Total de materias: 10</p> <p>Optativas ofrecidas en 1975 Suelos y sedimentos Superestructura Paleontología Historiografía de la ciudad de México Arqueología y Marxismo Seminario de Metodología de las Ciencias Sociales Arqueología Maya Buceo Arqueológico Historia de la arqueología en México</p>	<p>Área formativa técnica Matemáticas intermedias (c) Estadística (c) Materiales arqueológicos Estadística para arqueólogos Métodos y técnicas arqueológicas I Métodos y técnicas arqueológicas II Métodos y técnicas arqueológicas III</p> <p>Total de materias:7</p> <p>Área formativa auxiliar Geología</p> <p>Total de materias:1</p>	<p>No identificadas Taller de discusión (c) Taller de discusión (c) Taller de discusión (c) Optativa Optativa Optativa Optativa</p> <p>Total de materias:7</p> <p>Área informativa América I Arqueología del viejo mundo I Arquitectura y urbanismo América II Arqueología del viejo mundo II Mesoamérica I América III Mesoamérica II Fuentes para la etnohistoria de México Mesoamérica 3 Seminario mesoamericano Seminario no mesoamericano Etnografía antigua de México</p> <p>Total de materias: 13</p>
<p>Total de materias del plan: 41 Duración en años: 4</p>		
<p>Fuente: documento AHE <i>Plan de estudios 1972</i> (2 fojas); documento Coordinación de Licenciaturas (CL) <i>Plan de Estudios 1972</i> (3 fojas) Nota: En 1971 se rompe el convenio para otorgar el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas con la UNAM, como consecuencia se otorgó Licenciatura y se redujo a 8 semestres. Un idioma extranjero como obligatorio. Se continuo el modelo de <i>Años Generales</i>, cursando 3 semestres generales y 5 de especialidad: 16 y 25 materias respectivamente. Las materias optativas fueron extraídas del documento de 1975 ya que no se encontraron para 1972, pero según los planes no hubo cambios de 1972 a 1975, por ello las tomo como ejemplo. C: Indica las materias comunes a todas las especialidades</p>		

Cuadro 4

Plan de estudios, Licenciatura en Arqueología 1978			
Área teórica general		Área informativa	
Elementos de crítica de la economía política		Fuentes de la etnohistoria	
Seminario de economía política I		seminario regional -§	
Seminario de economía política II		seminario regional -§	
Seminario de economía política III		optativa informativa	
Teoría del conocimiento		total de materias: 4	
Total de materias: 5		§- a elegir entre maya, mexicana, norte de México, Caribe, Centroamérica	
Área teórica particular		Área formativa técnica	
teoría antropológica		Técnicas de investigación documental	
Antropología económica I		Estadística I	
Antropología económica II		Estadística II	
Antropología física		Materiales Arqueológicos I	
Lingüística		Materiales Arqueológicos II	
Teoría del parentesco		Técnicas de investigación arqueológica I	
Antropología política		Técnicas de investigación arqueológica II	
Mito Magia y religión		Técnicas de investigación arqueológica III	
Arqueología general		Geomorfología, suelos y sedimentos	
Teoría arqueológica contemporánea		Optativa técnica	
Diseño de investigación		Optativa Técnica	
Caza Recolección		Seminario técnico	
Transición a la economía agrícola		Total de materias: 13	
Agricultores avanzados		Optativas y seminarios	
Transición a sociedades estatales		Seminario técnico:	
Sociedades estatales		Análisis locacional	
Formación socio-económica mexicana I		Teórica Arqueológica	
Formación socio-económica mexicana I		Iconografía	
Formación socio-económica mexicana II		Códices	
Seminario teórico		Seminario auxiliar	
Total de materias: 20		Restauración y conservación de bienes muebles	
		Restauración y conservación de bienes inmuebles	
		Museografía	
		Arquitectura y urbanismo	
		Legislación	
		Total de Materias del Plan: 45 Duración en años: 4	
Fuente: documento archivo CL Plan de Estudios 1978			
Nota: no se obtuvieron documentos que dieran cuenta de las optativas para 1978, sin embargo se retomaron de uno de 1979. Al igual que en 1972 se debe aprobar un idioma extranjero. En este plan el alumno ya no cursa materias comunes con otras especialidades; se entra desde el primer semestre a la licenciatura de cada especialidad.			

Cuadro 5

Plan de estudios, Licenciatura en Arqueología 1989			
Área Teórica General		Área Informativa	
Teoría de la Historia I		Historia de la Arqueología Mexicana	
Teoría de la Historia II		Historia de México I	
Metodología I		Historia de México II	
Teoría de la Historia III		Historia de México III	
Metodología II (Diseño de Investigación)		Historia de México IV	
Optativa Teórica General		Historia de México V	
Seminario Teórico (particular o general)		Manejo de Recursos y Legislación Arqueológicas	
Total de materias: 7		Historia de México VI	
		Optativa Informativa	
		Seminario Informativo	
		Total de materias: 10	
Área Teórica Particular	Área Formativa Auxiliar	Área formativa Técnica	
Arqueología General	Geografía	Taller de Redacción	
Introducción a la Antropología	Ecología	Inglés I	
Teoría Arqueológica I	Geomorfología	Estadística I	
Antropología Física	Estratigrafía	Inglés II	
Antropología I	Optativa Formativa Auxiliar	Estadística II	
Teoría Arqueológica II	Seminario Formativo	Cartografía y fotografía Aérea	
Antropología II	Total de materias 6	Materiales Arqueológicos I (lítica)	
Optativa Teórica Particular		Materiales Arqueológicos II (cerámica)	
Seminario de Tesis		Topografía y Dibujo	
Total de materias 9		Técnicas de Investigación Arqueológica I	
		Laboratorio de Materiales Arqueológicos I	
		Materiales Arqueológicos III	
		Técnicas de Investigación Arqueológica II	
		Restauración y Conservación	
		Laboratorio de Materiales Arqueológicos II	
		Optativa Formativa Técnica	
		Total de materias: 16	
Total de Materias del Plan: 48 Duración en años: 4.5			
Fuente: Coordinación de Arqueología			
Nota: En este plan el idioma (Inglés) se toma como parte de los cursos. Además las optativas ya están seccionadas en las áreas. La especialización, al igual que en el plan anterior, inicia desde el primer semestre. Se aumenta un semestre de cursos. Ya no se anexan las optativas debido a que aquí ya están orientadas por área.			

Cuadro 6

Propuesta de Plan de estudios, Licenciatura en Arqueología 2006		
Área teórica particular	Área formativa ambiental	Área informativa
Introducción a la antropología Historia de la arqueología mexicana(INF) Antropología Física Teoría arqueológica Antropología I Antropología II	Ecología antropológica Geomorfología Estratigrafía Geografía Humana Optativa auxiliar Total de materias: 5	Arqueología general (TP) Historia de México I Historia de México II Historia de México III Historia de México IV Historia de México V
Optativa	Área formativa técnica	Historia de México VI (modelos comparativos) Optativa
Seminario (puedes ser particular o general) Total de materias: 8 (+/- 1)	Análisis e interpretación de textos	Seminario de tesis (TP) Total de materias: 9
Área teórica general	Cartografía I Cartografía II Estadística	Manejo de recursos, conservación y difusión
Teoría de la Historia Semiótica (TP) Metodología I Metodología II (diseño de investigación) Optativa Seminario (es el mismo que el del área teórica particular) Total de materias 6 (+/- 1)	Técnicas de investigación arqueológica Materiales arqueológicos I Materiales arqueológicos II Laboratorio de materiales I Técnicas de Investigación Arqueológica II Materiales Arqueológicos III	Manejo de Recursos (INF) Legislación (INF) Taller de redacción (FT) Restauración I (bienes muebles) (FT) Restauración II (bienes inmuebles) (FT) Museografía y museología (FT)
	Laboratorio de materiales II Seminario Formativo Optativa Técnica Seminario de técnicas etnográficas Total de materias: 14	Total de materias: 6
Total de materias del plan: 47 Duración en años: 4.5		
Fuente: Jiménez Saldívar <i>et al.</i> , 2006:73		
Nota: en la propuesta se eliminan los cursos de idioma (inglés) presentes en el plan de 1989 y se añaden como requisito de ingreso a la licenciatura (comprensión de lectura). Se añade una nueva área y además se mueven algunas materias de las áreas que antes les correspondían: nótese el caso de Historia de la Arqueología Mexicana y de Arqueología General, así como el Seminario de Tesis. Las optativas, al igual que en el plan 1989 ya están orientadas por área. Las abreviaturas indican las áreas tomadas en cuenta para realizar las estadísticas, que es conforme estaban en la clasificación del plan 1989: INF (Área informativa), TP (Área teórico particular), FT (Área formativa técnica)		

Anexo

Documento Archivo ENAH A

Este documento fue consultado en el Archivo Histórico de la ENAH. No presentaba ni fecha, ni número de fojas. Por las materias de las que se habla es probable que sea entre 1972 y 1978.

SOBRE EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE ARQUEOLOGÍA

Desde que el actual programa de estudios entró en vigor, ha sufrido una serie de críticas que, si bien no han contribuido en nada a mejorarlo, sí han producido confusión. Creemos que parte de esta confusión tiene su origen en una falta de información. Por esta razón deseamos exponer a continuación una serie de cuestiones que creemos deberán tomarse en cuenta para apreciar mejor el valor de ese programa de estudios:

1o. Contrariamente a lo que se ha dicho con insistencia, el programa actual de estudios no es obra de una o dos personas, ni siquiera de una comisión encargada de su elaboración. Es el resultado de largas discusiones entre alumnos y profesores a nivel de asamblea de especialidad.

2o. El resultado de esas discusiones fue el reconocimiento de que para lograr una preparación adecuada, un arqueólogo debe cubrir un currículum en donde:

a. Se dé igual importancia a los aspectos teóricos que a los prácticos. Por esta razón se produjo un programa de estudios a base de tres áreas de similares pesos relativos: un área de teoría de la historia y teoría antropológica, un área de métodos y técnicas y un área de información general.

b. Se vincule práctica y teoría. Por esta razón se postuló que el programa no tendría sentido sin la posibilidad de realizar investigaciones al interior de la especialidad, para lo cual era necesario no sólo contar con proyectos propios sino, además, tener una infraestructura adecuada: laboratorios, equipo de prospección y excavación, biblioteca, departamento de publicaciones, etc. La existencia de espacio físico para laboratorios en el edificio actual de la ENAH constituye justamente el primer paso que se dio hacia el logro de esa infraestructura de investigación.

c. A medida que se avanza en la carrera, el estudiante entra a un campo cada vez mayor de materias optativas para terminar finalmente con seminarios relacionados con su tesis. De esta forma, la licenciatura se veía como una serie de pasos hacia la producción de una tesis. Teníamos ya la experiencia de que este último tipo de enfoque se limitaba a producir pasantes que llegaban a aprender a investigar y, en última instancia, a saber de arqueología, después de haber salido de la escuela, en el curso de su investigación como pasante. Bajo estas condiciones, la ENAH no producía arqueólogos sino materia prima para una formación ulterior dentro de proyectos del INAH, con lo cual se lograba una reproducción perfecta de las condiciones de la arqueología mexicana.

d. Las materias de información general fueran dadas a partir del momento en que esa información pudiera ser evaluada en base a conocimientos teóricos ya adquiridos. Por eso es que el programa de estudios se sobrecarga en los primeros semestres con materias de tipo teórico, mientras que los últimos semestres hacen énfasis en métodos y técnicas e información general, especialmente esta última.

e. Las materias de información general se daban no como simple relatoría de materiales encontrados en superficie o excavación en proyectos pasados o en curso en diferentes partes del mundo. No podía ofrecerse al estudiante las amplias historias culturales como se venía haciendo hasta ese momento a través de los cursos de Mesoamérica I a III, Viejo Mundo I y II, Andri-

ca I a III. Ese tipo de arqueología y enseñanza había sido superada hace mucho tiempo; la especialidad así lo había reconocido e intentaba establecer una nueva vía: la de la explicación de fenómenos sociales. Por esta razón se pensó en cursos tales como Cazadores-Recolectores, Agricultores Avanzados, etc. En estos cursos se debería ver la misma información que antes se veía en las Mesoaméricas, Viejos Mundos y Américas, excepto que ahora se pedía que se viera a la luz de una teoría general de la historia y una teoría particular: la antropológica. Se buscaba un análisis crítico de materiales y no un simple enunciado de los mismos.

3o. Dado el requerimiento de una buena vinculación entre teoría y práctica, durante las discusiones que condujeron a la elaboración del programa actual de estudios se vio la necesidad de que las materias de teoría de la historia, que hasta ese momento habían sido dadas dentro de un tronco común, fuesen impartidas por profesores con buen conocimiento de la arqueología. La razón de la separación temporal de la especialidad de arqueología del resto de la ENAH fue, fundamentalmente, esa: la búsqueda de una autonomía relativa que permitiera implementar el nuevo programa de estudios. La idea, sin embargo, era, y sigue siendo, la de trabajar con el resto de la ENAH en todos los demás aspectos de la vida académica. No sólo eso; se propugnaba por buscar puntos de convergencia con el resto de las especialidades por lo que se refiere a programas de estudio con el fin de evitar duplicación de esfuerzos, así como de crear una plataforma más amplia para la ENAH.

Hechas estas aclaraciones creemos oportuno indicar también que ese programa de estudios no ha funcionado como se quería. Y ha sido así no por deficiencias en el programa en sí, sino por fallas en su implementación. En primer lugar hay que hacer notar que no se cumplió con el compromiso que se tenía de elaborar los contenidos mínimos de las materias que componían el programa. Salvo raras excepciones, el contenido de los cursos que se dan en la especialidad es elaborado por el profesor asignado de acuerdo a lo que él presiente debería ser el curso a partir de su título o, alternativamente, de acuerdo a lo que es su "rollo", aunque no tenga nada que ver con lo que originalmente se pensaba debería ser el curso. Es tarea urgente, por tanto, que la especialidad se avoque a la elaboración de esos contenidos mínimos, es decir, que pase de un programa de estudios, el actual, que no es otra cosa que (con contadas excepciones) un conjunto de títulos, a un programa de contenidos.

Hay una segunda tarea por realizar: hay que crear los mecanismos para que, una vez elaborados los contenidos, estos sean respetados. El caso de Métodos y Técnicas Arqueológicas I ilustra el punto. El contenido de esta materia fue elaborado por todos los profesores que en el momento (1979) estaban dando esa materia en la ENAH; asistieron a las reuniones, además, profesores que habían dado Métodos II y III, así como alumnos que habían tomado esos cursos previamente. Las discusiones produjeron un contenido para Métodos I con el cual todos estaban de acuerdo. El contenido básico, esto es, la temática que se había acordado, sin embargo, no fue respetado salvo en casos excepcionales; fue hecho a un lado por los propios profesores que intervinieron en su elaboración, en la mayor parte de los casos porque no estaban preparados para impartir lo que habían acordado.

En segundo lugar, y esto les resultará obvio a los alumnos de los primeros semestres, se ha perdido lo poco que se había hecho con vistas a conjuntar práctica y teoría. El caso de los cursos de Economía Política ilustra el punto.

Bibliografía

- Ánimas Moctezuma, Rosa *et. al.* 2006, "Licenciatura en Arqueología" pp. 66-67, en Jiménez Saldívar. M, *et. al. Rediseño curricular, ENAH-INAH*
- Bachelard, Gaston, (1989), *El nuevo espíritu científico*, México, Nueva Imagen, 1989
- Beck, Ulrich, (1997), ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós, 1998
- Bernal, Ignacio, (1979), *Historia de la arqueología en México*, Porrúa, 1992
- Binford, Lewis, (1968) "Archaeological Perspectives" pp. 78-104, en *An archaeological perspective*, Seminar Press, 1972
- (1983), En busca del pasado: descifrando el registro arqueológico, Crítica, Barcelona, 2004
- Boehm de Lameiras, Brigitte, 1991, "El Estado en Mesoamérica. Estudio sobre su origen y evolución" p. 11-51 en *Revista española de antropología americana*, nº especial:, Madrid, 21
- Bonal, Xavier, 2002, "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina", pp. 3-35, en *Revista Mexicana de sociología*, vol. 64 núm. 3, julio-septiembre, UNAM, IIS.
- Bourdieu, Pierre, 1990, *The logic of practice*, Stanford University
- Cárdenas Barahona, Eyra, 1993, *50 años memoria de la ENAH*, INAH-ENAH
- S/F, Memorias 60 años de la ENAH, ENAH-INAH
- Castañeda Sabido, Fernando, 2004, La crisis de la sociología académica en México, Porrúa-UNAM
- Clark, Grahame, 1939, *Archaeology and Society: reconstructing the prehistoric past*, University paperbacks Methuen London, 1960
- Cottom Bolffy y Julio César Olivé, coord., 2003, *INAH una Historia*, 3 vols. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Tercera edición, México
- Daniel, Glyn, (1950) , *Un siglo y medio de arqueología*, FCE, 1987
- DCA, 2002, Mecanuscrito, Documento Coordinación de Arqueología, ENAH
- De la Borbolla, Rubin, 1993, "Una búsqueda de la autosuficiencia en la ENAH", pp.28-32 en Eyra Cárdenas Barahona, coord. *50 años memoria de la ENAH*, INAH-ENAH
- Díaz-Andreu Margarita, 1998, "Nacionalismo y arqueología: del viejo al nuevo mundo" en *Arqueología núm 20*, Julio- Diciembre, pp. 115-138
- El Universal, 12-09-06 "México, de los que menos gastan en sus estudiantes: OCDE"
- ENAH-INAH, *Anuario* 1948

----- *Anuario* 1957

----- *Anuario* 1959

----- *Anuario* 1963

----- *Anuario* 1964

----- *Anuario* 1965-1966

Gándara V., Manuel, 1992, *La arqueología oficial mexicana: causas y efectos*, INAH, México

----- 1993a, “La ENAH: cincuenta años de tradición” en Eyra Cárdenas Barahona, coord.
50 años memoria de la ENAH, INAH-ENAH

----- 1993b, “El análisis de las posiciones teóricas: aplicaciones a la arqueología social” en
Boletín de Antropología Americana, núm 27

García Mora, Carlos, coord. 1987-1988, *La antropología en México: panorama histórico* (12 vols.),
INAH, México

Giddens, Anthony y Jonathan Turner, 1987, “Introduction” en *Social theory today* Eds.
Anthony Giddens and Jonathan Turner, Stanford University

Giddens, Anthony, 1984, *The constitution of society: outline of the theory of structuration*,
University of California Press, 1986

----- 1999, *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus,
2000

Gómez Rey, Patricia, 2006, “La asimilación de las ideas de Ratzel y la nueva visión del
territorio mexicano” en *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona,
vol X, núm 218 (25), 1 de agosto 2006

González Jácome, Alba, (en prensa), “Consideraciones sobre la investigación y la enseñanza
de la antropología en México”

Hobsbawm, Eric, (1990), *Naciones y Nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona, 2000

Hodder, Ian (1986), *Interpretación en arqueología: corrientes actuales*, Crítica, Barcelona,
1988

Hodder, Ian y Robert Preucel, 1996, “Communicating present pasts” pp.3-20 en Hodder y
Robert Preucel eds., *Contemporary Archaeology in theory: a reader*, Routledge

Jiménez Saldívar, María, et al, 2006, *Rediseño curricular*, ENAH-INAH

Kohl, Philip y Clare Fawcett, 1995 “Archaeology in the service of the state: theoretical
considerations”3-18 en Kohl, Philip y Clare Fawcett eds., *Nationalism, politics and the
practice of archaeology*, Cambridge

Krotz, Esteban, coord. 1992, *El concepto de crisis en la historiografía de las ciencias
antropológicas*, Cuadernos de antropología, Universidad de Guadalajara

Kuhn, Thomas, (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura
Económica, México, 2004

- La Jornada, 8-12-06, “Trampa presupuestal: recortan \$4.5 mil millones a educación”
- Lakatos, Imre, 1978, *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza Editorial, 1983
- Litvak King, Jaime, 1986, *Todas las piedras tienen 2000 años. Una introducción a la arqueología*, Trillas
- Levi-Strauss, Claude, (1962), *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica, 2003
- López Acevedo, Gladys, 2006 "Mexico: Two Decades of the Evolution of Education and inequality" (May 1, 2006). World Bank Policy Research Working Paper No. 3919
- López Hernández, Haydeé, 2003, *La arqueología mexicana en un periodo de transición 1917-1938*, tesis de licenciatura ENAH-INAH
- López Luján, Leonardo, 1991, “Las periodizaciones marxistas de la historia mesoamericana” pp 173-193 en *Homenaje a Julio César Olivé Negrete*, México, UNAM-INAH-Colegio Mexicano de Antropólogos
- López Wario, Luis y Salvador Pulido, 1991 “Forjando arqueólogos. Los planes de estudio de arqueología en la ENAH1941-1991”, pp. 83-96 en *Cuicuilco*, núm. 26
- Matos Moctezuma, Eduardo, 1974 *Proyecto Tula Primera Parte*, Colección científica núm. 15, INAH
- 1974 b *Proyecto Tula Segunda Parte*, Colección científica núm. 33, INAH
- 1993, “La ENAH: 3 aspectos”, pp. 93-97 en Eyra Cárdenas Barahona, coord. *50 años memoria de la ENAH*, INAH-ENAH
- McKenzie, Donald, 1978 “Statistical theory and social interests a case study” en: *Social studies of science*, vol. 8, 1978
- 1981, *Statistics in Britain 1835-1930: the social construction of scientific knowledge*, Edinburgh University Press
- Noguera, Eduardo, 1951, “Veinticinco años de arqueología en México” en *Homenaje al Dr. Alfonso Caso*, INAH
- Olivé Negrete, Julio César, 1995, *INAH una historia*. Vol. 1. CONCULTA-INAH, México
- Palerm, Ángel, 2006, “El movimiento estudiantil: Notas sobre un Caso” Primera, Segunda, Tercera y Cuarta Parte, pp. 118-166, en *Antología del pensamiento político, social y económico español sobre América Latina*, 8, prólogo de Juan Maestre Alfonso ; ensayo introductorio y notas de Alba González Jácome.—Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006.
- Piña Chan, Roman, 1993, “Reflexiones personales en torno a la antropología Mexicana”, pp. 41-46, en Eyra Cárdenas Barahona, coord. *50 años memoria de la ENAH*, INAH-ENAH
- Pinsky, Ann Valerie, 1992, *Anthropology and the New Archaeology: a critical study of disciplinary change in American Archaeology*, Tesis Doctoral, Cambridge University
- Reforma, 5-12-06 “Poco el Gasto en Educación Superior”

- Rodríguez García, Ignacio, 1996 "Recursos ideológicos del Estado mexicano: el caso de la arqueología" pp.83-103 en Mechthild Rutsch: *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*. México, 1996, Universidad Iberoamericana, Plaza y Valdés Editores e Instituto Nacional Indigenista, Seminario de Historia, Filosofía y Sociología de la Antropología Mexicana.
- Rutsch, Mechthild, 2002, Antropología mexicana y antropólogos alemanes en México. Desde finales del siglo XIX hasta principios del XX, Tesis de Doctorado en Antropología, UNAM
- 2004 "Natural History, national Museum and Anthropology in Mexico. Some reference points in the forging and re-forging of national identity." pp. 89-122, en *Perspectivas Latinoamericanas*. 1
- Saxe-Fernández, Johon, 2007, "Banco Mundial. Una mirada a México" en <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1666> consultado por última vez en agosto del 2007
- Shanks, Michael y Christopher Tilley, (1987), *Social Theory and Archaeology*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1988
- Silverman, Sydel, 2005, "The United States", pp. 256-347 en *One Discipline, four ways: British, German, French, and American Anthropology*, The Halle Lectures del Max Planck Institute for Social Anthropology, Univesrity of Chicago Press
- Taylor, Walter, 1948, *A study of Archaeology*, Southern Illinois University at Carbondale, Center for Archaeological Investigations, 1983
- Trigger, Bruce, 1995 "Romanticism, nationalism and archaeology" pp. 263-279 en Kohl Philipe y Clare Fawcett, *Nationalism, politics, and the practice of archaeology*, Cambridge university, 2005
- 1996, "Alternative Archaeologies: Nationalist, Colonialist, Imperialist" pp. 615-631 en 1996, Hodder y Robert Preucel eds., *Contemporary Archaeology in theory: a reader*, Routladge
- Unión Europea, 2006, Informe estratégico nacional 2002-2006 México
- Uñas Horcasitas, Beatriz, "Las ciencias sociales en la encrucijada del poder: Manuel Gamio (1920-1940)", pp.93-121, en *Revista Mexicana de sociología*, vol. 64 núm. 3, julio-septiembre, UNAM, IIS.
- Vázquez León, Luis, (1996), El leviatán arqueológico. Antropología de una tradición científica en México, CIESAS-Porrúa, 2003
- Villalobos Nájera y Coronado Ramírez, 1987, "Escuela Nacional de Antropología e Historia" pp. 384-397, en *La Antropología en México: panorama histórico v.7*, Las Instituciones, Coord. Carlos García Mora, INAH
- Warman, Arturo, 1970, "Todos santos y todos difuntos, crítica histórica de la antropología mexicana", en Arturo Warman et al., *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Editorial Nuestro Tiempo.

Archivos consultados

Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Antropología e Historia

Abreviado como “Archivo Histórico ENAH”

Documentos citados: “Plan de estudios 1967.1968 (S/F, 6 fojas); Plan de Estudios 1972 (2 fojas)

Archivo de la Subdirección de Licenciaturas, ENAH

Documentos citados: “Plan de Estudios 1978”, “Plan de estudios 1989”

