



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Título

**Cambios y continuidades en la formación de antropólogos: la Maestría en  
Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia**

Tesis que presenta

**Berenice Calzada Ramírez**

Para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García

Ciudad de México

Abril del 2021

*Para la realización de esta investigación se contó con el apoyo de una beca  
CONACyT.*

*Lo que embellece al desierto –dijo el principito-  
es que esconde un pozo en cualquier parte...*

*(Antoine De Saint-Exupéry, 1943)*

## **Agradecimientos**

En esta travesía académica y personal quiero agradecerles a todas aquellas personas que me apoyaron y vieron en mí la capacidad de iniciar un nuevo proyecto. En principio, madre mía te agradezco infinitamente todo el apoyo y amor incondicional que siempre me ofreces, me has acompañado en cada decisión que he tomado por muy loca que esta fuera, eres mi ángel. A toda mi familia ¡gracias!

A ti vida mía, Genaro, no hay nadie como tú, eres un ser inefable que siempre está lleno de sorpresas, de risas y amor. Te agradezco por ser tú, porque así puedo ser yo misma.

Mi gratitud a Rosalba Ramírez por haber decidido ser mi guía en este trayecto formativo. Le agradezco cada momento y discusión para fortalecerme en cada paso y decisión que fuera a tomar. A las profesoras investigadoras que dejaron un poco de su chispa en mí, a Inés Dussel por su paciencia y generosidad, a Eugenia Roldán por su rigurosidad y criterio, a Laura Cházaro por su pasión hacia la ciencia y el diálogo crítico y constructivo, a Ariadna Acevedo y Elsie Rockwell por sus elocuentes e inspiradoras clases, y no me olvido de Eduardo Weiss porque sin su ayuda mi proyecto no hubiera llegado a manos de Rosalba. Al profesor Germán Álvarez por sus lecturas y observaciones de este proyecto. A la doctora Sylvie Didou Aupetit por su participación como lectora y sinodal de esta investigación.

Al profesor Edgar, quien fue mi portero para entrar al microcosmos de la maestría en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. A los maestros y estudiantes de la ENAH que siempre, con una sonrisa, tuvieron un tiempo para mí, pese a sus innumerables actividades como antropólogos.

A ti Ara porque eres más que una amiga, te agradezco cada gesto, palabra y sentimiento hacia mí, por ser la escucha de mis incontables problemas y alegrías, mi gratitud por permanecer a mi lado en este proceso y otros más, juntas iremos siempre de la mano por el camino de la deconstrucción. A Karem por

mostrarme un mundo nuevo, eres un ser maravilloso, estaré siempre agradecida por tu confianza y amabilidad. En mi corazón permanecerán los recuerdos forjados con ustedes dos en las calles de la ciudad y, por supuesto, en nuestro depa.

A mis amigas y compañeras de aula y de vida, Yesenia, Yuri y Jessica, les doy las gracias por las risas, las reuniones casuales y las maravillosas salidas para recorrer esta tierra mexicana, pero también agradezco su presencia en los días de trabajo y en las noches de desvelo de incontables discusiones académicas. Jamás olvidaré todo lo que forjamos allá en ese mundo llamado DIE.

Por supuesto agradezco a los integrantes del seminario por sus aportes que fueron fruto de debates y discusiones, aprendí mucho de ustedes. A todo el personal del DIE por su amabilidad y paciencia en cada trámite que realicé.

Y cómo no mencionar a esos seres que no solo llenan de pelitos la ropa, sino también de amor incondicional a Dug, Muñe y PanPan, porque han sido mi fortaleza y gracias a ustedes deseo continuar esforzándome para ser una mejor persona.

A todos ustedes y a los que no pude nombrar ¡Gracias!

## **Resumen**

En la presente tesis analizo los cambios y continuidades en la propuesta de formación de la Maestría en Antropología Social (MAS) de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en relación con los paradigmas clásicos y actuales que configuran el campo de la Antropología Social. Lo anterior desde un primer análisis del proceso de institucionalización del campo de la Antropología en México, es decir, una comprensión de las formas en que el campo antropológico llega a las instituciones y cómo en momentos del proceso sociohistórico se crean otras más para su recepción. En el proceso de institucionalización se identificó el proceso de profesionalización de la antropología como una propuesta de formación de los futuros encargados de dar continuidad y ensanchar el propio campo en México. A partir de una aproximación histórica a los cambios en las perspectivas de formación de antropólogos desde las instituciones y escuelas de pensamiento se logró entender el desarrollo y los rasgos actuales de la formación en la Maestría en Antropología Social (MAS).

En el proceso de esta investigación fueron utilizadas diversas fuentes de información, así como relatos de entrevistas a estudiantes, egresados, profesores y coordinador de la MAS.

Bajo esta lógica, durante el desarrollo de la investigación se identificó que la formación actual de la MAS obedece a los cambios en las orientaciones del quehacer antropológico en función de la constante apertura de temáticas de estudio. En este sentido, el trabajo de campo antropológico se constituye como una dimensión muy importante en el análisis de la formación de los estudiantes de la maestría.

## **Abstract**

In this thesis, I analyze the changes and continuities in the training proposal of the Master's Degree in Social Anthropology (MAS) of the National School of Anthropology and History concerning the classic and current paradigms that configure the field of Social Anthropology. The foregoing from a first analysis of the institutionalization process of the field of Anthropology in Mexico is an understanding of how the anthropological field reaches institutions and how, at moments of the socio-historical process, others are created for its reception. In the process of institutionalization, the process of professionalization of anthropology was identified as a training proposal for the future people in charge of giving continuity and widening the field in Mexico. From a historical approach to the changes in the training perspectives of anthropologists from institutions and schools of thought, it was possible to understand the development and current features of training in the Master's Degree in Social Anthropology (MAS).

In the process of this research, various sources of information were used, as well as reports of interviews with students, graduates, teachers, and the MAS coordinator.

Under this logic, during the development of the research, it was identified that the current formation of the MAS obeys the changes in the orientations of the anthropological work based on the constant opening of study topics. In this sense, the anthropological fieldwork constitutes a very important dimension in the analysis of the training of master's students.

## ÍNDICE

Introducción.....	1
Abordaje teórico.....	3
Desarrollo metodológico .....	10
Las entrevistas .....	11
La estructura de la tesis.....	13
CAPÍTULO 1. El proceso de formación de antropólogos sociales en México: primeras instituciones y escuelas de pensamiento .....	15
Introducción .....	15
1.1. El Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia: primera institución de recepción de la Antropología y su incipiente profesionalización .....	16
1.2. La experiencia en la EIAEA: un intento de profesionalización internacional .....	22
1.3. El Departamento de Antropología: de la Universidad Obrera de México a la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN.....	28
1.4. La Escuela Nacional de Antropología: incorporación del Departamento de Antropología Social al INAH .....	37
1.4.1. Aproximaciones a los cambios de la formación en la ENAH: Las propuestas y las críticas .....	42
Conclusiones .....	51
CAPÍTULO 2. El campo de la Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.....	55
Introducción .....	55
2.1. El proceso de institucionalización de la Antropología Social .....	55
2.1.1. El discurso Indigenista: base para la creación de la carrera en Antropología Social .....	56
2.1.2. El antropólogo social: cambios en su formación.....	63
2.2. Apertura de la antropología al estudio de problemas sociales.....	69
2.2.1. Crítica al indigenismo .....	70
2.2.2. Marxismo y Antropología .....	73
2.3. La diversificación de un campo.....	81
Conclusiones .....	86

CAPÍTULO 3. La creación de la maestría en Antropología Social .....	89
Introducción .....	89
3.1. Nace un espacio para la formación en investigación y docencia .....	89
3.2. Los fundadores de la MAS y orientación del plan de estudios inicial .....	94
3.3. Cambios y continuidades en el programa de la MAS .....	102
3.3.1. Los viejos y nuevos paradigmas en la MAS .....	105
Conclusiones .....	108
Capítulo 4. La Maestría en Antropología Social .....	111
Introducción .....	111
4.1 La estructura del plan de estudios de la MAS .....	111
4.2. El estudiante y las mediaciones para su formación .....	116
4.3 Las implicaciones de un programa de formación integrado .....	125
Conclusiones .....	133
Capítulo 5. Experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del trabajo de campo antropológico en la MAS .....	137
Introducción .....	137
5.1 El trabajo de campo: una propuesta desde la antropología .....	138
5.2. La investigación antropológica: “siempre se está hablando de etnografía” .....	147
5.3. Cambios y permanencias del trabajo de campo en la ENAH: las experiencias de los estudiantes de la MAS en la construcción de distintos objetos de investigación.....	155
5.3.1. Etnografía de la comunidad .....	156
5.3.2. Etnografía urbana .....	161
5.3.3. Etnografía virtual.....	167
Conclusiones .....	172
Reflexiones finales .....	178
Referencias .....	193
Anexos .....	208



## **Introducción**

El campo de la Antropología en México, su trayectoria y los procesos académicos, políticos, ideológicos que, incidido en su desarrollo, suscitaron el interés por estudiar su proceso de institucionalización, los cambios y continuidades que caracterizan su composición actual. Este interés está estrechamente ligado a reconocer la conformación de instituciones que le dieron soporte para irse consolidando en el país. De este modo, han sido sociólogos, filósofos y antropólogos los más interesados en el recuento de la conformación el campo de la Antropología en México, constituyen aportaciones en las que se han priorizado elementos de carácter sociohistórico, el análisis del papel político que tuvo como un campo disciplinar ligado a las acciones del Estado, o la contribución del quehacer antropológico en el reconocimiento de las poblaciones indígenas como objeto de estudio, por citar algunas de las temáticas generales.

Cabe señalar que distintos estudiosos se concentraron en analizar un tiempo específico, los años sesenta y setenta, un periodo de discusión y constante crítica al campo de formación e investigación antropológica que detona en su transformación, hubo cuestionamientos de la posición investigativa ante el uso de ciertos paradigmas y su labor en las políticas indigenistas promovidas por el Estado, discusión que permitió la incorporación de nuevas concepciones teóricas y metodológicas, es decir, de nuevos paradigmas.

Asimismo, hay quienes han volcado la mirada a entender el campo antropológico en espacios institucionales que han dado prioridad al proceso de profesionalización, desarrollando estudios sobre trayectorias académicas de antropólogos y, de forma relevante, de las instituciones en que se han formado. Uno de los principales proyectos realizados en torno a los procesos de formación es el de “Antropología de la Antropología” (AdelA) de la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (Red MIFA), red conformada desde el año 2000 que reúne a instituciones de educación superior encargadas de la formación en el campo antropológico, en programas de licenciatura y posgrado.

El sentido del proyecto Adela es mostrar una comparativa de los programas de formación antropológica en México (Krotz y De Teresa, 2012).

Las investigaciones realizadas por la Red MIFA giran en torno al recuento histórico de cada programa de formación sobre el estudiantado, a las producciones de trabajos terminales y estudios de egresados; sin embargo, uno de los temas pocos explorados es el del estudio de la importancia y características del trabajo de campo en antropología, que, de acuerdo con Krotz y De Teresa (2012):

el trabajo de campo ha sido, desde los inicios de la disciplina, su principal marca distintiva, y que también lo es entre los programas de formación académica en ciencias sociales, existe poca información comparativa sobre los procesos de enseñanza del trabajo de campo en las instituciones antropológicas. (p. 24)

Por lo tanto es pertinente considerar, conforme a Korsbaek y Ronquillo (2018) que el campo de la Antropología “se cimentó en el viaje al campo” (p. 74) mediante el cual el investigador realizaba un viaje a zonas lejanas para recolectar la información a partir del contacto con las personas en su propio contexto, inicialmente con el interés en estudiar las expresiones y conformaciones culturales de los pueblos no occidentales, aldeas o tribus autóctonas. En este sentido, el trabajo de campo constituye una dimensión central en la formación de antropólogos, y las formas en que aquél se configura obedecen a cambios en las “tradiciones, paradigmas y modas que por momentos dominan” (Korsbaek y Ronquillo, 2018, p. 171).

En este entorno, se distingue la contribución de la Escuela Nacional de Antropología Historia (ENAH) como el principal sitio de formación de antropólogos en México del siglo XX. Escuela sobre la que se han realizado estudios sobre los procesos de formación en distintos tiempos y puntos de inflexión en su vida institucional entre los que se encuentran García (1987-1988), Coronado y Villalobos (1993), Medina (1996) y Gaytán (2004). Sin embargo,

estos estudios han centrado la mirada en la formación en las carreras de licenciatura. Lo anterior guio mi interés a elegir y delimitar mi estudio a la maestría en Antropología Social de la ENAH ya que hay muy pocos estudios sobre el posgrado en Antropología, como los de Ramírez (2011b y 2012).

En este estudio intento dar cuenta de ¿cómo se han ido configurando, relacionando y expresando diferentes paradigmas antropológicos en el actual proceso de formación en la Maestría en Antropología Social? Esto me ha llevado a trabajar en una recuperación histórica del proceso de constitución del campo, a analizar y situar las propuestas de formación que en diferentes momentos caracterizaron la profesionalización de antropólogos en la ENAH, y a estudiar la situación actual en la MAS, tomando en cuenta aspectos curriculares, de gestión institucional, las acciones de grupos de profesores que propusieron cambios de enfoque en la formación antropológica, además de los relatos de estudiantes acerca de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje del trabajo de campo etnográfico.

### **Abordaje teórico**

La presente investigación gira en torno a procesos de institucionalización de un campo disciplinar y de la profesionalización y la formación de antropólogos sociales. Para ello, he utilizado los aportes de distintos autores que me permitieron entender y analizar algunos procesos institucionales de la ENAH y con ello de la maestría en Antropología Social.

En este abordaje de lo institucional para conocer la formación de antropólogos sociales en la maestría, fue necesario hacer un recuento de los procesos institucionales de institucionalización y cambios de la formación a través de la historia de la ENAH. En palabras de Remedi (2004) “el interés en el pasado institucional persigue como propósito aclarar el presente” (p. 28), de este modo significó analizar los procesos que precedentes y pasados de la ENAH y las instituciones educativas que le antecedieron, como un camino para entender las formas actuales del quehacer institucional.

En primer lugar, fue necesario ubicar los momentos, los discursos y las instituciones que permitieron la institucionalización de la Antropología como campo disciplinar en México. Para ello fue nodal el aporte de Brunner (1988) quien realizó un estudio exhaustivo de la institucionalización de la Sociología en Chile. Este autor habla de la institucionalización de una empresa científica, concepto que a lo largo de la lectura de su texto intenté conceptualizar como disciplina o ciencia y el conjunto de sujetos con fines individuales, y al mismo tiempo colectivos, que interactúan en torno a ese propósito. Asimismo, una empresa científica puede entenderse desde el concepto de campo de Bourdieu (2003) quien ha explicado que “el campo científico, al igual que otros campos, es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas” (p.64), en esta definición se establece la participación de los agentes que hacen que el campo subsista. En este sentido, entiendo por campo un lugar de encuentro de fuerzas en un ámbito social específico donde se expresan intereses y una lucha interna entre agentes en el intento de mantener dicho campo o transformarlo.

La identificación del discurso, como primera idea que construye un campo de interés, por una o un grupo de personas, es el primer paso para rastrear el origen de un nuevo campo de conocimiento en determinado contexto social y político. Como señala Brunner en el caso de Chile, es un discurso que busca establecerse en un campo en ciernes:

...se trata de un discurso que, en su origen, y envuelto en las pugnas políticas, ideológicas y religiosas de la época, busca establecerse como una disciplina científica [...] al mismo tiempo que trata de identificar tanto los problemas que constituirían su objeto propio como las teorías a la luz de las cuales aquéllos podrían ser estudiados con legitimidad académica. [...] un discurso con pretensiones científicas que busca, por lo mismo, desarrollarse en el ámbito institucional reservado a las ciencias, esto es, en la universidad. (Brunner, 1988, p. 35-36)

El discurso puede entenderse como una conformación de distintas voces en diferentes contextos en torno a una empresa de interés común. De esta manera,

definir el momento sociohistórico en que se fue elaborando este primer discurso marca el origen de un campo en el cual pueden identificarse sus características, la definición de sus objetos de estudio, la conformación de los problemas a investigar, el diseño de los abordajes teóricos y metodológicos mediante los cuales se construirán objetos de estudio. A través de estos rasgos, el campo comienza a estructurarse desde las acciones de sus primeros agentes, quienes buscan dar cabida a un campo nuevo o renovado, esto implica abrir camino en el campo intelectual, el cual también se modifica en función de los discursos emitidos respecto de la nueva empresa científica que intenta ser aceptada al interior de éste. En este sentido Brunner (1988) argumenta que:

La institucionalización de una disciplina significa un cambio o una innovación, primero que todo, en el campo intelectual: en los modos hasta entonces existentes de su organización y funcionamiento. Representa, por tanto, mucho más que una inflexión en la historia de las ideas. En verdad, la institucionalización de una nueva actividad intelectual importa un cambio en la estructura que regula la producción de discursos y puede resultar de una diferente valoración de los discursos previamente emitidos. [...] se busca establecer una empresa intelectual junto a otras y definir para ella un específico monopolio... (p. 237)

La institucionalización es, en efecto, un proceso mediante el cual se incorpora un discurso cargado de valores, ideologías e intereses propios de sujetos que intentan construir un campo disciplinar dentro de un campo más amplio, diferenciándose de otros dentro del campo intelectual en el que se desarrollará formalmente. Este proceso implica la asimilación, aceptación e identificación del uso del campo en el contexto donde se busca institucionalizar.

La institucionalización del campo puede iniciar de distintas formas, algunas de ellas pueden ser con la creación de nuevas organizaciones intelectuales que buscan la creación de un campo nuevo o intentando instituir un campo ya institucionalizado en otras latitudes. Ambas propuestas implican la creación o búsqueda de instituciones que acojan al campo próximo a desarrollarse, es decir, sitios institucionales de recepción (Brunner, 1988). La aceptación en las

instituciones o incluso la fundación de instituciones prevé la posible amplitud del campo. La institucionalización de un campo disciplinar puede iniciar, de forma sutil, en instituciones de educación superior que permiten el inicio de la formación de los primeros profesionales, de una primera generación que contribuirá a la gestación del campo. Este último punto es clave para entender el propio proceso de institucionalización en términos de lograr que el discurso sea aceptado por otros agentes y permita visualizar la posible encarnación de un campo que podrá ser reproducido por otros más a futuro. En este sentido, el proceso de institucionalización se acompaña del proceso de profesionalización del campo disciplinar; para ello se requiere el desarrollo de los intereses por parte de los primeros actores para formalizar, en una institución, el discurso y heredarlo a otras generaciones.

A partir de estas ideas, y de acuerdo con Brunner (1988), la profesionalización puede entenderse como:

...la preparación práctica [de sujetos] para el ejercicio de la profesión (p. 139) [y a la reproducción del discurso y] diversificación de las funciones dentro del campo intelectual... [que implica] un esfuerzo por regular las condiciones de formación de los productores de ese discurso (p. 361)

La profesionalización es un proceso de formación institucional académico o educativo mediante el cual un grupo de sujetos, conocedores de un campo de conocimiento, serán partícipes del proceso de reproducción de ese campo mediante la transmisión del discurso intelectual a otros agentes quienes serán los primeros herederos y, en la medida de lo posible, podrán transmitirlo a otros agentes. Cabe aclarar, que en el proceso de profesionalización el contexto sociohistórico influye de manera importante, por el ambiente político en que se desarrolla y la proactividad de los agentes involucrados que luchan al interior de un campo.

En el rastreo del proceso de institucionalización y profesionalización del campo de la Antropología fue importante identificar el núcleo fundacional que dio vida a la construcción del campo en cuestión. El núcleo, frecuentemente, no se

conforma por un solo sujeto, sino por distintos agentes que pueden participar en conjunto o de forma separada. En este sentido, apoyándome en Brunner (1988) interpreto por núcleo fundacional a los miembros que desarrollaron las primeras aportaciones al campo, en este caso de la Antropología en México. Es desde el núcleo que fue tomando forma el campo en la identificación de los problemas que buscaría resolver, mismos que demandarían métodos para su estudio, así como las teorías explicativas y los ideales intelectuales en la definición de sus objetivos, aclarando que el campo no es estático, que existen transiciones o puntos de inflexión que transforman sus teorías explicativas y métodos.

Asimismo, en el recorrido realizado para comprender el proceso de institucionalización y profesionalización, fue necesario hacer referencia a distintas instituciones de recepción y formación de la Antropología. En el desarrollo de este apartado me fue de gran utilidad el concepto de institución en las tres versiones identificadas por Fernández (1998): 1) como regularidad social, basada en las normas y leyes que pautan el comportamiento de los sujetos de manera individual o colectiva; 2) como establecimiento y componente organizacional en el que pueden distinguirse normas conformadas por sus integrantes; y 3) como un mundo simbólico que alude a las representaciones sociales y significados de la realidad social de los sujetos. A partir de lo planteado por Fernández (2006) busqué analizar a la ENAH como institución de educación superior en una trayectoria institucional estructurada desde los discursos, posturas y representaciones de los sujetos que la han habitado. En ese sentido, “la institución se considera parte del mundo imaginario y simbólico que estructura al sujeto desde su propia interioridad y que al mismo tiempo lo enmarca” (Fernández, 2006, p. 30).

Para los fines de este estudio, centrado en los cambios que ha experimentado la formación de antropólogos sociales, fue necesario recurrir a la noción de paradigma con la finalidad de entender las transformaciones que ha experimentado la formación de antropólogos sociales en la trayectoria institucional de la ENAH. De este modo, se puede advertir en el texto que hay

apartados en que he utilizado el término paradigma en alusión a los principios teóricos del campo. De acuerdo con Kuhn (1971):

Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma. (p. 271) Los propios científicos dirían que comparten una teoría o conjunto de teorías, y yo quedaré satisfecho si el término, a fin de cuentas, puede volver a aplicarse para ese uso. Sin embargo, tal como se emplea en la filosofía de la ciencia el término "teoría", da a entender una estructura mucho más limitada en naturaleza y dimensiones... (279)

Kuhn (1971) considera a los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13). En este sentido, no puede limitarse el significado de paradigma al cúmulo de teorías puesto que una comunidad científica comparte más que eso para llevar a cabo la resolución de problemáticas, mismas que también son compartidas por los integrantes, así como las formas en que se llegará a las resoluciones de estas. De este modo, para Kuhn (1971) un paradigma puede entenderse como una “matriz disciplinaria”:

“disciplinaria” porque se refiere a la posesión común de quienes practican una disciplina particular; “matriz” porque está compuesta por elementos ordenados de varias índoles, cada uno de los cuales requiere una ulterior especificación (p. 279-280)

Parafraseando a Kuhn (1971) una matriz disciplinaria, o paradigma, se conforma de tres elementos. El primero son las generalizaciones simbólicas, que se establecen como leyes y definiciones, expresiones hechas y aceptadas de forma unánime por los miembros de la disciplina; éstas ayudan a la resolución de problemáticas en la investigación. Segundo, los paradigmas cuentan con partes metafísicas, aquellos compromisos definidos como creencias en modelos heurístico y ontológico de la disciplina. Los valores compartidos, como juicios o

significaciones de las implicaciones en la práctica de la disciplina. Y, por último, los ejemplos compartidos, que se utilizan para las resoluciones a problemas, que se compartirán a los futuros estudiantes de la disciplina; ejemplos acumulados a lo largo de la trayectoria científica.

A este respecto, entiendo que un paradigma trata del compromiso en torno a ciertos objetos de estudio, a formas de abordarlo y teorías que aproximen a su entendimiento; de la unanimidad y el consenso en la aceptación y uso de ciertos patrones, discursos, normas, valores, normas, un lenguaje en común e ideologías propuestas y aceptadas.

Finalmente, en relación con la idea de formación de antropólogos sociales en la maestría, intento comprender la capacidad de agencia de los estudiantes, por lo que recupero la noción de Ferry (1990) para quien “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de aprender, de utilizar el cuerpo...” (p. 52) es un proceso que atraviesa el sujeto más allá de la idea de transmisión y recepción de conocimientos teóricos y técnicos, implica una reflexión de sí frente a las interacciones sociales en las que participa y que resultan en experiencias de aprendizaje. En relación con lo anterior Ferry (1990) señala que:

...ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (p. 43)

Si bien la idea de formación propuesta por este autor destaca el papel autorreflexivo de quien se forma, pone énfasis en que dicho proceso se realiza a través de mediaciones. Éstas son diversas y pueden remitirse tanto a procesos, cosas, circunstancias y personas que hacen parte del proceso de formación, es decir, un texto, los profesores, la convivencia con otros, las pláticas, un plan de

estudios, los sucesos que experimenta; todos ellos son mediadores para la formación.

Apoyándome en el autor, entiendo que esta definición refiere a un sujeto consciente y que reflexiona sobre su propio ser y que establece un camino que atravesará para alcanzar sus objetivos formativos. No obstante, esto no descarta que los sujetos que hacen parte del presente estudio se ubican dentro de una institución educativa que tiene objetivos, mandatos sociales y tareas institucionales que lo enmarcarán durante su recorrido formativo, es decir un currículum. De acuerdo con Furlán (1998), el currículum es un instrumento institucional “para la modificación de las características del proyecto de enseñanza” (p. 97), el currículum, como explica este autor, no es igual que la noción de plan de estudios. Primeramente, el currículum, a diferencia del plan de estudios, “es práctica realizada, experiencias realizadas, y no es solo de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias es un proyecto de promoción de aprendizajes” (p. 100) y el plan de estudios, es la estructura de los niveles y contenidos formativos. Por lo tanto, retomo la noción de currículum para referirme a los aspectos que hacen parte de la formación de los estudiantes de la maestría en Antropología Social, y ahondo en los cambios que hacen parte de la propuesta curricular.

En este sentido, para los fines de este estudio, asumo por formación al proceso reflexivo que el estudiante hace sobre sí mismo, tomando en consideración las mediaciones institucionales que son procuradas para él y las que él mismo procure, mismas que también son parte del currículum.

### **Desarrollo metodológico**

El trabajo de investigación requirió adentrarme en la reconstrucción histórica de los procesos y las configuraciones del campo de la Antropología en México y en la ENAH para entender la construcción de una propuesta formativa de maestros antropólogos, por lo que fue necesaria una revisión exhaustiva de la historia de

la institucionalización de la Antropología en México, así como de la vida académica de la ENAH y de la maestría en Antropología Social.

El enfoque de la investigación se basó en una perspectiva cualitativa-interpretativa, en la que intenté comprender la realidad de la formación de maestrantes como un fenómeno social posible de interpretar desde los significados particulares y generales de cada situación, etapa y sujeto de la investigación (Álvarez, 2003). Fue desde la indagación en diversas fuentes de información, así como desde la interpretación de lo que se escucha y se ubica en el contexto de la Maestría en Antropología Social, como pude conocer los cambios y continuidades que ha experimentado la formación de antropólogos sociales en el posgrado de la ENAH.

### **Las entrevistas**

La entrevista en profundidad, entendida como establecimiento de una conversación para el intercambio de información entre el investigador y el informante, fue la técnica de investigación clave para captar los sentidos de las experiencias narradas por otros sobre situaciones ubicadas en la memoria del pasado y la actualidad, con una escucha de fondo y el uso del lenguaje como medio indisociable de una relación que, siguiendo a Arfuch (2018), no describa lo dicho, sino trabaje en una interpretación de experiencias humanas. Las entrevistas, como relatos de vida, son un recurso de gran valor, en el sentido señalado por Bertaux (2005):

...el relato de vida puede constituir un instrumento precioso de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado. (p. 21)

Esta perspectiva del relato de vida me ayudó a comprender, desde la posición de los otros, sus propias vivencias, sus realidades experienciales reconstruidas, entender aquellas prácticas que configuran su formación desde el mundo social

en el que se encuentran (Bertaux, 2005). En este caso, la entrevista en profundidad, también llamada entrevista cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987), refiere a un método con la característica de ser flexible y con especial utilidad para indagar sobre la vida pasada y actual de las personas a través de la “narrativa” (Arfuch, 2018, p. 58).

Asimismo, como recurso personal y de investigación elaboré un diario de campo como herramienta que me permitió sistematizar información durante la investigación, a través de la escritura, con la finalidad no solo de recabar información sino de llevar un registro de los procesos relevantes e importantes que emergen durante la investigación cualitativa.

Para la recuperación de las experiencias y vivencias de la formación de los estudiantes de la maestría realicé entrevistas de forma intermitente entre el mes de febrero del 2019 hasta el mes de marzo de 2020. Desde la interpretación busqué trabajar las narrativas de los estudiantes para comprender los cambios y continuidades en la formación de antropólogos desde las diferentes perspectivas que se encuentran en los procesos de formación en la actualidad en la maestría en Antropología Social. De este modo, la técnica principal para la recolección de la información se basó en la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes, a sus docentes y al coordinador del posgrado, ello me permitió conocer sus experiencias sobre el proceso de formación en la MAS, a partir de una interacción en la que busqué promover una relación de confianza con los involucrados en el estudio.

En todo momento se buscó captar la atención de los informantes clave de manera personal a través del diálogo, con el fin de conocer las razones de su actuación, de su sentir y comportamiento ante determinadas situaciones durante el proceso de formación del estudiante de Antropología Social.

Inicialmente la entrevista se estructuró bajo algunos temas centrales, con el fin de que durante el diálogo surgieran temas significativos para comprender mejor el proceso formativo. En este sentido la primera versión se basó en la caracterización del estudiante y los profesores, conocimientos generales del plan

de estudios y de la ENAH. En estos primeros relatos se identificó como referente importante en la formación de antropólogos el trabajo de campo, por lo que para las siguientes entrevistas este fue uno de los temas agregados y más desarrollados. Se contó con la participación de 10 alumnos de la maestría y 4 egresados, mismos que ahora se encuentran inscritos en el doctorado en Antropología Social de la ENAH, 5 profesores y el actual coordinador académico.

Por último, cabe aclarar que, si bien la investigación recurrió al uso de entrevistas, la idea fue triangular la información de los relatos con documentos institucionales, literatura de la historia de la ENAH y la MAS, así como establecer comparaciones entre lo dicho por los estudiantes, inscritos y egresados, con los relatos de sus profesores.

### **La estructura de la tesis**

El texto de esta tesis está dividido en 5 capítulos. En el primero, se presenta la reconstrucción histórica de la institucionalización y profesionalización del campo de la Antropología en México, aludiendo a las primeras instituciones y escuelas de pensamiento antropológico. Aquí muestro los antecedentes de creación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, institución en la que se desarrolla de manera sistemática la formación de antropólogos sociales.

En el capítulo 2, se muestran los distintos discursos que incidieron en la institucionalización de la Antropología Social como área de especialización en la ENAH, se analiza la relación entre la formación de antropólogos y las demandas de instituciones gubernamentales, como el Instituto Nacional Indigenista, en un contexto de impulso a políticas indigenistas. Esta propuesta se apoyó con el uso del paradigma culturalista, mismo en que se integró la teoría del continuum folk-urbano del antropólogo proveniente de la Universidad de Chicago Robert Redfield, para estudiar las posibles soluciones a los problemas económicos, de salud, educación e higiene en comunidades indígenas. En esta propuesta, se vieron involucrados antropólogos emblemáticos como Alfonso Caso y Alfonso Villa Rojas, antropólogos indigenistas. En este apartado también se enuncian los

primeros cambios en la formación de antropólogos sociales con base en los primeros paradigmas propuestos para la formación en antropología, el culturalismo boasiano, el funcionalismo proveniente de la Universidad de Chicago y el marxismo.

Siguiendo el hilo histórico, el tercer capítulo ahonda en la participación de los antropólogos y personajes que incitaron a la creación del programa de maestría en Antropología Social en la ENAH, como resultado de la necesidad de impulsar la formación de antropólogos que contribuyeran a las actividades de investigación y docencia. También se describen los paradigmas con los que el programa dio inicio y los principales cambios resultantes de la apertura del campo de la Antropología a nuevas temáticas de estudio.

Para el cuarto capítulo, se recurrió a realizar un breve análisis de la situación actual en la formación de la maestría, así como de comprender las mediaciones que permiten la tarea de formación de los estudiantes, mismas que hacen parte del currículum de la MAS. Entre las mediaciones se analizaron el plan de estudios actual de la maestría para comprender la propuesta formativa planteada, las características de la planta docente, y diversos planteamientos y demandas de los estudiantes. Asimismo, en el desarrollo de la investigación se identificó que una de las tensiones en torno al Posgrado en Antropología Social de la ENAH, gira en torno a las implicaciones de ser un posgrado integrado que posibilita una formación continuada de maestría y doctorado.

Por último, en el capítulo 5 se muestra un análisis en cuanto a las experiencias de los estudiantes en relación con el desarrollo del trabajo de campo, actividad principal para la formación de antropólogos sociales, aquí se desvelan principalmente las formas en que la idea de trabajo de campo se ha ido reconfigurando en función de la construcción de objetos de estudio diversos como parte de la apertura de nuevas temáticas, lo cual hace parte de los cambios y continuidades en la formación de maestros en Antropología Social.

## **CAPÍTULO 1.**

### **El proceso de formación de antropólogos sociales en México: primeras instituciones y escuelas de pensamiento**

#### **Introducción**

La Antropología como campo disciplinar ha sido un elemento clave en la constitución de un país descrito como diverso culturalmente. México acogió a la Antropología como la disciplina que permitiría consolidar un estado-nación único, a través del rescate de todo lo relacionado con lo autóctono y con ello la formación de antropólogos se configuró como tarea primordial.

No obstante, a pesar de que, durante la mayor parte del siglo XX, se haya constituido una clase de Antropología hegemónica inclinada hacia los estudios culturalistas y apoyada desde el aparato gubernamental, este campo ha atravesado diferentes transformaciones dados los cambios sociohistóricos que permiten establecer puntos de coyuntura, que muestran cierto grado de plasticidad para acoplarse a las adversidades o establecer continuidades.

En este primer capítulo analizo rasgos del proceso de institucionalización del campo de la Antropología en México, realizo un breve recorrido histórico que inicia con los primeros discursos de rescate del patrimonio cultural hasta la conformación de instituciones académicas y educativas mediante las cuales da inicio la profesionalización del campo antropológico. Los apartados en que está estructurado el capítulo son cuatro.

En el primero, ubico al Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia como la primera institución de recepción de la Antropología en México, con ella inicia el proceso de profesionalización de antropólogos en México. En el segundo apartado, analizo la creación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas, con sede en México, evento con el cual se muestra el reconocimiento y legitimación del campo antropológico desde un nivel internacional, es una etapa en la cual se formalizan las acciones para la

profesionalización de antropólogos. Después, el siguiente apartado refiere a la participación gubernamental en la creación de instituciones dedicadas al estudio antropológico en el país, como el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y el Instituto Nacional de Antropología e Historia, así como la imperante necesidad de formación de técnicos antropólogos para resolver problemáticas sociales, económicas y culturales de las poblaciones indígenas. Finalmente, hablo del proceso de creación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, como una institución emblemática de formación de antropólogos en México en el siglo XX.

### **1.1. El Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia: primera institución de recepción de la Antropología y su incipiente profesionalización**

Los inicios de la profesionalización del campo de la antropología comienzan en los albores del siglo XX en el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia. El primer nombre de este museo fue Museo Nacional Mexicano (MNM), el cual ahora se denomina Museo Nacional de Antropología (MNA). El MNM se creó entre los años 1825 y 1826, durante el gobierno de Guadalupe Victoria. De acuerdo con Rutsch (2002), el Museo Nacional estaba dividido en 3 áreas, desde una visión histórica: Historia Natural, donde prevalecían los estudios referentes a la biología, zoología y botánica; Historia Patria, donde se historizaban los sucesos que dieron como resultado la creación de la nación mexicana; y por último, Historia Antigua, donde las funciones se orientaban al resguardo, la protección, el cuidado, la conservación y el estudio de piezas arqueológicas, artísticas y de textos de estudios etnográficos del México prehispánico. En este sentido, la autora comenta que la propuesta principal del Museo era construir en el imaginario de los habitantes en México la idea de una nación con un pasado considerado glorioso por su arqueología y construido desde la participación de actores considerados como los héroes de la patria. Con ello, desde un inicio, se consideró al Museo una institución educativa con facultad de mostrarle al pueblo,

a través de sus exhibiciones, las bases históricas que consolidaban el país. A pesar de esto último, desde su creación hasta iniciado el siglo XX, el Museo partía de la corriente naturalista, desde un paradigma evolucionista, de búsqueda del origen de las especies del mundo, un paradigma que hasta entonces predominaba a nivel mundial (Rutsch, 2002).

Durante el porfiriato el campo antropológico tuvo un incipiente apoyo para la realización de actividades académicas y científicas, entre ellas la publicación de sus Anales,<sup>1</sup> revista en donde se documentaban los hallazgos de estudios arqueológicos; así como la realización de algunas expediciones para estudiar distintas zonas del país y con ello aumentar las piezas arqueológicas y etnográficas (Rutsch, 2002). En este sentido, la Antropología en el Museo se institucionalizó con la Arqueología y la Etnografía relacionada con la Etnología, enfocada en realizar hallazgos en las excavaciones, los estudios sobre poblaciones fueron de bajo interés, salvo el estudio de algunas lenguas indígenas.

Este proceso de institucionalización, marcado por un discurso cargado de valores e ideologías evolucionistas permitió la construcción de un campo disciplinar dentro del campo intelectual de las ciencias naturales de aquella época en el Museo. Este proceso, de acuerdo con los rasgos que destaca Brunner (1988) en relación con los procesos de institucionalización disciplinaria, implicó la asimilación, aceptación e identificación del campo antropológico en el país.

Por mucho tiempo los museólogos sostuvieron la propuesta naturalista en el Museo, eran sujetos provenientes de otras áreas, pero con un amplio interés por la Antropología, por lo que años más tarde, ya iniciado el siglo XX comenzaron a impartir cátedras con la intención de formar a los futuros

---

<sup>1</sup> Los Anales del Museo iniciaron en 1877. Comas (1976) explica que a partir de 1903 se incluyen las secciones de Etnología y Lingüística mostrando estudios relacionados a temas culturales y algunos relacionados con idiomas indígenas. En 1939 los Anales del Museo pasaron a pertenecer al Instituto Nacional de Antropología e Historia, como parte de la adscripción del Museo a dicho instituto.

encargados del Museo. Las áreas ofertadas para las cátedras fueron: arqueología, etnografía, etnología e historia (Olivé y Cottom, 2003a).

La enseñanza de la Antropología, a través de cátedras, marca el inicio de un interés en profesionalizar el trabajo antropológico, es decir, dar inicio a un proceso institucional académico o educativo mediante el cual un grupo de sujetos, conocedores del campo, participarán en el proceso de enseñanza en un campo disciplinar para que posteriormente, otro grupo pudiera adentrarse al campo mediante su actuación y constante participación en él (Brunner, 1988).

Al aumentar el interés en la consolidación del campo antropológico y aumentar el presupuesto en el área de Historia Antigua, se fue debilitando el área de Historia Natural, lo que ocasionó que en 1910 se suprimiera ésta última y se conformara un museo único de Historia Natural. De este modo, el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia se renombró como Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía. Con ello, sus nuevas actividades se organizaron en tres ejes: la conservación de vestigios arqueológicos, la difusión de estudios antropológicos, la investigación antropológica y la docencia.

De acuerdo con Jesús Galindo y Villa (citado en Rutsch, 2002) fue en 1903 que iniciaron las clases en el Museo, con el objetivo de formar a los futuros profesionales encargados de este último. Para 1905 Ezequiel Chávez, subsecretario de Instrucción Pública, solicita al Museo diseñe un plan de estudios para la formación que impartían, iniciando los cursos formalmente bajo esta solicitud el 8 de enero de 1906. En un principio la oferta educativa se dividió en 3 cursos: Historia, Arqueología y Etnología; con la idea de que cada aspirante pudiera especializarse en un área. Para 1912 la enseñanza impartida en el Museo se reorganizó en tres grados consecutivos con duración de un año dividido en trimestres: el primer año estaba dedicado a Antropología Física, el segundo a Etnología y el tercero a Arqueología, esta formación se avalaba a través de constancias académicas. Es importante señalar que los alumnos podían concursar para la obtención de becas para que durante el tiempo que realizaran sus estudios se dedicasen de tiempo completo a ellos (Rivermar, 1987). La

mayoría de ellos ya contaba con una formación inicial en otra área, como medicina, derecho o eran profesores normalistas.

En 1913 la matrícula registrada era de 45 estudiantes, un aumento considerable en comparación al año de 1906, cuando iniciaron los cursos formales, con una matrícula de 9 estudiantes (Rutsch, 2002). Una de las investigadoras que ha estudiado la historia de la antropología de la década de 1910 es Rivermar (1987) quien en su estudio da cuenta de la forma en que estaba organizada la enseñanza en el Museo por departamentos. Las actividades en el departamento de Arqueología se vieron influidas por aspectos de arquitectura gracias al historiador Jesús Galindo y Villa;<sup>2</sup> quien propuso un curso dividido en dos periodos: el primero enfocado a la teoría y el segundo a trabajo “sobre el terreno” (Rivermar, 1987, p. 98), es decir, a la práctica en campo. La visión de Galindo y Villa respecto de la arqueología y su relación con la arquitectura era que a través de estas ciencias podían comprenderse los legados de los pueblos antiguos, por lo que los hallazgos arqueológicos servían para narrar la historia de México.

Por el lado del departamento de Antropología Física, Rivermar (1987) destaca el papel del médico Nicolás León<sup>3</sup> por introducir aspectos relevantes de la antropometría en los cursos de antropología militar y antropología criminal. En lo referente a la antropología militar se llevaban a cabo mediciones de estatura y

---

<sup>2</sup> Historiador, museógrafo y maestro; fue director del Museo Nacional de Arquitectura, de la Academia de Bellas Artes y del Conservatorio de Música, a principios del siglo XX. Laboró como regidor de la ciudad de México y como presidente de la Sociedad de Geografía y Estadística, de la Sociedad Astronómica de México y de las academias Mexicana de la Historia, de la Antonio Álzate. Tuvo una trayectoria de 50 años como profesor en distintas instituciones, entre la más destacada estuvo la Universidad Nacional. En su Departamento de Arqueología estuvo colaborando Manuel Gamio.

<sup>3</sup> Médico cirujano de profesión. Fue director del Museo de Michoacán, en donde comenzó a interesarse en la historia natural y la etnología. Fue fundador y director del Museo Oaxaqueño. Impartió clases de ciencias naturales en la Escuela Normal de Profesores del Estado de Oaxaca, después fue reparador de Química y de Fisiología Vegetal en la Escuela Nacional de Agricultura en la ciudad de México. Fue ayudante naturalista y después profesor del Museo Nacional de México en los departamentos de Antropología y de Etnología.

de las extremidades de los aspirantes a entrar en el ejército. En antropología criminal se hacían mediciones craneales de reclusos, aunque también de identificación de restos de los héroes nacionales. Siguiendo en esa línea de investigación, León presentó un proyecto al Museo para el estudio antropométrico de la población estudiantil. Sus intereses estaban puestos en crear un acervo antropométrico para conocer las características del ser humano y su evolución, en especial de los mexicanos.

De acuerdo con Rutsch (2002) Nicolás León propuso y realizó un estudio antropológico de carácter integral<sup>4</sup> en Puebla con los pueblos indígenas Chuchones, Mixtecos y Popolocas. Determinó el área geográfica de ocupación en aquel momento y antes de la conquista española; obtuvo datos de su lengua; identificó prácticas culturales y religiosas; recolectó artesanías para colección; identificó datos folclóricos; estudió la conformación física y social de los pobladores de dichos pueblos.

Andrés Molina<sup>5</sup> fue el primer profesor encargado del departamento de Etnología, poco después fue sustituido por Pedro González Casanova,<sup>6</sup> político interesado en la antropología. La postura antropológica de González se basó en

---

<sup>4</sup> Comenta que, respecto de las características del trabajo realizado por León, Manuel Gamio sería el segundo en haber realizado una investigación considerada integral.

<sup>5</sup> Su vida como abogado le permitió dar cuenta de la vida real del campesino y de los indígenas, quienes permanecían en desventaja ante los españoles y criollos por no contar con documentación legal que le diera la validez como dueños de las tierras que trabajaban. Trabajó en el Departamento de Etnografía e impartió cátedra en el Museo Nacional. Es conocido como el Profeta de la Revolución Mexicana por haber señalado que de no atenderse las necesidades del pueblo el país viviría una revolución inminente. Su vida política lo llevó a dejar el Museo: en 1911, inconforme porque consideraba que el gobierno no daba muestra de interesarse por el problema agrario, se levantó en armas proclamando el Plan de Texcoco, considerado antecedente del Plan de Ayala.

<sup>6</sup> Incursionó en ámbitos como la política, la historia, la geografía y la etnología. En 1895 fue delegado en el XI Congreso de Americanistas celebrado en la ciudad de México; perteneció a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, a la Sociedad Antonio Álzate y a la Alianza Científica Universal; en 1910 fue nombrado ayudante de bibliotecario del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

estudiar la raza humana desde dos dimensiones: biológica y social. El Departamento se dividía en tres áreas: la etnogenia, la etnografía y la etnología; la primera estudiaba los orígenes, rasgos físicos y sociales del ser humano; la segunda tuvo relación con la clasificación de las razas actuales y antiguas; y la tercera se centró en estudiar la distribución racial alrededor del mundo, esta última con fuerte orientación hacia el ámbito social. El departamento de Lingüística impartía cursos para aprender a hablar “mexicano” a cargo de Mariano Rojas.<sup>7</sup>

En 1914 el Museo suspendió la oferta educativa y las becas de los alumnos por iniciativa de Galindo y Villa, León y González, bajo el fundamento de que los cursos eran cátedras preparatorias para estudios universitarios por lo tanto los cursos pasaron a formar parte de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), misma que pertenecía a la Universidad Nacional. No obstante, los profesores del Museo continuaron siendo los titulares de dichos cursos (Rutsch, 2002). A pesar de este cambio, el Museo es considerado el punto inicial de recepción del campo antropológico en México. Este proceso de recepción, de acuerdo con Brunner (1988) implica la creación de instituciones para la producción y reproducción de un campo disciplinar que permitirá la aplicación y transmisión de conocimiento.

En este sentido, el Museo fue más que un recinto de colecciones y exhibiciones prehispánicas, se convirtió en un sitio académico de envergadura internacional al que figuras como Eduard Seler, antropólogo y museólogo alemán, acudirían para realizar exploraciones en México, acto que posteriormente sería de utilidad para la creación de lazos cooperativos con instituciones extranjeras que contribuirían al ensanchamiento académico de la Antropología en México.

---

<sup>7</sup> Profesor interesado en la educación bilingüe náhuatl-español. Su lengua mater fue el náhuatl. Fue profesor del Museo Nacional, en el cual tuvo como estudiantes a la primera arqueóloga mexicana: Isabel Ramírez. Fue escritor y poeta en lengua náhuatl.

## **1.2. La experiencia en la EIAEA: un intento de profesionalización internacional**

La Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas (EIAEA) se crea en 1911, fue una iniciativa de nivel internacional para realizar investigaciones americanistas sobre el patrimonio cultural del continente americano, priorizando las investigaciones arqueológicas y culturales del legado prehispánico. Para conformación de la EIAEA, de acuerdo con Rutsch (2002), el impulso a este proyecto provino, entre otros, de la iniciativa del antropólogo Franz Boas,<sup>8</sup> al trabajar en Estados Unidos para el Museo Americano de Historia Natural en Nueva York percibió que la Arqueología y la Etnología no eran ramas relevantes para los estudios antropológicos como lo era en el Museo de Berlín en el que había estudiado y trabajado en Alemania. Boas criticaba el paradigma evolucionista de la escuela estadounidense al señalar que se dedicaba solo al ejercicio museístico y coleccionista para entender la evolución de las razas. Boas tenía la iniciativa de reconfigurar el campo de la Antropología, no obstante, se enfrentó con una fuerte hegemonía del paradigma evolucionista en los museos y en la propuesta formativa de las universidades de Estados Unidos. Buscó fundar una institución de carácter internacional en otro país del continente americano, bajo un paradigma diferente al evolucionista (Rutsch, 2002).

Rutsch (2002) en su investigación sobre personajes alemanes en el campo antropológico en México, explica que el intermediario para que en México se creara aquella Escuela Internacional de formación de antropólogos fue el jefe de Boas en la Universidad de Columbia en Nueva York, Nicholas Murray Butler<sup>9</sup> quien enviaría cartas al gobierno mexicano para buscar su colaboración. José

---

<sup>8</sup> Conocido como el padre de la antropología americana. Su visión de la antropología recaía en los estudios descriptivos de las culturas primitivas desde una visión integral.

<sup>9</sup> Educador, rector de la Universidad de Columbia entre 1901 a 1945. Ganó, junto a Jane Addams, el Premio Nobel de la Paz en 1931.

Yves Limantour, secretario de Hacienda y Crédito Público en México durante el porfiriato, dio una respuesta favorable al proyecto. Asimismo, Boas buscó el apoyo alemán a través de su excompañero en el Museo de Berlín, al antropólogo Eduard Seler,<sup>10</sup> quien durante la década de 1880 había estado en México junto con su esposa Cecilie Seler-Sachs, realizando exploraciones arqueológicas. Con ello es reconocido en la Universidad de Humbolt en 1899 como profesor de Americanística.<sup>11</sup>

La creación de la EAIEA es antecedida por algunos eventos. En 1908 Boas solicitó a México ser la sede del XVII Congreso Internacional de Americanistas,<sup>12</sup> petición aceptada. El Congreso se realizó en la Ciudad de México en 1910. Boas aprovechó la ocasión para conformar una junta directiva y concretar la fundación de la Escuela Internacional en colaboración con universidades extranjeras como las de Columbia, Harvard, Pensilvania y Prusia. Durante este evento el entonces subsecretario de Instrucción Pública, el abogado Ezequiel Chávez, había convocado a Boas a participar como profesor invitado en la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE),<sup>13</sup> creada en el mismo año de la celebración del Congreso y de la Universidad Nacional (Rutsch, 2002).

De acuerdo con Cano (2008) la ENAE se dedicaría a la investigación científica y a la formación docente especializada. La ENAE inició acuerdos académicos con el Museo de Historia Natural y el Museo de Arqueología, Historia y Etnografía para el diseño de proyectos de investigación y trabajo científico. De

---

<sup>10</sup> Antropólogo y etnohistoriador alemán interesado en los estudios de las culturas precolombinas, enfocándose en una visión mesoamericana.

<sup>11</sup> De acuerdo con la Real Academia Española, americanística refiere al estudio de la historia, lenguas y cultura de los pueblos indígenas del continente americano. Mayor información en: <https://dle.rae.es/american%C3%ADstico>

<sup>12</sup> Congreso realizado periódicamente cada dos años, desde 1875, en distintos países con fines de presentar investigaciones científicas del continente americano a través de estudios multidisciplinarios, como la antropología, geografía, lingüística, sociología, derecho, política, entre otras ciencias.

<sup>13</sup> Actualmente Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

esta manera, Chávez invitó a profesores e investigadores extranjeros para dar comienzo a las clases y cursos ofertados. Para los cursos de antropología había invitado, por supuesto, al antropólogo Franz Boas. En la ENAE Boas impartió Antropología, Métodos de estudios de Lenguas Indias, Antropometría, Biometría General, Lingüística y Antropología del Crecimiento Individual. De este modo, obtuvo la aprobación y colaboración de la Secretaría de Instrucción para la fundación de la Escuela Internacional. Cabe recordar, como se mencionó líneas arriba, que los cursos de antropología en la ENAE fueron concedidos por el Museo de Arqueología, Historia y Etnografía y en su mayoría fueron impartidos por académicos de éste.

De acuerdo con Rivemar (1987), el trabajo directivo de la EIAEA se confirió a Eduard Seler, Franz Boas, George Engerrand<sup>14</sup> y Alfred Tozzer.<sup>15</sup> Tales participaciones darían inicio a una profesionalización de la escuela norteamericana de la antropología de Franz Boas. La importancia de la creación de instituciones y tradiciones en la configuración de nuevos campos de conocimiento es explicada por Brunner (1988) en los siguientes términos:

...la fundación misma de instituciones equivale, en medida significativa, a la fundación, desarrollo y profundización de la propia empresa disciplinaria [campo disciplinar]. No se trata pues, exclusivamente, de recibir una disciplina sino de ensanchar una tradición conceptual, de organizarla profesionalmente y de esclarecer los ideales intelectuales de la empresa. (p. 250)

---

<sup>14</sup> Geólogo francés nacionalizado mexicano. Cambió su nombre de George por Jorge. Fue profesor de Manuel Gamio en el Museo. En los años cuarenta impartió cursos de Antropología en la UNAM, en una ocasión al lado de Paul Kirchoff. Algunos de sus alumnos fueron: Anne Chapman, Calixta Guiteras, Pedro Armillas, Lauro Zavala, Barbro Dahlgren y Pablo Martínez del Río; reconocidos antropólogos mexicanos y extranjeros.

<sup>15</sup> Arqueólogo estadounidense, interesado en los estudios mesoamericanos, especialmente en la cultura Maya.

La apuesta por la profesionalización del núcleo inicial en la EIAEA dibuja intenciones de carácter académico internacional en hacer crecer el campo antropológico, formar profesionales provenientes de todo el mundo, lo que indica que el campo de la Antropología al interior como al exterior de México comenzaba a consolidarse. La participación de agentes extranjeros configuraba una visión novedosa que en el país fue incorporada. El doctor Eduard Seler ocupó la dirección de la EIAEA de 1910 a 1911 y durante su gestión se dio a la tarea de organizar la Escuela. Propuso el estudio arqueológico, estudios de población indígena, de su folklore, distribución geográfica e historia. De 1911 a 1912 Franz Boas asumió la dirección de la Escuela, mantuvo las iniciativas de Seler en temáticas de investigación y enseñanza, las cuales se basaban en la metodología arqueológica de la estratigrafía.<sup>16</sup> Desde el inicio se planteó como punto clave de formación el que los estudiantes se formaran a través del desarrollo de proyectos de investigación, por lo que el trabajo de campo se constituyó como primordial; en ese tiempo, de acuerdo con la perspectiva de Boas, el énfasis de los estudios estaba puesto en la descripción meticulosa de las culturas (García del Cueto, 1988).

Posteriormente George Engerrand, exprofesor de arqueología en el Museo, ocupó la dirección de la EIAEA de 1912 a 1913, favoreció el estudio del folklore mexicano, encargando este proyecto a Isabel Ramírez Castañeda.<sup>17</sup> Después, de 1913 a 1914, Alfred Tozzer, antropólogo estadounidense formado en la técnica de la estratigrafía, centró la investigación y docencia de la Escuela en diferentes campos: arqueología, lengua, literatura y tradiciones mexicanas, que estaban mezcladas con las tradiciones introducidas durante la colonia.

---

<sup>16</sup> Metodología para el estudio de las rocas estratificadas o placas terrestres, para determinar el orden y el momento de eventos geológicos. Se utiliza para determinar la evolución de la vida en el mundo. Recuperado de: <https://www.sgm.gob.mx/Web/MuseoVirtual/Estratigrafia/Introduccion-estratigrafia.html>

<sup>17</sup> Primera arqueóloga mexicana. Estudio junto a Manuel Gamio en el Museo Nacional. Sus profesores más emblemáticos fueron Franz Boas y Eduard Seler.

La enseñanza en la EIAEA estuvo dedicada al estudio cultural, físico, lingüístico y social de los pueblos indígenas. No obstante, tuvo un corto periodo de vida institucional, tanto el Museo como la Escuela sufrieron financieramente para impartir cátedras desde inicios de 1914. De entre las causantes están la afectación de la Revolución Mexicana al Museo; por su parte, la EIAEA, al ser una institución creada y financiada por países extranjeros dejó de contar con recursos como consecuencia del estallido de la primera guerra mundial (Medina, 1999).

El arqueólogo Manuel Gamio,<sup>18</sup> fungió como director a partir de 1916 pero las actividades planeadas no podían realizarse sin financiamiento, ocasionando de manera definitiva el cierre de la escuela en 1920. A pesar de su corto tiempo, la EIAEA dejó un legado académico en la Antropología mexicana, particularmente en el desarrollo de la estratigrafía y los estudios culturales (Rivermar, 1987). Boas impulsó la investigación en antropometría, lingüística y folklore; introdujo el concepto de raza<sup>19</sup> y el de cultura (Cano, 2008).

Con base en lo anterior, infiero en que la corriente de estudios culturales inició en México con la participación de Boas y Seler, al introducir culturalismo en el Museo, la EIAEA y la ENAE. El culturalismo marcó un punto inicial de lo que posteriormente constituiría la escuela de pensamiento antropológico estadounidense con mayor prominencia en los estudios sobre la población indígena y la formación de antropólogos durante la primera mitad del siglo XX.

Por su parte el culturalismo boasiano, también nombrado particularismo histórico, imprime una atención hacia el estudio de la reconstrucción histórica cultural de una sociedad particular, el sentido de la investigación está orientado hacia una descripción de la cultura, sin ahondar en una interpretación de relaciones sociales o culturales en que viven los sujetos estudiados, asimismo,

---

<sup>18</sup> Primer antropólogo mexicano formado en la perspectiva culturalista con Franz Boas en la Universidad de Columbia en Estados Unidos.

<sup>19</sup> Concepto alejado de las nociones evolucionistas.

intenta establecer una trayectoria histórica específica de cada cultura para lo cual se enfatizaba la realización obligatoria de expediciones para el estudio de esas culturas (Restrepo, 2009).

Muchas fueron las similitudes entre estas tres instituciones de enseñanza antropológica, pero la vida y labor institucional en la EIAEA fue diferente:

A diferencia de lo que pasaba dentro del Museo, en la Escuela se pretendió formar a los estudiantes a través de diversas investigaciones en las que se integraban distintas disciplinas antropológicas y se hacía trabajo de campo (Rivermar, 1987, p. 103).

En los objetivos de la EIAEA se estableció formar investigadores antropólogos, de este modo los aspirantes ya debían contar con un bagaje previo en el conocimiento antropológico. De este modo, los estudiantes provenientes del Museo y la ENAE contaban con un acceso directo, de así desearlo, para formarse como investigadores en la EIAEA. Conforme a lo comentado por García del Cueto (1988) y Rutsch (2002) los estudiantes de esta escuela aprendieron en el campo, realizando investigación durante las excursiones organizadas por la institución, en algunos casos en compañía de sus profesores; ambas autoras mencionan la impartición de cursos cortos, pero sin profundizar en cómo fue la dinámica de enseñanza.

En otras palabras, la EIAEA ofrecía una formación integral que involucraba la enseñanza del campo antropológico en general, con la Antropología Física, la Lingüística y la Etnología; ramas de la Antropología que conformaban una idea de formación por la que Franz Boas siempre apostó y que sirvió de base para futuras instituciones dedicadas a la Antropología (Robichaux, 2015).

Conforme a los años veinte y principios de los treinta no hay registro de alguna institución escolar que incluyera en su oferta educativa la formación de antropólogos, si bien dentro de la ENAE aún en colaboración con el Museo se continuaron los cursos de índole antropológica, el cuadro profesional de formación en la disciplina antropológica no existió como tal (Medina, 1996).

### **1.3. El Departamento de Antropología: de la Universidad Obrera de México a la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN**

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se creó en 1934 la Universidad Gabino Barreda teniendo como primer rector a Miguel Othón de Mendizábal. Después se convirtió en la Universidad Obrera de México (UOM)<sup>20</sup> en 1936, época en que la idea de una formación de antropólogos resurge. Miguel Othón de Mendizábal, propuso formar técnicos especializados para el estudio y solución de los problemas de la población campesina e indígena del país. Tal proyecto daría inicio en la Escuela de Bacteriología de la UOM para formar trabajadores de campo como intermediarios entre la población estudiada y las autoridades (Medina, 1999). La formación de antropólogos se incluía dentro del área ciencias biológicas por su mayor inclinación hacia la Antropología Física, en cuestiones de osteología y antropometría, pero relacionándolos con cuestiones etnológicas, en términos raciales y culturales (Medina, 1996). Otro profesor que colaboró con iniciativas para incorporar a la Antropología en dicha universidad fue Daniel Rubín de la Borbolla<sup>21</sup> (Coronado, 1990).

La participación de Miguel Othón de Mendizábal en el campo de la Antropología en México es primordial para entender cómo se fue dando la consolidación de la profesionalización de antropólogos, después de un periodo en el que de manera abrupta se había visto interrumpida con el cierre de la EIAEA en 1920. Mendizábal había sido estudiante y después profesor en el Museo Nacional de Arqueología, Etnografía e Historia. Durante su estancia en dicho

---

<sup>20</sup> Esta Universidad se constituyó bajo una perspectiva de educación socialista a favor de la población que incursionaba en el ámbito obrero.

<sup>21</sup> Jefe del Departamento de Antropología Física del Museo Nacional en la década de 1930. Estudió en Estados Unidos en donde aprendió el difusionismo como corriente antropológica. A su regreso a México se apropió del culturalismo gracias a los trabajos realizados por Manuel Gamio. Desde entonces se interesó en los estudios indigenistas.

Museo en la década de 1910 había estado inscrito en los cursos de Historia y Etnología, teniendo como profesores a Genaro García<sup>22</sup> y a Andrés Molina Enríquez, respectivamente (Rutsch, 2002). Mendizábal experimentó la influencia de un discurso nacionalista proveniente de ambos profesores, un discurso que entrelazaba la idea de reconstruir la historia nacional para formar una patria mexicana, y la propuesta del mestizaje para la resolución de problemas sociales, económicos y culturales, propuestas que finalmente se fusionaron en la institucionalización del campo antropológico en México, a partir de los años treinta.

Posteriormente, en su posición como profesor del Museo, publicó distintos artículos científicos en los que ahondaba en la historia y vida de los pueblos indígenas. Asimismo, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, Mendizábal fue jefe del Laboratorio de Antropología del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y asesor del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, creado en 1935. Estos puestos lo llevaron a interesarse por la vida cultural, económica, de salud y educativa para el mejoramiento de las condiciones del indígena, relacionándose con la política, en especial la relacionada con la reforma agraria y la educación rural. Se interesó en resolver el problema indígena, que para él estaba relacionado con el aislamiento que se generaba en las poblaciones, al mantenerse alejados de la sociedad mexicana y limitar el acceso a los servicios de educación y de salud. La diversidad de lenguas en los pueblos indígenas imposibilitaba establecer entendimientos entre sus habitantes con el resto de la sociedad, generando un mayor problema de marginación en que se encontraban, veía en la educación rural oportunidades para establecer relaciones con aquellos pueblos (Medina, 1996). De este modo, propuso la formación de técnicos antropólogos para el desarrollo de investigaciones en los pueblos indígenas, e identificar las problemáticas, a fin de buscar soluciones.

---

<sup>22</sup> Maestro, historiador y director del Museo Nacional Arqueología, Etnografía e Historia.

Aunque la propuesta había sido incluir la formación de técnicos antropólogos en la Universidad Obrera, el Departamento de Antropología sería transferido al IPN<sup>23</sup> en 1936, como parte de su Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB) (Coronado, 1990).

Las propuestas de Miguel Othón de Mendizábal por convertir a la Antropología en una carrera técnica se consolidaron finalmente dentro de la ENCB del IPN con el apoyo de profesores del Museo, como lo fue de Paul Kirchoff, un reconocido etnólogo alemán, naturalizado mexicano. Kirchoff fue un seguidor de las propuestas culturalistas de Franz Boas, con quien tuvo una larga amistad. En México, Kirchoff agrupó las características culturales geográficas bajo el concepto de "Mesoamérica". De acuerdo con Rutsch (2002), quien muestra un fragmento de una carta que Kirchoff envía a Boas en 1938, en la misiva se menciona que la inicial propuesta de formación que años atrás había intentado institucionalizar con la EIAEA se comenzaba a consolidar con la creación del Departamento de Antropología (DA), y así se lograría la profesionalización de antropólogos que más tarde desarrollarían investigaciones a lo largo y ancho del continente americano.

De este modo, el DA inició sus labores en el nuevo espacio en 1937, teniendo a Rubín de la Borbolla como primer director.<sup>24</sup> La primera generación inició en la ENCB del IPN, en 1938, con 5 alumnos y 7 profesores, se ubicaba en la ex hacienda de Santo Tomás de la ciudad de México.

La enseñanza de la antropología tuvo una fuerte carga del culturalismo boasiano que transmitía Manuel Gamio, al interesarse en el estudio integral de

---

<sup>23</sup> La responsabilidad de formación de técnicos especialistas en las áreas de ciencias biológicas, ciencias fisicomatemáticas y ciencias económico-administrativas se le confirieron al IPN, instituto fundado en 1936 (Robles, 1978).

<sup>24</sup> En la mayoría de los textos consultados, sobre la historia de la ENAH, se le atribuye a Rubín de la Borbolla el puesto del primer director o jefe del Departamento de Antropología, pero es Johanna Faulhaber, estudiante de la primera generación de antropólogos físicos en el Departamento, señala a Alfonso Caso como el primer jefe del Departamento y que fue en 1939 cuando Rubín lo sustituyó y Caso fue nombrado consejero del DA (Faulhaber, 1993).

ciertas poblaciones en zonas particulares del país. La principal propuesta de este arqueólogo, entre 1915-1925, fue la creación de institutos gubernamentales para el estudio y la atención de los problemas de la población en el país. En 1917 logró que se fundara, dentro de la secretaría de Agricultura y Fomento, la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos, misma que cambió a Dirección de Antropología en 1918. Esta institución le permitió desarrollar su más enigmática obra antropológica: “La población del Valle de Teotihuacan”, evidenciando las problemáticas en que vivía la población del lugar (Olivé y Cottom, 2003a). Esta obra destaca por basarse en un estudio interdisciplinario, trayendo a cuenta la geografía, la lingüística, la antropología, la arqueología y la sociología, muy a la idea de las investigaciones que Boas realizaba.

Este interés por el estudio de poblaciones indígenas fue una semilla que se instauró en el DA gracias a Othón de Mendizábal y a Rubín de la Borbolla. Ambos coincidían con el discurso integracionista de los profesores del Museo, incluido Gamio quien señalaba que los problemas económicos, sociales y educativos de los pueblos indígenas podían resolverse mediante su integración al resto de la sociedad mexicana. La idea era crear un estado nacional, que estaba en vías de construcción desde el reconocimiento del campesino y el indígena con la Revolución Mexicana.

Para tal integración, ellos consideraban que el principal recurso que permitiría el reconocimiento e identificación de la situación de estas poblaciones sería el trabajo realizado desde las ciencias antropológicas. Por lo tanto, en el DA se enfatizaba una enseñanza dedicada al estudio de los pueblos indígenas, ofertando cursos generales como Historia de las culturas, Lingüística indígena mexicana, Arquitectura prehispánica, incluso se impartía un curso denominado “Problemas indígenas de las repúblicas de América” a cargo de Mendizábal.<sup>25</sup> Otros profesores se integraron posteriormente al DA, sus cátedras las impartían

---

<sup>25</sup> Información extraída de un panfleto con la convocatoria del IPN para ingresar a cursos en el DA en 1941 incorporado en Olivé y Cottom (2003a, p. 36).

en sus instituciones de adscripción académica. En la Facultad de Filosofía y de Estudios Superiores,<sup>26</sup> específicamente en la Sección de Ciencias Históricas y Geográficas, estaban Alfonso Caso, Pablo Martínez del Río,<sup>27</sup> Ignacio Marquina,<sup>28</sup> Eduardo Noguera,<sup>29</sup> Roberto Weitlaner,<sup>30</sup> Federico Müllerried<sup>31</sup> y Wigberto Jiménez;<sup>32</sup> en la ENCB estaban Rubín de la Borbolla, Mendizábal y Ada

---

<sup>26</sup> Antes Escuela Nacional de Altos Estudios ahora Facultad de Filosofía y Letras.

<sup>27</sup> Profesor de historia, prehistoria y de las civilizaciones antiguas de América en la UNAM. Fue el segundo director, en 1944, de la Escuela Nacional de Antropología.

<sup>28</sup> Arqueólogo interesado en la arquitectura prehispánica. Trabajó junto a Gamio en el Valle de Teotihuacan para estudiar desde la arqueología la arquitectura prehispánica del lugar. Su obra más reconocida fue: *Arquitectura Prehispánica*. También colaboró con Alfonso Caso en Monte Albán.

<sup>29</sup> Arqueólogo mesoamericanista. Estudio en el Colegio de Antropología en París y en la Universidad de Harvard. Conoció a Gamio cuando éste fungía como director de la EIAEA, entre 1916 y 1917. Era llamado el “maestro Noguera” por su gran vocación docente.

<sup>30</sup> Ingeniero austriaco, quien fungió como profesor para varias generaciones de antropólogos mexicanos en la ENAH con materias como Etnografía de México y Centroamérica. Fue investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia, desde su fundación.

<sup>31</sup> Doctor en Geología, impartió cátedras de geología, geografía y paleontología en la Escuela Normal Superior de México. después pasó a formar parte del cuerpo docente de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN, que más tarde pasó a ser la ENAH, en la cual también fungió como docente.

<sup>32</sup> Reconocido etnohistoriador y profesor de la ENAH, de la cual además de fundar también fue su director. Dentro de sus logros institucionales estuvo la consolidación de la carrera de Etnohistoria en la ENAH.

d'Aloja;<sup>33</sup> y en el Museo se encontraban Kirchoff, Javier Romero<sup>34</sup> y Salvador Mateos<sup>35</sup> (Cámara, 1961).

Asimismo, como menciona Cámara, se contó con profesores extranjeros que eran invitados a impartir cursos. El primero fue el etnólogo francés Paul Rivet<sup>36</sup> en 1938, Morris Swadesh,<sup>37</sup> Norman McQuown<sup>38</sup> y Jules Henry<sup>39</sup> en 1939.

En los últimos años de la década de 1930 la preocupación por lo indígena, los vestigios arqueológicos y las culturas de México, también eran foco de

---

<sup>33</sup> Química y Geógrafa de origen italiano, nacionalizada mexicana en la década de los sesenta. Sus intereses en la Antropología la atrajeron hacia México, en donde fungió como profesora en el Museo Nacional y después en el Departamento de Antropología de la ENCB del IPN más tarde ENAH, en la que también participó como docente del área de Antropología Física. Impartió cursos en otras escuelas como la UNAM, La Universidad de las Américas, en esta última fue la jefa del Departamento de Antropología y Sociología. Fue profesora de la reconocida antropóloga Johanna Faulhaber.

<sup>34</sup> Su interés por la antropología física inició en el Museo Nacional, donde fue ayudante del doctor Nicolás León. Se formó en la ENAH siendo estudiante de la doctora Ada d'Aloja y el doctor Juan Comas, obtuvo el título de Antropólogo Físico y maestro en Ciencias Antropológicas. En los años setenta fungió como director de la ENAH. Asimismo, fue investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

<sup>35</sup> Arqueólogo e historiador mexicano. Describió la tumba 33 en Monte Albán al lado de Daniel Rubín de la Borbolla. Trabajó en el departamento de Arqueología del Museo Nacional. Se tituló de arqueología en la ENAH en 1945. Entre sus destacados estudiantes estuvieron Carlos Martínez Marín y Eduardo Matos. Colaboró con Miguel León-Portilla en la elaboración del Catálogo de los códices indígenas del México antiguo.

<sup>36</sup> Etnólogo francés, interesado en los estudios amerindios. Realizó estudios con relación a cómo se pobló el continente americano. Fue delegado cultural en México de la Francia Libre durante la segunda Guerra mundial. En 1942 fundó en Colombia el Instituto de Etnología.

<sup>37</sup> Multilingüista de origen estadounidense, quien apoyó en la castellanización de la población indígena durante el indigenismo cardenista y alemanista. En México fue director del Consejo de Lenguas Indígenas, y director de lingüística en el Departamento de Asuntos Indígenas y dirigió el Proyecto Tarasco en Michoacán en el año de 1939.

<sup>38</sup> Lingüista estadounidense, interesado en las lenguas indígenas mexicanas. Desarrolló estudios en México, en especial en Yucatán sobre las variantes de la lengua maya. En universidades como la de Chicago impartía cursos de náhuatl. En 1982, impartió la cátedra "Alfonso Caso" en la UNAM.

<sup>39</sup> Se tituló de antropología en la Universidad de Columbia, en Estados Unidos, con Franz Boas como su profesor. Introdujo una visión psicoanalítica, de Sigmund Freud, a la antropología.

atención del gobierno mexicano. En este periodo se acentuó el discurso político que buscaba el estudio de los pueblos indígenas para su posible integración a la nación. El gobierno de Lázaro Cárdenas propuso la creación de una entidad institucional para realizar tareas de protección, resguardo y conservación de las piezas y zonas arqueológicas, monumentos, artesanías y etnografías del país, actividades que otras instituciones, como el Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos, que dependía de la SEP y el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, ya venían desarrollando pero que en materia de gestión y normatividad no podían resolver. De acuerdo con Olivé y Cottom (2003b), el mismo Cárdenas lo explicaba en los siguientes términos:

Es indudable que la vida y las costumbres indígenas, sus lenguas, sus condiciones actuales, deben estudiarse desde un punto de vista científico [...] La obra de mejoramiento económico, educativo y de salubridad que está emprendiendo el Gobierno Federal creará para el indio una situación de bienestar como no ha tenido desde antes de la Conquista y pondrá en sus manos los medios que la técnica moderna tiene para facilitar la vida. El avance constante de los medios de comunicación [...] están haciendo llegar hasta los lugares más apartados de la república las costumbres europeas de la capital y borrando los restos de las lenguas y costumbres indígenas. Indudablemente esa difusión cultural producirá en el futuro benéficos resultados para el indígena y para el país, pero nadie está de acuerdo con que esas lenguas, costumbres y tradiciones indígenas desaparezcan antes de que hayan sido estudiadas científicamente. (Cita tomada de Olivé y Cottom, 2003b, pp. 24-25)

Con lo anterior se evidenciaba la necesidad de mejorar los quehaceres antropológicos que se desarrollaban en el Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos. En 1939, dicho departamento se transformó en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y bajo la dirección del arqueólogo

Alfonso Caso.<sup>40</sup> Sus principales funciones tenían relación con la exploración, vigilancia, conservación, restauración e investigación de zonas arqueológicas, de sus monumentos y obras artísticas, que constituían su patrimonio histórico de México, principalmente de los pueblos indígenas. La transformación del Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos en INAH mostraba a un gobierno más comprometido al otorgar mayores recursos económicos para el desarrollo de las funciones del nuevo INAH (Olivé y Cottom, 2003a).

En la ley orgánica que dio vida al INAH se manifestaba que su personal debía estar altamente calificado para la realización de estudios antropológicos. Para lograr dicho propósito, en 1940, el INAH en colaboración con la Facultad de Filosofía y Letras<sup>41</sup> de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN firman el *Plan de Cooperación para la Enseñanza de la Antropología en México (1940)*.<sup>42</sup> Este acuerdo interinstitucional

---

<sup>40</sup> Reconocido arqueólogo mexicano por su descubrimiento de la Tumba 7 en la zona de Monte Albán, Oaxaca en 1932. Se formó en filosofía y derecho en la Universidad Nacional, titulándose en 1918 y 1919, respectivamente. En los años siguientes aprendió arqueología en el Museo Nacional y en la EIAEA, instituciones en las cuales recibió la influencia de Manuel Gamio en relación con las posturas de integración nacional del indígena. Contribuyó en la legislación del patrimonio arqueológico del país a través de su puesto como director del INAH. Su papel en la ENAH fue de profesor de arqueología y desarrollo la normatividad de la Escuela desde su adscripción al INAH. Después fue designado Director General de Educación Superior, SEP. Fue rector de la UNAM en 1944 gracias a su iniciativa en la Ley Orgánica para la autonomía universitaria. Contribuyó a la fundación del Instituto Nacional Indigenista, el cual dirigió desde 1949 hasta su fallecimiento en 1970.

<sup>41</sup> Antes Facultad de Filosofía y de Estudios Superiores, misma que fue la Escuela Nacional de Altos estudios.

<sup>42</sup> El Plan de Cooperación para la Enseñanza de la Antropología en México fue firmado en agosto de 1940. Lo suscribieron el Ing. Wilfrido Massieu, director del IPN; el Lic. Alfonso Caso, director del INAH; el Dr. Genaro Varela, director de la ENCB; y el Dr. Daniel Rubín de la Borbolla, director del Departamento de Antropología (DA). La UNAM desde su Sección de Antropología Cultural se adhirió al plan en octubre del mismo año. De acuerdo con Coronado y Villalobos (1993) la firma del convenio para la unificación de la enseñanza de la antropología se dio como parte de la resolución de algunos problemas financieros que existían en el DA y que el INAH estaba dispuesto a resolver. Entre Rubín de la Borbolla, jefe del DA de la ENCB, y Alfonso Caso, director del INAH, se estableció un muto acuerdo para que el DA pudiera utilizar “las

fue propuesto para la elaboración de un único plan curricular para la formación de técnicos especializados en las ciencias antropológicas: Antropología Física, Arqueología, Etnología y Lingüística; con base en un plan de Cooperación Integral. Se iniciaría con un total de 65 cursos repartidos en las cuatro carreras, cuarenta y ocho correspondían a profesores del Departamento de Antropología de la ENCB y diecisiete a la Sección de Antropología Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras.<sup>43</sup> Rubín de la Borbolla continuó como director a pesar del cambio jurídico y su incorporación al INAH.

En el plan se indicaba que durante el primer año y medio los estudiantes tomarían las mismas asignaturas y posteriormente elegirían una de las cuatro carreras ofertadas. El estudiante también debía cursar de forma obligatoria algún curso optativo de su agrado. Asimismo, tendrían la opción de elegir materias de los cursos generales que se impartían; además, había materias de idiomas extranjeros, de las cuales inglés, alemán y francés eran obligatorias; por último, había un aspecto de la formación que consistía en llevar a cabo como mínimo tres prácticas escolares, ya fuera de campo o de gabinete, lo anterior bajo la asesoría de los profesores asignados para tal práctica.

El plan de cooperación beneficiaba al DA en tanto se incluía una amplia planta académica, otorgamiento de becas de estudio y existía una mayor posibilidad de acceder a un puesto laboral en el INAH, también posibilitaba la adquisición experiencial del trabajo de campo que se desarrollaba incluso en proyectos pagados por dicho instituto (Coronado, 1990).

---

coleccionerías antropológicas y arqueológicas, laboratorios y salones de clase” de dicho instituto (p.44); también ofreció recursos económicos para prácticas de campo, un sistema de becas para estudiantes y plazas laborales para los egresados más destacados. Con ello, muchas actividades científicas y docentes que se hacían en las dos instituciones ahora podrían realizarse en una sola.]

<sup>43</sup> Sección que se creó a partir de la incorporación de los cursos de antropología en la ENAE.

#### **1.4. La Escuela Nacional de Antropología: incorporación del Departamento de Antropología Social al INAH**

Como parte de las actividades del INAH en relación con los estudios antropológicos se volvió cada vez más importante la formación de técnicos especializados en las ciencias antropológicas, por lo que de forma casi inmediata el Instituto absorbió al Departamento de Antropología de la ENCB, en el que se llevaba a cabo el plan interinstitucional para la enseñanza de la antropología. En 1942 el Departamento de Antropología de la ENCB, que pertenecía al IPN, fue absorbido por el INAH, y éste cambió su nombre a Escuela Nacional de Antropología (ENA). Como se menciona en el apartado anterior, la incorporación del DA al INAH fue para cumplir con el objetivo de contar con técnicos especializados para el desarrollo de investigación antropológica.<sup>44</sup> Al INAH también, desde su creación en 1939, se le encomendó la dirección del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía y con ello lo renombró Museo Nacional de Antropología (MNA). El MNA continuaría con las tareas de resguardo, conservación y exhibición del acervo antropológico del país y el INAH sería el encargado de supervisar sus actividades; además los profesores del Museo seguirían formando parte del cuerpo académico de la ENA.

En su primera década la ENA iniciaría una reconfiguración académica sujeta a los intereses particulares del INAH. En primer lugar, la ENA estaría dentro de un anexo del Museo Nacional de Antropología, ubicado en la calle de La Moneda número 13, en el centro de la ciudad de México. Este movimiento se da como parte de los nuevos quehaceres y atribuciones otorgadas al INAH relacionados con la conservación y exhibición de los hallazgos arqueológicos del país. Con la nueva situación fue perdiendo vigencia el Plan de Cooperación para la Unificación de la Enseñanza, un primer elemento que contribuyó a dicho

---

<sup>44</sup> Este suceso hizo que la Escuela se mudara a un local dentro del Museo Nacional, en la calle de La Moneda número 13, donde permaneció desde 1942 hasta 1959. Después, se trasladó a un edificio, en la misma calle de La Moneda en el número 16, donde permaneció hasta 1964, cuando pasó a ocupar un local dentro del Museo Nacional de Antropología, inaugurado ese año en Chapultepec

proceso fue la separación del DA del IPN, como consecuencia de su adscripción jurídica al INAH. No obstante, se buscó mantener un lazo académico con los profesores antropólogos de la UNAM para que siguieran impartiendo cátedras en la ENA (Coronado y Villalobos, 1993).

Asimismo, en 1943 en el Centro de Investigaciones Históricas del Colegio de México (COLMEX) comenzó a ofertarse la carrera de Historia, en colaboración con la ENA. Esta oferta educativa inició en 1944 con la participación de 15 profesores del COLMEX, con dicha carrera la formación de antropólogos incluiría un bagaje mayor al reconocer en profundidad el pasado de la población contemporánea que vivía en el continente americano. El mismo año se crearon en la ENA las carreras de Biblioteconomía, Archivonomía y Museografía y el Museo Nacional de Antropología recobró importancia al convertirse en sitio clave para la preparación de los cuadros académicos y científicos en las ciencias antropológicas como lo hizo en las primeras décadas del siglo XX. Así, tanto el Museo como el propio INAH podrían incorporar a los recién egresados de antropología, ofrecerles una opción laboral ante la necesidad que había de contar con antropólogos calificados que llevaran a cabo trabajos de conservación, restauración e investigación, relacionados con el pasado y presente de los pueblos indígenas.

Olivé (1981) afirma que los currículos de la ENA nunca se apegaron a modelos curriculares preestablecidos de otras instituciones escolares. El diseño de cada plan se hizo con base en los conocimientos y aportes teóricos y experiencias de cada profesor, tanto de los fundadores como de los profesores huéspedes; lo que ocasionó en una diversidad de posturas antropológicas en la formación. Si bien el culturalismo estadounidense fue el de mayor prominencia, el marxismo, el funcionalismo, el evolucionismo y la ecología cultural comenzaban a ser visibles desde finales de los años cuarenta en las investigaciones que desarrollaban los estudiantes, además de que más tarde, otra postura teórica, también estadounidense, contribuiría a formar un paradigma por el que se diseñaría la formación de antropólogos, el cual sería el *continuum folk-urbano*, del cual hablaré más adelante.

Sin embargo, pese a los intentos por mantener las ofertas educativas los escasos recursos financieros disminuyeron las posibilidades de mantener los contratos salariales de la planta académica de profesores provenientes de otras instituciones. De este modo se inicia un proceso de reorganización académica, en la que se decide dar por terminado el convenio con el COLMEX en 1946 y la ENAH incorpora como propia la carrera de Historia<sup>45</sup> suceso que la llevó a renombrarse como Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Por su parte el COLMEX decide ofertar únicamente el nivel de posgrado en Historia (Coronado y Villalobos, 1993; Olivé y Cottom, 2003a).

Ese mismo año la UNAM reanuda formalmente colaboraciones con la ENAH, a través de un nuevo convenio en el cual se establece la Coordinación de la enseñanza de la Ciencias Antropológicas, y se determina que la enseñanza de la carrera de Historia quedaría a cargo de la UNAM, por contar con los profesores y el acervo bibliográfico para ello. La Escuela pasaría a formar parte de la facultad de graduados otorgando el grado de maestro en Ciencias Antropológicas<sup>46</sup> a los estudiantes de la ENAH. Asimismo, se reconocería al Colegio de Profesores como un grupo académico conformado por profesores de la UNAM y de la ENAH para la toma de decisiones en los planes y programas que ambas partes establecían (Coronado y Villalobos, 1993).

Así como con la UNAM, la ENAH mantuvo en estos primeros años distintos convenios con instituciones académicas y científicas, algunas de ellas extranjeras. Uno de los más importantes se ubica en la relación académica con la Smithsonian Institution<sup>47</sup> de Washington desde que se formó el Departamento

---

<sup>45</sup> La carrera tenía el nombre de "Historia de América y carrera contaba con 4 áreas de especialización: Historia Antigua, Historia colonial, Historia del periodo independiente e Historia del arte mexicano.

<sup>46</sup> En las fuentes revisadas se habla del grado de maestría, pero no se aclara si este se refiere a la idea de estudios de posgrado; por lo tanto, se infiere en que éste se acotaba más a la facultad otorgada para impartir la enseñanza de las ciencias antropológicas.

<sup>47</sup> Smithsonian Institution en inglés.

de Antropología en la ENCB del IPN y continuó durante la década de los cuarenta con la ENAH. Muchas de las aportaciones de esta institución fue la colaboración en los programas de formación enviando profesores para impartir conferencias en la ENAH. Otra de sus contribuciones fue el financiamiento, a través de becas estudiantiles,<sup>48</sup> para la realización de estudios al interior o exterior de México (Olivé, 1981; Coronado y Villalobos, 1993).

El lazo académico que la ENAH tuvo con la Smithsonian Institution, permitió que en 1943 se fundará dentro de la ENAH el Instituto de Antropología Social<sup>49</sup> para participar en los diseños de los planes y programas de enseñanza (Olivé, 1981). George Foster,<sup>50</sup> Donald Brand,<sup>51</sup> Sol Tax<sup>52</sup> e Isabel Kelly<sup>53</sup> fueron los profesores enviados al ISA para la puesta en acción de tal cooperación académica (Faulhaber, 2016).

Estas contribuciones académicas hicieron que la Escuela tuviera una diversidad de docentes provenientes de varias insituciones nacionales y extranjeras. Dentro de los profesores fundadores e influyentes residentes mexicanos estuvieron: el antropólogo Daniel Rubín de la Borbolla, el historiador

---

<sup>48</sup> Muchos subsidios provenían de la Carnegie Institution y la Rockefeller Foundation. La Universidad de Columbia aceptaba egresados de la ENAH para la realización de sus estudios de posgrado.

<sup>49</sup> Institute of Social Anthropology (ISA).

<sup>50</sup> Geógrafo, colaborador del ISA en EU; hizo estudios en México, el más conocido como "El proyecto Tarasco" inició en 1930 y continuo casi una década. Es uno de los fundadores de la antropología aplicada, corriente característica de la Escuela de Chicago.

<sup>51</sup> Antropólogo y Geógrafo nacido en Perú, estudio en Estados Unidos, impartió clases en la Universidad de Nuevo México, en el Departamento de Antropología. trabajó para la Smithsonian Institution en el ISA de la ciudad de México.

<sup>52</sup> Antropólogo estadounidense de la corriente culturalista en la Escuela de Chicago.

<sup>53</sup> Antropóloga estadounidense. Antes de formar parte del ISA en México como directora y docente de la ENAH, a inicios de los años 1930, desarrolló diversas investigaciones en México, sin embargo, su interés por el país se reflejó en las siguientes décadas con un extenso trabajo etnográfico de la población totonaca de El Tajín en Veracruz, trabajo en el cual tuvo como asistente, y posteriormente como alumno, a Ángel Palerm.

Wigberto Jiménez Moreno, Miguel Othón de Mendizábal, el etnólogo Paul Kirchhoff, la antropóloga física Ada D'Aloja, el lingüista Morris Swadesh, el arqueólogo Alfonso Caso, el etnólogo Roberto Weitlaner, el historiador Pedro Bosh Gimpera<sup>54</sup> y el antropólogo físico Juan Comas.<sup>55</sup> Cabe señalar que, entre los profesores huéspedes estuvo Oscar Lewis.<sup>56</sup>

Entre los esquemas teóricos, ideológicos y prácticos, como señalan Coronado y Villalobos (1993), se advierte la influencia historicista-evolucionista de Paul Kirchoff, la historia clásica de Wigberto Jiménez, el arte popular mexicano con Rubín de la Borbolla, la educación bilingüe con Swadesh, la arqueología historicista o monumentalista de Alfonso Caso, la investigación de campo con Juan Comas, y estudios lingüísticos y educativos de la población indígena con Miguel Othón de Mendizábal. Los autores también dan a conocer las aportaciones teóricas y prácticas de los profesores huéspedes en la formación de los estudiantes de la Escuela; Sol Tax y Robert Redfield influyeron con la corriente folk-urbana de la Escuela de Chicago<sup>57</sup> y en señalar la importancia del trabajo de campo riguroso, la técnica de la etnografía y el uso del diario de campo; Oscar Lewis aportó sus conocimientos de etnografía y estudios de la personalidad del indígena; Isabel Kelly resaltó el trabajo de campo como método

---

<sup>54</sup> Filósofo y abogado catalán interesado en la prehistoria ibérica. Llegó a México a la edad de 50 años y fungió como profesor en la UNAM, el Colegio de México y la ENAH.

<sup>55</sup> Exiliado español, llegó a México en 1939. Su interés por la antropología nació en su país natal y al llegar a México adoptó las ideas indigenistas de Manuel Gamio. Colaboró en la creación del Instituto Indigenista Interamericano. Su formación como profesor le permitió incorporarse como profesor en la ENAH y la UNAM, siendo esta última en donde se desempeñaría como profesor-investigador. Contribuyó a la creación del doctorado en Antropología en la UNAM.

<sup>56</sup> Historiador y antropólogo estadounidense interesado en los estudios del campesinado y la pobreza, éste último término lo llevó a crear una antropología de la pobreza. Es conocido por su obra *“Los hijos de Sánchez”*, libro que documenta las condiciones, costumbres y modos de vida en la pobreza de una familia mexicana de la ciudad de México.

<sup>57</sup> Escuela de ciencias sociales que promovía los estudios de distintas comunidades residentes de áreas urbanas, en la búsqueda de patrones de comportamiento, adaptación al medio y particularidades culturales

de investigación fundamental en la antropología; y George Foster impulsó la antropología aplicada<sup>58</sup> como recurso para resolver las problemáticas de la realidad social.

En tanto la ENAH asimilaba los primeros cambios,<sup>59</sup> la demanda de antropólogos se acrecentaba. El INAH y los museos ya no eran las únicas instituciones que requerían técnicos antropólogos. En 1951 el Instituto Nacional Indigenista (INI)<sup>60</sup> y el INAH crearon el Patronato y el Museo de Artes Populares para el resguardo de la producción artesanal de la población indígena, misma que de acuerdo con los estudiosos, estaba siendo deteriorada y sobrexplotada por el turismo y comercio (Olivé y Cottom, 2003a). Con base en los autores, el INI fue uno de los institutos más representativos en la contratación de antropólogos para la realización de estudios de la población indígena en el país.

#### **1.4.1. Aproximaciones a los cambios de la formación en la ENAH: Las propuestas y las críticas**

Al iniciar la década de los cincuenta la Escuela Nacional de Antropología e Historia se posicionaba como una institución educativa de nivel internacional para la formación de técnicos especializados en antropología. Ser parte del INAH fortaleció las prácticas de campo de la Escuela, los estudiantes realizaban estancias en comunidades como parte de algún proyecto de investigación coordinado por sus profesores (Olivé y Cottom, 2003a). Desde sus inicios, la

---

<sup>58</sup> "...nombre que habitualmente emplean los antropólogos para describir sus actividades profesionales en programas que tienen como objetivos principales, antes que desarrollar una teoría social y cultural, lograr cambios del comportamiento humano que, se cree, mitigarán los problemas sociales, económicos y tecnológicos contemporáneos." (Foster, 1974 en Guerrero 1997, p. 104)

<sup>59</sup> Desde su adhesión al INAH, la ENAH se estructuró con: un director, un secretario, un jefe del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Profesores, los Departamentos Académicos, el Comité de Becas y un Jurado de Honor (compuesto por 2 profesores y 1 alumno) (Olivé, 1981).

<sup>60</sup> Creado en 1949.

ENAH fomentó la realización de prácticas de campo bajo un sistema de becas financiado por la propia Escuela, el INAH y con aportaciones de otras instituciones extranjeras, como la Rockefeller Foundation, la Smithsonian Institution o la Carnegie Institution. Las prácticas de campo se organizaban por especialidad, se delegaban a profesores para dirigir las y se asignaba un lugar para la ejecución de estas. A pesar del diseño y organización del sistema de prácticas, constantemente se pugnaba por su reestructuración y mejora para que todas las carreras contaran con el mismo financiamiento, ya que al ser arqueología la especialidad con el porcentaje más alto de demanda escolar en la ENAH se otorgaba un número más elevado de los recursos del INAH, aminorando así las posibilidades de que los estudiantes de las otras especialidades pudieran salir al campo (Coronado y Villalobos, 1993). Lo anterior respondía quizá, no solo a la afluencia turística en las zonas arqueológicas, por lo que había una evidente demanda de restauración, sino que pudiera pensarse que la investigación antropológica no se hace a la distancia sino en el lugar mismo.

El ingreso de estudiantes aumentó con el tiempo y sus características académicas no eran iguales que en décadas anteriores. Antes, en su mayoría, los aspirantes ya contaban con una profesión y por ende su edad era mayor a los 25 años, pero desde finales de los años cuarenta los interesados eran más jóvenes, con frecuencia recién egresados del bachillerato (Wacher, 2002).

En la década de los cincuenta el plan de estudios expresaba una importante influencia del culturalismo que se entendía como el estudio de los elementos y expresiones culturales centrando la atención hacia los pueblos indígenas. Se destaca el papel del Departamento de Investigaciones Antropológicas, creado en 1954, como institución donde varios estudiantes desarrollaron investigaciones y variadas temáticas comenzaron a aparecer, cuyo desarrollo también se debe a la apertura de los profesores en dirigir tales estudios. Entre las nuevas temáticas estuvieron:

[el] desarrollo de la juventud militar, la selección vocacional en las escuelas y las industrias, el desarrollo infantil de la ciudad de México para establecer

tablas de crecimiento, el ambiente social y económico de las familias de la clase media en el Distrito Federal, las clases sociales de la ciudad de México, los idiomas indígenas en extinción [...] así como las instituciones costumbres y creencias de las comunidades otomíes, chinantecas, mixtecas y otras. También se empezó a estudiar y a grabar la música indígena y a filmar las ceremonias rituales. (Olivé y Cottom, 2003, p. 49)

Lo anterior, de acuerdo con Rockwell (2009) implicó el inicio de una ruptura en los estudios de las temáticas tradicionales de la antropología; esta ruptura devino de un proceso en que los antropólogos dieron cuenta del posible uso antropológico para realizar etnografía en las sociedades a las que pertenecían, además de los aportes teóricos y metodológicos de otras ciencias, como la sociología, al campo antropológico:

En esos tiempos comenzó una discusión en torno al reconocimiento profesional del antropólogo en México, el discurso inicial que había legitimado la práctica antropológica en el país expresó la necesidad de técnicos especializados, pero en la práctica los estudiantes se formaban como licenciados y contaban con la opción de obtener el grado de maestro en Ciencias Antropológicas gracias al convenio con la UNAM. No obstante, ninguna de las anteriores instituciones expedía los títulos correspondientes, puesto que el ejercicio laboral existía sin necesidad de títulos profesionales y la demanda de antropólogos no disminuía en tanto el INAH los contrataba aun siendo estudiantes o de forma inmediata al egresar.

La relación ENAH-INAH no satisfacía el estatus profesional demandado por los estudiantes. Tanto al interior como al exterior de la ENAH la pugna por la resolución del papel laboral del antropólogo se tradujo en la necesidad de contar con títulos profesionales para una mayor seguridad profesional de sus actividades en las instituciones en que laboraban. Coronado y Villalobos (1993) comentan que el salario recibido por los antropólogos que ejercían como docentes e investigadores equivalía al salario de los técnicos que laboraban en el INAH, lo que puede deducirse es que, en tanto la ruta de profesionalización

marcada por la ENAH desde su nacimiento en el IPN, como formación técnica, mantuvo su continuidad durante años y fue aceptado por el INAH y la ENAH. La situación con el reconocimiento de la formación antropológica como profesional y la expedición de títulos ya había sido un tema de interés desde 1946 por el profesor Jorge A. Vivo<sup>61</sup> ante el INAH.

Entre los sucesos subyacentes de la vida institucional de la ENAH, que marca un punto inicial de cambios notables en cuestiones de carácter administrativo, fue la participación de estudiantes en la Huelga de la Federación de Estudiantes Técnicos del IPN de 1956, demandando: mayor recurso económico, profesorado de tiempo completo y la resolución del estatus jurídico como escuela de educación superior para la formación de profesionales licenciados. Al movimiento se unieron el sindicato de profesores de la ENAH y la Asociación Mexicana de Antropólogos Profesionales, esta última creada en 1955 por antropólogos mexicanos como Jorge A. Vivo, Julio César Olivé<sup>62</sup> y Arturo Monzón<sup>63</sup> para conformar una organización que protegiera los intereses profesionales y laborales de los antropólogos (Olivé, 1981).

El INAH y la SEP dieron resolución a las demandas de estudiantes y profesores con la creación de una iniciativa de ley para la ENAH en 1958, generando así el reconocimiento profesional de las carreras con nivel de licenciatura, lo que obligaba tanto al INAH como a la UNAM expedir los títulos que le correspondía a cada institución con base en el convenio interinstitucional. Asimismo, ante la nueva ley, habría un aumento salarial para profesores y antropólogos titulados (Coronado y Villalobos, 1993). Ya iniciada la década de

---

<sup>61</sup> Abogado, maestro y geógrafo nacido en Cuba. En México trabajó para el INAH como editor de sus Anales, del Boletín de Antropología Americana y de la Revista Geográfica. Fue profesor en el nivel básico en secundaria, y de universidades como la ENAH, la Escuela de Economía, la Escuela Nacional de Economía, el IPN, el Colegio de Geografía, la Universidad Iberoamericana y la UNAM.

<sup>62</sup> Antropólogo formado en la ENAH. Fue profesor emérito del INAH.

<sup>63</sup> Etnólogo formado en la ENAH, formó parte de la primera generación de la Escuela. Fue profesor de la ENAH durante largo tiempo, incluso llegó a impartirle clase a los conocidos magníficos.

los sesenta el director Felipe Montemayor<sup>64</sup> propuso una “Reestructuración Académica” en 1964. En el documento homónimo señaló las necesidades de formación de los estudiantes, asociadas a la demanda del mercado laboral de antropólogos de la época. Dicha relación en aquél entonces se traducía en la adscripción a los programas gubernamentales de desarrollo en colaboración con el INAH o de alguna otra institución, como el INI, o como el MNA que, con sus nuevas instalaciones, trasladadas a su nueva ubicación en el Bosque de Chapultepec, requería de arqueólogos y museógrafos para organizar sus exhibiciones. En la propuesta del plan se argumentó que:

Las necesidades eran básicamente dos: 1) reducir los grados de deserción escolar con lo cual aumentaría el número de antropólogos egresados y 2) mejorar su capacitación técnica, teórica e idiosincrásica dada la demanda del mercado laboral. El plan entonces incluía mejorar los mecanismos de selección y orientación vocacional y ampliar el cúmulo de conocimientos y aptitudes buscando responder a un perfil de antropólogo que pudiese insertarse en los programas oficiales de desarrollo. (Coronado y Villalobos, 1993, p. 202)

La intención de la directiva escolar era crear un nuevo plan de estudios, ampliando la formación de 4 a 5 años. La revisión académica se debía a la demanda de una mayor preparación de los estudiantes en tanto el campo antropológico requería de antropólogos mejor capacitados para la reproducción del campo, un campo relacionado con el Estado. Cabe recordar que la creación del INAH, y la ENAH como institución dependiente de ese instituto, fueron creados desde un discurso político para el estudio de las poblaciones indígenas.

---

<sup>64</sup> Antropólogo físico, inició sus estudios en el Departamento de Antropología de la ENCB del IPN y los culminó cuando éste último se convirtió en la ENAH. Fue investigador del INAH. Ocupó diversos cargos: subdirector de 1959 a 1964 y director entre 1964 y 1968) de la ENAH. También fungió como jefe del Departamento de Investigaciones Antropológicas del INAH (1970-1972) y como jefe del Departamento de Recursos Humanos del INAH (1977-1982) (López y Serrano, s.f.).

Esta relación Antropología-Estado es parte sustancial para comprender la vida institucional de la ENAH.

El reajuste al plan de estudios, como mencionan Coronado y Villalobos (1993), no implicó un cambio de las teorías explicativas del campo antropológico, es decir de los paradigmas dominantes para la formación de antropólogos, pero dio apertura a que sus integrantes repensaran la estructura institucional de la Escuela y con ello las nuevas propuestas académicas.

Daniel Cazés,<sup>65</sup> quien era profesor de Lingüística en la ENAH, emitió en 1967 críticas a los cambios que se estaban dando, mediante el documento titulado “La reestructuración académica: un antropólogo opina”. Argumentó que no era tomada en cuenta la opinión estudiantil ante el Consejo Técnico Paritario para la toma de decisiones en la Escuela; criticó las formas administrativas, académicas y de gobierno de la Escuela, las cuales en su opinión no atendían a las reales necesidades escolares. Lo anterior en virtud de que se priorizaba la atención a las demandas externas laborales y no a las que pudieran beneficiar a los estudiantes, asimismo, argumentó que los exámenes de admisión impuestos en 1962 no garantizaban una selección eficaz, puesto que no se podía dar por hecho que éste ayudaría a disminuir la deserción escolar (Coronado y Villalobos, 1993).

Más tarde, como lo mencionan los autores, en 1968 se dio a conocer otro documento con el título: “Proposiciones generales para la reestructuración”, que también ofrecía una crítica a los cambios realizados por la directiva. Éste fue firmado por un grupo de 7 profesores de la especialidad de Etnología y

---

<sup>65</sup> Fue un estudiante crítico en la ENAH durante los sesenta. Fue investigador de la UNAM. Formó parte de los profesores críticos del culturalismo y la vida académica de los antropólogos centrada en las instituciones gubernamentales y el ideal indigenista. Fue impulsor del marxismo en la ENAH en las décadas sesenta y setenta.

Antropología Social: Mercedes Olivera,<sup>66</sup> Enrique Valencia,<sup>67</sup> Rodolfo Stavenhagen,<sup>68</sup> Guillermo Bonfil,<sup>69</sup> Arturo Warman,<sup>70</sup> Margarita Nolasco<sup>71</sup> y Ángel Palerm.<sup>72</sup> Un grupo considerado radical, que desde finales de la década de los cincuenta comenzaba a cuestionar la formación de antropólogos en la ENAH y al mismo campo antropológico gestado desde principio del siglo XX. En sus críticas señalaban que poco a poco se había hecho de la Antropología más una herramienta del gobierno que una herramienta al servicio de la sociedad. A tal grupo lo llamaron: “Los 7 magníficos”.

En su documento advierten que más allá de una participación de los estudiantes en la toma de decisiones, era importante avanzar en una reorganización de la Escuela. Entre las propuestas argumentaron que las especialidades estarían mejor organizadas por departamentos independientes teniendo a cargo un jefe de área; la necesidad de crear programas de posgrados para cada especialidad; una mayor flexibilización en los planes para combinar cursos obligatorios y optativos a petición de los interesados; la concreción de un

---

<sup>66</sup> Antropóloga de formación. Realizó estudios de género como feminista. Fue directora de la ENAH en 1980 después del proceso de la búsqueda de la democratización de la enseñanza de la década de los setenta que permitiría lograr una autonomía en el control de la organización curricular y de gobierno en la Escuela, poder que le pertenecía al INAH.

<sup>67</sup> Se formó como antropólogo social en la ENAH. fue investigador del INAH. Fue profesor e investigador en la Universidad Nacional de Colombia

<sup>68</sup> Estudió Antropología Social en la ENAH, en las primeras generaciones de la carrera. Sus intereses antropológicos y sociológicos se enfocan en el conflicto agrario y étnico de México.

<sup>69</sup> Se tituló de Etnología en la ENAH. Fue un reconocido crítico del indigenismo. En su obra México Profundo, desarrolla ideas relacionadas con el indigenismo y su relación con el gobierno mexicano.

<sup>70</sup> Estudio etnología en la ENAH. Participó como Secretario de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural y de la Reforma Agraria bajo el gobierno de Ernesto Zedillo.

<sup>71</sup> Etnóloga mexicana. Fue profesora investigadora tanto del INAH como de la ENAH y presidenta de la Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas AC.

<sup>72</sup> Exiliado español, inició estudios en etnología y antropología social en la ENAH, tuvo como profesora a Isabel Kelly, de quien aprendió a realizar el trabajo de campo antropológico. Contribuyó en la creación de instituciones y carreras de Antropología como la UIA; la UAM, y el CIESAS.

examen general de conocimientos para la titulación de licenciatura y la elaboración de una tesis para la maestría; mejorar el trabajo de campo a través de proyectos específicos que lo intensificarían, ajustándolos por trimestres; contratar a profesores de tiempo completo; invitar a profesores huéspedes con carácter de cooperación interinstitucional; aumentar las publicaciones; y, mejorar las instalaciones de la Escuela (biblioteca, laboratorios, estaciones de investigación de campo) (Coronado y Villalobos, 1993).

Ante las propuestas, y quizá una evidente inconformidad con la reestructuración hecha por parte de la directiva, en 1968 el Consejo Técnico Paritario, encargado de determinar cada acto en la ENAH, a través de su Comisión Consultiva emitió un documento contestatario denominado “Resultados a que ha llegado la Comisión Consultiva para la elaboración del nuevo plan de estudios”, en el que concluyó atender a lo siguiente en la medida de lo posible para que el plan quinquenal siguiera su curso:

- a) Crear un cuerpo de profesores de tiempo completo
- b) Crear los mecanismos para articular enseñanza e investigación
- c) Contar con recursos suficientes para que los catedráticos investigadores pudieran desarrollar sus labores
- d) Consolidar la política de investigación patrocinada y orientada por el INAH
- e) Mantener y extender el sistema de becas para los alumnos
- f) Establecer programas de estudio de posgrado y alta especialización
- g) Ratificar convenios de apoyo interinstitucional (Coronado y Villalobos, 1993, p. 213)

Las discusiones en torno al plan no se analizaron más, como consecuencia del movimiento estudiantil del 68 y los acontecimientos en Tlatelolco, movimiento en el que alumnos y profesores de la ENAH participaron y expusieron una crítica hacia la represión social vivida en el país y cuestionaron los avances en el campo de la Antropología en México. Con ello se puso en tela de juicio el papel de los

antropólogos en el país con relación a las políticas del Estado, en específico en lo concerniente a la política indigenista.

Los hechos institucionales en la ENAH post 68 se tradujeron en una lucha entre grupos en el intento de mantener al campo o transformarlo. Guillermo Bonfil en un ensayo<sup>73</sup> cuestiona el uso del campo antropológico como ciencia aplicada para el estudio de poblaciones indígenas, lo que ocasiona en su renuncia ante la falta de pago salarial por parte del INAH. En este acto la empatía de sus colegas profesores de Etnología y Antropología Social, los 7 magníficos,<sup>74</sup> disconformes con la postura institucional ante la salida forzada de Bonfil por sus críticas hacia la práctica antropológica de la época, prefirieron emigrar de la ENAH hacia otras instituciones en búsqueda de transformar al campo desde afuera.<sup>75</sup> En este sentido las áreas de Etnología y Antropología Social se ven fuertemente afectadas ante la renuncia de su planta académica, a la que pertenecían los 7 magníficos.

---

<sup>73</sup> Ensayo titulado *¿Es aplicable la Antropología Aplicada?: un ensayo de crítica antropológica*, el cual publicó como artículo en la Revista América Latina en 1963. El ensayo fue resultado de su tesis de licenciatura en Etnología *“Diagnóstico sobre el hambre en Sudzal, Yucatán: un ensayo de antropología aplicada”* en 1961. No obstante, tal artículo no aparece como publicación en internet, solo existen textos en donde se ha citado el artículo. Los datos pueden consultarse en: [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mapa54/11\\_Surgimiento\\_de\\_la\\_nueva\\_antropologia.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mapa54/11_Surgimiento_de_la_nueva_antropologia.pdf)

<sup>74</sup> Las ideas de los 7 magníficos fueron expuestas como ponencias en el VI Congreso Indigenista celebrado en marzo de 1968, al que antropólogos reconocidos como Alfonso Caso asistieron. Este último no estaba de acuerdo con los cuestionamientos que se hacían la Antropología. Posterior al evento, en 1970 las ponencias se convirtieron en el libro de mayor crítica de la época: *De eso que llaman Antropología*. En dicho libro la reflexión se centró en el análisis crítico de lo que el indigenismo había implicado en las relaciones entre la Antropología, el Estado y los pueblos indígenas, marcando los problemas relativos a la imposible integración del indígena en el sentido de unidad nacional. Cabe mencionar que en el libro ya solo son 5 autores, Ángel Palerm y Stavenhagen ya no aparecen como parte del grupo radical.

<sup>75</sup> La salida de estos profesores provenientes de la disciplina de Etnología, Etnohistoria y Antropología Social perjudicó en mucho a la Escuela, pero benefició a otras instituciones como a la UNAM, a la Universidad Autónoma Metropolitana y a la Universidad Iberoamericana, ya que en las nuevas instituciones de adscripción esos profesores crearon departamentos dedicados a la antropología.

La ENAH de los sesenta fue una institución que vivió tensiones internas y externas, estas últimas ligadas al espacio institucional, como lo fue la UNAM durante décadas, incluso desde antes de la creación de la ENAH, la UNAM compartía el proyecto inicial para la formación de antropólogos. No obstante, el convenio interinstitucional, renovado en 1959, fue disuelto en 1969, ante las imposibilidades de un nuevo acuerdo que proponía integrar a la ENAH como parte de la Facultad de Filosofía y Letras, estrategia que no fue aceptada, en primera porque era una institución que dependía del INAH y, segundo, por los cambios organizacionales que experimentaría al adscribirse a una nueva institución. Finalmente, la revalidación del acuerdo nunca se concretó y el convenio fue anulado (Coronado y Villalobos, 1993). Ello implicó, de nuevo, la necesidad de una reestructuración académica que permitiera atender la demanda de formación existente en la Escuela.

## **Conclusiones**

Hace más de un siglo que la profesionalización de antropólogos inició en nuestro país. El trabajo formativo que comenzó en el Museo tuvo un papel fundamental en el desarrollo del campo antropológico en México, fue en sus instalaciones donde se gestó una idea propia de la antropología mexicana caracterizada por el rescate, resguardo y cuidado de los vestigios prehispánicos, las artesanías y el conocimiento de las lenguas indígenas. Muchos de sus estudiantes fueron atraídos por sus exposiciones arqueológicas y etnográficas, maravillando a más de uno, quienes de hecho comenzaban su relación con el Museo en calidad de ayudantes o estudiantes de algún curso, para después ubicarse, quizá, como catedráticos. Ejemplos de ello fueron Manuel Gamio y Miguel Othón de Mendizábal, quienes iniciaron sus estudios en el Museo y más tarde fueron fundadores de instituciones dedicadas al estudio antropológico y a la formación de antropólogos.

Es importante señalar que en sus inicios el Museo tuvo la intención de comprender los legados de los pueblos indígenas desde la corriente del

evolucionismo, únicamente para contribuir en el rescate de un pasado exótico que debía ser mostrado al mundo. No obstante, como se observa a inicios del capítulo, antropólogos extranjeros también se interesaron en conocer el legado prehispánico de México y del resto del continente americano considerado como inexplorado, con ello señalaban la necesidad de contar con especialistas formados en las ramas de la Antropología para descubrir aquello que aún se encontraba enterrado o que podía descubrirse estudiando la herencia cultural de las poblaciones indígenas contemporáneas. En este sentido el papel de Franz Boas en México es pieza clave para comprender la forma en que fue trazado el campo de la Antropología y la profesionalización de antropólogos de la primera mitad del siglo XX. Si bien desde el Museo se puede entender cómo fue el proceso de institucionalización de la Antropología en México, es con la EIAEA que se le otorga un valor mayúsculo a la formación de antropólogos, acto que habla también de la necesidad de reproducción del campo mediante la transmisión de los ideales intelectuales a otros agentes quienes serían los primeros herederos y, en la medida de lo posible, podrían transmitirlo a otros agentes.

La propuesta de formación de la EIAEA constituyó el inicio del uso del culturalismo como paradigma predilecto en el estudio de la cultura de los pueblos indígenas, una formación considerada integral en tanto el estudiante aprendía de los distintos subcampos de la Antropología: la Lingüística, la Arqueología, la Etnología y la Antropología Física. Esta formación puede entenderse como el resultado del trabajo interdisciplinario al conjugar diversas disciplinas para abordar un objeto de estudio, que para las investigaciones que se desarrollaron en aquellas épocas podrían no considerarse campos aislados, sino con una relación recíproca para mirar y comprender. En cuanto a las investigaciones, los tópicos estaban relacionados con la población indígena: investigar sus prácticas culturales, su distribución geográfica, su evolución histórica, el rescate de sus lenguas; y esto a través de un método antropológico de registro minucioso que el trabajo en campo aportaría.

Sin embargo, los acontecimientos bélicos tanto en México como en el mundo interrumpieron la vida académica de la EIAEA y trastocaron las actividades del Museo, la Revolución Mexicana y la Primera Guerra Mundial perturbaron la vida social y económica, también fue un duro golpe para el ambiente académico, que se tradujo en la reducción del financiamiento a estas instituciones. Es interesante ver cómo egresados y profesores del Museo mantuvieron el deseo de formar antropólogos a pesar de las limitadas condiciones, lo que también se advierte es que aquella propuesta formativa de tipo integral fue modelo para instituciones futuras, como la ENAH.

El Departamento de Antropología inició con la tarea de formar técnicos especializados en antropología y participar en la resolución de los problemas que marginaban a los pueblos indígenas. Esta apuesta por retomar la formación de antropólogos se debe al papel de Miguel Othón de Mendizábal, quien durante su labor como profesor del Museo y su papel político en el cardenismo logró conocer las condiciones sociales, económicas, de salud y educación de los pueblos indígenas, con ello sostuvo la idea de que la educación rural serviría de soporte a las poblaciones indígenas para terminar en la condición de marginación en que vivían.

Por otra parte, la adhesión del Departamento de Antropología (DA) de la ENCB del IPN al INAH puede considerarse como un proceso que benefició financieramente a los estudiantes, con la entrega de becas, el hecho de que el Museo Nacional dependiera del INAH favorecía al DA por su acervo histórico y patrimonial en beneficio de la formación de los estudiantes. En esta relación, el INAH se veía favorecido con los recursos humanos que el Departamento le proveía, mismos que una vez egresados iniciaban en éste una carrera laboral. Esta relación da por iniciada a la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en un momento en que se requería de personal que pudiera entender los proyectos que el Instituto desarrollaba en el país, la conservación, restauración, vigilancia e investigación de todo lo que tuviera relación con los pueblos indígenas.

Desde los inicios de la ENAH su currículum resultó ser una mezcla de experiencias de profesores que aprendieron de forma autodidacta y que acreditaron cursos en el Museo, además de que algunos de ellos también participaron académicamente en la EIAEA. De cierto modo fue un currículum que poco a poco se fue construyendo pero que se fundamentaba en perspectivas culturalistas y evolucionistas, lo que proyectaba un nivel elevado de internacionalización de la ENAH.

## **CAPÍTULO 2.**

### **El campo de la Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia**

#### **Introducción**

En el siglo XX la ENAH logró consolidarse como la principal escuela de formación de antropólogos a nivel Latinoamérica, ofertando las carreras de Arqueología, Antropología Física, Lingüística y Etnología, con firmes intenciones de que sus egresados pudieran ser la base para la solución de algunos problemas asociados principalmente a la población del país, en especial la indígena y la campesina.

En este apartado, intentaré explicar los sucesos que ocasionaron la creación de la carrera de Antropología Social con el apoyo del gobierno mexicano en la década de los cincuenta y las formas en que después de un proceso marcado por la crítica hacia la Antropología, se constituyó como un campo disciplinar en construcción. Asimismo, analizaré los cambios en la formación de antropólogos y en los paradigmas que han sostenido dicha actividad a lo largo de la vida institucional de la ENAH. Este apartado tiene como principal fuente de indagación la revisión documental.

Este capítulo permitirá comprender cómo se fue reconfigurando la Antropología Social de la ENAH en los años setenta. Se trata de un punto de inflexión que atraviesa la Antropología Mexicana. Estas participaciones constantes serán la clave para comprender la creación de la Maestría en Antropología Social de la ENAH en 1980.

#### **2.1. El proceso de institucionalización de la Antropología Social**

Como se muestra en los apartados anteriores, la institucionalización del campo de la Antropología tuvo su desarrollo durante el siglo XIX, desde un discurso postindependentista, con la intención de generar en el imaginario del pueblo la idea de una nación consolidada a partir del rescate y descubrimiento de zonas arqueológicas que ayudarían a entender el proceso histórico de los pueblos

autóctonos prehispánicos; así como con la participación de actores denominados héroes patrios que le dieron independencia a México. Este discurso nacionalista fue el ancla principal por el que el Museo Nacional Mexicano sería la primera organización, creada por el gobierno, de recepción antropológica para generar aquella conciencia de rescate de un pasado que comenzó a considerarse glorioso.

El campo de la Antropología, aunque aún inclinado hacia la Arqueología, comenzó a desarrollarse formalmente dentro del Museo bajo una intención académica y de rigurosa investigación. Una vez avanzado el proceso de institucionalización de la Antropología, inició el proceso de profesionalización de antropólogos a inicios del siglo XX, y en el camino de ambos procesos, iniciaría un nuevo discurso que cambiaría el rumbo del campo antropológico en México y trastocaría la formación de antropólogos en la ENAH, con la institucionalización del *indigenismo* en la década de los cuarenta.

### **2.1.1. El discurso Indigenista: base para la creación de la carrera en Antropología Social**

Sámamo (2004) identifica a cuatro actores que son considerados los primeros en enunciar un discurso, si bien no con la connotación *indigenista*, sí con la idea de atención e integración de los pueblos indígenas a las actividades sociales y económicas del país, mediante una previa identificación de sus problemas y la búsqueda de alternativas para su resolución, discurso que más tarde se traduciría como indigenista. Uno de ellos es Andrés Molina Enríquez, quien propuso “la creación de una nación totalmente mestiza” (González, 2016, p. 308) a través de la unión biológica y cultural entre indígenas y criollos, o ya mestizos; con el fin de crear una nación de mexicanos para resolver los problemas del país:<sup>76</sup>

La creación de una sola nacionalidad con todos los elementos de la población tiene que ser obra de la unificación de la patria [...] tendrán que

---

<sup>76</sup> Propuestas de su libro “Los grandes problemas nacionales”.

resultar necesariamente de las medidas de resolución del problema de la propiedad, del problema del crédito territorial, del problema de la irrigación y del problema de la población, supuesto que unificadas las condiciones de la propiedad y repartida convenientemente la tierra, todos los habitantes de la república vendrán a quedar en condiciones más o menos iguales de vida fundamental. (Molina, 2016, p. 483)

Molina (2016) hace una diferenciación entre criollos e indígenas. Caracterizó de cultos a los criollos, con mejores posibilidades económicas debido a que eran herederos de españoles y en su mayoría poseían títulos de propiedad territorial y educación, lo que para los indígenas era un problema, ya que su papel después de la independencia pasó a ser el de jornaleros o la servidumbre, colocándolos en un nivel inferior de los criollos, pero que sus condiciones físicas le permitían una fácil adaptación al medio. Ante la diversidad de orígenes de la población existente en la época, Molina consideró que la solución a los problemas del país sería la unión entre las razas, el mestizo sería el portador de ambos mundos. Finalmente, Molina concluye en que “tiempo es ya de que formemos una nación propiamente dicha, la nación mexicana, y de que hagamos a esa nación, soberana absoluta de sus destinos, y dueña y señora de su porvenir” (p. 560).

El segundo fue Manuel Gamio, con base en sus investigaciones<sup>77</sup> habló de la necesidad de fusionar las razas y las culturas indias con las blancas, pero conservando algunos rasgos étnicos y culturales de los pueblos indígenas. Su propuesta era forjar una sola patria unida y homogénea. Para Gamio (1916) no debía hacerse una diferenciación biológica entre el indígena y el criollo, sino más bien cultural, ya que la fusión de las razas debía basarse en la unión de las culturas. Criticó argumentos en los que se prejuiciaba al indígena de ignorante, lo cual, si bien no tiene que ver con sus capacidades intelectuales, es el resultado de los antecedentes sociales e históricos que lo han relegado, como la falta al acceso a la educación o a la salud. La propuesta fundamental de Gamio para la conformación de la nación mexicana era la “fusión de razas, convergencia y

---

<sup>77</sup> “Forjando patria” (1916) y “La población del Valle de Teotihuacán” (1922).

fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales” (p. 323), ya que consideraba que el país se encontraba distribuido en grupos con sus propias formas de gobierno, cultura y lenguaje, lo que no permitía una idea de unidad entre la sociedad mexicana.

Otro reconocido personaje en la historia de México fue José Vasconcelos, quien, en su acción educativa, con la creación en 1921 de la Secretaría de Educación Pública, argumentaba que la educación sería el medio por el cual el indio saldría de su ignorancia y podría integrarse con prontitud a la sociedad mexicana. Asimismo, hablaba de la importancia de contribuir a la creación de una raza cósmica, que sería el resultado de la unión de razas existentes en el continente americano, no solo como unión biológica, sino desde la unión de las culturas y una educación igual para todos:

En el suelo de América hallará término la dispersión, allí se consumará la unidad por el triunfo del amor fecundo, y la superación de todas las estirpes. (p. 31) [...] lo que de allí va a salir es la raza definitiva; la raza síntesis o raza integral, hecha con el genio y con la sangre de todos los pueblos y, por lo mismo, más capaz de verdadera fraternidad y visión realmente universal (p. 36)

El cuarto sería Moisés Sáenz, un profesor seguidor y participante de las misiones culturales de Vasconcelos, quien enfatizaba que la alfabetización, a través de la educación rural, el indio alcanzaría la civilización. Sáenz, sería uno de los principales actores que entrarían a formar parte de la creación de una corriente de pensamiento indigenista, desde el impulso a la escuela rural, orientada a zonas indígenas y campesinas.

Otro actor que puede considerarse parte de este inicial discurso fue la Sociedad Indianista Mexicana (SIM) fundada en 1910 por Francisco Belmar,<sup>78</sup> un estudioso de las lenguas indígenas de su natal Oaxaca. Los fines con que se

---

<sup>78</sup> Magistrado de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Perteneció a Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística

había creado la SIM fueron el estudio sobre los pueblos indígenas, respecto de sus lenguas, la arqueología y sus elementos étnicos. Las propuestas de la SIM se basaron en ayudar a los pueblos indígenas a alcanzar la civilización mediante la educación. Para ello se pretendería mandar profesores a las zonas indígenas para enseñar castellano, a leer y escribir, así como las bases de la aritmética. De este modo, el papel de la SIM era de tipo científico ya que sus intenciones primeras eran el estudio de los pueblos indígenas, a fin de conocerlos para después crear acciones que permitan paulatinamente su integración a la vida ciudadana (Comas, 1976).

Si bien cada uno de estos actores tuvo una participación diferenciada en el transcurrir histórico, sus investigaciones y perspectivas respecto de lo indígena y el mestizaje fueron la base primera de una propuesta para el estudio de los indígenas y sus problemas, como los estudios sobre el atraso social, cultural, intelectual y de la salud. Andrés Molina y Francisco Belmar, desde un discurso más político, hablan del deber por parte del gobierno de atender los problemas de los pueblos indígenas. Por su parte, tanto Gamio como Sáenz, establecen un discurso más científicista, desde la Antropología y la educación. A partir de la perspectiva de estos últimos, la Antropología ayudaría al estudio de las problemáticas que mantenían al indígena en el atraso social y económico, y con la educación generarían conocimientos útiles que contribuirían a integrar al indígena a la sociedad, como hablar y escribir en castellano, así como a realizar operaciones matemáticas. El movimiento revolucionario de la década de 1910, como comenta Montaña (1983), ayudó en la producción de estos discursos, en tanto se evidenciaron los problemas de desplazamiento, trabajo forzado, represión y robo de tierras campesinas en zonas rurales, que en su mayoría se encontraban pobladas por gente indígena.

La participación de estos actores no haría eco sino hasta la década de 1930, en especial durante el gobierno presidencial de Lázaro Cárdenas, que como ya he mencionado, promovió la creación de institutos dedicados al estudio y a la formación de antropólogos. En 1935 es creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), organismo de consulta y asesoría de los pueblos

indígenas. Miguel Othón de Mendizábal, siendo asesor del DAAI, quien ya contaba con una larga trayectoria en el estudio etnológico de zonas rurales y campesinas, en su mayoría conformadas por pueblos indígenas, propuso que los estudios del DAAI debían tener un carácter antropológico (Medina, 1996). En este sentido, infiero en que estas son las condiciones que anteceden la creación del Departamento de Antropología en la Universidad Gabino Barreda, después Universidad Obrera, cuyo primer rector fue Miguel Othón de Mendizábal siendo esta la oportunidad de fundar un programa de formación de técnicos antropólogos en una escuela que estaría dedicada a la educación técnica para la mejora de la producción agropecuaria, lo cual estaba estrechamente ligado a las zonas rurales en donde residían los pueblos indígenas y campesinos.

El discurso indigenista no era particular de México, sino una preocupación de carácter internacional. Para darle continuidad al proceso de institucionalización de la Antropología Social en la ENAH, como producto del discurso indigenista, un foro importante fue la VII Conferencia Internacional Americana realizada en Montevideo, Uruguay, en donde la Unión Panamericana conformada por países del continente<sup>79</sup> hicieron hincapié en la creación de un congreso que fuera el centro de estudio de las poblaciones indígenas de cada uno de los países. Inicialmente se propuso desarrollar el congreso en Bolivia, pero durante la VIII Conferencia Internacional, en 1938, México se ofreció como sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano, mismo que se llevaría a cabo en abril de 1940 en Pátzcuaro, Michoacán. El discurso inaugural del presidente Lázaro Cárdenas enmarca la importancia de la política indigenista propuesta en la época:

La fórmula de “incorporar el indio a la civilización” tiene todavía restos de los viejos sistemas que trataban de ocultar la desigualdad de hecho, porque esa incorporación se ha entendido generalmente como propósito de desindianizar y de extranjerizar [...] Nuestro problema indígena no está

---

<sup>79</sup> Los Gobiernos de Honduras, Estados Unidos, El Salvador, República Dominicana, Haití, Argentina, Venezuela, Uruguay, Paraguay, México, Panamá, Bolivia, Guatemala, Brasil, Ecuador, Nicaragua, Colombia, Chile, Perú y Cuba.

en conservar “indio” al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. (1976, p. 137, 139)

En el discurso prevalece la idea de incorporación de los indígenas a la cultura nacional, pero respetando la cultura del indígena, las principales ideas en la propuesta cardenista se basaban en hacer llegar la industria, realizar obras de irrigación, llevar centros de salud y educación, para que el indígena se integrara a la cultura mexicana.

En el Primer Congreso (1940) se llevaron a cabo presentaciones de ponencias relacionadas a los problemas indígenas de cada país. De ello resultaron algunas recomendaciones referentes a buscar prontas soluciones a las situaciones de reparto agrario, salud, educación, protección de las artes, alfabetización, alimentación, entre otras. Se hizo hincapié en el uso de la Antropología para la resolución de tales problemas, y se destacó la importancia de formar al personal idóneo para realizar dicho trabajo. Asimismo, como parte de tales propuestas se promovió la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III). De las facultades de este Instituto se priorizó la realización de investigaciones científicas, así como la creación de institutos indigenistas nacionales para que cada país ejerciera la política indigenista en su país. Las propuestas del III concuerdan con lo que en México se estaba desarrollando con el DAAI y el INAH, en materia de investigación; y con la ENAH referente a la formación de antropólogos.

Manuel Gamio fungió como primer director<sup>80</sup> del III, un antropólogo que desde la década de 1910 había propugnado por los estudios regionales de mejoramiento de los pueblos indígenas a través de su integración a la nación, y con su nuevo puesto al frente del III sus intenciones integracionistas podrían formalizarse, ya que el discurso se estaba legitimando en las instituciones. Más tarde la petición expuesta en establecer un instituto nacional en México filial al III

---

<sup>80</sup> Inicialmente había sido nombrado Moisés Sáenz, quien al poco tiempo falleció. Por lo que la primera opción suplente fue Manuel Gamio.

se concretaría con la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. En su Ley de creación (DOF, 1948) se estipuló la tarea de investigar los problemas indígenas y la promoción de soluciones a los mismos. Su primer director fue el arqueólogo Alfonso Caso, mismo que fundó el INAH y participó como profesor de Arqueología en los inicios de la ENAH. De acuerdo con Brokmann (2013) Caso obtuvo el título profesional en Derecho en 1919 por la Universidad Nacional, no obstante, entre los años de 1924 y 1929 asistió a los cursos de Arqueología impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras<sup>81</sup> por Hermann Beyer, antropólogo discípulo de Eduard Seler, por lo que puede entenderse que tuvo influencia americanista de aquellos que fueron profesores, tanto del Museo como de la EIAEA.

En el INI se creó la sección de Antropología Social Aplicada, y Alfonso Caso solicitó la creación de la misma sección como área de especialización en la carrera de Etnología en una carta enviada al director de la Escuela, Pablo Martínez del Río, el 17 de enero de 1951:

El propósito del Instituto al crear la sección de referencia, con la anuencia de la Escuela y del Instituto Nacional de Antropología e Historia, es preparar a aquellos técnicos que en el futuro tengan encomendadas las labores que va a emprender el Instituto Nacional indigenista, en el estudio de los problemas indígenas, y de la aplicación de las medidas que se consideren convenientes, de acuerdo con las investigaciones que se emprendan. En consecuencia, la enseñanza que se piensa impartir en esta Sección será de un tipo eminentemente práctico, y complementario de los estudios que hayan hecho los estudiantes en la Sección de Etnología de la Escuela. Se trata de preparar un nuevo tipo de investigador científico que al mismo tiempo sea un funcionario entregado de aplicar las medidas administrativas que el Gobierno Federal, por conducto del Instituto Nacional Indigenista, determine en las comunidades indígenas del país. (Caso, 1951)

---

<sup>81</sup> Antes Escuela Nacional de Altos Estudios. Cambió a Facultad de Filosofía y Letras en 1934 durante el gobierno de Álvaro Obregón (Cano, 2008).

Como se muestra, el discurso indigenista comenzó a legitimarse, existía un reconocimiento otorgado desde las instituciones y sus representantes y claramente aprobado y financiado desde el gobierno. La creación del área de Antropología Social es la respuesta fehaciente a una necesidad de antropólogos para el estudio de la población indígena de una forma diferenciada a las otras carreras, aquí el perfil de egreso del profesionista estaría inclinado a realizar tareas de investigación de los pueblos indígenas, con vistas a su integración y desarrollo. Los estudios sistemáticos de los pueblos indígenas iniciados con las ideas de los primeros discursos integracionistas, finalmente desembocaron en la creación de una nueva corriente antropológica llamada *indigenismo* que, como expresa Bartoli (2002), se traducía en una lógica de atención técnica a las poblaciones indígenas con el propósito de incorporarlas, de forma igualitaria, a los ámbitos social, educativo, económico y político de la nación, con la intención de mejorar los aspectos de su vida.

### **2.1.2. El antropólogo social: cambios en su formación**

El área de especialización en Antropología Social Aplicada<sup>82</sup> estaba dirigida a “aquellas personas que hayan concluido seis semestres de la carrera de Etnología y, naturalmente de preferencia, a aquellos que hayan sido titulados

---

<sup>82</sup> De acuerdo con Comas (1976): Las expresiones “Antropología cultural”, “Antropología social” y “Antropología aplicada” tienen contenido y significados muy variados, no sólo según las distintas épocas, países y escuelas antropológicas, sino incluso para los diversos autores e investigadores dentro de cada una de aquéllas. [...] [Estas expresiones] se han utilizado indistintamente en México referidos a los planes, proyectos y realizaciones encaminados, con mayor o menor éxito, a lograr la integración de los grupos y comunidades indígenas a la nacionalidad, mediante un proceso de aculturación dirigida” (p. 1). En lo concerniente a esta investigación, en los textos revisados he identificado un mayor uso de la expresión “Antropología Social” tanto en los discursos de instituciones de gobierno como en documentos de la historia de la antropología en México. Considero también que, a pesar de este uso, que pudiera confundir a cualquier lector, en un inicio llevaba la implicación de ser una disciplina aplicada por sus objetivos integracionistas de los pueblos indígenas; en lo referente al uso del adjetivo “aplicada” intuyo que una vez terminada la relación antropología-Estado se optó por usar solo la connotación de Antropología Social, pero sin negar que existe la posibilidad de usarla como ciencia aplicada.

como Etnólogos en la propia Escuela” (Caso, 1951, p. 1). Dicho de otro modo, el aspirante a cursar el área de Antropología Social Aplicada debía acreditar los primeros 3 años de formación en la carrera de Etnología o ser egresado titulado de esta carrera. En este sentido, las materias que se incorporarían al plan de estudios<sup>83</sup> serían cursadas en el séptimo y octavo semestre. Para el séptimo semestre estaban: Introducción a la Antropología Social, Introducción a la Antropología Aplicada, Higiene rural, Problemas económicos de las comunidades indígenas, Problemas educativos de las comunidades indígenas; y para el octavo semestre: Métodos de investigación en las comunidades rurales (Caso, 1951).

Como primer encargado del programa formativo de Antropología Social estaría el profesor Alfonso Villa Rojas. Sus antecedentes antropológicos evidencian las razones de Alfonso Caso para otorgarle dicho puesto y su participación en la construcción de un plan con solvencia financiera por parte del INI.

A inicios de la década de 1930 Villa Rojas había conocido al antropólogo Robert Redfield, quien estaba realizando un estudio en Yucatán, México, sobre la comunidad maya de Chan Kom, en aquel sitio Villa Rojas era un reconocido profesor rural. Éste acompañó a Redfield durante su investigación, ya que conocía el lenguaje<sup>84</sup> (Medina, 2001). De acuerdo con el autor Medina (2001), Redfield apoyó a Villa Rojas para estudiar antropología en la Universidad de Chicago de la cual él provenía, y fue en aquel espacio académico que aprendió y adoptó los conocimientos sociológicos acerca del cambio social y cultural en el marco del funcionalismo de la época. Ahí mismo conoció a Radcliffe-Brown y Bronislaw Malinowski.

El paradigma adoptado por Villa Rojas fue construido por Redfield en su teoría del continuum folk-urbano, en la que caracterizó a las comunidades rurales, como folks. En palabras de Redfield (1942) “podemos caracterizar la

---

<sup>83</sup> Ver Anexo 1 “Contenidos de los planes de estudio del área de Antropología Social de la ENAH”.

<sup>84</sup> De esta colaboración se publicó: Chan Kom. A Maya Village (1934).

sociedad folk como una sociedad pequeña, aislada, analfabeta y homogénea, con un gran sentido de solidaridad” (p. 20). De acuerdo con lo anterior, las sociedades folks se constituyen como agrupaciones de individuos que comparten ciertos fines, que cuentan con una organización convencional en que todos los miembros se conocen entre sí, son grupos que han establecido un sistema económico independiente en tanto son productores y consumidores de sus propios productos; y que de tal forma han adoptado una conducta definida que responde a las normas establecidas al interior de su sociedad. En lo que refiere a la teoría del continuum folk-urbano, conocida también del cambio social y cultural, cuya interpretación refiere a las transformaciones experimentadas en las sociedades folk mediante el contacto establecido con una sociedad urbanizada (González y Romero, 1999).

Retomando a Villa Rojas, a su regreso de Estados Unidos, continuó realizando estudios en las comunidades mayas, redactando informes y enviándolos a Redfield. En 1950 entró como profesor a la ENAH en la especialidad de Etnología, al año siguiente sería convocado por Alfonso Caso y el entonces director de la Escuela, el doctor Pablo Martínez del Río para iniciar el programa de Antropología Social desde el paradigma funcionalista con la teoría del continuum folk-urbano, de la entonces denominada Escuela de Chicago, para realizar las tareas indigenistas de integración a la sociedad mexicana, ésta última catalogada como civilizada, industrial y urbana.

Stavenhagen (1993), comenta sobre su experiencia como estudiante durante los primeros años de vida del área de Antropología Social, ligada al INI para el desarrollo de los preceptos de la política indigenista, para lo cual se había creado dicha sección:

A algunos de nosotros nos dieron becas, con la idea de que podíamos formarnos rápidamente en antropología social, para después ir a trabajar al Instituto Nacional Indigenista como técnicos. Esa era realmente la idea y algunos la adoptamos. [...] nos enseñaban a estudiar en tal o cual comunidad indígena sólo problemas muy específicos, y claro, el objeto del antropólogo era exclusivamente lo autóctono; no se concebía que pudiera estudiar otra cosa que comunidades o pueblos indígenas. (p. 103)

La idea principal de formación de los antropólogos sociales se concibió bajo el indigenismo que se había institucionalizado a nivel internacional en los años cuarenta con el Primer Congreso Indigenista y la creación del Instituto Indigenista Interamericano, pero logró cristalizarse en México desde la fundación del INI, instituto que iniciaría la profesionalización de la Antropología Social. Desde los estudios sobre instituciones y sus procesos, la creación de la especialización en Antropología Social Aplicada puede ser comprendida como parte de los procesos de diferenciación que ocurren durante el desarrollo de nuevos campos de conocimiento. Esta diferenciación con los demás campos de conocimiento que albergaba la ENAH en aquel entonces se enfatizó en la tarea primaria de integración del indígena, tareas muy específicas que se encomendaban al futuro antropólogo social. Una de aquellas tareas fue la reubicación de poblaciones indígenas como parte de la creación de megaproyectos en sus zonas originarias (Coronado y Villalobos, 1993).

Fernández (2006), quien en su análisis sobre instituciones, indica que implica entender a la institución en su dimensión de espacio institucional, que si bien puede identificarse con lo observable, lo físico o geográfico, también requiere de enfocar la mirada hacia las situaciones y eventualidades en que el espacio refiere al comportamiento y los modos en que opera la institución por los sujetos que la integran, esto como parte del proceso de institucionalización que supone “la asignación de un *mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación* que orienta su forma” (p. 31). Retomando esto último, podríamos entender que el mandato y tarea primaria de la ENAH fue formar antropólogos indigenistas lo cual se veía reflejado en el espacio institucional propiciado por el INI en aquellas zonas de poblaciones indígenas y campesinas en que el comportamiento del antropólogo social estaría siempre en función a la forma institucional que le antecede y lo estructura.

Por otro lado, el núcleo fundacional que sostendría la propuesta de una corriente indigenista serían los profesores encargados del programa: Arturo

Monzón, Alfonso Villa Rojas, Felipe Malo Juvera,<sup>85</sup> Moisés T. de la Peña<sup>86</sup> y Ricardo Pozas, bajo la dirección de los líderes institucionales Alfonso Villa Rojas y Alfonso Caso. Después se uniría el profesor Fernando Cámara Barbachano; procedente, al igual que Villa Rojas, de Yucatán, quien durante su época como alumno de la ENAH entre 1939 y 1943 aprendería del funcionalismo y del pensamiento de Redfield, por parte del antropólogo huésped Sol Tax, procedente de la Universidad de Chicago, escuela en la que Cámara realizaría estudios de posgrado en 1948 (Cámara, 1996). Con este núcleo se establece una inclinación hacia el indigenismo en búsqueda de la formación de recursos humanos para apoyar la política indigenista. En este sentido, el INI propuso formar un antropólogo social:

...capaz de entender y evaluar situaciones sociales que requieran de reajustes en su estructura a fin de alcanzar un mejor equilibrio en las relaciones interpersonales; para esto, precisa que sepa percibir los efectos de los cambios tecnológicos, económicos, políticos y sociales, en la conducta de la gente, asimismo, sugerir posibilidades de acción dirigida en los procesos de reajuste. (Villa, 1976, p. 214)<sup>87</sup>

Las propuestas para la consolidación del proyecto fundacional de la nueva carrera sería la creación de un Centro Coordinador en Chiapas, espacio institucional al que se trasladarían las clases de Antropología Social Aplicada, que permitiría llevar a cabo la tarea primaria institucional del INI, misma que sería aceptada por la ENAH: la integración de las poblaciones indígenas a la sociedad mexicana. La idea era formarlos en la acción, por ello tenía el carácter de ser una ciencia aplicada, en tanto requería la resolución de los problemas indígenas

---

<sup>85</sup> Médico de profesión. Participó en el experimento de Carapan a cargo de Moisés Sáenz, por lo que estaba relacionado con el trabajo del sector salud realizado en pueblos indígenas

<sup>86</sup> Economista, quien años anteriores había desarrollado estudios en zonas rurales y proponía mejorar las condiciones económicas de las zonas, a través del desarrollo agrario, eléctrico, de comunicaciones y transportes.

<sup>87</sup> Texto publicado en Comas (1976). Originalmente fue publicado en 1955 en la revista América Indígena XV, pp. 306-316.

desde la teoría del cambio social y cultural, que implicaba incorporar elementos urbanos en las comunidades rurales, desde una incorporación de la industrialización. Incorporar el molino y terminar con el uso del metate, por ejemplo. La idea principal era la de formar antropólogos como indigenistas para después otorgarles el puesto de coordinadores en los futuros Centros Coordinadores que el INI proyectaba construir en el país.

Como parte de sus actividades internacionales, al depender del Instituto Indigenista Interamericano y éste de la Organización de Estados Americanos (OEA),<sup>88</sup> el INI en colaboración con la ENAH formaron parte de un programa de formación de carácter internacional desde la corriente indigenista, entre 1959 y 1962. Se constituyó como el proyecto 104 “Programa Interamericano para el Adiestramiento de Postgraduados”. El programa consistió en conformar 3 grupos de estudiantes extranjeros para cursar conferencias y cursos en la ENAH, impartidos tanto por profesores de la Escuela como por profesores extranjeros que participaban en la OEA. Asimismo, cada grupo era coordinado para la realización de trabajo de campo en México con recursos económicos del INI. Los cursos que se impartieron estaban relacionados con aprender temáticas de salubridad, proletariado, desarrollo socioeconómico, industrialización y pueblos indígenas (Bastien, 1960). Los estudiantes aprendían de la corriente indigenista, al parecer desde el continuum folk-urbano, para propiciar el cambio social y cultural de las comunidades indígenas. Una vez concluidos sus estudios en México regresarían a su país natal para desarrollar investigaciones similares. Lo anterior muestra el nivel de interés en poner en acción la política indigenista iniciada en los años cuarenta a nivel internacional, y la ENAH era la institución académica con mayor reconocimiento en formación antropológica en el continente americano.

---

<sup>88</sup> Antes Unión Panamericana, misma que dio vida al Primer Congreso Indigenista y al Instituto Indigenista Interamericano en la década de 1940.

## 2.2. Apertura de la antropología al estudio de problemas sociales

El indigenismo logró legitimarse tanto en la ENAH como en el INAH, pero a pesar del peso institucional del INI sobre la ENAH y su propuesta de formación especializada en la integración de los pueblos indígenas a la sociedad mexicana, hubo quienes no coincidían con el enfoque integracionista que intentaba modificar la cultura indígena caracterizada por el contexto rural mediante el proceso de aculturación propuesto por el instituto, y más en específico por su mayor exponente Gonzalo Aguirre Beltrán<sup>89</sup> quien durante su puesto como subsecretario del INI entre 1951 y 1966, y más tarde como director del mismo entre 1966 y 1977, diseñó un enfoque teórico que proponía las bases para el proceso de aculturación de los pueblos indígenas, mismo que también debía ser parte de la formación de Antropólogos Sociales en la ENAH:

Aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción. (Aguirre, 1957, p. 49)

La propuesta se basó en establecer el contacto entre culturas distintas, en este sentido de las culturas indígenas con las culturas occidentalizadas y urbanizadas. El proceso de aculturación debía lograr la adaptación y aceptación de la cultura “de los elementos de una cultura extraña a la cultura investigada” (Aguirre, 1957, p. 51), siendo las culturas indígenas las investigadas y la cultura extraña la urbanizada.

---

<sup>89</sup> Reconocido antropólogo mexicano, quien tuvo numerosos cargos en instituciones académicas como: subdirector y después director del Instituto Nacional Indigenista, director del Instituto Indigenista Interamericano, subsecretario de Cultura Popular de Educación Extraescolar en la SEP. Se desempeñó como profesor investigador en el CIESAS y la UNAM. Sus intereses académicos se enfocaron en estudiar a la población afroamericana y en los pueblos indígenas bajo la perspectiva de un indigenismo integracionista.

No obstante, podemos llamar a la década de los cincuenta como el inicio de la ruptura temática, que de acuerdo con Rockwell (2009) inicia cuando la antropología comienza a mirar otros espacios y a intentar construir otros objetos de estudio ya no relacionados con la cultura de los pueblos indígenas. Esta ruptura en la ENAH puede ser identificada en esta época, pero su desarrollo exponencial sería a finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta, momento en que la antropología comenzaría a ubicarse como una ciencia social para la denuncia, crítica basada en el compromiso social.

### **2.2.1. Crítica al indigenismo**

A finales de la década de los cincuenta, al interior del área de Antropología Social, un grupo de estudiantes comenzaron a cuestionar los contenidos de la formación del campo de la Antropología, crearon el seminario “Miguel Othón de Mendizábal” y el “Seminario de estudios antropológicos” en donde se discutían temas antropológicos desde la visión del materialismo histórico (marxismo). Desde una posición crítica, hicieron señalamientos respecto de la antropología y la situación de ésta para con la sociedad indígena y la sociedad en general. De acuerdo con dicha crítica, la sociedad en general no se había contemplado como tema de estudio antropológico, los esfuerzos en la construcción de un campo de conocimiento habían limitado su interés hacia los pueblos indígenas. Algunos de los iniciadores de aquellas pláticas, con visiones marxistas, se convirtieron en profesores de la Escuela a inicios de la década de 1960, entre ellos estaban: Enriqueta Ramos,<sup>90</sup> Beatriz Barba,<sup>91</sup> Julio César Olivé, Guillermo Bonfil,

---

<sup>90</sup> Pasó a formar parte de los investigadores del INAH.

<sup>91</sup> Profesora de educación básica. Considerada la primera arqueóloga titulada de la ENAH. Fundadora del Museo Nacional de Culturas Populares.

Margarita Nolasco, Henry Valencia,<sup>92</sup> Ángel Palerm y Arturo Warman (Coronado y Villalobos, 1993).

Esta es la época en que da inicio la crítica hacia el indigenismo, aun cuando en la práctica la orientación formativa del antropólogo en general no había cambiado de forma sustancial, se sostenía la idea de seguir estudiando a los pueblos indígenas, aunque otros temas comenzaron a perfilarse. La propuesta de estudios basados en el cambio social y cultural de la Escuela de Chicago seguía dominando, ya que el profesor Fernando Cámara impartía en Etnología y Antropología Social, carreras que compartían materias casi en un 80% y él era uno de los mayores exponentes de este paradigma, mismo que aprendió durante sus estudios en Chicago (Coronado y Villalobos, 1993).

No obstante, desde la segunda mitad de la década de los sesenta, algunos cambios son evidentes en la construcción de una nueva idea de formación de antropólogos sociales. En primer lugar, en 1965 Antropología Social deja de ser un área de especialización de Etnología y comienza a tener su propio plan de estudios. En lo que respecta al contenido programático del plan, éste ya no contempla las materias originales propuestas por el INI. Las nuevas materias por impartir tuvieron una orientación a disciplinas como la economía y la sociología, y los cursos relacionados con la higiene rural, los problemas económicos de comunidades rurales fueron retirados del del plan de estudios; aunque bien los estudios relacionados con los pueblos indígenas nunca fueron eliminados.

Leyte (2016) comenta que la introducción del marxismo al campo antropológico provino de una generación antes que la de aquellos estudiantes que formaron los seminarios de discusión antropológica desde los postulados marxistas. Este paradigma ya existía en la ENAH con algunos de los primeros

---

<sup>92</sup> Antropólogo de origen colombiano. Fue ayudante de Oscar Lewis en el proyecto de “La familia Sánchez”, estudio que lo llevó a interesarse en el contexto urbano con mirada social y antropológica. Su estudio en La Merced en relación con los aspectos socioeconómicos constituye uno de los primeros estudios urbanos en la historia de la Antropología en México.

profesores fundadores, Paul Kirchoff y Miguel Othón de Mendizábal; así también con los etnólogos Ricardo Pozas y Ángel Palerm, antiguos estudiantes y después profesores en la década de los cincuenta.<sup>93</sup> Tanto los primeros como los segundos introdujeron lecturas relacionadas con la teoría marxista y fue así como se fue gestando entre los estudiantes un nuevo, para ellos, paradigma que podía ayudar a discutir temas antropológicos, iniciando así una ruptura en el campo antropológico.

La crítica que se le hizo al indigenismo y al culturalismo propuesto desde la Escuela de Chicago fue el intento por conformar una sola cultura, una sola lengua y nación desapareciendo los rasgos étnicos y culturales de los pueblos indígenas. El objetivo del indigenismo para esos críticos fue la aculturación, bajo la idea del choque cultural para integrar a los indígenas a la identificación de clases como proletariado. La propuesta de integración fue catalogada como despojo de su propia cultura, volverlos campesinos y hacerlos parte de la industria capital del país fue la prioridad de la corriente indigenista (Leyte, 2016). Aquellas prácticas antropológicas fueron catalogadas como de “etnocidio”.<sup>94</sup> Recordando la postura inicial en el discurso de Lázaro Cárdenas durante el Primer Congreso Indigenista, la principal meta de la nueva política que se imponía en México proponía mexicanizar al indio respetando sus características étnicas y culturales, pero a consideración de las que podían adecuarse a la cultura general y si bien en este primer intento aún no se vislumbraba el alcance de aquellas palabras e intenciones, más tarde las manifestaciones en contra de la política indigenista se pronunciaron también en contra del culturalismo al ser catalogada una forma de dominación.

---

<sup>93</sup> Recordando que Palerm viajó a EU para ocupar un puesto en la OEA durante varios años en la década de los cincuenta y principios de los sesenta.

<sup>94</sup> Robert Jaulin utilizó el término en el XXXVIII Congreso Internacional de Americanistas celebrado en Stuttgart en 1968 “(concepto referido esencialmente al exterminio cultural de los grupos étnicos por medio de su integración a un proceso de desarrollo impulsado por cualquier forma de dominación imperialista)” (Téllez, 1987, p.357-358). Término utilizado en México por los 7 magníficos en su libro “De eso que llaman Antropología” (1970).

Para los partidarios del culturalismo, el problema indio es un problema cultural. Existen dos culturas: una tradicional y otra moderna. El pretendido “retraso” de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe únicamente a ese retraso cultural. La solución consistirá pues en el “cambio cultural”, llamado asimismo aculturación, que consiste en la adquisición por los indios de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de los de la sociedad de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la cultura llamada “nacional” (Chantal, 1982, p. 55)

### **2.2.2. Marxismo y Antropología**

A inicios de la década de 1970 comienza una lucha interna en la ENAH por renovar la formación desde el marxismo. Las bases de ello fueron el intento por orientar a la Antropología como una ciencia al servicio de la sociedad en general alejada incluso de los ideales que el gobierno intentara encomendarle, como lo fue con el indigenismo. Al respecto en un documento redactado y presentado a las autoridades de la ENAH en 1970 por el Comité de Estudiantes Revolucionarios de la Escuela Nacional de Antropología, se muestra lo siguiente:

Al Estado no le importa el desarrollo de la antropología como ciencia, capaz de analizar la realidad y de modificarla profundamente. Le interesa, cuando más como técnica formadora de restauradores de ruinas, y de embalsamadores de costumbres y lenguas. Pero se encuentra que las escuelas de antropología [...] son centros de reunión de estudiantes que se proponen estudiar la realidad para transformarla, que luchan por las libertades democráticas y que mantienen una actitud militante al lado de los oprimidos y explotados. (documento publicado en García y Medina, 1983, p. 370)<sup>95</sup>

De este modo, a fin de consolidar la estructura interna de la ENAH y asegurar la democratización de la enseñanza a través de la autogestión, profesores en colaboración con estudiantes representantes de cada carrera crearon la Comisión Mixta Provisional (CMP) en 1971, cesando al Consejo Técnico. La CMP

---

<sup>95</sup> Publicado como documento mimeografiado por el Comité de Estudiantes Revolucionarios de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, febrero de 1970.

tuvo la tarea de coordinar y establecer una autonomía de la ENAH ante el INAH y otros agentes externos que intervinieran de forma directa para afectar el proceso de autogestión.

Olivé y Cottom (2003a) mencionan que durante la década de los setenta tres planes de estudio fueron llevados en práctica: los que estaban aún inscritos con el viejo programa de 4 años que otorgaba el grado de maestría, alumnos que estaban inscritos antes del quiebre con la UNAM; el programa de cinco años instaurado en 1965 que también incluía el grado de maestría; y el nuevo programa de 1971 reducido a 4 años con el contenido de materialismo histórico.

Este último plan se rediseñó bajo la coordinación de la Comisión de Reestructuración de los Planes de Estudio (CRPE) conformada por estudiantes y profesores, creada por la CMP durante una Asamblea General en junio de 1971. Lo sustancial de este plan, motivo de discusión dentro de la misma CMP, fue la pugna por contenidos con orientación a formar científicos sociales comprometidos con la sociedad en general, un plan que se alejaba de las viejas prácticas antropológicas en función de las instituciones del gobierno. El plan propuesto era de cuatro años, aludiendo a la importancia de unidad de las ramas antropológicas en los primeros años del tronco común; asimismo, se planteaba que la formación debía dividirse en tres áreas: teóricas, metodológicas y de investigación, siendo los seminarios de investigación en donde se desarrollaría el trabajo de campo, actividad primordial que reflejaba la investigación social como deber del antropólogo. La CRPE (1986, p. 485) enfatizaba en que: “Los años comunes [tronco común] de la carrera deberán empezar con un seminario donde se planteen temas fundamentales como ¿qué es la antropología?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se hace?”

Las modificaciones constantes al plan de estudios resultan en una actividad que decanta más allá de la sola propuesta y diseño, tiene implicaciones que trastocan a la institución misma, de acuerdo con Furlán el rediseño de un plan de estudios:

...es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas. En donde las nuevas estructuras diseñadas modifican relaciones de poder entre los grupos que operan en la institución, se destruyen grupos que se vuelve anacrónicos y se generan otros nuevos que pugnan por consolidarse. En general, este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo... (1998, p. 15)

Lo anterior puede observarse en las continuas discusiones en torno a las modificaciones de los planes de estudio en la ENAH. De acuerdo con Coronado y Villalobos (1993) el plan de estudios del 71 o mejor dicho los planes de estudio entre 1971 y 1977 hicieron que la enseñanza de la antropología se complicara en la Escuela con el debate entre dar continuidad a lo viejo, constituido por las teorías y paradigmas antropológicos consolidados, o abrir paso a lo nuevo, el marxismo como paradigma predilecto y de renovación al campo de la Antropología.

La CMP tuvo una vida institucional de un año, en 1972 se dividió prácticamente entre dos posturas.<sup>96</sup> La primera pertenecía a los mayoristas quienes apostaban por la propuesta del marxismo como único paradigma teórico y metodológico para la Antropología. Por su parte los disidentes, dieron cuenta de la incoherencia de los contenidos programáticos del plan del 71 en el que dominaba la visión de los mayoristas, centrados en perspectivas de corte sociológico, económico y político desde la mirada marxista. La crítica de los disidentes se centraba en cuestionar el propósito de materias que poco tenían que ver con la antropología. Señalaron que todo lo hecho por la Antropología

---

<sup>96</sup> Los autores, Coronado y Villalobos (1993) no caracterizan a los actores de cada grupo de manera puntual, no obstante, a lo largo de su texto se devela que los alumnos de primer ingreso fueron quienes a lo largo de la lucha por concretar la formación antropológica en los años setenta estaban a favor de incluir las bases antropológicas en relación con el marxismo. Pudiera ser que aquellos grupos involucrados en la crítica de los sesentas fueran quienes estaban en favor del marxismo basados en su experiencia con la formación indigenista.

calificada de “tradicional” no debía rechazarse, pues formaba parte del legado de la Antropología mexicana.

Otro grupo que impugnó los planes de estudio fueron los estudiantes que pertenecían al tronco común, quienes encontraban incoherente un plan de estudios de formación antropológica en donde no se enseñara antropología. El señalamiento se hizo en términos de dar cuenta del alcance de la libertad de cátedra por parte de los profesores, quienes estaban a favor de enseñar más de marxismo que de antropología, dada la coyuntura en el campo antropológico.

Ante las negativas de reformulación de los contenidos estos estudiantes conformaron el grupo llamado “Libre Aprendizaje”, creando así un nuevo plan de estudios que traía a cuenta el estudio y análisis del pasado antropológico hecho en México. La idea consistió en ver distintas posiciones polarizadas que pudieran aportar algo a la formación de los nuevos antropólogos comprometidos. Tal plan fue llevado a cabo durante un tiempo, dado por concluido en 1974 ante las circunstancias pues no contaban con el apoyo y validez oficial por parte de la ENAH, eran cursos impartidos por profesores que no aparecían en la nómina o por algunos adscritos a la Escuela pero que no recibían salario por ello. Ante la negativa, tanto de la ENAH y de los estudiantes de semestres avanzados, para otorgarle validez a la propuesta del grupo de “Libre Aprendizaje”, éste se desintegró y reconsideró unirse a lo establecido solo a través de ideas propositivas para la mejora de los planes oficiales, por ejemplo, creando seminarios (Coronado y Villalobos, 1993)

Entre 1976 y 1977 existieron tres grupos, opositores entre sí para la renovación del plan de estudios oficial vigente, el de 1971; esto con relación a que en la Escuela se enseñaba más de marxismo que de antropología o porque había profesores que enseñaban algo diferente respecto de la materia que impartían, esto evidencia la lucha de un campo que entra en crisis ante las diferentes disputas para renovarlo o mantenerlo. Los grupos en disputa eran: 1) los que abogaban por respetar el contenido de materias más apegadas a la antropología, este grupo se integraba por los estudiantes y los profesores de los

cursos del tronco común; 2) los que buscaban romper con el tronco común en vista del inalcanzable acuerdo, conformado por las disciplinas de Arqueología y Etnohistoria; y 3) los que querían un tronco común con materias enfocadas al materialismo histórico y de antropología, eran las disciplinas de Lingüística, Antropología Social y Antropología Física (Coronado y Villalobos, 1993).

El último grupo, a fin de lograr una mejora curricular para la formación de antropólogos inició el llamado “Sector unificado”, en donde plantearon vincular los contenidos teórico-metodológicos en que: a) las especialidades determinarían sus requerimientos mínimos; b) se lograría el manejo de información común; c) el tronco común se subordinaría a los intereses de cada especialidad; y d) a partir del segundo semestre los seminarios impartirían la metodología de sus áreas (Olivé, 1981). La intención primordial del Sector fue el intento por lograr la unificación conceptual y teórica de la antropología y sus ramas vertidas en los años correspondientes al tronco común, mismas que servirían de base para los siguientes semestres.

No obstante, meses después, el Sector se desintegró como resultado de la falta de unanimidad para acordar los contenidos del plan. De este modo un grupo llamado el Taller Abierto de Antropología<sup>97</sup> compuesto en 1975 por profesores y estudiantes, y después por algunos exintegrantes provenientes del Sector, intentó modificar el tronco común en función de una formación orientada al marxismo desde el ingreso de los estudiantes. La idea no era mantener el proyecto fundacional con la disciplina antropológica que se había institucionalizado en los años cuarenta, sino retomar los principios fundamentales del campo y aproximarlos a las nuevas demandas formativas volcadas hacia el compromiso social del investigador.

---

<sup>97</sup> Grupo académico y político que tenía injerencia en la ENAH, misma que en ocasiones era avalada por la directiva. Entre 1975 y 1979, sus años de vida, desarrolló debates en torno a lo que debía ser la enseñanza de la antropología en la ENAH. El TAA apostaba por el estudio de la antropología desde las posturas del marxismo (Coronado y Villalobos, 1993),

Para 1977 las confrontaciones aún continuaban, en relación con el tronco común Coronado y Villalobos (1993) identificaron la existencia de una confrontación entre los alumnos inscritos en el tercer semestre del año 1977, quienes pugnaban a favor de los contenidos del tronco común, el cual abarcaba los primeros tres semestres de la carrera, en el primer y segundo semestre los estudiantes cursaban materias de tipo general relacionadas con las técnicas de investigación, teoría social, economía, entre otras, y en el tercer semestre cursaban las materias introductorias referentes a las ramas de la Antropología: Lingüística, Arqueología, Antropología Física y Etnología, con la intención de que después de esta experiencia formativa decidieran cuál sería la rama en que se especializarían, formación que iniciaría a partir del cuarto semestre y que una vez concluida la carrera les llevaría a obtener el título de Arqueólogo, Etnólogo, o según la carrera elegida.

Por un lado, estaban los estudiantes que no coincidían con esta formación común que defendía acercar al estudiante al conocimiento general de las ramas de la Antropología. En sí el debate se dio en torno a modificar el tercer semestre. La comunidad estudiantil y académica de la ENAH identificó a este grupo como “el de las dos introductorias”, su propuesta era incluir materias allegadas a la economía, la política y la sociología con una perspectiva marxista, que les permitiera formarse como científicos sociales, cursar solo dos de las materias introductorias a las ramas de la Antropología, una en orientación a la carrera elegida y la otra como complementaria. Su principal argumento era que no existía articulación entre el bagaje general de las ramas antropológicas con las especialidades (Coronado y Villalobos, 1993).

Por el otro lado, existía un grupo al que identificaron como “el de las cuatro introductorias” quienes defendían continuar con las materias que estaban cursando en el tercer semestre: Arqueología, Etnología, Lingüística y Antropología Física. Este grupo reconocía que esa experiencia del tronco común favorecería su formación como antropólogos. Éste subrayaba la importancia de una formación común en que los estudiantes debían conocer todas las áreas antropológicas para contar con un amplio bagaje teórico y metodológico que

podiera servirles a lo largo de la vida profesional, y para decidir sabiamente hacia qué rama inclinarse y formarse de lleno a ella. A pesar de los esfuerzos emprendidos por el grupo “de las cuatro introductorias”, el grupo “de las dos introductorias” fue apoyado por autoridades escolares y profesores activos, con la argumentación de que su propuesta había seguido el proceso conforme a la normativa de contratar profesores que pudieran impartir los cursos que proponían para el tercer semestre.

Con la aprobación de la ENAH, el grupo “de las dos introductorias” propuso las materias de: Economía Política III, Materialismo Histórico III, Taller de investigación, Estadística, Introducción de una rama antropológica e Introducción de una rama antropológica como optativa (Coronado y Villalobos, 1993, pp. 429-430). Se advierte que el momentáneo triunfo por parte del grupo “de las dos introductorias” pudo ser a consecuencia de la falta de profesores antropólogos que pudieran impartir los cursos referentes a las ramas de la Antropología, ya que la mayoría de los profesores adscritos en este periodo provenían de otros campos disciplinares, quiénes quizá sabían más de marxismo que de Antropología.

Para el siguiente año, la propuesta anterior de tronco común no llegó a satisfacer a todas las carreras por lo que el tronco común se desintegró y cada especialidad trazó su propio rumbo formativo. Aunque es la carrera de Arqueología que decide, con antelación a la actividad del grupo del Sector Unificado, separarse del tronco común y establecer sus planes y programas de estudio, le seguirían más tarde, en orden de separación, Antropología Física, Lingüística, Antropología Social y, por último, Etnohistoria, en 1979 (Coronado y Villalobos, 1993). La lucha entre los agentes internos del campo y aquellos externos, profesores provenientes de otras disciplinas y los discursos generados en la crítica al indigenismo y el culturalismo, transformaron el campo de formación de antropólogos. Ante esta desintegración del tronco común, puede inferirse que cada disciplina alcanzó cierto grado de independencia para la elaboración de sus planes de estudio, ya que el tironeo constante en la definición de los contenidos

básicos del tronco común de lo que se constituía como Antropología, no logró satisfacer a los distintos grupos en pugna.

Coronado y Villalobos (1993) mencionan que hubo algunas materias del tronco común que se mantuvieron, y la experiencia fue que las cursaban estudiantes de las distintas carreras, quizá en la lógica de disminuir esfuerzos innecesarios en vista de que aún compartían ciertos intereses formativos en cuestiones como las teorías antropológicas o los seminarios de investigación. Para 1979 no existió ningún intento más por regresar al tronco común, mismo que de cierta manera constituía una formación común, conjuntando la introducción a las ramas antropológicas, mismas que podían concebirse como herencia de Franz Boas y Manuel Gamio.

Muchos fueron los cambios solicitados por estudiantes y profesores que permitieron la reconfiguración de la ENAH. Al finalizar la década de los setenta, durante el proceso de elección de nuevo director, a quien se le apostaba por la democratización de la enseñanza en la ENAH, se exigió una nueva sede para la ENAH, que fuera propia para la aceptación de los aspirantes, y que permitiera una independencia de otras instancias para su vida institucional. Y fue a espaldas de la zona arqueológica de Cuicuilco, al sur de la ciudad de México y muy lejos del Museo Nacional de Antropología, que la nueva ENAH daría inicio en 1980, sitio de residencia actual. De esta forma ya no tenía como orientación una formación común, pero tampoco hubo consenso en la orientación que se buscaría darle. Cada grupo de interés en la ENAH generó propuestas particulares, pero acentuaba una fragmentación en el campo de formación de antropólogos en el país:

[...] durante los setenta la crítica a que fue sometida la antropología abrió nuevos horizontes para ver los problemas tradicionales de la disciplina y se abrió la puerta a nuevas corrientes teóricas. Desgraciadamente, la institución se encontraba desgarrada en siete licenciaturas desde el abandono de la perspectiva boasiana de la antropología, que coincidía con una visión integral de la antropología. (Topete, 2002, p. 582)

Parece ser que las decisiones que llevaron a su división fueron más del tipo ideológico por instituir una perspectiva teórica proveniente del campo de la Sociología. En la actualidad las carreras profesionales que oferta la ENAH son: Arqueología, Historia, Etnohistoria, Etnología, Lingüística, Antropología Física y Antropología Social; cada una con su propia coordinación académica, un jefe de área, una planta docente y un plan de estudios propio.

### **2.3. La diversificación de un campo**

La Antropología Social (AS), como campo de estudio, se fue institucionalizando a lo largo de la primera mitad del siglo XX en México. Posteriormente, muchas fueron las críticas y propuestas que durante las décadas de 1960 y 1970 se desarrollaron en torno a ella:

El indigenismo y el culturalismo fueron cuestionados seriamente como paradigmas de formación de antropólogos. De este modo, el materialismo histórico emergió como paradigma dominante, y junto con la política del gobierno federal instrumentada en la década de 1960 [y 1970] para impulsar la creación de nuevas instituciones, escuelas y centros de investigación a nivel nacional, posibilitaron la expansión de escuelas de antropología. (Licona et al., 2012, p. 121-122)

No obstante, la AS como campo de estudio y de formación no estuvo encapsulada en la ENAH, si bien durante mucho tiempo se constituyó como la más grande institución de educación superior encargada de la formación de antropólogos en México y América Latina, fueron diversas las propuestas de formación que desde los años cincuenta permitieron la expansión del campo de la AS.

La Escuela de Antropología de la Universidad Veracruzana (UV) impulsada por Gonzalo Aguirre Beltrán en 1957, fue la segunda institución dedicada a la formación de antropólogos después de la ENAH. Esta Escuela fue creada bajo los preceptos indigenistas de la época y con orientación hacia una antropología aplicada. Su diseño curricular se asemejó al programa de

Antropología Social de la ENAH y fueron sus primeros egresados quienes lo pusieron en acto (Espinosa, 2003).

En 1960 la Universidad Iberoamericana (UIA), institución educativa privada, comenzó a ofertar el mismo programa de formación de antropólogos que la ENAH tenía de acuerdo con el convenio interinstitucional con la UNAM de 1959. Varios docentes de la ENAH impartían cursos en la UIA, entre ellos destaca la presencia de Ángel Palerm en la impartición del curso de Etnología. Palerm, destacado egresado de la ENAH, obtuvo el grado de antropólogo en 1952, año en que viajó a Estados Unidos para formar parte de la Organización de Estados Americanos (OEA). Fue en aquel tiempo cuando Palerm inició lazos académicos y de amistad con Julian Steward, promotor de la ecología cultural, corriente importante en la AS de los años cincuenta.

Durante este tiempo, en 1954, Palerm participó, junto con Aguirre Beltrán, en una mesa redonda en Costa Rica organizada por la OEA para discutir el mejoramiento de la formación profesional de las ciencias sociales y en conjunto, presentaron un proyecto de formación de antropólogos con intenciones de ponerlo en práctica en México. Palerm, a su retorno a la ENAH en 1965, ya como profesor en Etnología y Antropología Social, propuso un rediseño en el plan de estudios vigente trayendo a cuenta el proyecto que había presentado junto con Aguirre Beltrán en Costa Rica, mismo que fue rechazado (Pérez, 2014).

No obstante, gracias al vínculo académico que tenía con la UIA, esta universidad aceptó rediseñar su programa de antropología con el proyecto de Palerm. Los fundamentos de éste apuntaban a una fuerte formación en investigación basada en la relevancia del trabajo de campo y en el pensamiento antropológico de la ecología cultural y del materialismo histórico. Palerm estaba convencido que los antropólogos debían formarse en campo, en el sentido de que solo se podía aprender a investigar investigando. Eran ideas formativas que su antigua profesora Isabel Kelly le había heredado durante su formación en la ENAH. En 1967 iniciaron en la UIA los programas de maestría y doctorado en Antropología, dos años más tarde se fortalecerían y formarían parte de la Escuela

de Graduados en Ciencias Sociales de la UIA, bajo la dirección de Palerm (González, 2018).

En la misma década, específicamente en 1964 se creó en el estado de Yucatán un espacio para desarrollar estudios especializados en filología de la cultura maya, llamado Centro de Estudios Mayas. Más tarde, en 1966, este centro pasaría a renombrarse Centro de Estudios Antropológicos, y empezaría a ofrecer la licenciatura en Ciencias Antropológicas. Sus características académicas tenían similitud con la oferta educativa de la ENAH y la UV, en el sentido de contar con una ciencia que permitiera el estudio de las poblaciones indígenas y lograra rescatar su cultura y posteriormente intentar integrarlas a la sociedad mexicana. En principio lo que el Centro intentaba, con relación a su orientación indigenista era “formar filólogos mayas, especializados en el área de la Lingüística, con el objetivo de solventar las necesidades educativas e institucionales de investigación requeridas en el Estado de Yucatán, donde el problema del bilingüismo maya-español era altamente significativo” (UADY, 2018, párr. 4).

Otro espacio que contribuyó a la expansión de la oferta antropológica en México, fue la fundación del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH),<sup>98</sup> en colaboración con Ángel Palerm y con el impulso de Gonzalo Aguirre Beltrán, entonces Subsecretario de Cultura Popular y Educación Extraescolar de la SEP, y de Guillermo Bonfil Batalla, entonces director del INAH. Una institución de carácter público, con independencia, autonomía y descentralizado tanto académica como gubernamentalmente del INAH. Palerm fungió como su primer director, logró instaurar su legado formativo, propuso que el CISINAH fuera una institución para el desarrollo de investigaciones antropológicas e históricas y de formación de cuadros científicos en programas solo de posgrado: especialidad y doctorado. La investigación, así como la formación en campo, eran una característica primordial de la actividad gestada en el Centro (Matos y B. de Lameiras, 1988).

---

<sup>98</sup> Actualmente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Es importante hacer mención que durante el tiempo que Palerm fue director del CISINAH existieron apoyos de este Centro para los estudiantes de la UIA. González (2018) comenta que hubo aportaciones académicas y financieras para la elaboración de proyectos de investigación en el Departamento de Antropología de la UIA, creado en 1974. Asimismo, se inició una estrecha colaboración entre el CISINAH y el Colegio de Michoacán para la creación del programa de maestría en Antropología, éste con sede en el municipio de Zamora, en 1979.

Otra institución que formó parte no solo de la expansión de la antropología como campo de estudio, sino también de la expansión institucional de educación superior, fue la Universidad Autónoma Metropolitana en la que se creó la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la Unidad Iztapalapa (UAM-I), fue aquí donde el filósofo Luis Villoro, primer rector de la UAM-I solicitó asesoría académica a Ángel Palerm para el diseño e implementación de un plan de estudios de licenciatura en Antropología Social. El proyecto dio inicio en 1975, la planta docente se vería consolidada en un principio por los mismos investigadores de la UIA y el CISINAH y más tarde por egresados de la Maestría en Antropología Social de la ENAH (Krotz, 1988).

La expansión de las ofertas de formación en antropología social fuera de la ENAH tuvo su auge en la década de los setenta. Ésta no se limitó a la capital de la república. Muchas otras Universidades le dieron un lugar prioritario a la formación antropológica, tal fue el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) que en 1975 comenzó a ofertar la carrera de Antropología Social. El plan de estudios se diseñó en colaboración con algunos profesores de la ENAH de las áreas de Antropología Social y Etnología. Entre los profesores que ha tenido la UNACH provenientes de la ENAH están: Amparo Tobón, Manuel Coello, Gracia Imbertón y Mercedes Olivera.<sup>99</sup> Cabe señalar que en 1995 la UNACH ofertó la Maestría en Antropología Social, misma que solo se ofreció a la primera

---

<sup>99</sup> Recordando que se formó como etnóloga en la década de los setenta.

generación pues no contó con apoyo financiero suficiente ni con una consolidada planta académica de tiempo completo que permitiera sostener la propuesta (C. Villalobos, 2012).

Estas instituciones tenían características en común: una planta académica iniciada con egresados de la ENAH y planes de estudio similares a ésta última. Asimismo, un rasgo que marca la tendencia de la época en la década de 1970, en tanto a corrientes antropológicas se refiere, es la incorporación del marxismo en las universidades. Tal es el caso del Colegio de Antropología Social (CAS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que en 1979 inició las clases de la licenciatura en Antropología Social. En un inicio el plan de estudios se fundó con los principios de una antropología general en donde el marxismo se destacaba como un agregado que podía articularse a la antropología. De acuerdo con Licona et al. (2012), dichos objetivos sólo estuvieron en papel y no en la acción, ya que con la llegada del profesor de la ENAH Daniel Cazés<sup>100</sup> al CAS, las iniciativas a favor de una antropología general fueron desplazadas en tanto este antropólogo impulsó e instauró, casi de lleno, el marxismo en el plan de estudios (Licona et al., 2012). Lo mismo sucedió con los planes de estudio de todas las carreras de la ENAH, especialmente en los años setenta.

La propia ENAH se expandió y abrió una sede en Chihuahua en 1990 con el objetivo de establecer un tipo de Antropología del norte en el sentido de impulsar una Antropología aplicada para estudiar y resolver las problemáticas regionales que se suscitaban en el norte del país. La propuesta e inicio de la maestría en Antropología Social en 2002 en la Ciudad de México, organizada en colaboración con el CIESAS, se dio también con orientación hacia una antropología aplicada, pero ya con una reforzada formación hacia la teoría, metodología e investigación antropológicas (Sariego, Talamás, Rascón, y García, 2012).

---

<sup>100</sup> Egresado y profesor de la ENAH. Reconocido, además de sus trabajos antropológicos y lingüísticos, por su participación en la crítica hacia la reestructuración académica de la ENAH en la segunda mitad de la década de 1960, con su documento: "La reestructuración académica: un antropólogo opina".

Esta breve explicación de cómo se fue expandiendo la Antropología Social en las instituciones de educación superior enmarca un momento coyuntural del propio campo de la Antropología, destaca no solo la creación de planes y programas de estudio en distintos puntos de la república mexicana, sino también la reconfiguración de los paradigmas antropológicos inclinados en ese entonces con mayor énfasis hacia el materialismo histórico. En el presente son muchas las universidades que ofertan tanto la licenciatura como la maestría y el doctorado en Antropología Social, y las perspectivas de formación de antropólogos también se han diversificado.

## **Conclusiones**

En esta revisión intenté recuperar el proceso de institucionalización de la Antropología Social en la ENAH, así como su transformación en tanto campo disciplinar, las voces recuperadas de quienes se ubican como los líderes fundadores muestran las nociones, los objetivos e ideologías legitimadas por el Estado en un determinado contexto sociohistórico. Los discursos de quienes se consideran los primeros integracionistas en México, evidencian la preocupación por la homogeneización de una nación, de crear en el imaginario colectivo de todo el país la urgente necesidad de conformar un solo pueblo, que se mostrará a través de un solo lenguaje y una sola cultura, constituida desde el pasado glorioso, el cual permanecía en las culturas autóctonas, las que ya no existían, evidenciando que las poblaciones indígenas contemporáneas resultantes de procesos de colonización y de independencia no pertenecían ni al pasado glorioso, ni a la sociedad mexicana, problema que debía resolverse con prontitud.

El indigenismo como paradigma aceptado al interior de un determinado campo, el antropológico, diseñó un tipo de formación especializada al estudio y resolución de problemáticas indígenas que más tarde no pudo ser digerida por todos los sujetos al interior del campo, en este caso los más jóvenes, los futuros herederos, en quienes se había apostado la formación indigenista. Es posible

identificar los modos en que el Estado, a través de Alfonso Caso, fue desarrollando una idea de antropólogo social que se tradujo como servidor de prácticas científicas y administrativas para el cambio social y cultural del indígena en la sociedad mexicana.

La influencia de la Escuela de Chicago en la ENAH a través de Alfonso Villa Rojas y Fernando Cámara refuerzan los estudios culturalistas de la población indígena y campesina en México y le otorgan a Alfonso Caso y a Aguirre Beltrán las herramientas paradigmáticas para diseñar una propuesta formativa aceptada por el campo antropológico. No obstante, los cuestionamientos que hacen los mismos estudiantes y después profesores de la especialidad de Antropología Social ante los estudios culturalistas como parte del indigenismo para el estudio de poblaciones indígenas se constituye como el primer intento por reconfigurar el campo antropológico y replantearlo como autónomo, alejado de las ideologías y posturas gubernamentales permeadas por el INI y el INAH, por lo que la lucha por lograr la autogestión se tornó importante para replantear la propuesta de formación en la ENAH.

El periodo de coyuntura en la ENAH, los sesenta y los setenta, está en la memoria de quienes conforman el campo antropológico; en la disputa curricular pueden observarse sentimientos de incertidumbre por la ambigüedad generada en la definición de una propuesta de formación, las indecisiones y la falta de disenso ocasionaban estirones y jalones tensando más el campo antropológico y pese a que el marxismo fue “aceptado”, como paradigma predilecto para la formación de antropólogos, éste no tuvo una larga vida en la ENAH. Se advierte que, en la comparación entre los paradigmas culturalista y funcionalista con el marxista, en los primeros había consenso entre quienes los reconocían, a diferencia del segundo, por el cual hubo más de una postura en contra. Estas continuas discusiones ocasionaron la imposibilidad de acuerdos, llegando a la decisión final de separar las carreras, dando por terminada la formación de tronco común que durante décadas había caracterizado a la ENAH.

En lo que respecta al campo de la Antropología Social, considero que se vio beneficiado tanto en la ENAH como hacia el exterior, aquellos profesores reconocidos como los magníficos, en especial Ángel Palerm, lograron diversificar un campo tensionado, pero posible de ser transformado en las necesidades sociales y culturales que se vivían en la época de 1970. Si bien la formación culturalista, funcionalista y la marxista fue criticada en estos tiempos, las nuevas dependencias educativas revalorizaron los medios materiales y simbólicos que en la ENAH se habían desarrollado, con el fin de crear nuevos planes y programas de estudio en compañía de estudiantes egresados de esta Escuela.

En la ENAH, los distintos cambios organizativos se ven reflejados en el tipo de formación adquirida por los estudiantes. Mi intención fue mostrar cómo ciertas configuraciones sociohistóricas, determinadas por agentes involucrados en el campo antropológico, tanto internos como externos, permearon en la formación de antropólogos sociales en la ENAH. Mostrar cómo y por qué se había diseñado una formación indigenista para la integración de los pueblos indígenas a la sociedad mexicana desde el estudio de las culturas; el quiebre interno que vivió la Escuela durante los sesenta y setenta en la reformulación de todo un campo científico, que si bien logró sobrevivir pareciera que aún está atravesado por la fragmentación y la diversidad de posturas para su definición.

## **CAPÍTULO 3.**

### **La creación de la maestría en Antropología Social**

#### **Introducción**

El contexto de creación de la maestría en Antropología Social (MAS) de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) es caracterizado como una época de transición y reconfiguración del campo de la Antropología en México, las críticas a la Antropología clásica inciden en el rumbo de los programas académicos de la ENAH, situación que se traducirá en una lucha por definir una propuesta de formación de antropólogos en los años setenta. No obstante, en lo que respecta a la creación de la MAS, su propuesta no ocasionó un debate como lo fue en el plan de estudios de la licenciatura ya que, para esas fechas, en 1980, el campo de la Antropología había sido definido como un campo de acción y compromiso social, dejando atrás la perspectiva culturalista y su interés central por el estudio de los pueblos indígenas.

En este capítulo intento dar cuenta del proceso de construcción histórica de la MAS. En el primer apartado muestro las bases de la propuesta del proyecto de la maestría, misma que fue impulsado por estudiantes y profesores de la licenciatura en Antropología Social de la ENAH. En un segundo momento, hago una breve caracterización de los líderes fundacionales del proyecto de la maestría y su propuesta de formación. Por último, presento un recuento de los cambios y continuidades generales del programa de maestría.

#### **3.1. Nace un espacio para la formación en investigación y docencia**

En 1979 un grupo de seis profesores y nueve estudiantes, pertenecientes a la carrera de Antropología Social de la ENAH, presentaron a la ENAH el Anteproyecto para la creación de la maestría en Antropología Social y

Etnología.<sup>101</sup> En el documento del proyecto se hicieron señalamientos que fundamentaban la creación de un programa de posgrado de nivel maestría que diera continuidad al proceso de formación de antropólogos sociales provenientes de la licenciatura. El principal argumento descansó en las posibilidades que ofrecía lo establecido en el Reglamento de la ENAH de 1958, en el cual la SEP le otorgaba el carácter de institución de educación superior y la reconocía como parte del Sistema Educativo Nacional para la formación de profesionistas y el desarrollo de investigación científica en el campo de las ciencias antropológicas (DOF, 1958).

Asimismo, en el documento del anteproyecto (Boege, et al., 1979) se señalaba que los egresados de la ENAH ya no podían obtener el grado de maestría en Antropología por la vía del convenio interinstitucional que existía con la UNAM, ya que en 1969 se había dado por terminado. Otro punto destacado fue que a pesar de la creación en 1973 del Centro de Investigaciones Superiores del INAH (CISINAH), sus funciones formativas en el campo de la antropología estaban centradas en programas de especialidad y doctorado, por lo cual no era una opción viable para dar continuidad a la formación de licenciatura. De este modo, la creación de la MAS representaba para la ENAH la posibilidad de ofertar un posgrado que coadyuvara en la formación de antropólogos sociales orientados a la investigación y la docencia.

Cabe destacar que la propuesta de creación de la MAS fue aceptada en el marco de la elección y toma de posesión de la dirección de la Escuela en 1979 por parte de Mercedes Olivera Bustamante, para quien la creación de la División de Estudios Superiores (DES) sería el pilar organizativo de los programas de posgrado próximos a ofertarse. La DES estaría encargada de las funciones de

---

<sup>101</sup> Documento del Archivo Histórico “José Raúl Hellmer Pickman” de la ENAH. La propuesta fue firmada por 6 maestros: Eckart Boege, Andrés Medina, Manuel Coello, José María Calderón, Adolfo Gilly y Antoni García de León; y 9 alumnos de licenciatura aspirantes a maestría: Dionicio Garza, Blanca Levy, Luis Méndez, Blanca Pastor, Salvador Martínez de la Rosa, Martha Franco, Eduardo Botello, Rogelio Vizcaino y Raúl Montalvo.

coordinación e integración de las actividades de investigación y docencia de la ENAH (Ramírez, 2011b).

Estos argumentos fueron, en cierta forma, la base para que la Escuela aceptara la creación de una maestría dedicada a la Antropología Social, orientada a formar investigadores y docentes que pudieran colaborar en la formación de nuevas generaciones de estudiantes de la licenciatura. La maestría dio inicio en 1980 con 31 estudiantes aceptados (Ramírez, 2012). De acuerdo con la autora, la creación de los talleres de investigación en la licenciatura de Antropología Social constituyó un impulso importante para la creación del posgrado orientado a la investigación.

El diseño de los talleres fue el resultado de dos experiencias de proyectos de investigación, en los que participaron los alumnos de la carrera de Antropología como parte de sus proyectos de tesis. La primera experiencia de investigación fue la realizada entre 1971 y 1973 por el etnólogo, y en ese entonces profesor de la ENAH, Roger Bartra<sup>102</sup> quien dirigió el Proyecto de investigación sobre las estructuras socioeconómicas y los sistemas de dominación del Valle del Mezquital, las temáticas tuvieron un referente a temas agrarios, socioeconómicos y de temas sociales. La segunda experiencia fue retomada de Eckart Boege, exalumno de Roger Bartra y participante del proyecto en el Valle del Mezquital. En 1975 Boege inició un proyecto de investigación en Tuxtepec, Oaxaca,<sup>103</sup> en el que varias generaciones de la carrera de Antropología Social participaron.

De acuerdo con Ramírez (2011b, 2012) ambos proyectos y experiencias tuvieron el enfoque marxista, paradigma en boga en la ENAH en aquella época,

---

<sup>102</sup> Antropólogo social formado en la ENAH, obtuvo el título de licenciatura y maestría al mismo tiempo en 1967. Se doctoró en Sociología por la Université de Paris-Sorbonne Nouvelle en 1974. Es reconocido como uno de los principales exponentes del marxismo en Antropología en la ENAH durante los años setenta.

<sup>103</sup> Del cual publicó libros como: Desarrollo capitalista y transformación de la estructura de poder en la región de Tuxtepec, Oaxaca, en 1979; y Construyendo un objeto de estudio: Los mazatecos entre la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual, en 1988.

y fueron la base para el diseño de los talleres de investigación. Los talleres comenzaron a incluirse en el plan de estudios entre 1974 y 1978. En estos años, los talleres se concentraron en los semestres de cuarto y quinto. Después del término del tronco común en 1978, se modificaron el número y posición de los talleres en el plan de estudios, en función del rediseño para una formación orientada a la investigación, la cual, de acuerdo con Gaytán (2004), estaba distribuida transversalmente en el plan de estudios.

En el primer semestre el estudiante cursaba el seminario de Investigación Antropológica Mexicana, en segundo y tercero el Seminario de Investigación I y II, Taller de investigación I, II y III en 4°, 5° y 6° semestre, respectivamente; y Seminario de Tesis en 7° y 8°. De manera general, esta seriación de materias refería a la elaboración de un proyecto de investigación, el cual iniciaba desde los primeros semestres; los talleres de investigación eran los periodos en que se realizaban las prácticas de campo, mismas de carácter obligatorio; y los seminarios de tesis para la culminación de la elaboración de tesis, producto terminal como modalidad de titulación (Gaytán, 2004).

Ramírez (2012) comenta que los talleres constituyeron un punto clave para formalizar la enseñanza y el aprendizaje en investigación en la carrera de Antropología Social. Durante 1979 y 1980 los talleres de la licenciatura aumentaron y se coordinaron por áreas temáticas. Las temáticas se agruparon en la siguiente forma:

**Tabla 1. Áreas de concentración de los Talleres de investigación de la licenciatura**

Área	Subárea
<b>Rural</b>	Cuestión agraria y campesina Ecología y agroindustria Etnias y clases
<b>Urbano industrial</b>	Capitalismo y clase obrera Sindicalismo
<b>Arte, ideología y cultura popular</b>	Cultura popular Arte Ideología
<b>Antropología política</b>	Sistemas y prácticas coercitivas en México Políticas de dominación regional

Fuente: Ramírez (2012, pp. 127,128).

De acuerdo con el cuadro anterior, la Antropología Social dio apertura a nuevos objetos de estudio. Lo que se entiende es que si bien lo étnico continuó siendo foco de atención fueron otros aspectos y contextos en que se hacían estudios referentes a los pueblos indígenas, prácticas y situaciones como el estudio de la migración indígena al contexto urbano y su relación con el capitalismo y su integración a la clase obrera, temas de despojo de tierras y movimiento forzado de las zonas de concentración de comunidades campesinas e indígenas. Por otro lado, las expresiones culturales permanecieron, las fiestas, el folclore, la ideología indígena, la magia, producción artesana. Movimientos sociales, lucha agraria, relaciones de poder en zonas étnicas.<sup>104</sup>

La experiencia de la licenciatura permitió que más tarde un grupo de profesores diera paso al diseño de talleres de investigación para el programa de

<sup>104</sup> Temas deducidos de los títulos de tesis de Antropología Social entre los años 1982 y 1984, posibles años de egreso de estudiantes que se inscribieron a finales de la década de 1970. Datos del Catálogo de Tesis de Antropología Social de México (2018).

maestría en Antropología Social. El diseño y las temáticas de los talleres fueron similares a los de la licenciatura, y se concentraron en: la cuestión agraria, la cuestión étnica y nacional, el trabajo industrial y la condición obrera Ideología.

Entre los profesores de la licenciatura que se reconocen como los precursores de la MAS están Eckart Boege, Néstor García Canclini y Augusto Urteaga Castro-Pozo

### **3.2. Los fundadores de la MAS y orientación del plan de estudios inicial**

El trabajo de los profesores Eckart Boege, Néstor García Canclini y Augusto Urteaga Castro-Pozo para el desarrollo del programa de la MAS fue de suma importancia, se les reconoce como los primeros profesores de tiempo completo en el programa. Desde la licenciatura impulsaron la creación y consolidación de los talleres de investigación, mismos que sirvieron como base para que en la maestría se pensara en crear espacios de investigación como el principal eje articulador de la formación.

Para entender la orientación con la que dio inicio el programa de maestría en 1980, es necesario traer a cuenta un poco de la vida académica que los fundadores tuvieron dentro de la ENAH:

Se trató de profesores que promovieron la discusión sobre enfoques teóricos y problemas de investigación novedosos, y también la recuperación de nuevas perspectivas, de temas clásicos de la antropología latinoamericana, como identidad, nación y grupos étnicos, las relaciones entre ideología y cultura, los estudios sobre clase obrera y, de manera particular, el conocimiento de la antropología mexicana (Ramírez, 2012, p. 136)

Los aportes de los fundadores abrieron una veta en la que el pasado de la antropología mexicana podía ser un buen tema de análisis y discusión, a través del reconocimiento del trabajo realizado por antropólogos de las décadas anteriores, pero sin omitir la crítica y las nuevas perspectivas de formación en

antropología social. La materia referente a este tópico se nombraría Antropología Mexicana, esta iniciaría en la licenciatura en Antropología Social puesta en marcha por Augusto Urteaga Castro-Pozo, la cual también sería incorporada al plan de estudios de la MAS (Ramírez, 2011a).

Para tal exposición analizaré las contribuciones de los fundadores de la MAS. Eckart Boege Schmidt estudió la licenciatura en Etnología en la ENAH y se tituló en Ciencias Antropológicas por la UNAM en 1974, como parte del convenio interinstitucional que existió entre estas instituciones. Se doctoró en Etnología en la Universidad de Zúrich en Suiza. Sus primeros estudios se relacionaron con los temas agrarios y las fuerzas de dominación territorial. Tuvo gran influencia del profesor Roger Bartra, quien trabajaba con las mismas temáticas en los años setenta con relación a los modos de producción agraria.

Durante su paso como profesor de licenciatura en la ENAH, Eckart Boege abrió el taller de investigación llamado “Desarrollo del capitalismo y transformación de la estructura de poder”, curso que registraba una fuerte influencia de las críticas de las ciencias sociales hacia prácticas socioeconómicas que se daban en la época, como la apropiación de territorios rurales por la burguesía, o la creación de megaproyectos con afectación social y económica en las regiones campesinas del país. De acuerdo con los datos mostrados por Ramírez (2011b, 2012) fue poco más de una década el tiempo que el profesor Boege participó en la MAS dirigiendo su taller de investigación, nombrándose al final “La cuestión agraria” en compañía del profesor Armando Bartra,<sup>105</sup> quien también fue profesor de la licenciatura. Posteriormente Boege fue académico investigador en otras instancias. Fue coordinador del programa de maestría campus del Golfo CIESAS; participó como miembro fundador de la maestría en Ecología Humana en el CINVESTAV Unidad Mérida; y finalmente coordinó el área de Etnología y Antropología Social del INAH en Veracruz. Sus mayores

---

<sup>105</sup> Filósofo por la UNAM. Impartió clases en la Licenciatura en Antropología Social de la ENAH en los cursos: “Seminario de Antropología Política”, “Seminario sobre Tenencia de la Tierra”, “Seminario sobre Cambio Social”, “Estructuras Agrarias y Urbanas”, “Historia del Movimiento Campesino”, de 1977 a 1982.

aportaciones se ubican en el área de los estudios etnoecológicos y etnobiológicos (etnología, ecología y biología, en sentido interdisciplinar) y etnografías del patrimonio biocultural (recursos naturales configurados por las prácticas culturales) de pueblos indígenas en México (Loyden, 2015).

El profesor Néstor García Canclini, de origen argentino, realizó sus estudios de Filosofía en la Universidad Nacional de la Plata en Argentina, misma universidad donde se doctoró, y en el mismo campo disciplinar. El profesor García Canclini llegó a México en 1976 y se incorporó de inmediato a la planta docente de la ENAH a través de un concurso de oposición publicado por el periódico *Excélsior* (García, 2004). En la licenciatura de Antropología Social abrió el taller de investigación titulado “Teoría y metodología para el análisis de las superestructuras” con un subproyecto adherido llamado “Arte, artesanías y clases sociales en México” (Ramírez, 2012). Los trabajos que ahí desarrolló dirigiendo a sus alumnos tenían que ver con las relaciones entre las sociedades tradicionales y las sociedades más capitalizadas y modernas, una mirada hacia los cambios culturales a partir de dichas confrontaciones (García, 2004). Ya como profesor de la MAS inició el taller de “Ideología”, después lo impartió en compañía de Esteban Krotz<sup>106</sup> en 1984; y con Patricia Safa<sup>107</sup> en 1988 impartieron el mismo taller pero con el nombre de “Ideología y cultura”; en dicho taller se trataron temas relacionados con cuestiones indígenas y de mestizaje; también inició investigación urbana poco antes de salir de la ENAH para incorporarse como profesor investigador a la UAM-I en 1990 (García, 2004). La cultura en los tiempos modernos y posmodernos y los estudios urbanos han sido sus principales aportaciones con novedosos enfoques en el campo de la antropología.

---

<sup>106</sup> Doctor en Filosofía, con amplio interés en el estudio de la historia de la Antropología y estudios desde la llamada Antropología del sur.

<sup>107</sup> Estudió Antropología Social en la UIA y su maestría en la ENAH en el mismo campo.

La participación del profesor Augusto Urteaga Castro-Pozo en la ENAH fue a través de distintos actos académicos que la misma institución le agradece y reconoce. El profesor Urteaga estudió Etnología en la ENAH y a la par obtuvo su grado de maestro en Ciencias Antropológicas en 1977. El profesor Urteaga se formó en la ENAH bajo el convenio con la UNAM, ya que ingresó a ésta en 1968.<sup>108</sup> Una vez titulado, inició una vida destinada a la investigación antropológica como investigador del INAH. Como parte de su colaboración en la MAS estuvo la creación del taller de investigación nombrado “Trabajo industrial y clase obrera”, espacio donde se estudiaban aspectos relacionados con la organización sindical de grandes industrias dedicadas a la fabricación de transporte. Compartía ideas gramscianas en su análisis referente a las ideologías burguesas sobre la clase obrera,<sup>109</sup> recurría también a los conceptos de Michel Foucault respecto a los instrumentos de poder en la sociedad (Urteaga y Villanueva, 2014). Fue coordinador de la MAS durante los dos primeros años de vida institucional de la maestría, cediendo el cargo a Eckart Boege. Después de compartir 10 años de trabajo en la MAS emigró a Chihuahua para realizar estudios en la Sierra Tarahumara con los rarámuris, trabajo que lo llevó a fundar, como parte de la ENAH, una escuela dedicada a la antropología del norte,<sup>110</sup> misma que desde entonces se ubica en el estado de Chihuahua.

Este breve recorrido por los inicios académicos en la ENAH de los profesores fundadores permite ubicar la importancia de su participación en la creación de la MAS en tanto que dieron forma al propio plan de estudios del programa. Los temas de investigación tomaron rumbo hacia cuestiones del campesinado, agrarismo, comunidad rural, luchas de poder, la relación naturaleza-cultura, clase obrera, y también temas sobre poblaciones indígenas.

---

<sup>108</sup> Como se ha mencionado el convenio interinstitucional de formación entre la ENAH y la UNAM finalizó en 1969. El profesor Boege también se formó bajo dicho convenio, por eso ambos profesores cuentan con tales títulos de formación.

<sup>109</sup> Lo que Antonio Gramsci denominó “la superestructura”.

<sup>110</sup> Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.

La idea original de la propuesta curricular se basó en rescatar aspectos teóricos y empíricos de la trayectoria de la antropología en México, como una ciencia que por mucho tiempo se había dedicado a los estudios de las poblaciones indígenas. Sus fundadores buscaron darle un enfoque crítico que permitiera continuar en la teorización del campo antropológico en México, siendo el marxismo la base teórica y metodológica para el análisis de los viejos y nuevos temas antropológicos. De los objetivos iniciales rescato los siguientes en tanto aclaran la idea de formación que se dio en la MAS durante sus primeros años:

- Formar investigadores de alto nivel académico y científico que posibilitara un amplio marco de pluralidad teórica para desarrollar aspectos metodológicos y técnicos de la disciplina con base en las experiencias prácticas del trabajo de campo, traídas de la realidad social; para que contribuyeran al desarrollo y defensa de una tradición científica de carácter nacional; y para favorecer el lugar estudiado con los resultados de la investigación.
- Formar especialistas para el estudio de las áreas inexploradas de la realidad social del país; para el uso interdisciplinario con otras ciencias; y para la difusión del acervo histórico y antropológico nacional
- Propiciar una actualización docente de los profesores de la ENAH en ejercicio. Conformar un espacio de intercambio docente basado en las experiencias académicas tanto de escuelas nacionales como internacionales.
- Desarrollar instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la antropología en distintos niveles. (Boege et al., 1979, p. 9-10)

Tal como se muestra en los objetivos la formación que recibirían los estudiantes de la MAS, tendría como base el desarrollo de la investigación científica desde un plano empírico, el cual se centraría en el trabajo de campo. Asimismo, el enfoque interdisciplinario posibilitaría el acercamiento y uso de los aportes

teóricos de otras ciencias a las investigaciones antropológicas, como economía, política y sociología, aspectos que estuvieron presentes en el currículo de la maestría. El programa también sería un espacio de intercambio de experiencias docentes, en tanto pretendía ofrecer herramientas y conocimientos pedagógicos en el sentido de formar especialistas antropólogos que en el ámbito profesional se dedicaban o que a futuro pudieran dedicarse a la investigación y enseñanza de la antropología. La propuesta interdisciplinaria en un inicio se basó en la creación de un tronco común que compartían las tres maestrías creadas hasta entonces: Antropología Social, Lingüística e Historia-Etnohistoria. De acuerdo con Ramírez (2012) la idea del tronco común fue promover el análisis en la investigación antropológica desde las distintas miradas y enfoques que cada área podía aportar. Los cursos diseñados fueron principalmente teóricos y metodológicos, mismos que se cursaban en el primer cuatrimestre.

De este modo, de acuerdo con Ramírez (2012, pp. 133-136) el plan de estudios se diseñó bajo cuatro áreas formativas (ver Tabla 1), en un plan de estudios estructurado por cuatrimestres, con una duración de dos años de formación. Un área teórica que ayudaría a que el estudiante aprendiera los aspectos generales del campo de la antropología. Las materias pusieron el acento en la recuperación de las experiencias del ámbito latinoamericano para el debate de los sucesos nacionales. Se incluyeron temáticas relacionadas con los movimientos sociales, que constituía un tema de época. Un área metodológica que sería el espacio donde se tocarían problemáticas y formas de indagación para la construcción de los objetos de estudio. Un área pedagógica<sup>111</sup> que cubriría la parte de formación docente, eran materias dedicadas a la didáctica para la enseñanza de la Antropología. Por último, se ubicaban los talleres de investigación que cubrirían el área de investigación, estos eran la columna vertebral de la formación en la maestría, ya que la MAS se funda con la idea de

---

<sup>111</sup> Ramírez (2012) comenta que esta área estuvo dentro del plan solo hasta 1992, ya que adecuar los contenidos al campo de la antropología se volvió un tema complicado aun cuando en la mayoría de los casos se abordaban temáticas que se consideraron relevantes.

formar especialistas en el campo de la antropología social desde la investigación científica social. Asimismo, en el texto de Olivé y Cottom (2003b) se describe la presencia de materias denominadas intertalleres para favorecer la formación interdisciplinaria, es decir, los estudiantes tenían acceso a ellos independientemente de la maestría que cursaran. Del mismo modo, estos cursos estaban ligados a los talleres de investigación ya que sus variadas temáticas ayudaban a una mayor profundización en los proyectos de investigación de los estudiantes (Ramírez, 2012).

**Tabla 2. Distribución por áreas del primer plan de estudios de la MAS**

Curso propedéutico	Áreas formativas				
	Investigación		Teórica	Metodológica	Pedagógica
	Taller o Línea de investigación	Profesores titulares			
Historia y teoría antropológicas en el México contemporáneo	La cuestión agraria	Eckart Boege y Armando Bartra	Problemas de la cultura	Historia de las ciencias sociales	Didáctica general
	La cuestión étnica y nacional	Miguel A. Bartolomé y Andrés Medina	Antropología política	Corrientes epistemológicas	
Introducción a la historia social del México contemporáneo	El trabajo industrial y la condición obrera	Augusto Urteaga Castro-Pozo	Antropología económica	Problemas epistemológicos y metodológicos en la investigación antropológica	Propuestas educativas
	Ideología	Néstor García Canclini	Religión y símbolos Movimientos sociales y protesta popular	Técnicas de investigación Procesamiento e interpretación de información	Coordinación de grupos de aprendizaje

Fuente: Ramírez (2012, p. 134).

En lo que respecta a los talleres, cada estudiante desarrollaba su tesis de grado de acuerdo con el taller elegido. Durante el proceso de ingreso cada aspirante debía seleccionar un taller al cual proponer un anteproyecto de investigación para ser elaborado a lo largo de la maestría; en este sentido, los talleres eran cursos

en los que los estudiantes se dedicaban, a lo largo de la maestría, a desarrollar el producto que permitiría su titulación, la tesis de maestría. Los talleres pertenecían al área de investigación, la cual aparece de forma transversal en el plan de estudios. Esta área se conforma también del trabajo de campo antropológico.<sup>112</sup>

De acuerdo con la estructura del plan de estudios de 1982 (Ver Tabla 3), el trabajo de campo incluía recorridos y recolección de datos empíricos sobre el tema de investigación para la construcción de su objeto de estudio. La realización del trabajo de campo estaba dividida en 3 periodos. El primero, con duración de 15 días, después del primer cuatrimestre, que consistía en el “recorrido del área”. El segundo periodo comprendía dos meses para la “primera recolección de datos”, y debía realizarse después del segundo cuatrimestre. El último periodo, de cuatro meses, para después del tercer cuatrimestre, éste era la “segunda y última recolección de datos”.

**Tabla 3. Estructura del plan de estudios (1982)**

<i>Curso propedéutico</i>	<i>Historia y teoría antropológicas en el México contemporáneo</i> <i>Introducción a la historia social contemporánea</i>
<i>Primer cuatrimestre</i>	Área de investigación I Teoría antropológica I Área metodológica
<i>Primer periodo de trabajo de campo</i>	Recorrido de área (15 días)
<i>Segundo cuatrimestre</i>	Área de investigación II Teoría antropológica II Área metodológica II (asesoría) Área pedagógica I
<i>Segundo periodo de trabajo de campo</i>	Primera recolección de datos (dos meses)
<i>Tercer cuatrimestre</i>	Área de investigación III Teoría antropológica III Área metodológica III (asesoría) Área pedagógica II
<i>Tercer periodo de trabajo de campo</i>	Segunda y última recolección de datos (cuatro meses)
<i>Cuarto cuatrimestre</i>	Área de investigación IV Teoría antropológica IV Área metodológica IV (redacción)

<sup>112</sup> Tema medular de esta tesis, no obstante, será discutido a fondo en el capítulo siguiente.

Fuente: Prospecto de estudios (1982, en Ramírez, 2012, p. 137).

En el programa también se incluyó un curso propedéutico con dos materias: Historia y teoría antropológicas en el México contemporáneo e Introducción a la historia social contemporánea con el objetivo en recuperar las aportaciones construidas desde la institucionalización de la Antropología en el país (Ramírez, 2012).

### **3.3. Cambios y continuidades en el programa de la MAS**

La década de los noventa y los dos mil comprende un periodo de primeros cambios sustanciales en el programa de la MAS. En 1990 se da por terminado el tronco común, como parte de un proceso de reestructuración de las diferentes maestrías que se ofrecían en la ENAH. A partir del plan 1990-1992 los Talleres de investigación comenzaron a multiplicarse y se transformaron en Líneas de investigación,<sup>113</sup> concentrándose en áreas generales: estudios urbanos y de sociedades complejas, estudios culturales y estudios políticos (Ramírez, 2012). En 1993 el área pedagógica fue suprimida del plan de estudios, ello como consecuencia de la falta de profesores que pudieran adecuar los contenidos a la enseñanza de la Antropología. De este modo, durante un tiempo, la estructura de la propuesta formativa se mantuvo en torno a tres grandes áreas: el área teórica, el área metodológica y el área de investigación. Ramírez (2012) comenta que nuevos tópicos, como las tradiciones culturales o la ritualidad, por citar algunos, comenzaron a ser foco de interés de los estudios antropológicos, situación que también conllevó la inclusión de nuevas perspectivas teóricas, en discusión tanto al interior como exterior del país. El interpretativismo, el modernismo y la posmodernidad fueron algunas perspectivas que comenzaron a perfilarse en la maestría en la década de los noventa.

---

<sup>113</sup> Ver Anexo 2

De este modo, a partir de 1996 en el área teórica se concentrarían los contenidos de la teoría antropológica y la antropología mexicana, base de conocimientos generales del campo antropológico, los cuales en un inicio estaban contempladas en el curso propedéutico; en el área metodológica los contenidos aún estarían relacionados con las formas y técnicas de investigación empleadas en la construcción del objeto de estudio. Por su parte, el área de investigación recaería aún en el desarrollo del proyecto de investigación y del trabajo de campo por parte del alumno, con la asesoría continua de un director de tesis. No obstante, en este periodo los Talleres de investigación se multiplicaron como parte de la apertura temática y de la introducción de nuevos paradigmas antropológicos. En el texto de Olivé y Cottom (2003b) se advierte aun la existencia de materias denominadas intertalleres durante los noventa. No obstante, para finales de esta década, los intertalleres se transforman en las materias optativas. Así, a partir del plan de estudios de 1998 la MAS se conforma de cuatro áreas: teórica, metodológica, investigación y especialización, esta última comprende las materias optativas.

El área de especialización se consideraría sustancial en la formación del estudiante, para la profundización en contenidos relacionados con temáticas de sus proyectos de investigación (ENAH, 1999). A partir de la generación 1996-1998 hay un aumento de las Líneas de investigación<sup>114</sup> así como de profesores. Entre los años de 2003 y 2004 se propuso integrar la maestría y el doctorado en un programa de formación continuada, propuesta considerada estratégica para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Con relación al tema una profesora comenta:

[En 1993] me incorporé formalmente como parte del posgrado de Antropología Social que en ese entonces era solo la maestría en Antropología Social, el doctorado estaba aparte, después y por las exigencias de los registros en CONACyT y los posgrados de excelencia y todas estas cosas fue que bueno [se] hicieron todos los cambios que

---

<sup>114</sup> Ver Anexo 2 Tabla 6. Líneas/proyectos de investigación (1982-2004).

implicaron el integrar maestría y doctorado, acabar el viejo doctorado que era general y constituir doctorados por especialidad, entonces ya el posgrado de Antropología Social incluye maestría y doctorado en Antropología Social y lo mismo historia, lingüística, física y todos ya tienen su maestría y su doctorado. [E5]

El primer doctorado de la ENAH fue el doctorado en Antropología que abarcaba las ramas de la Antropología, este fue creado en 1994 y se fue desintegrando durante la primera década del presente siglo, como consecuencia de la creación de los propios doctorados de cada área.<sup>115</sup> El Programa Integrado del Posgrado de Antropología Social (maestría y doctorado) inició en el 2006. Al siguiente año la maestría ingresó al PNPC. El ingreso al PNPC implicó un reajuste de organización administrativa y académica en el programa de la MAS, ya que con anterioridad a su ingreso, en los años noventa, presentaba problemáticas que le impedían adscribirse al Padrón, cuestiones como: falta de personal administrativo para la gestión institucional, la recopilación y ordenamiento de la información académica; así como una planta docente en proceso de formación, ya que la mayoría aún transitaba por el doctorado (Ramírez, 2011b, 2012), lo que puede traducirse como incumplimiento de los requisitos que el Conacyt establece en relación con el personal académico en programas del PNPC (2019), en tanto esos profesores, aún en formación, constituían el núcleo principal para la formación de los estudiantes.

En la actualidad, además de los cambios administrativos que implicó la reorganización de los posgrados, se destacan dos puntos clave que permitieron la consolidación actual de la MAS y su permanencia al PNPC: la conformación de un núcleo académico ya con el grado de doctorado y la estimulación de la eficiencia terminal (INAH, 2013). El núcleo académico de la MAS está

---

<sup>115</sup> Estos datos se deducen de la revisión del Catálogo de tesis en Antropología Social y cotejando los datos con el acervo de la Biblioteca Guillermo Bonfil.

conformado por 12 profesores de tiempo completo<sup>116</sup> de los cuales 11 cuentan con doctorado y 1 con maestría; estos profesores coordinan las Líneas de investigación, espacio donde los estudiantes desarrollan sus proyectos de investigación. En lo que respecta a la eficiencia terminal, en los relatos de las entrevistas se comenta que la MAS cuenta con un porcentaje alto de estudiantes titulados, de un conteo de 67 estudiantes matriculados entre 2015 y 2018, se han graduado 58, lo que representa un 86.6%.<sup>117</sup>

La maestría hizo cambios al plan de estudios después de conformarse como programa integrado, aunque continua bajo sus cuatro áreas formativas (teórica, metodológica, investigación y especialización). En los cambios que registran los cursos optativos del área de especialización se muestra la diversificación de los temas que van incluyéndose al campo antropológico; desde el año 2008 las Líneas de investigación<sup>118</sup> han variado en función de la entrada o salida de algún profesor o el replanteamiento de la misma (Ramírez, 2012). En el presente, la MAS tiene por objetivo formar profesionales capaces de realizar reflexiones teóricas con investigación empírica para desarrollar proyectos de investigación, así como de vincular la investigación con la docencia (ENAH, 2016c).

### **3.3.1. Los viejos y nuevos paradigmas en la MAS**

El perfil formativo con el que dio inicio el programa de maestría fue el de un antropólogo comprometido con la sociedad y con su liberación. La MAS nació con estos postulados marxistas, ya que sus principales promotores, Eckart Boege y Augusto Urteaga, se formaron en la ENAH durante finales de los sesenta e

---

<sup>116</sup> Al ser un programa integrado la MAS debe contar con al menos 9 profesores con doctorado y 3 con maestría (CONACyT, 2019a).

<sup>117</sup> Datos calculados con base en la información de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES), documentos disponibles en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

<sup>118</sup> Ver Anexo 2 Tabla 7.

inicios de los setenta, teniendo a profesores de inclinación marxista como Roger Bartra. El marxismo se instituyó en la maestría en Antropología Social desde la propuesta del programa, como paradigma predilecto en la Antropología en la ENAH. Durante la lucha de currículos en los años setenta no hubo una total y homogénea aceptación del marxismo en la formación de antropólogos en la ENAH, la fragmentación de perspectivas sobre la formación antropológica fue una característica de la vida institucional; no había claridad en la definición del marxismo que se adoptaba como nuevo paradigma. Ante ello hablaríamos de creencias, valores e ideologías que no eran compartidas por toda la comunidad, y del uso de un paradigma que no había sido comprendido del todo en el campo de la Antropología. No obstante, para la década en que inicia el proyecto de maestría, el marxismo fue aceptado como paradigma predilecto para la formación y los estudios antropológicos. Contenidos de la antropología tradicional continuaron siendo parte del plan de estudios, pero desde una mirada crítica.

Desde las décadas sesenta y setenta la Antropología ha sido parte de una constante transformación paradigmática. Con la influencia de los primeros paradigmas de las escuelas norteamericana, inglesa y francesa, el objeto de estudio parecía claro y conciso: estudiar todo lo referente a los pueblos indígenas; pero con el marxismo poco a poco se fueron develando complicaciones en cuanto a definir el propio campo de la Antropología.

No obstante, aún con la idea consolidada del uso del marxismo, la maestría no tardó en experimentar una ruptura con este paradigma. La diversificación de temáticas al paso del tiempo con motivo de sucesos político-sociales en el país dio cuenta del uso del campo antropológico ya no solo en cuestiones agrarias o de proletariado. Los sucesos más emblemáticos se ubican en la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) a inicios de los noventa, que impactaba en el mercado, a las regiones agrarias y a la vida económica del país en general; el movimiento zapatista en Chiapas, que evidenciaba la precariedad en la que vivían los pueblos indígenas, generando conflicto y violencia étnica (De la Peña, 2008). De este modo, otras temáticas comenzaron a surgir: estudios de género, cosmovisión, autodefinición indígena,

movimientos sociales, agricultura moderna, migración, grupos de contracultura, bandas musicales, grafiti, entre otros. Esto evidenciaba la posibilidad de realizar estudios antropológicos, pero al mismo tiempo se hacía necesario reconsiderar el uso del paradigma prominente y pensar en la definición del campo de la Antropología. En este sentido resulta útil lo dicho por Kreimer respecto de la importancia que tiene la definición de un campo de conocimiento (1994):

La definición ambigua del campo resulta uno de los obstáculos medulares para su misma constitución, en la medida en que no se estructura claramente un cierto tipo de abordaje posible a los problemas de la ciencia (lo cual implica un trabajo que pueda ofrecer rigor metodológico y riqueza teórica), sino que se pretende construir a partir de una "invitación" a diferentes y heterogéneos actores... (p. 89)

Kreimer (1994) al analizar la construcción de un campo muestra la necesidad de aproximarse al contexto en que emerge, a las crisis suscitadas y a la participación de actores que constituyen el campo. En esta época, la década de los noventa, se suscita una nueva crisis en el campo de la Antropología ante la necesidad de nuevos paradigmas que coadyuvaran al entendimiento de los cambios sociales y con ello el marxismo observa cierto desplazamiento, es decir no es más el paradigma prominente en la ENAH. Las escuelas clásicas de pensamiento antropológico resurgen y elementos de nuevos paradigmas comenzaron a incluirse, uno de ellos fue la perspectiva interpretativa, proveniente de la escuela norteamericana, con el antropólogo Clifford Geertz, quien introdujo la importancia de lo simbólico en Antropología, en la idea de rescatar las interpretaciones y significados que los actores otorgan a los símbolos, signos y prácticas de su vida cotidiana para así entender su cultura.

Aunque esto no significa que el marxismo fuera desplazado del programa de la maestría. Durante los últimos treinta años la Antropología en la ENAH se ha replanteado el uso de lo que en un momento se consideraba obsoleto o incongruente para la investigación y formación de antropólogos, como ocurrió, por ejemplo, con la crítica de colonialista a la Antropología culturalista. Lo cierto es que no se trata de un regreso a lo antiguo, sino de la reivindicación de las

escuelas clásicas de pensamiento y de lo que nuevos paradigmas pueden ofrecerle al campo antropológico a fin de contribuir a sus métodos de investigación. En el actual programa de la MAS se advierte un reciente paradigma, el posmodernismo; que surge a raíz de la crítica a las posturas del marxismo, el estructuralismo y el culturalismo. El posmodernismo, de acuerdo con Lagunas (2011) busca ampliar las categorías antropológicas, como de la cultura a lo multicultural, y abrir un panorama a la búsqueda de sentido de las subjetividades que los sujetos le otorgan a su vida cotidiana, esto con base en la intersubjetividad que se genera entre el informante y el antropólogo.

Muchos son los paradigmas que actualmente se incluyen en el estudio de la diversidad humana, por lo tanto, resulta imposible que la Escuela retorne al uso limitado de una sola escuela de pensamiento para la formación de antropólogos, esto dependerá de las inclinaciones que cada profesor y alumno determinen a lo largo del proceso. En suma, aquí no intento hablar de validez o confiabilidad de alguna corriente clásica o actual en el campo de la Antropología, sino de dar cuenta de la apertura dada a través del tiempo y la incorporación de nuevas corrientes o adaptación de otras al propio campo de la Antropología, lo cual podría entenderse como una pluralidad paradigmática o multiparadigmática y que la orientación formativa de la ENAH no constriñe a los estudiantes a investigar bajo una sola perspectiva.

## **Conclusiones**

La creación de la maestría en Antropología Social de la ENAH refiere a un tiempo en que el campo antropológico descansaba en el paradigma marxista, lo particular de este momento es la recuperación crítica de la Antropología realizada en México. La propuesta de creación de la maestría no fue solo en la idea de propiciar una formación continua, sino reforzar la formación de los estudiantes provenientes de la carrera de Antropología Social ya que, ante la crisis sufrida en los años setenta el campo antropológico en la ENAH fue ocupado por profesionales provenientes de otros campos, como el sociológico y la economía,

a tal grado que en los principios teóricos antropológicos estaban siendo relegados. Esto se tradujo también en la necesidad de formar antropólogos de nivel maestría con bases en teorías antropológicas que pudieran no haber conocido durante su formación en licenciatura. Asimismo, se daría solución a la falta de profesores de formación antropológica que pudieran solventar la formación de la licenciatura.

Es interesante cómo los fundadores de la MAS, formaron parte de aquella época de constante reestructuración académica y de tensiones expresadas en los planes de estudio. En lo que refiere a Eckart Boege y Augusto Urteaga, si bien aún formaron parte de los estudiantes formados en el último convenio interinstitucional con la UNAM, su postura se inclina hacia el uso del marxismo como paradigma predilecto para la antropología social, pero también hacen la recuperación de la trayectoria antropológica mexicana. Por lo tanto, el primer plan de estudios, que inicia en 1980, muestra la conjugación de los aspectos clásicos de la antropología con los principios marxistas. De este modo, lo étnico permaneció como punto clave de los estudios antropológicos, pero con el uso de categorías propias del marxismo.

A lo largo de los cambios experimentados en el programa de la MAS, se evidencia que el paradigma marxista permitía ensanchar la mirada a otros grupos sociales que requerían de atención dando apertura a nuevos campos temáticos como: el campesinado, los recursos naturales, el proletariado agrícola, grupos étnicos indígenas, mujeres trabajadoras, obreros y sindicalistas. Se rescata que en la época en que emerge la maestría el campo antropológico comenzó, en términos de lo espacial, a abarcar más allá del terreno rural, acrecentando los estudios en lo que se determinó como “metrópoli”, es decir la ciudad. Los estudios urbanos dieron apertura al estudio de las poblaciones menos favorecidas en condiciones de pobreza y marginación, y dieron cuenta que estas poblaciones se conformaban también por personas indígenas que migraban de sus comunidades. Néstor García Canclini fue precursor de la antropología urbana en la maestría de Antropología Social, misma que más tarde se consolidaría como una subrama de ese posgrado. Asimismo, también es interesante que el aumento

de talleres y la creación del área de especialización evidencia la apertura de temáticas que paulatinamente fueron de interés del campo de la Antropología Social.

Los cambios de paradigmas experimentados, desde finales de la década de los noventa, marca el inicio de una total apertura del campo antropológico a distintas propuestas. Se entiende que la ENAH no volverá a las épocas en que cierto paradigma se imponía a la formación de antropólogos. Pudiera hablarse entonces de una formación diversa ante la posibilidad de adoptar el paradigma que mejor se adecue a los intereses investigativos de los estudiantes.

## **Capítulo 4.**

### **La Maestría en Antropología Social**

#### **Introducción**

La maestría en Antropología Social de la ENAH tiene por objetivos formar profesionales reflexivos sobre los aspectos teóricos y metodológicos del campo de la antropología, así como de ser capaces de vincular la investigación con la docencia, y de desarrollar proyectos de investigación teóricos o prácticos. De este modo, en el presente capítulo presento cómo está estructurada la formación en maestría desde la revisión de algunos aspectos curriculares.

En el primer apartado presento el bosquejo del plan de estudios, cómo está diseñado para entender la idea de formación propuesta. Posterior a ello, con base en los relatos de los estudiantes de maestría muestro las mediaciones que permiten la formación del estudiante. Por último, hablo de las implicaciones del Programa Integrado al que pertenece la maestría y de las tensiones que giran en torno a este.

#### **4.1 La estructura del plan de estudios de la MAS**

El plan de estudios comprende una duración de 2 años de formación dividida en cuatro semestres, éste cuenta con un diseño basado en cuatro áreas de formación académica: en las primeras dos áreas se ofrecen las bases teóricas y metodológicas de la antropología, abarca los primeros tres semestres; en el área de especialización se ofrecen cursos especializados durante el segundo y tercer semestre; el área de investigación atraviesa todos los semestres en la que cada estudiante desarrolla trabajo de campo que permite, al mismo tiempo, la realización de su proyecto de investigación en compañía de un director de tesis. De este modo el plan de estudios es un aspecto formal del currículo (Furlán, 1998), de un proyecto elaborado que presupone un cúmulo de características: del estudiante que cursará, de la planta académica responsable de la enseñanza,

los recursos (materiales, financieros), así como los principios que orientan a la institución.

De acuerdo con la información ofrecida en la página web<sup>119</sup> y el documento de la División de Posgrados de la ENAH (2006) la distribución de las asignaturas del plan de estudios por áreas es:

- Área teórica: Teoría Antropológica I (Teoría de las culturas), Teoría Antropológica II (Teoría urbana), Teoría Antropológica III (Teoría política) y Antropología mexicana.
- Área metodológica: Metodología I y II
- Área de especialización: Cursos de especialización
- Área de investigación: Línea/proyecto de investigación I, II, III y IV, y Trabajo de campo.

Esta distribución puede observarse de la siguiente forma en el plan de estudios:

**Tabla 3. Plan de estudios actual de la MAS**

Propedéutico	1 <sup>er</sup> semestre		2 <sup>do</sup> semestre		3 <sup>er</sup> semestre		4 <sup>to</sup> semestre	
	mayo - junio	agosto - noviembre	febrero - junio	julio	agosto - noviembre	diciembre - enero	febrero - junio	julio
Teoría antropológica		Teoría Antropológica I (Teoría de las culturas)	Teoría Antropológica II (Teoría urbana)	30 días de trabajo de campo	Teoría Antropológica III (Teoría política)	60 días de trabajo de campo	Línea/ Proyecto de investigación IV	<i>Evaluación intermedia o Tesis</i>
		Metodología I	Metodología II		Curso de especialización			
		Antropología mexicana	Curso de especialización		Curso de especialización			
		Línea/ Proyecto de investigación I	Línea/ Proyecto de investigación II		Línea/ Proyecto de investigación III			
Antropología en México			Coloquio del Posgrado en Antropología Social (mayo)					

Fuente: Sitio web de la ENAH (ENAH, 2016b).

<sup>119</sup> Disponible en: <https://www.enah.edu.mx/index.php/maestas/maestas-plan>

Con base en esta información se advierte la existencia de asignaturas comunes para todos los estudiantes las cuales refieren a las áreas teórica y metodológica, estas se cursan en los primeros semestres. El principal cometido de esta estructuración puede pensarse, en que sea una base de las nociones teóricas y metodológicas fundamentales de la Antropología Social. A la maestría ingresan estudiantes provenientes de áreas relacionadas con la antropología, pero de igual modo hay estudiantes de otras disciplinas, por lo tanto, a partir de las asignaturas de las áreas teórica y metodológica se pretende que los estudiantes desarrollen un conocimiento general de los principios antropológicos (ENAH, 2006). De acuerdo con la presentación del programa de posgrado en Antropología Social se muestra tanto la definición del campo como una idea principal del contenido que los estudiantes aprenderán a lo largo de su trayecto en la maestría:

La antropología social es una disciplina científica que se ha desarrollado y definido de forma paulatina desde finales del siglo XIX. En sus inicios, su objeto de estudio lo constituían los llamados pueblos primitivos o preindustriales, pero conforme se ha desarrollado, ha ampliado su campo de investigación. Actualmente, un antropólogo social estudia la cultura y las instituciones sociales en diversos grupos humanos, ya sean cazadores, recolectores, horticultores, campesinos, obreros, agentes de bolsa, industriales, etcétera. Los temas de investigación más comunes tienen que ver con las adaptaciones ecológicas, los cambios socioculturales, las normas y los valores, las creencias religiosas, la cosmovisión, la mitología, la magia, el arte, etcétera. Pero toda esta información no tendría sentido si no estuviera relacionada con una finalidad: estudiar la diversidad humana, explicar las semejanzas y las diferencias, el cambio y la continuidad en los distintos sistemas socioculturales; el punto de partida es que la nuestra es la única forma posible de vida social y cultural. (ENAH, 2016d, párr. 2)

En este sentido, el estudiante aprenderá lo que conforma el campo de la Antropología Social, los distintos aspectos que se pueden abordar en una investigación; así como una aproximación al trayecto de la conformación del campo a lo largo de la historia. Por otro lado, hay asignaturas que corresponden

a contenidos más específicos, las cuales se ubican en el área de especialización. Las asignaturas de esta última área son la oportunidad del estudiante de aprender cuestiones antropológicas más específicas, temáticas, aspectos teóricos o metodológicos. Un punto a destacar es que el estudiante tiene la opción de cursar asignaturas del área de especialización ya sea del compendio que ofrece la MAS o de las asignaturas ofertadas en otros posgrados, incluso las que se ofertan en nivel licenciatura o de otra institución, no obstante, en cualquiera de estas opciones la idea principal es que la decisión del estudiante esté acompañada por la supervisión y guía de su director de tesis, ya que estas asignaturas sirven de apoyo a los proyectos de investigación de los estudiantes (ENAH, 2006). Lo anterior indica entonces que se promueve una articulación entre el área de especialización con el área de investigación.

El área de investigación está concebida como el espacio en que cada estudiante desarrolla su proyecto de investigación, situación que supone la realización de trabajo de campo, ambos bajo la dirección de un director de tesis. La Línea de investigación<sup>120</sup> puede entenderse como un seminario de investigación en donde el director de tesis comparte con su estudiante las formas en que se desarrollará el proyecto de investigación. El trabajo de campo está dividido por periodos y es el espacio en que cada estudiante lleva a cabo la recolección de datos que sirven para el armado del proyecto de investigación. El trabajo de campo genera, al estar enunciado de forma explícita en el plan, créditos académicos, sin embargo, esto no se desarrolla como una clase en aula, sino que su diseño está determinado por el estudiante y el director de tesis para la construcción del proyecto de investigación.

En el plan se advierte, si bien no como asignatura, la evaluación intermedia o tesis como punto culminante en donde el estudiante, al término de sus estudios, presenta un trabajo escrito, en cualquiera de las propuestas de proyecto terminal,

---

<sup>120</sup> Misma que también es nombrada por estudiantes y profesores como proyecto de investigación dirigido por un profesor de tiempo completo.

tesis o ensayo científico, mismo que es necesario para sustentar su examen de grado y titularse.

El primer contacto que tiene el estudiante con el currículum de la maestría es durante su proceso de admisión. En dicho proceso el estudiante se adentra a conocer la oferta educativa, que incluye el perfil de ingreso y egreso, objetivos generales y específicos, el plan de estudios, las Líneas de investigación para el desarrollo de su proyecto de investigación.

Los criterios de selección que deben aprobar los estudiantes interesados en cursar el plan de estudios de la MAS son: un previo registro en la página web de la ENAH que especifica la documentación oficial a entregar, datos de carácter administrativo; posteriormente se entrega la documentación académica, en este punto el estudiante selecciona una Línea de investigación a la cual desea inscribirse mediante la entrega de un anteproyecto de investigación, para ser dirigido bajo el acompañamiento de un director de tesis; acreditando estos primeros filtros se determina quiénes de todos los aspirantes cumplen con el perfil de ingreso, para después ser convocados a una entrevista; aquellos entrevistados que sean considerados aptos para ingresar a la maestría deberán acreditar el curso propedéutico, que se imparte los meses de mayo y junio (ENAH, 2018)

Cuando el estudiante ha logrado ser aceptado al programa se pone en marcha el currículum y comienza el proceso para formarse. No obstante, de acuerdo con Furlán (1998) la formación no es posible solo a través de la interacción del profesor con el alumno, o del abordaje de los contenidos programáticos del plan de estudios, sino que el alumno podrá formarse en tanto exista un currículum que contemple la globalidad de la institución. Coincidiendo con el autor el currículum como instrumento institucional que posibilita la formación “es el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente de lo que pasa en las aulas, también de lo que pasa en los pasillos fuera de las aulas” (Furlán, 1998, p. 98).

De este modo, entiendo que el currículum propuesto por la institución, una vez llevado a la práctica, será resignificado por los diferentes actores que lo reciban y tengan la tarea de ejecutarlo. En los siguientes apartados se mostrará un breve análisis de algunos aspectos curriculares, mismos que pueden ser catalogados como las mediaciones que posibilitan la formación en la maestría en Antropología Social.

#### **4.2. El estudiante y las mediaciones para su formación**

Los estudiantes entrevistados de maestría pertenecen a la generación 2018-2020. De los 23 estudiantes matriculados<sup>121</sup> 22 obtuvieron la beca nacional de CONACyT,<sup>122</sup> ya que la maestría forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el nivel de “competencia internacional”. Esto indica que los estudiantes que hayan obtenido una beca al estar inscritos en un programa PNPC adquieren el compromiso de dedicación exclusiva en la maestría y que durante el tiempo que aparezcan como inscritos realizarán las diversas actividades que les demande el programa. La idea de dedicación exclusiva refiere a que el estudiante debe limitar sus actividades laborales, para una mayor concentración en sus estudios de posgrado; sin embargo, para quienes no requieran de beca y prefieran seguir laborando esto no los exime de la exigencia de concentración en sus estudios, puesto que así lo demanda el programa.

Una vez inscrito en la maestría en Antropología Social de la ENAH, el estudiante inicia un proceso de contacto con el plan de estudios a través de los distintos cursos. Asimismo, comienza formalmente su proyecto de investigación bajo la dirección de un tutor, su proyecto será continuamente evaluado al interior de la Línea y en el coloquio del posgrado en Antropología Social<sup>123</sup> que se realiza anualmente en el mes de mayo. Cabe aclarar que, en este último punto, en el

---

<sup>121</sup> Dato obtenido del Anuario Estadístico de Educación Superior: ciclo escolar 2018-2019 (ANUIES, 2019).

<sup>122</sup> Dato obtenido del Padrón de Beneficiarios CONACyT (CONACyT, 2018).

<sup>123</sup> Que incluye a la maestría y al doctorado.

primer coloquio el estudiante de maestría ya ha cursado los 2 primeros semestres y durante el coloquio debe presentar sus avances. Como se comentó líneas arriba, los estudiantes que ingresan provienen de distintas áreas, no solo de antropología, de las disciplinas que identifiqué durante las entrevistas con los estudiantes, hay quienes se formaron como sociólogos, psicólogos, comunicadores sociales,<sup>124</sup> biólogos o en el arte de la danza.

Si bien existen diversos aspectos curriculares posibles de ser analizados en la formación de los estudiantes de la maestría, la idea principal es mostrar aquellos que fueron destacados por los estudiantes.

### **Las áreas formativas**

En un análisis de la estructuración del plan de estudios identifiqué que los primeros dos semestres son los que tienen un mayor número de asignaturas, a diferencia de los últimos dos semestres. Es decir, mientras disminuye la carga horaria al transcurrir el plan de estudios, misma que comprende las áreas teórica y metodológica, se mantiene el área de investigación desde el inicio hasta el final del trayecto formativo. En este sentido, se infiere que la distribución de los tiempos está en función de que los estudiantes aprendan los aspectos teóricos y metodológicos de la antropología al inicio de la maestría y que, una vez adquiridas las bases generales, concentren su atención en realizar su proyecto de investigación como el punto culminante de su formación. Para ello los contenidos del área teórica y metodológica son fundamentales, como se muestra en el siguiente relato:

Mira las clases justamente te ayudan a alimentarte de lo que, de la teoría. [...] Lo que nosotros aprovechamos de las clases es justo el conocimiento antropológico, las técnicas; digamos la forma de hacer antropología. ¡Vamos! vemos, desde el evolucionismo en la antropología cuando empezaron los primeros antropólogos, que fueron juristas, que fueron

---

<sup>124</sup> Esta estudiante es procedente de un país extranjero, el equivalente a comunicadora social es comunicóloga en México.

abogados y se empezaron a cuestionar sobre pues las leyes de la sociedad, entonces eso era como una escuela muy funcional estructuralista al principio. Entonces vamos también dándonos cuenta de cómo la antropología como disciplina ha avanzado, ha evolucionado, desde tener al principio una postura muy científicista, muy positivista en el sentido de buscar referentes biológicos en el hombre. [E17]

De igual modo, una idea fundamental de estas áreas es aproximar a los estudiantes procedentes de otras disciplinas a los principios de la Antropología Social, lo que permitirá la adquisición de conocimientos antropológicos para que una vez adquiridos puedan llevarlos a la práctica con el desarrollo del proyecto de investigación. Al respecto una profesora opinó:

Bueno lo que se busca es primero que los no antropólogos salgan antropólogos, que los que son antropólogos fortalezcan su formación como antropólogos, pero además también puedan definirse digamos en términos teóricos [...] lo que ofrece la maestría es la posibilidad de abrir el rango tanto teórico como metodológico de los proyectos, fortalecer el área de metodología, o sea sus capacidades como investigadores para armar proyectos, para realizar el trabajo, no solo el de campo, luego el de análisis de material, el de redacción y pues un conocimiento más a fondo de diferentes áreas teóricas, entonces creo que sale como un fortalecimiento de la formación de los que ya eran antropólogos, una formación mínima para los que no eran antropólogos, la capacidad de realizar un buen proyecto de investigación que en realidad en la maestría es apenas uno inicial [E5]

De este modo, se identifica que las anteriores áreas también coadyuvan en el área de investigación que aparece transversalmente en la formación del estudiante, como apoyo al proyecto de investigación. Cabe aclarar, que en el desarrollo del proyecto de investigación hay una inversión constante que hace el estudiante por cuenta propia y a la par dirigida por su director de tesis, como la práctica de la lectura y del análisis de bibliografía relacionada al tema de investigación, actividades que se suman al proceso de formación.

En los relatos de los estudiantes se muestra que hay una mayor consideración de ellos hacia los cursos del área de especialización y su relación con el desarrollo del proyecto de investigación, incluso para el trabajo de campo. La idea es que durante el segundo y tercer semestre cada estudiante acredite cuatro cursos de especialización y que su elección esté orientada en función de su tema de investigación, dichos cursos, los que diseña la maestría, están orientados a apoyar los campos temáticos que se abordan en las Líneas de investigación. En este sentido, los cursos generales son obligatorios para todos los estudiantes, pero los especializados son ofrecidos al estudiante, y de esta gama él prioriza cuáles le servirán en mayor medida para su proyecto de investigación, lo cual hace parte de su tarea de formación sobre sí mismo.

Para los estudiantes los cursos especializados fueron una oportunidad de solventar lo que consideraban necesario para la construcción de su objeto de estudio, en cuestiones de métodos de investigación y contenido especializado. Al respecto dos estudiantes opinaron:

Bueno pues yo ahí lo que yo supuse o lo que yo hice fue justo las que tengan que ver con mi tema de investigación, en este semestre fue así, fue mi lineamiento para escogerlas, algo más especializado o algo en lo que me sienta floja. Porque, por ejemplo, ahora yo tomo 'Filosofías de los pueblos originarios'<sup>125</sup> que es como más específico con mi tema, pero tomo 'Métodos y técnicas para abordar los mundos contemporáneos' y esa la elegí porque yo no soy antropóloga de formación, o sea mi licenciatura es en Sociología, entonces ahí dije: -Bueno, creo que necesito reforzar lo general de las técnicas antropológicas-. [E7]

Considero yo que realmente las materias que pudieron como rendir mayor fruto, fueron como esas materias optativas en donde uno puede escoger la línea como afín a su investigación, las otras no niego que dan una base, o sea, por ejemplo, yo que vengo de otra disciplina pues me dio una base

---

<sup>125</sup> En el análisis del plan de estudios este curso de especialización no se oferta en la MAS, logré ubicarlo como parte del programa de Filosofía en la UNAM a cargo del Dr. Miguel Hernández Díaz, sin embargo, en el relato de la estudiante ella habla de la oportunidad que el posgrado le da para tomar cursos especializados en otras instituciones.

para poder fundamentar la investigación y pues también a nivel metodológico, pues me sirvió muchísimo, porque cada ciencia social tiene su forma de investigar entonces pues en ese sentido estuvo bien la verdad. [E9]

Otros estudiantes comentaron cómo fue su elección de cursos especializados:

También es cómo tú te armes tu plan de estudios, digamos, tienes materias obligatorias en primer semestre, pero en segundo y en tercero tienes que elegir algunas optativas. Yo elegí Antropología del consumo, porque al fin de cuentas mi objeto de estudio [la música] pues es un producto de consumo, podrá ser muy vernáculo, popular o tradicional, pero al final de cuentas es algo que se vende y eso genera y toca otros campos, porque también no es que se venda nada más la música, es lo que la música hace que se venda. [E20]

De la oferta, pues dependiendo, lo que pasa que muchas veces pues los proyectos son muy diferentes, es un amplio abanico de proyectos, la idea o lo ideal es que tomes unas materias que te ayuden en todo, que te ayuden a formarte para el tema de investigación que estás trabajando, en mi caso yo trabajo migración, entonces pues ofertaron una materia que se llama 'Migración' entonces la tomé. [E12]

Como puede observarse, la funcionalidad de los cursos especializados es la misma, cursar aquellas materias que se relacionen con su proyecto de investigación, y reforzar contenidos de las otras áreas, como la metodológica.

Los cursos de especialización, de acuerdo con la División de Posgrado de la ENAH (2006) son cursos que “no pueden estar predefinidos, ya que en cada generación se presentan investigaciones nuevas” (p. 48), de este modo infiero que los cursos de especialización, que oferta la maestría, son modificados cada generación en función de los temas tratados en los proyectos de investigación y que los profesores de estos cursos pueden no ser siempre los mismos. No obstante, aclaro que los temas de investigación de los estudiantes están orientados a las Líneas de investigación, es decir, existe un margen temático que limita al estudiante a investigar temas abocados a los objetivos y estructuras de

cada Línea por lo que los cursos de especialización que oferta la maestría están estrechamente vinculados con las Líneas de investigación.

En este trayecto cada estudiante incorpora a su tarea de formación lo que con base en una reflexión requiere para el armado de su proyecto de investigación. Incorpora contenidos que le serán de utilidad de las materias generales, pero en lo referente a los cursos especializados comienza a perfilar el área temática que además de ser parte de la construcción de su objeto de estudio, quizá desarrolle en profundidad en el futuro próximo una vez egresado del programa, en ámbitos laborales o académicos.

### **Los profesores**

El estudiante se forma sobre sus propias prácticas académicas, recurriendo a las disposiciones que se plantean ante él y la forma en que aprovecha de ellas para construirse, como indica Ferry (1990) “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (p. 54). Sin embargo, la tarea de formación no se limita únicamente a la inversión que el estudiante hace sobre sí, sino también la práctica académica de sus docentes, actores importantes de la puesta en acto del currículum.

La planta académica de la MAS está constituida por 37 académicos. Los profesores se dividen en dos categorías los de tiempo completo y los eventuales, también llamados profesores hora-semana-mes. El núcleo básico se conforma por 12 profesores de tiempo completo. En la categoría de profesores eventuales se identifica a los profesores que dedican su tiempo en la Escuela solo a la labor de enseñanza, y a los profesores adjuntos quienes algunos imparten cursos especializados, pero principalmente forman parte de alguna de las Líneas de investigación de los profesores de tiempo completo por lo que cuentan con la facultad de codirigir tesis de los estudiantes, de ahí el nombre de adjunto.

Generalmente, la tarea a ejecutar previo a las clases, como parte de las estrategias de enseñanza de los profesores, es generar los medios para la

comprensión de textos relacionados con el tema a desarrollar, para abrir el debate durante las clases en torno a los textos:

Pues la metodología un poco es, se reparten unas lecturas por sesión, se realizan esas lecturas y en clase pues se discute sobre las lecturas, eso para... sí para casi todas. Solamente una como que sí tiene el enfoque más práctico, pues porque son técnicas para hacer etnografía, pero todas las otras metodologías igual, nos dan lecturas y luego en la sesión se discuten y ya. [E10]

De acuerdo con los relatos, se advierte que la forma de trabajo general recae en la lectura de textos con la intención de acercar al estudiante a cuestiones antropológicas. Asimismo, algunas de las lecturas que también se revisan refieren a investigaciones antropológicas, en la idea de hacer una revisión de las formas y métodos en que se han realizado etnografías. Dos estudiantes comentaron al respecto:

Eh, sí es que siempre se está hablando de etnografía, la mayoría de las materias, metodología o cualquier otra o políticas o lo que sea, siempre están mostrando como esos ejemplos que generan una globalización en cierto aspecto, o sea, es etnografía política, esa etnografía militante, las etnografías feministas, o sea, siempre es tratando de mostrar la etnografía y cómo ésta puede tener variabilidades. [E9]

Justamente de lo que se trata es de cuestionar esos planteamientos etnográficos o generalizantes de la escuela que se te ha enseñado. Lo que nosotros lo que aprovechamos de las clases es justo el conocimiento antropológico, las técnicas; digamos la forma de hacer antropología [...] Entonces lo que hace el profesor es darte herramientas metodológicas, darte conocimientos para ver si tú eres capaz de relacionarlos, adaptarlos, discriminarlos en tu trabajo de investigación. [E17]

Si bien se habla del uso de la lectura de textos y el debate en el aula, la libertad de cátedra existente en la ENAH le permite al profesor desarrollar otro tipo de actividades que le permitan organizar su enseñanza en el aula, como exposiciones de los estudiantes o trabajos en equipo.

Con base en los horarios de las asignaturas<sup>126</sup> he identificado que la propuesta formativa del plan de estudios, en las áreas teórica, metodológica y de investigación recae en los profesores de tiempo completo; y los cursos de especialización en los profesores hora-semana-mes, ya sean adjuntos o no.

### **La exigencia escolar y personal**

En lo que refiere a cómo los estudiantes viven su proceso de formación en las entrevistas se pudo identificar que desde la perspectiva de algunos estudiantes la cantidad de asignaturas y sus demandas son un factor que para ellos limita la realización de otras tareas como el desarrollo del proyecto de investigación. Dos estudiantes describieron así su experiencia:

En primero ves tu línea de investigación, tomas tu línea de investigación. Hay que, se toman tres obligatorias, que son Antropología mexicana, metodología I y nos dan tres Teorías Antropológicas I, II, III y la uno era Teoría de las culturas, esa fue la que tomamos el semestre pasado. Y ya este semestre y el que sigue son de nuevo línea, dos obligatorias y dos optativas; entonces se me hace como más pesado. O sea, son materias que demandan mucho tiempo y mucha dedicación y ¿a qué hora investigas? porque paralelo a eso tienes que, pues resolver tu situación para este semestre y para segundo ya sería el marco teórico de la tesis, ya tiene que estar. Y son cosas que llevan mucho tiempo, dedicación y ver materias que también demandan mucho tiempo y no hay forma como de verlas después, o sea tienes que tomarlas en ese momento, sí se pone pesado. [E10]

Pues a mí que me hayan servido mucho, mucho, mucho pues esas. Yo realmente estoy muy en contra de que haya tanta carga de materias, porque realmente no te dan el tiempo suficiente para hacer lo que realmente vienes a hacer que es una investigación. Y de repente tienes que estar muy ocupado en estarle metiendo a las materias, pero descuidas

---

<sup>126</sup> Ubicados en la página web de la ENAH, con el título de “Planta docente posgrados”, estos documentos son cambiados conforme a las generaciones inscritas, por lo que algunos documentos como estos ya no se encuentran en la plataforma virtual.

cierta parte de la investigación o no te puedes concentrar como tal. Entonces es mi opinión muy particular y pienso que si nos dieran un poco más de tiempo no habría tanta carga de materias en primer y segundo semestre y pues el proceso de titulación sería mucho más rápido. [E20]

El área de investigación atraviesa todo el plan de estudios de maestría, y se espera que continuamente el estudiante avance en el desarrollo de su proyecto de investigación y al ser estudiante de dedicación exclusiva lo idóneo sería una adecuada administración de sus tiempos académicos para así satisfacer las tareas que le son solicitadas en cada asignatura y en la Línea de investigación, sin embargo, esto hace parte de las formas en que cada actor vive el currículum.

Para otros estudiantes la forma de trabajo en la maestría ha sido un medio para fortalecer habilidades y generar un mayor compromiso con su formación, el momento de su trayectoria para aprender cuanto sea posible, pese a que de igual modo consideren que las tareas y actividades de clase sean demandantes:

He aprendido mucho con las clases que hemos llevado, he aprendido mucho, yo trabajo también en una universidad en una licenciatura en Danza y muchas de las cosas me han ayudado a fortalecer o a preparar como nuevos contenidos para mi trabajo, o sea la verdad creo yo que si he aprendido bastante, desde escribir, corregir la escritura, desde disciplinarse uno mismo, porque te digo en mi caso y mi compañero de línea, o sea es la chamba si uno no trabaja no avanza, entonces esa parte si como que la he aprendido, la he reforzado un poquito. [E11]

Porque los primeros tres semestres son demandantes ¡bastante! En términos de lo que implica el trabajo, trabajo, preparación. Cada clase implica tener un número de lecturas, de que tienes que hacerlas para llegar a un salón, poder participar en el salón. O sea, el chiste es aprender ¿no? más que la exigencia que se te pueda requerir es una exigencia personal de cumplir lo que te están pidiendo. [E13]

Las experiencias de los estudiantes con relación a las exigencias escolares demanda también que el estudiante se posicione como un sujeto reflexivo de su

propio quehacer dentro de un posgrado que requiere de su dedicación exclusiva. En este sentido, se entiende que si bien el plan de estudios, la labor docente y el contenido programático de los cursos son mediaciones en la formación, también se requiere del trabajo constante y autorreflexivo por parte del estudiante.

### **4.3 Las implicaciones de un programa de formación integrado**

Al plantearse el programa integrado del Posgrado en Antropología Social desde 2006, en la maestría implicó la modificación de sus opciones de titulación para otorgarle al alumno la posibilidad de transitar al doctorado. De este modo, el proceso de titulación de la maestría presenta dos opciones: 1) la presentación de una tesis, la cual antes de la conformación del programa integrado se establecía como la única opción de titulación de la maestría, o 2) por la vía de *evaluación intermedia*. Esta última se diseñó a fin de permitir que los estudiantes presentaran un trabajo terminal alternativo a la tradicional tesis de grado (Ramírez, 2012). Los tipos de trabajo terminal<sup>127</sup> con los que cuenta la MAS dentro de la evaluación intermedia son 2: ensayo científico y artículo publicable. La División de Posgrado (ENAH, 2006) describe que el ensayo científico debe incluir 3 aspectos: la construcción del estado del arte del tema de interés, una breve discusión de los planteamientos teóricos, y las discusiones contemporáneas del tema; lo anterior en no menos de 40 cuartillas. En lo que respecta al artículo publicable, su principal característica es presentar en un mínimo de 30 cuartillas un trabajo inédito con los resultados de su proyecto de investigación. Es importante mencionar que de los estudiantes entrevistados ninguno hizo alusión al artículo, en cuanto a los académicos, solo una profesora señaló que consideraba

---

<sup>127</sup> De acuerdo con el Reglamento de la División de Posgrados existen 4 tipos de trabajos terminales: tesina, tesis, ensayo científico y artículo publicable; la determinación de las opciones de titulación depende de cada área académica (ENAH, 2016e).

necesario replantear la opción del artículo en tanto sus características no están bien definidas.<sup>128</sup>

Cabe destacar que cualquiera de las opciones elegidas por el estudiante le da la posibilidad de ingresar al doctorado, la decisión depende de lo que el estudiante quiera hacer al finalizar sus estudios de maestría. La propuesta de continuidad o tránsito al doctorado se elige de acuerdo con los intereses del alumno, ya sea para dar continuidad y profundidad a su proyecto de investigación de la maestría, continuar con el mismo tema, pero construyendo un objeto de investigación diferente, o incluso, ingresar a otra Línea de investigación y dar un giro total a sus intereses. Una estudiante de doctorado egresada de la MAS, quien transitó al doctorado mediante la presentación de un ensayo comenta:

Digamos que, si tú vas a continuar en doctorado, la maestría representa una evaluación intermedia, si no vas a continuar, porque hubo gente que no continuó, cierras, cierras más o menos a una tesis. Tuve un compañero que él no continuó al doctorado, entonces se tardó 6 meses más, o menos, como 3-4 meses. Después de terminar el posgrado se tituló, le dio más ese tiempo para terminar su tesis y poder postular a otro posgrado, pero no, si solo vas a pasar a doctorado es una evaluación intermedia, pero sí hay criterios mínimos [...] entonces quedan líneas abiertas y de las líneas que quedan abiertas tú decides por cuál seguir. La idea es que continúes con el tema, a lo mejor no el enfoque [...] el de doctorado tiene que representar un aporte distinto, pero si sigues sobre el mismo tema en la misma Línea, profundización. [E4]

De acuerdo con los relatos de los informantes parece que la presentación de un ensayo o tesis depende tanto del estudiante como del director de tesis, la opción de tránsito al doctorado está marcada por la aceptación del estudiante a continuar adscrito a la misma Línea de investigación, tomando en cuenta si esta Línea tiene continuidad en doctorado, ya que existen Líneas que solo se registran para la

---

<sup>128</sup> La discusión de este apartado está relacionada con las otras opciones de titulación, ya que revisando los trabajos terminales de los estudiantes que transitaron al doctorado en las generaciones de 2016-2018 y 2018-2020, no aparece registrado ningún artículo como producto terminal.

maestría,<sup>129</sup> en este caso el estudiante no tiene la garantía de transitar, tendrá que realizar el proceso de ingreso al doctorado en una Línea distinta.

La exigencia de presentar tesis o ensayo está determinada, incluso, por algunas Líneas de investigación, argumentando que la decisión de tránsito del estudiante al doctorado le pertenece al estudiante, quien durante el último semestre de la maestría determinará si va a transitar o ingresar a otro posgrado, si ese fuera el caso habría de elaborar una tesis de grado, documento requerido en muchos doctorados. Para transitar al doctorado en Antropología Social de la ENAH, y en caso de continuar en la misma Línea de investigación, se requiere de la aceptación anticipada del director de tesis, quien antes de terminar el ciclo escolar de la maestría deberá emitir un oficio ante la jefatura de posgrado indicando que su estudiante mostró compromiso con el desarrollo de su proyecto de investigación y por ello se interesa en que transite al doctorado, confiando en que mostrará el mismo compromiso y dedicación en el doctorado.<sup>130</sup>

En algunas generaciones de doctorado se muestra un elevado número de estudiantes que transitan al doctorado de forma inmediata una vez egresando de la maestría. Del total de 29 estudiantes matriculados en la generación 2016-2020 del doctorado, 25 eran egresados de la generación 2014-2016 de la maestría. En la generación 2018-2022 del doctorado se inscribieron un total de 40 estudiantes, de los cuales 26 eran egresados de la generación 2016-2018 de la maestría.<sup>131</sup>

La cuestión con el Programa Integrado fue la identificación de cómo la modalidad de titulación del ensayo científico no parece estar del todo clara para los estudiantes, lo cual puede ser el resultado de la falta de acuerdos al interior

---

<sup>129</sup> La Línea de investigación que no tiene continuidad en doctorado es “Antropología del poder” a cargo de la Mtra. Adriana López Monjardín.

<sup>130</sup> Dato obtenido en la entrevista con el coordinador del Posgrado en Antropología Social.

<sup>131</sup> Para la construcción de estos datos fue necesario recurrir a la revisión de bases de datos de las becas otorgadas por CONACyT de los periodos señalados, así como de una revisión detallada de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de los ciclos escolares dentro del lapso 2014-2020.

del posgrado para que los criterios tanto de la tesis como del ensayo científico se definan y permitan el desarrollo óptimo del trabajo de titulación, independientemente si el estudiante transita o no al doctorado.

En una revisión de la estructura de 7 ensayos científicos y 7 tesis,<sup>132</sup> pude observar que hay formas particulares en que los directores de tesis trabajan con sus estudiantes y sus trabajos de investigación, no obstante, retomando las normas que debe contener un ensayo, marcadas por la División de Posgrado (ENAH, 2006), no se identifican con claridad ya que, su estructura es similar a la de una tesis de la maestría en Antropología Social, con capítulos e incluso conclusiones. De acuerdo con los relatos de los estudiantes de doctorado que optaron por la vía del ensayo como modalidad de egreso y tránsito al doctorado, la argumentación sobre cómo era la estructura del ensayo no fue del todo clara, como se muestra en el siguiente relato:

Entonces la mía fue, te digo, tal cual un ensayo, pero un ensayo con capítulos, creo que fueron como 150 cuartillas más o menos, y está armado en capítulos, o sea parece una tesis, aunque le llamamos ensayo porque no tiene la profundidad de una tesis y de ahí voy a tomar, retomar cosas para la investigación de doctorado. [E2]

Con ello se advierte que la articulación del ensayo científico por la cual algunos estudiantes optan titularse es distinta a lo establecido de acuerdo con la normatividad de la División de Posgrado, el primer punto que se destaca es la extensión del ensayo, en donde la comparativa muestra entre tesis y ensayos con similar una amplitud que va más allá de las 100 hojas. En los lineamientos del ensayo no se solicita la discusión de datos recogidos del trabajo de campo, pero en los ensayos de los estudiantes si se incluye una discusión de estos, esto sería una confusión en cuanto al área de investigación, si la idea es realizar los

---

<sup>132</sup> Archivos visibles en la Mediateca del INAH, disponible en: [https://mediateca.inah.gob.mx/islandora\\_74/](https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/). Es importante mencionar que hay un mínimo de archivos correspondientes a tesis de maestría de Antropología Social sin rangos por generación, la más reciente tesis tiene fecha de 2017, por lo que se recurrió a una revisión de trabajos con diferentes fechas, desde 2014 a 2017.

dos periodos de trabajo de campo por qué en el ensayo no se solicita el análisis y resultados de lo realizado en campo.

En este sentido, se entiende que el armado de este producto terminal depende de cómo se ha ido desarrollando el proyecto de investigación y su uso como posible modalidad de titulación.

Cabe aclarar que el ensayo no es un pase directo al doctorado, al igual que la presentación de una tesis, debe ser avalado por un comité tutorial y por la jefatura del programa (Ramírez, 2011, 2012).

No obstante, a pesar de que la definición del ensayo científico pudiera traducirse como un trabajo que implica un esfuerzo académico menor al desarrollo de una tesis, hay una elevada elección de la tesis como trabajo terminal. En lo que respecta a este punto los datos que pudieron analizarse fueron los de la generación 2014-2016 de la maestría, de 30 egresados 25 ingresaron a la generación 2016-2020 del doctorado, 18 se titularon por la vía de tesis, mientras que solo fueron identificados 4 estudiantes quienes presentaron ensayo científico, mismos que transitaron al doctorado continuando en la misma Línea de investigación.<sup>133</sup> De los 3 estudiantes restantes no pudieron identificarse las modalidades de titulación.

En este sentido se advierte que la opción de continuación al doctorado permite una alta eficiencia terminal en maestría, logrando con ello, como parte de los requisitos CONACyT, mantenerse en el nivel de competencia internacional. En maestría, de la generación 2014-2016, fueron matriculados 32 estudiantes y se titularon 30; en 2016-2018 se graduaron 30 de 35 estudiantes matriculados. La situación con el doctorado es distinta, en la generación recién egresada, la 2014-2018, su eficiencia terminal está por debajo del 50%,<sup>134</sup> en 2014 ingresaron 30 estudiantes, 28 obtuvieron beca nacional CONACyT y solo 12 se han titulado,

---

<sup>133</sup> Ver Anexo 3 Tabla 9.

<sup>134</sup> De la cual son los datos más recientes de egreso que ha publicado la ENAH en su sitio web.

lo anterior de acuerdo con las bases de datos de la biblioteca “Guillermo Bonfil” de la ENAH y el Catálogo de Tesis de Antropología Social.<sup>135</sup>

Una de las reflexiones que me han permitido los anteriores datos es que mientras en la maestría se resuelve el tema de eficiencia terminal apoyándose en las distintas modalidades de titulación, en doctorado la propuesta de formación y su culminación en una tesis no parece estar del todo resuelta. Un presupuesto es que hay un intento por aceptar un número considerable al doctorado que provenga de maestría y así resolver dos situaciones, la eficiencia terminal de maestría y mantener la matrícula de doctorado para seguir trabajando como posgrado integrado; no obstante, al final pareciera que el tanto el ensayo como la tesis son aceptados como trabajo terminal, aún con las confusiones que pudieran haber existido durante su realización. Al respecto un estudiante de doctorado, quien se tituló vía ensayo de la maestría, comentó:

No fue tesis, fue un ensayo ¿cómo le llaman? ¿Ensayo científico? se supone que eran menos cuartillas, creo que para que se llame tesis tiene que ser de 200 cuartillas y la mía fue de 70-80 cuartillas, más o menos algo así. Pero la ENAH tiene una regla no escrita, en ningún lado está fundamentado de que es pase directo, o sea si tú terminas en tiempo y forma la tesis de maestría pasas directamente al doctorado, o sea que tienes que estar haciendo tu examen en julio, todo julio para que en agosto tú ya empieces tus clases de doctorado. No he conocido a ninguno que diga: -Acabe en forma quiero ir al doctorado-, y que no haya pasado, todos absolutamente se quedan, están los que dicen: -Yo hasta la maestría y ahí me quedo, ya no quiero estar más en la ENAH- eso sí, pero que digan yo quiero continuar y estoy entregando la tesis y no me quedo [mueve la cabeza en forma de negación], se cambia de línea, eso también pasa. Creo que es uno de los grandes problemas que tiene la ENAH, porque la maestría tiene nivel internacional y el doctorado siempre estamos a punto de perder el registro CONACyT, esta vez estuvimos lo más cerca pero así un pelito de que CONACyT quitara, retirara las becas. Este, y es por eso porque nos acostumbramos a querer manejarlo [como] en maestría, entonces venimos con esa inercia y algunos ya ni presentan nada, otras

---

<sup>135</sup> Disponible en: <https://mx.antropotesis.alterum.info/>

tesis la verdad que son muy malas, o sea, yo he tenido tesis de licenciatura mejores que las de doctorado. [E1]

La situación, como se muestra en el relato es la forma en que el Posgrado de Antropología Social intenta mantenerse en el PNPC y lo ha logrado gracias al Programa Integrado, desde el trabajo académico que se mantiene en el nivel de maestría. Otro aspecto, ya evidenciado, es la profundización de los trabajos con relación al tipo de escritura etnográfica que se solicita en ellos, si la idea de formación de investigadores recae en nivel de doctorado y en este la cantidad de asignaturas es menos en comparación con la maestría, para una mayor concentración del estudiante en realizar su tesis, es interesante identificar que hay un número más alto de estudiantes formados en maestría que en doctorado, en tanto la idea es que al ser un programa integrado la formación se inicie en maestría y culmine satisfactoriamente en doctorado para una formación de investigadores. Al respecto una profesora comentó:

El posgrado está integrado entonces está considerada una formación que está desde la maestría hasta el término del doctorado. En la maestría es muy formativa y tiene muchas más materias y el doctorado en cambio es mucho más de investigación y tiene muchas menos materias. En la maestría tal como diseñamos el plan de estudios cuando se registró ya con un posgrado integrado lo que calculamos es que haya un tronco de materias obligatorias que se cursan básicamente en los primeros [tres] semestres [...] la idea es que el último semestre pueda redactar una tesis, en realidad dos años es muy poco, pero los tiempos están así para poder titularse a tiempo según igual cumplir con las expectativas de CONACyT. Entonces en el cuarto semestre la idea si todo salió bien es que solamente lleven la línea de investigación lo que les permite dedicarse solo en la redacción de la tesis prácticamente, de todos modos es un semestre no es mucho, pero bueno la idea en general se logra la maestría siempre terminan prácticamente todo el mundo a tiempo, tenemos muy buenos números ahí que sí se logra, son trabajos que no son tan grandes no son las tesis que antes se hacían que eran mucho mayores, tesis más pequeñas, pero a veces son trabajos muy buenos, no porque sean menos largas hay algunas que son de muy buena calidad en general se mantiene la calidad [...] idealmente está pensado para que el proyecto grande se

haga en doctorado, la maestría da las bases, da las bases y fortalece a quienes ya eran antropólogos para que sean buenos investigadores. [E5]

Para esta profesora si bien hay un buen índice de eficiencia terminal persiste la definición del producto terminal no es clara tanto para estudiantes como para los docentes. En este sentido se indica que un cambio es la profundidad de las tesis actuales con las del pasado, para que en doctorado se desarrolle la investigación profunda que desde maestría se fue diseñando. La intención es formar antropólogos investigadores, por lo que esta idea de formación se desplaza hacia al doctorado en el intento de asegurar el tránsito de maestría a doctorado. También se entiende que al ser un programa integrado el énfasis formativo disciplinar se ubica en maestría con un número de asignaturas mayor que en doctorado, pensando en que el estudiante adquirirá los conocimientos teóricos y metodológicos que desarrollará con mayor profundidad en doctorado, por lo que el tiempo de terminación en maestría es un factor imperativo, lo cual se ha convertido en un discurso que tensiona el producto terminal y su desarrollo. El cuarto semestre hace parte del desarrollo final del proyecto de investigación, en el cual se pone en marcha la redacción etnográfica de la investigación antropológica. Para los estudiantes de maestría entrevistados era importante lograr terminar en tiempo y forma con base en los lineamientos de CONACyT, para titularse en el mes de junio una vez concluido el programa, pero la idea de continuar al doctorado no fue declarada por ninguno de ellos. Es decir, los estudiantes se ajustan a un ritmo de trabajo para alcanzar tanto sus objetivos de titularse en tiempo, pero con ello también se cumplen los criterios de evaluación del PNPC, esto puede observarse en los siguientes relatos:

Este pues sí, o sea la tesis la tenemos que entregar, bueno como por el compromiso con CONACyT en bien poco tiempo, más o menos en junio, sí. Entonces ahorita ya es como trabajo pues de escritura, reflexivo de escritura. [E19]

El proceso que yo entro ahorita al último semestre es comenzar a redactar la tesis. A generar el borrador para poderlo entregar a tiempo porque pues

también estamos como muy sometidos a un estatuto académico de ciertas fechas de entrega y más por lo de las becas de CONACYT, entonces también, pues está eso encima y pues se acabó el trabajo de campo y ya a escribir, solamente escribir. [E9]

Como está pensado el programa como es la maestría con beca CONACYT está estipulado que son dos años y que tú debes tener el producto al terminar los dos años. [E8]

Los estudiantes, profesores y demás académicos, finalmente, acoplados a estos procesos instituidos logran mantener el programa de maestría en el PNPC, lo que se identifica es que hay un mayor énfasis en mantener al programa de posgrado mediante la estrategia de formación y eficiencia terminal pronta, lo cual no se visualiza en el doctorado.

Los estudiantes de maestría que formaron parte de esta investigación son de la generación 2018-2020, y durante las entrevistas todos argumentaron que se titularían por tesis. Esto no puede ser corroborado en tanto aun no existen datos arrojados por la ENAH. Además, cabe mencionar que en la convocatoria 2020 de posgrados de la Escuela, el doctorado de Antropología Social no ofertó lugares de nuevo ingreso, por lo que tampoco es posible identificar, en estos momentos, cuántos de los egresados de maestría transitaron al doctorado. Asimismo, se intuye que es una posible estrategia en el intento de lograr que sus actuales estudiantes matriculados de doctorado se titulen y así mantenerse en el PNPC.

## **Conclusiones**

En este análisis de algunos aspectos de la formación en maestría se desvela la forma en que está estructurado el plan de estudios, la idea principal es que cada estudiante adquiriera los principios fundamentales de la Antropología Social, para lo cual se estructuraron las áreas formativas en una idea articulada que

posibilitara el aprendizaje de contenidos teóricos y metodológicos, mismos que serían la base para el armado del proyecto de investigación.

La idea de formación en maestría es fortalecer a los ya antropólogos, pero también que aquellos estudiantes provenientes de otras disciplinas adquieran los conocimientos fundamentales del campo antropológico. Para ello no solo la articulación de las áreas formativas es imperativa, sino el papel de los profesores y las actividades que se desarrollan en los cursos. Si bien se ubica a la lectura de textos como principal tarea a ejecutar por el estudiante como indicación de sus docentes, la propuesta es acercar al estudiante a las diversas formas de hacer etnografía, y cómo la antropología puede abordar distintas temáticas, métodos y técnicas para realizar investigación. Lo anterior con la intención de que el bagaje adquirido pueda ser de utilidad en la construcción de su objeto de estudio en la realización de su proyecto de investigación.

En otro aspecto, de acuerdo con los relatos mostrados y analizados, se evidencia que en la idea de un programa integrado los estudiantes que inician su formación en maestría para culminar en doctorado, por lo tanto, el número de asignaturas es mayor en maestría, siendo este el lugar en donde se adquirirán las bases antropológicas. Lo anterior implica que si bien pareciera estar resuelta la formación de maestría hay tensiones en la formación en lo que respecta al área de investigación, misma que está planteada en el Programa Integrado: maestría-doctorado.

Ante una cantidad mayor de asignaturas en los primeros tres semestres de la maestría, la eficiencia terminal alta y un proyecto terminal con variaciones se advierte que la propuesta formativa está pensada en hacer énfasis en una formación en investigación en doctorado, siendo la maestría el lugar de una formación orientada más a lo disciplinar. Mi argumento se basa en que en los relatos se observa que tanto estudiantes de maestría y doctorado aluden a que el tiempo de dedicación para el desarrollo del proyecto de investigación es mínimo, en tanto hay otras múltiples tareas y deberes como parte de los cursos

obligatorios y especializados, por lo que la idea de realizar una investigación más profunda se desplaza hacia el doctorado.

Asimismo, se muestra que el estudiante tiene presente en todo momento que su formación en maestría está mediada por las normas CONACyT y que la distribución de su tiempo es fundamental para alcanzar a titularse en las fechas previstas una vez concluido el plan de estudios. Ante esto intuyo que hay un discurso continuo por parte de la academia del posgrado para que los estudiantes logren titularse en tiempo y forma y así no solo alcanzar una alta eficiencia terminal, sino también permitir su tránsito al doctorado de forma inmediata. Cabe aclarar que, si bien esta es la idea de estructuración de un programa integrado, existen ciertas tensiones en su desarrollo al mostrarse la maestría como un programa más consolidado, aspecto que no parece evidenciarse en doctorado.

A lo anterior se suma el armado del trabajo terminal, ya sea tesis o ensayo científico, para los estudiantes de maestría era evidente establecer un trabajo constante para el desarrollo de su proyecto de investigación, en los relatos se mostraba que había un esfuerzo implícito en su tarea de formación y del uso de las mediaciones del currículum, todos los entrevistados argumentaron estar desarrollando una tesis, la cuestión es cuál es la calidad del producto final si la idea, basándome en los datos de las anteriores generaciones, es que una cantidad alta de egresados transite al doctorado ya que, con los relatos de los estudiantes de doctorado no se logró identificar la estructura básica del ensayo científico ni de la tesis.

En la cuestión del trabajo de campo, la consigna es realizar campo en los periodos estipulados en el plan de estudios, pero en los relatos se identificó que varios de los estudiantes han realizado un tiempo mayor a los 60 días que corresponde al total de los dos periodos (como se observó en la Tabla 3), esto puede traducirse a que hay un énfasis en realizar idóneamente el proyecto de investigación, aunque al final se presente o no una tesis. Al ser un espacio que también forma parte de la formación del estudiante y que se identificó con mayor

fuerza en los relatos, el trabajo de campo será un aspecto para profundizar en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 5.**

### **Experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del trabajo de campo antropológico en la MAS**

#### **Introducción**

Una parte central de la formación en la maestría de Antropología Social está constituida por el trabajo de campo. En términos curriculares son dos los periodos contemplados para realizarlo. El primero está marcado para desarrollarse en el mes de julio, después de que el estudiante ya ha cursado las áreas teórica y metodológica, éstas son la base de los conocimientos antropológicos, los cuales se espera ponga en práctica durante su trabajo de campo. El segundo periodo debe realizarse al final del tercer semestre, en los meses de diciembre y enero. Durante este periodo el estudiante lleva a cabo la recolección de datos para el armado de su etnografía final, ya sea que la elabore como ensayo científico o tesis para presentar el examen final y obtener su título de maestro.

De este modo, en el siguiente capítulo presento las formas en que los estudiantes han desarrollado su trabajo de campo, como parte de su tarea de formación. El capítulo se divide en tres secciones. La primera es un recuento histórico de cómo el trabajo de campo se configuró como el medio principal de recolección de datos para la investigación antropológica. Se muestran las formas de trabajo en que los principales referentes de la antropología enseñaron a sus discípulos el oficio del antropólogo. Un segundo subapartado hace referencia a las características de la etnografía en la investigación antropológica que hacen parte de los contenidos del plan de estudios de la MAS. Por último, expongo el análisis de las experiencias de campo de tres estudiantes que abordan distintos temas, con la intención de desvelar los cambios y continuidades que ha registrado el trabajo de campo en la historia de la ENAH, y específicamente, de la MAS.

## **5.1 El trabajo de campo: una propuesta desde la antropología**

En los relatos pude advertir una diversidad de temáticas que los estudiantes abordaron durante la realización del trabajo de campo, lo que permitió reflexionar sobre los aspectos de este y los modos de llevarlo a cabo.

En la vida institucional de la ENAH la realización de trabajo de campo ha contribuido tanto a los estudios antropológicos como a la formación de los estudiantes de manera explícita, al estar incorporado al currículum. Es así como, para entender a la propia formación de antropólogos sociales resulta pertinente comprender cómo el trabajo de campo que realizan los estudiantes como parte de los requerimientos curriculares contribuye a su formación en antropología social. Para entender qué es y cuáles son las características del trabajo de campo antropológico en la ENAH es necesario mostrar diversos elementos aportados a través del tiempo por importantes referentes en la enseñanza de la antropología social de la ENAH.

### **Franz Boas y Alfred Kroeber**

Franz Boas tuvo su primer trabajo de campo, de carácter etnológico, en 1883 en la península de Cumberland (Noroccidente de Canadá) en las Islas Baffin. En un inicio, como geógrafo, sus objetivos se posicionaban en estudiar el entorno geográfico y su relación con los residentes; posteriormente, y durante una estadía de año y medio, recolectó información relacionada con la cultura, relatos sobre mitos y experiencias, así como objetos materiales (Marzal, 2016).

De acuerdo con Guber (2011), la experiencia resultante del trabajo de campo realizado en las Islas Baffin fueron la razón de iniciar una vida académica dedicada a la antropología con el objetivo de estudiar a los pueblos autóctonos en el continente americano. Su propuesta se basó en el estudio profundo e intensivo de las expresiones culturales de los pueblos indígenas, alejada de la idea evolucionista naturalista que consideraba que dichos pueblos aún vivían en el atraso evolutivo, lo que de acuerdo con Boas generaba un posicionamiento racista hacia sus pobladores. Esta propuesta sugería que el investigador

antropólogo debía estar en el lugar y con las personas que estudiaba. Su idea de trabajo de campo se basó en la recolección del material empírico, un tanto alejado de preconcepciones teóricas, ya que consideraba que cada pueblo era único, particular y no podía compararse con otro, y a partir de ello proponía realizar una descripción completa de la cultura.

De acuerdo con Valdés (2006),<sup>136</sup> Boas realizaba durante su trabajo de campo diversas actividades que más tarde, una vez sistematizadas, se constituirían en técnicas a seguir para la investigación antropológica. Diseñó mapas de las zonas, tomó muestras del agua y el hielo; y para entender cómo era la influencia del medio geográfico en la vida de los pobladores, recurrió a un intérprete nativo del lugar, reconocía que era importante conocer la lengua de las personas que conformaban el lugar. Recolectó relatos de mitos, cuentos, canciones, historias, realizó una acumulación de datos sin concentrarse en un aspecto delimitado de la población. Esta información fue recabada por él y sus intérpretes para después ser traducida al inglés. Para Boas en el trabajo de campo:

El investigador tiene que ajustarse, en cuanto le sea posible, al pueblo que está estudiando. Cuanto más logre substraerse a la influencia del grupo de ideas que constituye la civilización en que vive, tanto mayor éxito tendrá en interpretar los pensamientos y acciones del hombre que vive bajo otras condiciones. Tiene que seguir pensamientos que le son nuevos. Tiene que participar de nuevas emociones, y comprender cómo, en condiciones, a las cuales no está acostumbrado, los pensamientos y las emociones conducen a las acciones. Las creencias, las costumbres, en suma, todos los hechos de la vida ordinaria del individuo nos proporcionan amplia oportunidad para observar la manifestación del pensamiento del hombre bajo condiciones que varían (Boas, 1911, pp. 1-2)

Coincidiendo con el autor, el trabajo de campo era aquel tiempo destinado a estar en contacto con los pobladores del lugar, la ocasión para recoger el material empírico de la investigación, buscando comprender las expresiones culturales

---

<sup>136</sup> El autor hace un recuento de la vida y obra como antropólogo de Franz Boas. Con base en ello presento un recuento de las actividades que logré identificar a lo largo del texto.

que se evidenciaban en sus relatos, cuentos, canciones, objetos, modos de vivir, así como de hablar. Para ello realizaba observación de las actividades, costumbres y ritos, realizaba anotaciones constantes, intentando abarcar distintos temas, como la religión, el parentesco, la cacería, entre otros. Con el fin de comprender la cultura del lugar, buscaba realizar las mismas actividades que los nativos.

En lo que respecta a la transmisión de sus conocimientos sobre la realización del trabajo de campo, Boas se limitó a la enseñanza en el aula, a dar explicaciones sobre la importancia de los detalles, el trabajo minucioso y los datos que se debían obtener, explicaba los principios de la Antropología y su relación con el estudio del hombre. Envió a campo a cada uno de sus estudiantes para que aprendieran por sí solos el oficio del antropólogo. Sin embargo, los acompañó mediante correspondencia, en una especie de guía a distancia, mediante dicha comunicación Boas daba sugerencias de qué y cómo hacer las cosas en el campo. Aunque también varios de sus discípulos fungieron como sus asistentes de investigación, lo que sirvió como recorridos para el aprendizaje de trabajo de campo (Jacknis, 2002).

Alfred Louis Kroeber aprendió de Boas en la Universidad de Columbia, y al igual que su mentor, envió solos a sus estudiantes al campo, sin nociones previas de qué hacer. En este sentido considero que la propuesta de enseñanza tanto de Boas como de Kroeber, si bien dedicada al aula, tenía como objeto el que cada estudiante aprendiera por sí mismo cómo establecer el primer contacto con las personas del lugar, adquirir la habilidad de relacionarse con la gente, y una vez hecho esto, poder iniciar la recolección de información. Al igual que Boas, Kroeber mantuvo comunicación mediante correspondencia para guiar a sus estudiantes durante su trabajo de campo.

### **Isabel Kelly y Ángel Palerm**

Para Isabel Kelly, estudiante de Kroeber, la necesidad de contar con el apoyo presencial de su profesor de antropología fue el impulso que la llevó a convertir

el trabajo de campo en una actividad de acompañamiento del profesor con sus estudiantes, como lo hizo en la ENAH durante su labor como docente (Fowler y Kemper, 2008). Desde su llegada a la ENAH en 1946, Kelly enseñó la relevancia del trabajo de campo en la antropología, como se muestra en su primer proyecto en el pueblo Totonaco en el Tajín, Veracruz. De acuerdo con Pérez (2014), quien ha estudiado las formas de enseñanza del trabajo de campo diseñada por Franz Boas y transmitida de generación a generación de estudiantes, la forma en que Isabel Kelly trabajaba con estudiantes de la ENAH en el Tajín comprendía diversas tareas:

Como primera tarea, los estudiantes tenían que hacer un mapa de la localidad y levantar un censo. Por experiencia, más adelante menciona que era mejor ir de casa en casa para recabar la información de las familias y establecer relaciones con los lugareños. Para Kelly estas relaciones eran primordiales en el campo, pues permitían conseguir informantes clave y realizar entrevistas. Ella concedía mayor importancia a la información obtenida por esta vía que a la observación. Sin embargo, advierte que enfrentaron el problema de que ninguno de los investigadores y estudiantes hablaba totonaco y tuvieron que emplear traductores. (Pérez, 2014, p. 17)

Algunas de las técnicas empleadas y heredadas por Boas también están presentes con Kelly, la realización de mapas, tener contacto con informantes clave, así como contar con un intérprete del lugar en caso de no conocer el idioma. Cabe mencionar que, en la ENAH, desde sus inicios como Departamento de Antropología, se impartían clases de Náhuatl, esto facilitaba el trabajo de campo en las zonas en que se hablara dicha lengua, pero en el caso de otras lenguas era relevante identificar el acompañamiento de intérpretes que facilitaran la comunicación con los pobladores del lugar. Kelly aprendió las nociones del trabajo de campo que Boas le transmitió a Kroeber, pero en su quehacer en la ENAH, se reconfigura el modo en que se enseña la realización del trabajo de campo. Ángel Palerm, uno de los antropólogos de mayor distinción en la década

de los setenta por su contribución al desarrollo y diversificación del campo antropológico, reconoce la labor docente<sup>137</sup> de Isabel Kelly:

“aprendí el rigor del trabajo de campo, la metodología y la reflexión colectiva. Los otros profesores me habían dado muchas cosas, pero lo que suele llamarse el oficio lo aprendí con Isabel” (García, 2000, p. 16).

Como profesor, Ángel Palerm consideró que la base de la investigación antropológica se basaba en un efectivo trabajo de campo. Enseñó en la práctica, recorriendo junto a sus alumnos los sitios para el desarrollo de investigación. En el campo promovió el recorrido en el área de estudio, examinando información de la zona como mapas y fotografías. Palerm consideraba crucial la constante escritura de notas en el diario de campo y la creación de fichas para asentar la información del lugar para futuras investigaciones. Muchas de sus enseñanzas formaron parte de su legado en la ENAH, posteriormente, en su labor como fundador de otras instituciones académicas y programas educativos puso en práctica su propuesta de formación de antropólogos en la Universidad Iberoamericana. Una de sus estudiantes, Marisol Pérez (2014), rememora que aprendió el desarrollo del trabajo de campo directamente de su profesor, quien en 1966 propuso comprar una casa de campo en Tepetlaoxtoc, en el Estado de México, con la idea de vivir en ella durante los periodos de trabajo de campo. En esa casa, Palerm discutía con sus alumnos sobre los recorridos que hacían en el lugar, las ideas que subyacían de sus experiencias, así como sobre las lecturas que realizaban. Todo en una especie de seminario, así como Kelly le enseñó.

### **Bronislaw Malinowski y Julio De la Fuente**

En lo que respecta a Malinowski, sus aportes teóricos llegaron a la ENAH a finales de la década de los cincuenta gracias al antropólogo Julio De la Fuente.

---

<sup>137</sup> Aunque antes de iniciar su primer trabajo de campo, Palerm leyó la “Antropología general” de Kroeber y la “Historia de la etnología” de Lowie (Viqueira en García, 2000) de este modo se advierte la herencia boasiana sobre él.

Ambos antropólogos realizaron una investigación referente al sistema de los mercados<sup>138</sup> en 1940 en Oaxaca.<sup>139</sup> Los textos de Malinowski, incluyendo el texto en colaboración con De la Fuente, comenzaron a ser traducidos del inglés al español a partir de 1957 por estudiantes de la ENAH, para ser incluidos en el currículum de la formación de antropólogos (Drucker, 1988).

Para Malinowski el trabajo de campo antropológico era aquel momento en que el investigador vivía en el sitio que investigaba y donde estaba en convivencia con los pobladores, por lo tanto, consideraba primordial conocer la lengua de los habitantes. Su propuesta consistía en recolectar los datos del lugar para identificar la organización social y cultural de los pobladores. Documentaba todo lo que fuera posible de observar, sucesos espontáneos y la vida cotidiana que mostrara el comportamiento de las personas en la vida real, la escritura constante de notas en un diario. Para Malinowski, este fue el recurso que le acompañó en cada una de sus investigaciones, esto significaba anotar a detalle las vivencias que observaba de la vida de los indígenas. Por último, la recolección de narraciones, relatos, cuentos que permitieran comprender la vida de los nativos. Esto permitiría “captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender su visión de su mundo” (Malinowski, 1986, p. 41).

### **Alfred Radcliffe-Brown y Alfonso Villa Rojas**

En los tiempos en que comenzó a leerse a Malinowski en la ENAH ya existía una idea de lo que implicaba el trabajo de campo, no obstante, las colaboraciones entre académicos extranjeros permitieron que las ideas malinowskianas fueran transmitidas incluso antes de la traducción de sus textos al español. Alfonso Villa Rojas, primer coordinador de la carrera de Antropología Social, concebía que el estudiante debía aprender sobre el terreno, él aprendió directamente de Alfred Radcliffe-Brown en la Universidad de Chicago, fue un seguidor y colaborador de las posturas funcionalistas de Malinowski. Tanto para Radcliffe-Brown como para

---

<sup>138</sup> En este contexto hace referencia al sitio de compra, venta y trueque de artículos diversos.

<sup>139</sup> Malinowski falleció en 1942.

Villa Rojas, prescindir del trabajo de campo no era una opción para la antropología y mucho menos para la formación de antropólogos:

...el currículum [de Antropología Social a partir de 1955] incluyó tanto cursos de índole teórica como otros de carácter práctico, lo cual da idea clara de la amplitud y naturaleza del entrenamiento. Además, como complemento a éste, quedó instituido un periodo de trabajo de campo con duración de tres a seis meses, en el cual debería realizarse en las zonas indígenas [...] residir en la propia zona de trabajo. (Villa, 1976, pp. 216, 218)

Si bien esta idea proviene de sus presupuestos indigenistas del cambio social y cultural para la resolución de problemas mediante la Antropología Aplicada, la propuesta de la estadía en el lugar es parte de las ideas malinowskianas. En la Universidad de Chicago Villa Rojas estuvo en contacto con Radcliffe-Brown, durante sus estudios entre 1933 y 1935, quien coincidía con Malinowski en que:

...sólo el investigador de campo, la persona que entra en contacto efectivamente con el pueblo en cuestión, puede descubrir el significado de los diferentes elementos de la cultura, y que debe hacerlo, para poder proporcionar material que se pueda utilizar plenamente para temas científicos. (Radcliffe-Brown, 1958, p. 86)

Sin embargo, Radcliffe-Brown, a diferencia de Malinowski y Boas, dedicó mayor tiempo a la teorización antropológica y a la enseñanza, es decir fue más un antropólogo de gabinete, pero no descartaba la importancia de saber realizar trabajo de campo, por lo que sí enviaba a sus estudiantes a realizar trabajo de campo (Lowie, 1985).

### **Sol Tax, Ricardo Pozas y Guillermo Bonfil**

En el caso mexicano, se reconoce la trayectoria del antropólogo Ricardo Pozas, por sus aportes al estudio del campesinado y la relación de éste con el contexto rural y las poblaciones indígenas, tema emergente durante los años cuarenta. Pozas perteneció a la primera generación de estudiantes de la ENAH, y

posteriormente fungió como profesor de esta. Aprendió de Miguel Othón de Mendizábal la relevancia del trabajo de campo antropológico para la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de las personas asentadas en zonas rurales (Medina, 1996).

Realizó trabajo de campo por primera vez bajo la dirección de Sol Tax<sup>140</sup> en el estado de Chiapas. Vázquez (1990) en una entrevista le pidió a Pozas hablar sobre su primera experiencia en campo con Tax, a lo que él respondió:

Nos dejaba en libertad para que observáramos y registráramos todo lo que quisiéramos y por la noche nos poníamos a trabajar, a poner en limpio nuestras notas, nuestros registros, y él nos revisaba y criticaba y hacíamos discusión en torno a los “grandes descubrimientos” que hacíamos. (Vázquez, 1990, p. 144)

Pozas aprendió la perspectiva de trabajo de campo proveniente de la Universidad de Chicago, escuela de procedencia de Tax, la cual versaba sobre la etnografía malinowskiana. Como profesor de la ENAH dirigió tesis, uno de sus estudiantes fue Guillermo Bonfil, quien a su vez transmitió la importancia del trabajo de campo cuando fue docente en la misma institución. Andrés Fábregas, estudiante de Bonfil muestra la importancia de esos aprendizajes en una cadena de filiación académica:

...mi deuda intelectual con Guillermo Bonfil, a quien debo el haber aprendido el trabajo de campo, cómo hacer el contacto directo con la gente y la apreciación de los ámbitos en los que se mueve el antropólogo cuando está investigando. [...] Aprendí la disciplina de escribir el diario de campo, de ordenar las ideas, de preparar las notas que después se convierten en textos, en artículos o libros (Ejea, 2015, p. 303, 304)

Bonfil reconoció la importancia del trabajo de campo como medio principal para la recolección de datos empíricos de la investigación antropológica. Durante su propio trabajo de campo, desarrollado como parte de su tesis, permaneció en una

---

<sup>140</sup> Alumno de Redfield y Radcliffe-Brown en la Escuela de Chicago.

comunidad de Yucatán alrededor de cien días, aplicando entrevistas, manteniendo diálogos con informantes y observando; también diseñó un croquis de la localidad y recogió datos sobre el funcionamiento organizacional de la población (Bonfil, 2006). Cabe mencionar que, para Bonfil era importante establecer confianza entre él y sus informantes, a quienes reconocía como interlocutores, al considerar el uso del diálogo más que la idea de extracción de la información (Ejea, 2015).

Las ideas del trabajo de campo, como se muestra, fueron cambiando con base en los aportes de cada antropólogo los cuales son el resultado de sus experiencias como estudiantes, y después como profesores, en este sentido coincido con Pérez (2014):

“cada investigador desarrolla el trabajo de campo de acuerdo con su intuición, conocimiento y experiencia y que cada uno aporta algo nuevo o distinto a la manera en que fue formado. Cada investigador en su calidad de maestro transmite su conocimiento y su experiencia personal con base en la que tuvo un día como alumno” (p. 14)

De este modo, se puede observar que entre todas las propuestas anteriores se transmitió la necesidad de establecer una conexión cara a cara entre el antropólogo y los integrantes del lugar a investigar a partir del lenguaje y la observación. El rescate de los detalles de la vida cotidiana a partir de una estadía prolongada y la constante relación con las personas, aspectos que le otorgaron al trabajo de campo el distintivo de convertirse en una herramienta central de la etnografía para estudiar la cultura de los pueblos autóctonos y comunidades rurales desde la Antropología Social. Estas características del trabajo de campo aún forman parte en los estudios antropológicos actuales y hacen parte también de las continuidades en la formación de antropólogos sociales en la ENAH.

## **5.2. La investigación antropológica: “siempre se está hablando de etnografía”**

En los relatos de los estudiantes se pudo observar que el trabajo de campo constituye una parte fundamental en el desarrollo de una etnografía antropológica. Por lo que en este apartado intento dar cuenta del papel del trabajo de campo y la etnografía en la formación de los estudiantes de la MAS.

De acuerdo con Guber (2011) en la etnografía se articulan tres aspectos: enfoque, método y texto. Como enfoque refiere al binomio descripción-interpretación apoyada en el análisis de la perspectiva de las personas estudiadas más las comprensiones del investigador, aclarando que esto se obtiene mediante trabajo continuo entre las posturas teóricas y la información recogida. Como método referenciado al trabajo de campo, momento de la investigación de la recogida de datos mediante las técnicas, herramientas o recursos designados para ello, que después pasarán a formar parte de la descripción-interpretación. Por último, como texto, la descripción-interpretación de los datos que son mostrados al público mediante un escrito.

En ocasiones el término etnografía suele reducirse al cúmulo de técnicas y procedimientos de la investigación para el desarrollo del trabajo de campo que, si bien no es erróneo, esto limita su alcance como enfoque de investigación. Al respecto, Paradise (1994) plantea que la confusión radica en el uso de la etnografía en función de la *metodología* o la *Metodología*. La primera, con *m* minúscula, refiere al conjunto de técnicas y procedimientos de la investigación; y la segunda, con *M* mayúscula engloba la teoría con la práctica, en una perspectiva o enfoque de investigación, en donde se toma en cuenta la planeación, el proceso de análisis y los resultados, no se reduce a las técnicas. Asimismo, Paradise (1994) destaca que para el estudio antropológico se requiere que el antropólogo recurra a teorías elaboradas, nociones básicas que le permitan comprender los significados que busca interpretar, lo cual también implica realizar un análisis continuo de las acciones y aspectos de la vida cotidiana de las personas que se estudian, por lo que resultaría complicado

reducir a la etnografía como un conjunto de técnicas o procedimientos de investigación. Para Rockwell (2009) el debate de la etnografía recae en el problema de dividir a la teoría, la descripción y el análisis etnográfico, del trabajo de campo. Esta disociación impide abrir la mirada a lo que debe entenderse como etnografía, un enfoque o perspectiva que conjugan los anteriores aspectos en investigaciones que:

...pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos, [...] parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad. (Rockwell, 2009, p. 25)

En este sentido, entiendo por etnografía, asociada al campo antropológico, al enfoque o perspectiva que guiará la investigación, la cual no se limita a lo desarrollado en el trabajo de campo, sino que parte desde el comienzo de la investigación con la lectura teórica, el uso de técnicas y recursos, la experiencia de recoger los datos del y en el lugar y el proceso analítico de éstos; un proceso que implica mostrar aspectos y conocimientos no documentados de realidades y significados de un grupo de personas a otras personas; por lo tanto la etnografía requiere del trabajo analítico y reflexivo constante del investigador para comprender y describir adecuadamente la realidad.

La etnografía no es de utilización exclusiva del campo antropológico ya que, otros campos disciplinares se han beneficiado de la misma para la realización de investigaciones. De este modo, Rockwell (2009) reconoce la existencia de ciertos elementos centrales que definen un trabajo etnográfico (pp. 21-23):

- 1) *Documentar lo no-documentado*: si bien en un inicio el uso de la etnografía refería al estudio de “los otros” en referencia a las culturas indígenas, con la transformación del campo antropológico la mirada ha girado hacia otras realidades sociales, incluyendo el “nosotros”, la idea es el estudio de las personas y sus mundos.
- 2) *Una descripción*: entendida como el resultado de la relación entre el proceso analítico de los datos y el trabajo teórico.
- 3) *La centralidad del etnógrafo como sujeto social*: el investigador hace parte del proceso de investigación en tanto se reconoce la experiencia directa que tiene con sus informantes, en ocasiones mediante la estadía prolongada en la localidad. El investigador se sustrae de su propia realidad para incorporarse a otra en la cual “queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles... [con] los habitantes de la localidad” (p. 22).
- 4) *Atención a los significados locales*: recuperar desde los significados de las personas las distintas formas de sus expresiones culturales. Por lo tanto, se requiere “establecer una colaboración estrecha con personas de la localidad, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos” (p. 23).
- 5) *Construcción de conocimiento*: si bien lo etnográfico parte de las descripciones particulares de las realidades sociales que se estudian, también “propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (p. 23).

Con base en lo anterior se advierte que si bien la etnografía puede hacer parte de las investigaciones en otros campos disciplinares, los temas de investigación y los espacios donde se realizan se han diversificado incluso a los habituales del campo antropológico de inicios del siglo XX. En este sentido, ya sea como el conjunto de técnicas o la conjugación de la teoría y la práctica de investigación, el trabajo de campo hace parte de la etnografía, es decir, la etnografía que estudia “las prácticas (lo que la gente hace) [así] como los significados que estas

prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (Restrepo, 2016, p. 16) y el trabajo de campo resulta ser el medio idóneo para estar en contacto con las prácticas y entender los significados de éstas.

Para la etnografía antropológica el trabajo de campo resulta útil para estudiar la vida social, lo social como “proceso vivo” (Quirós, 2014, p. 48), dicho de otro modo, el antropólogo recurre al trabajo de campo para dar cuenta de lo que las personas hacen, cómo lo hacen y lo que las personas pueden decir de lo que hacen, el trabajo de campo da la posibilidad de acercarse al antropólogo a situaciones y vivencias de las personas, a procesos sociales y culturales que se viven.

En lo que respecta a la etnografía y el trabajo de campo con relación a la formación en la MAS, en los relatos de los estudiantes fue recurrente leer que la etnografía es una parte fundamental del proceso de investigación antropológica, lo cual se evidenciaba en el currículum, como parte de los cursos del plan de estudios y como parte de su proyecto de investigación. Lo anterior puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista:

Siempre se está hablando de etnografía, la mayoría de las materias, metodología o cualquier otra, o políticas, o lo que sea, siempre están mostrando como esos ejemplos que generan una globalización en cierto aspecto, o sea, es etnografía política, esa etnografía militante, las etnografías feministas. Siempre es tratando de mostrar la etnografía y cómo ésta puede tener variabilidades, pero realmente en el trabajo que uno va a entregar pues sí, realmente va a estar implícita una etnografía ahí. Porque tengo que evidenciar pues mi trabajo de campo entonces, pues sí, siempre va a estar ahí, o sea creo que eso hace parte fundamental de lo que es también la antropología. [E9]

En este sentido se entiende lo dicho por Rockwell (2009), Guber (2011) y Restrepo (2016) cuando argumentan que la realización de trabajo de campo es fundamental para la elaboración etnográfica. Asimismo, como se muestra arriba, la etnografía no se limita al conjunto de técnicas empleadas durante el desarrollo

del trabajo de campo, sino que incluye todas las etapas de la investigación, desde el diseño, la escritura constante, la lectura y relectura continua, así como el análisis que abarca la descripción-interpretación de los datos empíricos y la teoría. En palabras de Velasco y Díaz de Rada (2006):

El trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica. En ciencias sociales, trabajo de campo suele designar el periodo y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos. Aun cuando como fase primordial sea algo común, los modos de llevarlo a cabo son distintamente diferentes y admiten una gran variedad. De la misma manera que el término etnografía ha exigido una redimensionalización, un replanteamiento, el término trabajo de campo, asociado desde hace mucho tiempo indisoluble al de etnografía, seguramente también lo requiere, so pena de que ante la diversidad irreductible de modos se convierte en un término equívoco. (p. 18)

En este sentido, el trabajo de campo es el soporte fundamental de la etnografía, por lo que puede entenderse que es ahí donde radica la confusión de solo limitarlo al periodo de recolección de datos e interacción con las personas para la investigación. Asimismo, como indican Velasco y Díaz de Rada (2006) el conjunto de procedimientos realizados en el trabajo de campo no es equivalente a una etnografía, pero hace parte del proceso y así como se requiere de una redefinición y mayor análisis de lo que implica realizar etnografía, el trabajo de campo antropológico también demanda un replanteamiento, si bien no de su necesaria utilidad en la etnografía, sí en un análisis más profundo de las formas de llevarlo a cabo ya que, ante la flexibilidad que se admite en el campo antropológico para la investigación de distintas temáticas el trabajo de campo obedece a los estilos que cada antropólogo imprime en su investigación, tal como se mostró en el primer apartado de este capítulo.

La etnografía como aspecto relacionado en la formación en la MAS implica un doble proceso para el estudiante, como se mostró en el relato en párrafos anteriores la etnografía hace parte fundamental del plan de estudios como contenido, pero también es llevada a la práctica durante el desarrollo de su

proyecto de investigación, lo interesante es identificar que la idea de etnografía que recuperan los estudiantes para el armado de su proyecto de investigación se enfoca en una etnografía más como método que como enfoque pero también hay un implícito en los argumentos que permite comprender que en realidad el proceso de investigación que realizan conjuga todas las partes de una etnografía como enfoque, esto puede observarse mejor en el siguiente relato de un estudiante de maestría:

Uno de los productos que tú debes dar en tu tesis debe ser una etnografía, si tú trabajo no es etnográfico no hay antropología así de fácil y ahí sí pues pregúntaselo a todos ¿tienes que hacer etnografía? te van a decir que sí, el que te diga que no pues entonces ya podríamos cuestionar si su aproximación o su investigación realmente sea antropológica porque entonces qué estás discutiendo sociología, filosofía, la etnografía es fundamental en la Antropología, por eso te digo que el trabajo de campo no lo puedes sacar de la curricula y las discusiones de la importancia o no del trabajo de campo pues entonces ya más bien es cuestionarse si estás o no estás haciendo Antropología, la etnografía es un producto necesario, obligatorio para un trabajo etnográfico pues que así se enuncie. [...] El dato etnográfico es fundamental para construir un trabajo antropológico, una perspectiva antropológica, sin dato etnográfico no hay una aproximación real desde las técnicas necesarias para hacer antropología sociocultural, es fundamental. De ahí esta idea también en la construcción de tus hipótesis está el juego de la teoría con la realidad y la realidad para nosotros es a partir del dato etnográfico. Justo esa información [del trabajo de campo], de esa información transfórmala en un dato útil, que es nuestro dato etnográfico y que al final se va a aceptar en tu etnografía, digamos ese es el proceso y ¿quién nos lo da? ¿qué nos da esa información? el trabajo de campo, entonces esa ruta es fundamental para poder consolidar una tesis, digamos, aceptada en la academia, sin etnografía no hay. Eso sí haz esa pregunta ¿dónde metes tu etnografía? ya la estructura y todo pues ya puede variar, pero generalmente es en la segunda parte de la tesis, primera parte discutes tus categorías, discutes todo tu marco teórico para después contrastarlo a esa realidad, a eso que ya hiciste en campo y entonces discutirlo, dependiendo el fenómeno que estés analizando. Entonces de ahí pues la respuesta no puedes sacarlo de la curricula porque sería deslegitimar a la etnografía como la técnica esencial de la Antropología, de hecho, hay hasta discusiones más profundas y ya colocan a la Etnografía ya no como una técnica, sino como una forma de estructura, como una manera específica de hacer investigación, o sea, a ese nivel ya va, ya eso es en digamos en discusiones más clavadas [E13]

Como se muestra en el relato hay confusión en lo que implica desarrollar etnografía, en la narrativa del estudiante hay una conjugación de su investigación en la que se establece la relación teoría y los datos recogidos en el trabajo de campo, datos que requieren de una continua reflexión y análisis para construir la misma etnografía, lo que resulta interesante es cuando al final destaca que hay otras posiciones en que la etnografía ya no es tomada como técnica de investigación antropológica, sino como una perspectiva de investigación, lo que hace inferir en que su noción de etnografía referente a su proyecto de investigación se reduce a lo realizado durante el trabajo de campo, una confusión a la idea de metodología con *m* minúscula o *M* mayúscula como lo propone Paradise (1994).

Considero que la propuesta curricular de la MAS propone el aprendizaje de la etnografía como enfoque, apoyándome en Paradise cuando menciona que “en la antropología ya no es válido producir una etnografía que pretenda ser sólo una descripción atórica de un grupo social y sus costumbres” (1994, p. 75), es decir, en las áreas formativas del plan de estudios hay un proceso que atraviesa el estudiante durante los dos años de la maestría, primero adquiere los conocimientos teóricos básicos, el primer periodo de campo debe realizarse después de haber cursado las asignaturas de metodología de la investigación antropológica, en este sentido la articulación propuesta en el currículum hace parte del armado del proyecto de investigación del estudiante. Fue recurrente en los relatos de los estudiantes que antes de la llegada al campo cada uno ya debía contar con su propuesta de marco teórico, misma que después del trabajo de campo fue, en algunos casos, modificada en función de los hallazgos de los datos recabados, esto hace parte de un constante trabajo analítico entre teoría y datos etnográficos, lo cual se evidencia en las descripciones finales que presentan en sus proyectos de investigación, pero hacen énfasis en una descripción que no solo se quede en el plano descriptivo de rasgos y características, sino a una descripción resultante de un trabajo más profundo, en palabras de Rockwell (2009) sería:

...el etnógrafo escribe un determinado tipo de texto; el producto del trabajo analítico es ante todo una descripción. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio. (p. 21)

Lo anterior indica que el resultante de la etnografía responde a un trabajo de descripción, pero esta descripción corresponde a lo que Guber (2011) denomina *interpretación-descripción* de los significados de las personas de los procesos sociales vivos que realizan las personas, y lo que dicen al respecto de ellos (Quirós, 2014) como resultado del análisis teórico del investigador a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

Ante esto, intuyo que la distinción propuesta por Paradise (1994) se evidencia en términos de los usos que se le da a la etnografía y la forma en que sus características como enfoque se han modificado a lo largo de los años. Para los estudiantes hacer etnografía es parte fundamental de la antropología, argumentando incluso que sin ella no se estaría hablando del campo antropológico como tal, pero la asocian solo a la parte metodológica, con *m* minúscula. Asimismo, un supuesto es que además de los contenidos relacionados con la etnografía que pertenecen al plan de estudios, está el papel del director de tesis que guía el proceso del desarrollo del proyecto de investigación, lo que desvela otro punto interesante en la formación de antropólogos en tanto que la enseñanza en cada Línea de investigación e incluso con cada objeto de investigación es posible que la etnografía sea enseñada como método o como enfoque esto también deduce que hay una variación en los significados de los términos y los usos de la etnografía por los estudiantes y profesores en la maestría. En este sentido, en el siguiente apartado se intenta dar cuenta de las variantes que se hacen de la etnografía referente a distintos objetos de estudio en diferentes Líneas de investigación y las diversas formas de realización del trabajo de campo antropológico, de acuerdo con el tipo de etnografía que se desarrolla.

### **5.3. Cambios y permanencias del trabajo de campo en la ENAH: las experiencias de los estudiantes de la MAS en la construcción de distintos objetos de investigación**

La investigación etnográfica recurre al trabajo de campo en tanto es una actividad necesaria para la producción de conocimiento antropológico. De este modo, el posgrado en Antropología Social reconoce la importancia del trabajo de campo en la formación de los estudiantes:

La antropología social no sólo presenta un aspecto teórico analítico, para explicar la diversidad cultural se requiere un conocimiento profundo de la realidad social que se está estudiando, y para lograrlo se necesita el trabajo etnográfico. Un factor que ha contribuido a la definición de esta disciplina es que el trabajo y la observación participante se han convertido en el mejor medio de recolección de datos para el análisis en antropología social. Convivir con el grupo de estudio, aprender su idioma y sus costumbres y participar en los diferentes momentos de su vida cotidiana ha permitido a los antropólogos formarse una comprensión amplia y profunda de la vida sociocultural en grupos diferentes. (ENAH, 2016, párr. 2)

En este sentido, observé en los relatos ciertos aspectos que continúan o han cambiado en el desarrollo del trabajo de campo, desde una comparativa con algunos de los personajes emblemáticos de la Antropología, mismos que se mostraron en la primera parte de este capítulo. Es importante recordar que uno de los primeros cambios que ha sufrido la Antropología Social es la diversificación de temáticas, es decir, el estudio de las culturas indígenas dejó de ser el único foco de interés de la Antropología y se abrió paso para estudiar otras manifestaciones sociales y culturales de la diversidad humana.

A continuación, expongo tres casos que muestran formas distintas de lo que implica el trabajo de campo en distintas etnografías. Cada uno refiere a un estudiante de la maestría, para ello se buscaron diferencias no solo de temáticas, también de los contextos en que desarrollaron la investigación, lo cual modificaba

las formas en que cada estudiante aprendió el desarrollo del trabajo de campo, así como las técnicas de investigación y su papel como investigadores.<sup>141</sup>

### **5.3.1. Etnografía de la comunidad**

Este primer caso que presento es el de Yael un estudiante que realizó su trabajo de campo en una zona rural, mismo al que él denomina como “comunidad”. Como ya he mencionado en otros apartados, los estudios de la comunidad, en lo que respecta a la Antropología mexicana y en específico en la ENAH, referían al estudio cultural de las poblaciones indígenas en sus propias comunidades, en este sentido “por etnografía se entendía la descripción integral de un pueblo, y por pueblo se entendía una comunidad. Para entonces imperaban los llamados estudios de comunidad” (Fábregas en Olivos y Hadlyyn, 2012, p. 163). En la actualidad, la palabra comunidad tiene diferentes usos y connotaciones en la investigación de las ciencias sociales.<sup>142</sup> Las características que el estudiante enuncia, respecto de su trabajo de campo, tienen similitud con prácticas investigativas y tipos de enseñanza de los profesores Isabel Kelly y Ángel Palerm.

Este estudiante es egresado de la licenciatura en Antropología Social de la ENAH, lo que permite inferir que cuenta con un bagaje amplio en los conocimientos específicos del campo de la antropología. Asimismo, su director de tesis de maestría dirigió su tesis de licenciatura, marcando un camino por la misma Línea de investigación. La zona geográfica en donde desarrolló trabajo de

---

<sup>141</sup> Los nombres de los estudiantes fueron modificados a fin de proteger su identidad.

<sup>142</sup> De acuerdo con Trapaga (2018) puede entenderse por comunidad un método comparativo de investigación entre la sociedad y las poblaciones constreñidas geográfica y característicamente en zonas alejadas de la modernidad, descrita a esta última como una agrupación de individuos con rasgos que los unen, las cuales tienen estrecha relación con la espacialidad en donde se ubican. En cuanto a concepto, el término comunidad ha sido utilizado para realizar estudios “como continente de culturas e identidades étnicas; la comunidad como medio económico (redes sociales, capital social, ocupación laboral: campesinado) o como medio de producción y consumo; la comunidad como descripción orgánica de estructuras y funciones; la comunidad como ente político; la comunidad como contenida en un espacio, dotándolo de historia y poder: el territorio; o de una combinación graduada de todos” (p. 171). En este sentido me limito a explicar algunos rasgos del desarrollo del trabajo de campo, sin adentrarme a establecer definiciones que pudieran estar alejadas de las construcciones epistemológicas del estudiante.

campo fue en un municipio del Estado de México, mismo sitio en que realizó su investigación de licenciatura.

La temática que estudia en maestría se refiere al impacto de los programas y servicios que el gobierno provee al campesinado, éste último de acuerdo con el alumno corre el riesgo de experimentar una mayor marginalidad ante las condiciones de pobreza en la que vive, además de su condición étnica. La vía por la que tuvo el acceso al lugar y a la información fue a través de las gestiones que su director de tesis establece en dicha comunidad para promover la formación de sus estudiantes. En este sentido, el director ya cuenta con cierta trayectoria realizando etnografías en dicha zona, lo que le ha permitido establecer contacto con personas del lugar, quienes en palabras de Hammersley y Atkinson (1994) actúan como porteros, siendo estos “el punto inicial de contacto del etnógrafo para introducirse en el lugar que está estudiando” (p. 78), con estas personas se negocia el acceso a la información y la presencia física del investigador.

Este contacto continuo entre el director y los porteros ha permitido que se genere una dinámica particular para que sus estudiantes desarrollen trabajo de campo en un lugar al que periódicamente vuelve el investigador, al respecto Yael explica la forma en que entra al lugar:

lo que suele hacer [el director] es que, durante el periodo de campo, el que se nos asigna, se lleva a los de la línea y allá da clase e invita a otras personas, invita ya sea a un investigador o invita personas de ahí. Entonces se va generando como una manera de clase grupal que nos permite tener una introducción teórica y una instrucción práctica a tu problema que es ese lugar. Entonces generalmente lo que hacemos es que en las mañanas tenemos clases, nos reunimos. A nosotros nos prestan un lugar en el municipio en la cabecera municipal que es la Casa de la Cultura. Entonces nos prestan el auditorio y ahí se meten todos los estudiantes, ahí duermen, ponen sus casas de campaña. [E13]

Esta idea de enseñanza es muy similar a la que Palerm promovió durante los años sesenta, al llevar a sus estudiantes a realizar trabajo de campo viviendo,

durante ese tiempo en una casa que denominaron “estación de campo”. La metodología de Palerm se basó en un acompañamiento en el lugar, dirigiendo a los estudiantes casi en todo momento, revisaba las notas de campo, y cuando se encontraban en la casa todos reunidos establecían conversaciones referentes a lecturas que proporcionaba, a la plática y discusión de los hallazgos, para así comenzar a analizar la información y construir datos etnográficos; lo anterior en una especie de seminario (Pérez, 2014). Básicamente, la propuesta de Palerm fue enseñar a investigar investigando, lo cual aprendió de su profesora Isabel Kelly.

Esta idea parece develarse en la forma de trabajar del director de tesis de este estudiante. Cabe mencionar, que el profesor imparte clases en la licenciatura y lleva a estos estudiantes y a los de maestría al mismo tiempo y a la misma zona a realizar trabajo de campo, en ocasiones que los tiempos de ambos programas coinciden. La idea de formación propuesta por este profesor es acompañar al estudiante durante los primeros días del trabajo de campo, esperando que él y sus estudiantes aprendan colaborando unos con otros, ya que muchos de ellos son novatos en el trabajo de campo:

[El director de tesis] planea una semana en la cual trabajamos todos juntos, intercambiamos un poco nuestra información, dudas, nos apoyamos, nos vamos dando un poco de luz para ver qué podríamos hacer, con quién hacerlo. Es una especie de trabajo colectivo, a veces vamos a las comunidades en donde están trabajando cada uno, eso es un poco más pedagógico por parte de él, más para los que están iniciándose en el trabajo de campo, pues que entiendan la estructura básica de una comunidad campesina-rural que es denominado el sistema de cargos que es la forma en la cual se organizan política y religiosamente, es decir, quiénes se encargan de las fiestas patronales, de realizar trabajo de limpieza o quiénes están viendo el tema de la tierra, o de los programas, subsidios. Entender esa lógica general de la comunidad y ayudarlos un poco o más bien que se den cuenta a quiénes tienen que acercarse, cómo tienen que hacerlo cuando ellos ya estén en su comunidad haciendo trabajo. Entonces en términos pedagógicos eso funciona para que ellos quiénes están iniciando también tienen, pues tienen cierto temor, porque siempre tienes un temor o ansiedad de: - ¿cómo lo voy a hacer? ¿me voy a quedar aquí solo? - no es fácil y más cuando estás empezando y estás

chavo, eso creo que ayuda. Entonces él planea toda una semana en la cual estamos en esta interacción, planeamos un poco justo qué vamos a hacer ya cuando nos quedamos solos cada quien y ya después de esa semana cada quien, a su comunidad, cuando se puede nos juntamos en la cabecera municipal, platicamos, intercambiamos algo y otra vez de regreso a tu comunidad. [E13]

La estrategia que el director de tesis ha establecido es ayudar al estudiante para que aprenda cómo realizar trabajo de campo en una comunidad rural, identificar los procesos que pueden ayudarlo a obtener contacto con la gente y a vivir en la zona en convivencia con las personas, aunque después de un tiempo de acompañamiento el profesor deja que por sí solos continúen desarrollando su trabajo de campo en el lugar. No obstante, estos procesos no pueden ser generalizados como la forma única de realizar campo, ya que cada profesor cuenta con sus propias estrategias etnográficas tanto para desarrollar el trabajo de campo, como para enseñarlo a sus estudiantes. Sin embargo, entre estas particularidades de trabajo en campo en la línea de investigación que dirige este profesor muestra aquellos estilos y formas de realizar el trabajo de campo que se han mantenido en la formación de antropólogos en la ENAH, en primer lugar, lo es la temática y el contexto de estudio, una comunidad con rasgos étnicos ubicados en una zona catalogada rural.

Un dato interesante sobre la perspectiva que tiene el profesor respecto a la formación actual de los antropólogos en la ENAH es que “no toma en cuenta lo más importante que es el trabajo de campo” [E15]. Lo anterior hace parte de una crítica que gira en torno a su estilo de enseñar y realizar trabajo de campo clásico, pero para este profesor no existe etnografía antropológica sin el trabajo de campo. En su propuesta de trabajo de campo hay un énfasis muy marcado en aspectos clásicos de realizar etnografía, como la estadía en el lugar, propuesta tanto Boas como Malinowski, con la intención de recolectar los datos cara a cara con los informantes y llevar a cabo un ejercicio de recuperación de los significados locales de determinadas actividades desde el contexto de las propias comunidades, pero difieren de ellos en tanto el aprendizaje del desarrollo y estilo

del trabajo de campo es en compañía del director de tesis y no en solitario como tanto Boas y Malinowski lo desarrollaron y aprendieron.

Específicamente, este estudiante ha llevado a la práctica distintas técnicas para recoger información, de las técnicas de índole antropológica se identificaron la observación participante y la entrevista, así como la utilización de datos estadísticos que el estado proporciona respecto de la población. Su trabajo de campo, en particular, descansa sobre la concepción tradicional de investigación en comunidades rurales, como lo fue durante las primeras décadas de desarrollo de la licenciatura en Antropología Social de la ENAH, con ello se advierte la permanencia de ciertos paradigmas clásicos para el desarrollo de la investigación antropológica como se observa en el siguiente fragmento de su entrevista:

Estoy planteando un poco un acercamiento desde las formas más clásicas de hacer etnografía. Son irte a una comunidad, establecerte en ella, estar interactuando con la gente y todo, y entonces recoger justamente a partir de la cotidianeidad todas estas valoraciones, todas estas nociones que tienen, justo cómo se organizan, dependiendo cuáles son tus intereses política religiosamente y particularmente en comunidades que tienen una configuración étnica pues son comunidades que todavía se reproducen bajo formas de organización social y cultural comunitarias, tomando todavía decisiones colectivas, tiene todavía estas formas de asamblea las cuales colectivamente deciden, llevan un consenso, entonces digamos esos espacios son los que yo estoy etnografiando, espacios en donde se reúnen varios sectores de la comunidad, funcionarios del municipio del ayuntamiento y se ponen a discutir cuestiones que tienen que ver con esa articulación entre el estado y la comunidad. [E13]

Como se enuncia en este relato Yael realizó un acercamiento al lugar desde las nociones clásicas que marcaron la formación de antropólogos sociales en los años cincuenta y sesenta, como establecerse en el lugar a fin de mantener una convivencia e identificar la vida cotidiana de la comunidad, no obstante, un cambio es que su estudio se basa en identificar la relación de las personas de la comunidad con el Estado, diferente de un estudio centrado en la cultura, como fue el foco de interés en otro tiempo. Asimismo, puede observarse su atención a

los significados locales (Rockwell, 2009) para construcción de su etnografía, identificando procesos, modos y prácticas que se relacionan entre el Estado y la comunidad, a fin de comprenderlas, analizarlas y describirlas.

Lo que se recupera de la experiencia de este estudiante son las particularidades de su aprendizaje en el trabajo de campo bajo una forma de acompañamiento presencial de su director de tesis, desde las formas clásicas de investigación etnográfica en donde es requerida, de forma prolongada, la presencia del investigador en el campo. Para Yael ha sido gratificante el acompañamiento de su director de tesis al lugar, puesto que él le ha enseñado, de esta manera, las formas que, si bien son catalogadas de clásicas, marcan un estilo del trabajo de campo propio de Línea de investigación de acuerdo con las temáticas que se abordan y los objetos de investigación que se busca construir.

### **5.3.2. Etnografía urbana**

Entre los estudiantes entrevistados se identificó la realización de un trabajo en el ámbito de la antropología urbana. Esta subrama de la antropología social “se dedica al estudio y análisis de los actores y comunidades que componen la ciudad, enmarcados dentro de un ámbito cultural, social, económico; pero ante todo espacial” (Guerreros, 2005, p. 137). De acuerdo con el autor, el estudio de la ciudad rompe con la dicotomía “primitivo-civilizado” dirigiendo la atención del antropólogo hacia otros problemas ubicados en las metrópolis. Aunque en sus inicios la antropología urbana se relacionaba con el estudio de los “otros”, es decir, con el estudio de poblaciones indígenas y campesinos residentes en la ciudad, recientemente ha dirigido su atención a estudiar la vida cotidiana de la ciudad, problemas referentes a grupos sociales diversos, haciendo alusión a que los “otros” ya no se ubican solo en las zonas lejanas de tipo rural, sino que los otros son el “nosotros”.

El caso que a continuación presento pertenece al trabajo de campo de Catalina, una estudiante de formación inicial en Comunicación y proveniente del extranjero. Ella decidió estudiar un tema relacionado con la prostitución callejera

de mujeres mayores de 40 años. La razón principal para dirigir su investigación hacia dicha temática fue que, en su país natal, Colombia, identificó que la práctica de la prostitución callejera era habitual entre mujeres que describió como “jóvenes y esbeltas”<sup>143</sup> ante ello buscó profundizar en “los cánones poco visibles en este ámbito, es decir, por aquellas mujeres que superan sus 40 años y continúan ejerciendo la prostitución”. Explícitamente, ella refiere que su investigación es un trabajo urbano realizado en una zona céntrica de la ciudad de México.

El acceso al lugar lo obtuvo a través de una Fundación que trabaja con víctimas de trata o prostitución, a pesar de haber aclarado ante ésta sus intenciones investigativas prefirió realizar el trabajo de campo de manera encubierta, bajo el rol de voluntaria de la Fundación, ante esto explicó:

Todo el trabajo de campo se ha ido realizando de manera incógnita por las medidas de seguridad y pues porque como yo trabajo con mujeres incluso víctimas de trata, y algunas que son madrotas, entonces pues mantengo mi identidad también un poco anónima con ellas por estas cuestiones. Y en el proceso de campo, pues lo que yo he hecho ha sido como digamos en ese espacio generar como estrategias de seguridad, lo que te decía, o sea ya saben que estoy allá de voluntaria, pero no saben que estoy investigando, y también pues la medida de que al salir a hacer los recorridos y todo pues trato como de irme en compañía y estar pendiente y bueno también he estado vigilada por los padrotes y los halcones y me seguían. [E9]

---

<sup>143</sup> Nota de campo realizada durante la presentación del proyecto de investigación de la estudiante en el coloquio de Posgrado de Antropología Social en la ENAH el día 29 de mayo de 2019. Durante la asistencia al coloquio, la cual solo pudo realizarse este día, pude observar la presentación de 6 proyectos referentes a temáticas de: feminicidio, festividades religiosas, escuelas interculturales, mujeres en conflictos con la ley, transexualidad y el de Catalina referido a la prostitución. La dinámica del coloquio fue interesante en tanto pude identificar la variedad de temáticas, la forma en que estuvo diseñado el coloquio fue que cada estudiante exponía su proyecto ante el público y al profesor lector del proyecto, a quienes identifique que provenían de distintas universidades, no solo de la ENAH, como Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Puebla, Dirección de Etnología y Antropología Social-INAH; al final de cada presentación se abrieron las rondas de preguntas del público. Desafortunadamente no fue posible asistir a las presentaciones referentes a los otros casos que aquí expongo.

La estudiante explica que su trabajo de campo inició entre los meses de enero y febrero del 2019, antes del primer periodo oficial marcado en el plan de estudios el cual está programado para realizarse en el mes de julio. Realizó constantemente recorridos en la zona de estudio intentando reconocer tanto los discursos como las distintas formas en que se evidenciaba la vida cotidiana alrededor de la práctica de la prostitución. Cabe mencionar, que durante su trabajo de campo tuvo un acompañante, quien no solo fungió como su custodio, sino que logró captar las escenas del campo mediante el arte del dibujo, ya que las posibilidades de captura a través de una fotografía podrían ocasionarles problemas con los residentes del lugar.

Catalina realizó trabajo de campo durante aproximadamente 12 meses, lo que pudiera traducirse como una estadía prolongada, ya que permaneció en el campo más allá de los tiempos establecidos en el plan de estudios, además porque su presencia estuvo condicionada al fungir como voluntaria en una fundación. Su tiempo en campo se dividió entre los recorridos en la zona y en un centro comunitario, ubicado en el mismo sitio, en el cual sí podía entablar conversaciones con las mujeres, en este sentido ella refiere haber hecho observación y la escritura constante de su diario de campo. En este sentido, se entiende que en el caso de esta estudiante si bien no residía con los sujetos del lugar como los antropólogos clásicos, realizó un trabajo intensivo pues sus recorridos eran constantes, entre semana, durante días libres o después de los cursos en la maestría o incluso los fines de semana, no fue un trabajo intermitente, sino más bien continuado, como lo proponía Boas para estar en contacto directo con los sucesos y así ver los detalles significativos de la vida cotidiana (Guber, 2011), además de ello Rockwell (2009) explica que si bien ha existido una idea de lo que es el trabajo de campo antropológico, este ha tenido variaciones constantes respecto de los contextos y nuevos temas de investigación.

Por otro lado, Catalina comenta que antes de su entrada al campo contaba con ciertas preconociones teóricas y experiencia en la temática, mismas que consideró la guiarían en el trabajo de campo, no obstante, se advierte que

durante su estadía en el campo aprendió que si bien hay un diseño previo de la investigación no todo puede ser previsto:

El trabajo de campo quita como muchas barreras o posiciones personales incluso y hasta perspectivas ideológicas que uno creía que iba a encontrar en el campo y que no están realmente ahí. El trabajo de campo lo que hizo fue ayudarme a generar incluso a reconstruirse el marco teórico para llevarlo realmente por el camino que es y no desviarme hacia otros o ampliar el tema extenso y realmente pues donde no hay cabida, porque de hecho incluso en la experiencia que tuve ya haciendo trabajo de campo yo ya había tenido un marco teórico más o menos estructurado, pero cuando llegué a campo ese marco se fue literalmente a la basura, porque tenía otras posiciones teóricas, todo lo que me encontraba en el campo era diferente. [E9]

La etnografía es un trabajo continuo entre el análisis y la reflexión teórica y los datos que se extraen del campo, si bien resulta complicado prever todo el trabajo de campo es necesario contar con ciertas nociones, ideas, categorías teóricas, pero ello no quiere decir que serán la base de lo que el investigador encontrará en campo, en este sentido coincido con Rockwell (2009) quien indica que:

Al inicio, podemos tener cosas claras, categorías seguras; se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas, para poder empezar a reconocer lo que no conocemos. Esto último es clave: reconocer lo que uno mismo no comprende, hacerse preguntas. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido la experiencia de campo, y esto guía las decisiones logísticas y orienta la mirada. (p. 56)

La investigación etnográfica no solo es el trabajo de campo y lo que se encuentra, sino un trabajo continuo de reflexión de lo que se pretende construir y para ello se recurre al trabajo de campo, la idea es modificar lo conocido del tema para así lograr documentar lo no documentado (Rockwell, 2009).

La estudiante comentó que, durante su formación en licenciatura en la Universidad Cooperativa de Colombia, tuvo oportunidad de realizar trabajo de campo y consideraba que de cierta forma este conocimiento previo podría bastar

para adentrarse a un nuevo campo disciplinar en la maestría, sin embargo, esto implicó un proceso de resocialización, en primera instancia, por ser extranjera, y otro por ser novata en el campo de la antropología:

[En la licenciatura] hice algún trabajo de campo, pero nunca se profundiza digamos como lo estoy haciendo ahorita, o sea yo misma busco mis fuentes, las forjo, estoy en un trabajo de campo que comparto con ese otro, que aprendo también de ese otro. Entonces la carrera de la licenciatura sí dista mucho porque pues igualmente también estuve guiada más por mi perspectiva personal que por la de los demás, que por escuchar a ese otro realmente. A mí personalmente me genera una experiencia enriquecedora a nivel personal y profesional, académica, estar incluso en otro espacio donde es una universidad pública, pues donde todo el mundo está inserto en ese, en ideologías, en pensamientos, corrientes. Pues también lo hace a uno como abrirse al campo, a otras cosas, no sé me ha servido como mucho, a nivel personal y profesional. [E9]

En este sentido, se advierte que Catalina aprendió a captar el punto de vista de las personas que investiga como lo propuso Malinowski en su viaje a las Islas Trobriand, al intentar comprender sus formas de vida, ante situaciones como la prostitución como fue el caso de la investigación de esta estudiante.

Para la estudiante todo implicó una novedad, de este modo ha apreciado el proceso de formación de la maestría, incluyendo tanto el contenido programático de las asignaturas como el acompañamiento en el desarrollo del proyecto de investigación por parte de su directora de tesis, quien en todo momento ha guiado su proceso investigativo:

[En la ENAH] es una dinámica que personalmente no había vivido y que me deja como una enseñanza, además también está todo lo nuevo, literalmente estoy volviendo a hacer otra carrera, entonces pues a mí hasta el momento me ha parecido muy bien, o sea, para mí todos los días aprendo algo nuevo así no tenga clases, simplemente con el hecho de venir, entonces es un contexto diferente, es una cultura diferente más que yo vengo de otro país, o sea todos los días estoy aprendiendo. [Con la directora de tesis] hay unas asesorías cada 8 y cada 15 días pide avances, hay seminarios. Realmente ella, o sea, no digo que sea tediosa como digamos otros tutores de los que he escuchado que llaman hasta el

domingo en la noche de: - ¿qué estás haciendo? - No, tiene sus exigencias, pero también lo deja a uno hacer en la investigación, es decir, hay compañeros que relatan que sus tutores no los dejan como guiarse por la línea donde ellos ven realmente su trabajo de campo. Ella guía, pero me permite una exploración, entonces también es muy enriquecedor y bueno para mí. Es muy accesible, no digo que no sea exigente porque lo es, sino que me permite ser en mi investigación y no es lo que, siempre imponiendo, sino también es mía, entonces me deja explorar lo que puedo.  
[E9]

Específicamente en el trabajo de campo la estudiante ha contado con el acompañamiento, si bien no físico, de su directora de tesis. Ella aprendió en la acción de manera individual, al igual que Kroeber e Isabel Kelly cuando realizaron trabajo de campo por primera vez durante sus estudios universitarios sin la compañía de su profesor el antropólogo Franz Boas. Sin embargo, al igual que éste último la directora de tesis de Catalina la acompañó en todo momento, como se muestra en el anterior fragmento de entrevista. Las revisiones, los seminarios, las observaciones hechas al trabajo y la dirección constante hacen parte de la asesoría del trabajo de campo que Catalina realizó, lo que también permitió generar conocimientos específicos propios del campo de la antropología. También se entiende que las dinámicas del contexto en que se desarrolló la investigación no hubieran permitido que su directora acudiera de forma presencial para transmitir y enseñar cómo realizar campo en la ciudad.

Finalmente, se advierte que la estudiante ha adquirido un lenguaje característico de los discursos y conocimientos antropológicos mismos que plasma en su etnografía de la ciudad. Su trabajo de campo requirió de un esfuerzo constante para poder tener acceso a la información directa de las mujeres que investigaba. Es interesante ver cómo ciertos temas, distintos a los clásicos, hacen que la presencia del investigador se modifique y eso haga parte de las estrategias que como estudiantes van generando para el desarrollo de su proyecto de investigación, mismas que van incorporando a su tarea de formación. Asimismo, esto hace parte de los debates entorno a la etnografía, la cual de

acuerdo con Rockwell (2009) “supone ciertas condiciones mínimas para ser considerada como tal, [pero] no ofrece métodos preestablecidos” (41), por lo que el trabajo de campo se desarrolla de acuerdo con el contexto, las temáticas y las disposiciones del investigador.

### **5.3.3. Etnografía virtual**

El último caso es de Vanessa, una estudiante que realizó un estudio referente a la Antropología del consumo. Esta subrama antropológica “tiene como principio entender la lógica de pensamiento y las prácticas de todos los consumidores” (López, 2016, párr. 2).

La temática de su proyecto de tesis tiene relación con el consumo cultural de contenido virtual, que se vende en redes sociales en internet, específicamente del contenido de influencers<sup>144</sup> youtubers. En un inicio, sus intenciones se enfocaban en trabajar con quienes producen el contenido, empero, no obtuvo el acceso para trabajar con los consumidores, ya que la estudiante intentó contactarse con ellos sin una respuesta satisfactoria. Descartando la posibilidad de trabajar con productores, se enfocó en los consumidores, llamados followers.<sup>145</sup> Durante una revisión en la página de YouTube, Vanessa identificó la realización de eventos en una especie de festivales de influencers, durante su primera vez asistiendo a un evento de esta categoría conoció a una joven quien sería su contacto inicial y le daría el acceso a la información. La joven añadió a un grupo de WhatsApp a Vanessa, para comenzar a interactuar con otras chicas y realizar su investigación.

Desde un inicio la estudiante se interesó en realizar un estudio en internet lo que la llevó a ingresar a una asignatura del área de especialización denominada “Etnografías virtuales”. De acuerdo con Mosquera (2008) este tipo de etnografías han derivado del impacto que las tecnologías digitales tienen en

---

<sup>144</sup> Se refiere a las personas que tienen la capacidad de influir sobre otras a través de las redes sociales como Instagram, Facebook, YouTube, entre otras.

<sup>145</sup> Son los seguidores de influencers de redes sociales.

las personas, puesto que dichas tecnologías modifican la forma de interrelación, también generan una cultura mediada por el internet, misma que se denomina “cibercultura, la cual se localiza en un espacio virtual o ciberespacio, sin tiempo cronológico ni territorio y habitado por cibernautas o internautas” (Mosquera, 2008, p. 539), En este sentido la idea de trabajo de campo se modifica en función de un fenómeno cuyo estudio se da en un entorno mediado por el internet, como lo indica Mosquera (2008), no existe un territorio geográfico que enmarque el lugar al que el antropólogo deba moverse y residir allí, sino que se entiende que deberá identificar un contexto que limite su problema de estudio.

En lo referente a Vanessa, su trabajo de campo no estuvo limitado solo al seguimiento e interacción mediada por el grupo de WhatsApp al que perteneció, sino a un trabajo que fue realizado tanto dentro de las redes sociales como fuera de ellas, ya que las relaciones sociales de las jóvenes a quienes daba seguimiento se dieron también durante los festivales de influencers, a los que Vanessa también asistió. Ante lo anterior Vanessa identificó que su investigación modifica la idea tradicional de trabajo de campo, aludiendo a que este se cambia en función de los objetivos investigativos. Asimismo, señala que la idea de presencia no se limita a la concepción de figura física, ya que, dentro de las redes sociales, es decir internet, la corporalidad está presente y la tecnología funge como medio de interacción.

Como bien indica Mosquera (2008), para el desarrollo de una etnografía virtual, se alteran las formas tradicionales de aplicación de instrumentos de investigación, aunque es importante añadir que, en la actualidad, la constante modificación de las tecnologías de la comunicación, ante las necesidades de la sociedad, permite un acercamiento mayor entre las personas con el uso de aplicaciones.

No obstante, si bien Vanessa refiere a no estar realizando un trabajo de campo convencional, se advierte que utilizó ciertas técnicas de investigación que remiten a las formas habituales de la investigación antropológica ya que, en el desarrollo de su trabajo de campo, Vanessa aplicó entrevistas grupales e

individuales, algunas de forma presencial y otras mediadas por el internet. Señala que el monitoreo constante en el grupo de WhatsApp ayudaba a comprender ciertos significados, pero su asistencia a eventos de influencers ayudó a profundizar en otros aspectos como los vínculos que se generan entre las chicas que estudiaba, en otras palabras, reconoció la importancia de observar otros aspectos que pueden nutrir el desarrollo de la etnografía, cosas que mediante el internet no siempre pueden detectarse. Lo anterior fue explicado así por Vanessa:

Hubo un evento al que fui, específico, las youtubers de las que te hablo escribieron un libro, que es como una especie de novela de amor que retrata como su relación, cómo se conocieron, cómo se fue desarrollando su relación, no es autobiográfica, pero [es] una mezcla entre lo que les pasó y elementos ficcionales. Esta novela la vinieron a presentar a la FIL, a la Feria del Libro de Guadalajara,<sup>146</sup> entonces vinieron a presentarla y las chicas que, el grupo [de WhatsApp] con el que yo trabajo algunas estuvieron como durante algún tiempo ahorrando para poder asistir a este evento a Guadalajara. Imagínate, si no se reúnen tanto aquí en la Ciudad de México, porque todas trabajan, solo una estudia, pero todas las demás trabajan, entonces sus tiempos estás super restringidos y además viven como en periferia de la Ciudad de México, más bien ya en el Estado de México. Fue como toda una decisión para, realmente para una de ellas ir a Guadalajara a la presentación. Yo me fui con ella a Guadalajara, fue un, algo que fue para los fines de investigación, como super interesante y fructífero, porque era su primer vuelo en avión, su primer vuelo, tiene ya 19 años, no, ya cumplió recién 20. Y pues nos fuimos en avión, nos hospedamos allá en, bueno yo me encargué como de gestionar lo del hospedaje porque ella me lo pidió, dijo: -A ver yo no tengo nada de experiencia en esto entonces por favor- y dije: - ¡Va! -. Nos hospedamos en el mismo hostel y estuve con ella, tuvimos que quedarnos a dormir afuera de la FIL desde una noche antes, porque si no, no íbamos a alcanzar boleto, ella y todas las chicas que son fans de estas youtubers pues estuvieron ahí como acampando, se generó como una dinámica como bien interesante, juntar a un montón de chicas con, básicamente con el mismo interés y muchas que se conocen como a través de redes y era la primera vez que se veían y bueno finalmente, hicieron la noche más

---

<sup>146</sup> El evento de la FIL al que hace referencia es la presentación del libro "Sí, si es contigo" de las influencers Daniela Calle y María José Garzón, que se autodenominan como Calle y Poché en las redes sociales. La fecha de esta presentación fue el 5 de diciembre del 2019.

amena y fue no sé, fue algo como muy abrupto pasar de no estar en las calles, no estar ocupando las calles, siendo mujeres jóvenes a ocupar la calle y ocupar la noche, entonces fue como un giro como ya de estar interactuando y teniendo como sus vínculos, haciendo vínculos, afectos, etc. por medio de WhatsApp, internet, redes sociales a ¡pum! hacerlo como una noche como completa, insisto como en la calle y en la noche. Entonces ahí mi trabajo de campo fue como súper amplio porque comenzó con el hecho mismo de acompañar la experiencia en el viaje en avión, insisto no todo va a ir retratado en la tesis porque no, pero eso al final es más, luego ya estar ahí como durante la madrugada realmente yo me di cuenta y en la mañana siguiente pues ya propiamente estar como en la presentación del libro pues también, sin embargo, durante el paso del tiempo lo que yo me fui dando cuenta es que mi trabajo de campo cuando era presencial en términos cara a cara. Bueno en esta como ámbito de presencialidades de cara a cara, yo me di cuenta de que tenía más, si yo estaba trabajando o no cuando ocurría algo, es decir cuando las chicas veían a "Calle y Poche",<sup>147</sup> por ejemplo, sino cuando las chicas estaban esperando a "Calle y Poche", entonces mi trabajo de campo se convirtió en trabajo de espera, muchas veces estaban como afuera, como fan pues, como esperándolas afuera de un hotel hasta no sé de 3, 4, 5, 6, 10 horas, entonces yo estaba como en algunas jornadas, algunas más cortas, algunas más largas con ellas viendo qué hacían durante la espera, porque durante la espera es donde se generan estos vínculos. [E19]

Esta actividad como la estudiante indica, abrió un panorama interesante para rescatar los modos en que las followers interactuaban fuera de redes sociales, por lo que su presencia se volvió una forma de recolectar información para quien investigaba, en este sentido el contacto directo con sus informantes.

Asimismo, la estudiante refirió que el contacto directo con las followers le ayudó a generar mayor empatía entre ella y sus informantes. Ante esto ella rescata que su investigación se desarrolló de manera efectiva gracias a su apariencia y preferencias sexuales, pues el grupo de jóvenes con quienes trabajó

---

<sup>147</sup> "Daniela Calle y María José Garzón, mejor conocidas como Calle y Poché, son una pareja bisexual de youtubers que se dedican a subir vídeos sobre bailes, maquillaje, retos, DIY, moda y vlogs (videos). Comenzaron subiendo su primer vídeo a YouTube titulado "¡SOMOS CALLE Y POCHÉ!" diciendo todo lo que iban a hacer en su canal.", información disponible en: [https://youtube.fandom.com/es/wiki/Calle\\_y\\_Poch%C3%A9#:~:text=Daniela%20Calle%20y%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,a%20hacer%20en%20su%20canal](https://youtube.fandom.com/es/wiki/Calle_y_Poch%C3%A9#:~:text=Daniela%20Calle%20y%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,a%20hacer%20en%20su%20canal)

son lesbianas o bisexuales y lo que las ha unido en internet son aquellos influencers “Calle y Poche” que viven y venden una imagen de amor romántico de lesbianismo.

En este sentido Hammersley y Atkinson (1994) destacan la importancia de algunos rasgos físicos del investigador que debe tomar en cuenta ante la posibilidad de presencia física en el campo. La edad, el sexo y la identidad de género y preferencias sexuales llegan a establecerse como características importantes en los investigadores, estos pueden facilitar o dificultar el acceso a la información en determinados contextos geográficos o simbólicos. Para esta estudiante su apariencia joven, y posteriormente su orientación sexual le permitió una mayor apertura con las jóvenes durante su trabajo de campo:

el que no me vieran como tan lejana generacionalmente, mi sexo y mi identidad sexual, por decirlo de alguna manera, claro el que tuviera pareja, porque también mi pareja, mi novia me acompañó muchas veces como a eventos y para ellas ya hubo reconocimiento, el reconocimiento, más que identidad ya solo como afinidad, o sea como que, lo que esas fueron las cosas que nos hicieron como más afines y para ellas era como algo interesante el que yo tuviera pareja y así como: -¡Órale! tienes pareja y vives con ella, ¡Ah!-. Entonces esos fueron los elementos que generaron una afinidad de doble vía, de ellas a mí y de mí a ellas también, pues sí claro por encontrarme también un poco en ellas. [E19]

Vanessa también explicó que, si bien el curso de especialización sobre etnografías virtuales fue de gran utilidad para su estudio, ella recurrió a leer otros textos que estuvieran más contextualizados a Latinoamérica. En lo referente al acompañamiento de su directora de tesis, ella describe que la asesoría fue constante y orientada a la realización de seminarios, en los cuales se agrupaban los estudiantes de maestría y los de doctorado que se encontraban adscritos a la misma línea de investigación.

Finalmente, de lo antes expuesto, se desprende la idea de reconfiguración del trabajo de campo, adaptado a los objetos de investigación. En este caso pareciera que se desdibujan las formas clásicas de investigación antropológica

al ser un estudio referente al consumo cultural de internet, pero lo cierto es que aún persisten las técnicas antropológicas de investigación en campo, como la entrevista y la observación de las interacciones culturales y sociales. Vanessa comenta haber realizado un trabajo de campo largo, que no se limitó a los periodos programados en el plan de estudios, sino que fue un constante monitoreo de las interacciones sociales dentro y fuera de las redes sociales, lo cual también mantiene esta idea tradicional de un trabajo de campo prolongado, pero se modifica la idea de la presencia física en el seguimiento de las personas a las que estudió, que bien en un inicio fue de manera virtual, poco después Vanessa evidencio que a partir del contacto directo con las personas su investigación pudo observar y comprender otros aspectos igual de significativos para la construcción de su objeto de estudio.

En este sentido, se infiere que cada profesor propone enseñar etnografía en sus modos particulares de realizarla dependiendo de su Línea de investigación. De las tres dimensiones de la etnografía propuestas por Guber (2011) se observa que los proyectos de investigación de los estudiantes son etnográficos en tanto son su enfoque de investigación que parte del trabajo analítico entre teoría y datos, que resulta en una descripción-interpretación de los significados locales; hay una valoración de la dimensión metodológica con m minúscula, es decir el trabajo de campo; y de los tres casos anteriores el resultante de su investigación responde a la exposición y comunicación del trabajo etnográfico en un texto que denominan “etnografía”, siendo esta la descripción-interpretación resultante de la investigación.

## **Conclusiones**

El trabajo de campo es catalogado como el tiempo en que el investigador dirige su atención a la recolección de información, sin embargo, en el campo de la Antropología Social es hablar no solo del momento en que se realiza esta actividad, sino de las implicaciones que el trabajo de campo tiene en el desarrollo de la investigación.

Los personajes emblemáticos, descritos en la primera parte de este capítulo desarrollaron y llevaron a la práctica su propuesta de trabajo de campo para estudiar la cultura de los pueblos indígenas, aunque cada uno con sus variantes. Desde Boas y sus estudiantes, los herederos y reproductores del culturalismo estadounidense propusieron el contacto directo con las personas en lugares en que se asentaban. Si bien la propuesta inicial boasiana es similar a la de Malinowski, la diferencia es que este último propuso como fundamental para los estudios antropológicos conocer el idioma de los nativos, a fin de establecer una interacción directa sin traductores como intermediarios.

Ambas propuestas, la boasiana y la malinowskiana, fueron aceptadas y adaptadas en la ENAH por aquellos estudiantes formados por los precursores de estas corrientes antropológicas. Uno de los aspectos a denotar es la forma de enseñar a realizar trabajo de campo, con Boas y Kroeber no se dio un aprendizaje desde el acompañamiento presencial del profesor junto a su estudiante en campo. Sin embargo, para Isabel Kelly, quien sí fue profesora en la carrera de Antropología Social de la ENAH, era importante la presencia de una figura experimentada que orientara el trabajo de campo, alguien que enseñara el oficio del antropólogo. Esta propuesta de enseñanza directa en el campo fue revalidada por su estudiante Ángel Palerm y adoptada como el medio fundamental para la formación de investigadores antropólogos, propuesta que más tarde puso en marcha en otras instituciones de educación superior en México.

En lo referente a Malinowski, su legado en el trabajo de campo llegó a la ENAH desde los antropólogos que trabajaron directamente con él realizando investigaciones, como lo fue Julio de la Fuente. Otros más aprendieron sus propuestas de forma indirecta como estudiantes de la Universidad de Chicago en Estados Unidos, como Robert Redfield, Sol Tax y Alfonso Villa Rojas. Cada aporte de estos emblemáticos antropólogos fue adaptado en la formación de antropólogos en la ENAH, entre otros, por Ricardo Pozas, Ángel Palerm, Guillermo Bonfil y transmitido a muchas otras generaciones. Desde su papel como estudiantes, y después como profesores, adaptaron los conocimientos adquiridos durante su trayectoria, entre los aprendizajes más destacados están:

la enseñanza directa en el campo; el uso de la entrevista, la observación y el diario de campo como técnicas fundamentales para la investigación antropológica; el contacto directo y el diálogo con las personas del lugar; recolección de datos estadísticos del lugar, así como el diseño de mapas y una estadía prolongada.

En este sentido, el trabajo de campo se constituye como la dimensión metodológica de la etnografía, es en este periodo que se utilizan las técnicas de investigación para la recolección de información empírica, por lo que el trabajo de campo no agota la etnografía, solo constituye una de sus partes, aunque sí la parte más emblemática. No obstante, la etnografía ha sido motivo de debates en cuanto a sus usos ya sea como técnica, método o enfoque de investigación; si bien ambas propuestas son válidas, en Antropología Social se requiere de su uso como enfoque o perspectiva ya que, indica un proceso más amplio que guía el proceso de investigación desde distintas fases entrelazadas, requiere de un análisis entre aspectos teóricos con los datos etnográficos de campo, lo que es, en términos antropológicos, la interpretación de lo que el antropólogo ve en campo y ha logrado comprender mediante su constante reflexión y análisis con sus preconcepciones teóricas, mismas que cambian con el trabajo de campo a fin de construir su objeto de estudio.

Respecto de las etnografías que desarrollan los estudiantes de la MAS se rescatan los distintos estilos de realización del trabajo de campo. Hay aspectos del trabajo antropológico clásico que persisten, pese a que en los relatos de las entrevistas de los estudiantes pudieron identificarse variadas temáticas y contextos de investigación. En primer lugar, el trabajo de campo sigue siendo el punto clave de la investigación antropológica para la creación de etnografías, aunque se pudo identificar que el trabajo de campo se reestructura y adapta a la investigación dependiendo del tema y objeto de estudio.

No obstante, en lo que refiere al primer caso analizado, la etnografía de la comunidad, prevalecen las formas clásicas de realizar trabajo de campo, la estadía prolongada y el trabajo directo con las personas, residir en el lugar para

estudiar la vida cotidiana de las personas. Cabe aclarar que, si bien en este caso el director de tesis acompaña a sus estudiantes a campo para enseñar las nociones básicas de contacto y acercamiento al lugar, es una práctica muy particular de enseñanza, es decir, en los relatos no fue identificado algún otro profesor con la misma propuesta de enseñanza directa en el campo. Hay un énfasis en la idea de trabajo de campo que propone dicho profesor, ya que para él esta es la parte más importante para el desarrollo de etnografías con relación a temáticas quizá clásicas, pero no de menor importancia para la construcción de conocimiento antropológico.

Para el segundo caso, al ser desarrollada la investigación en la ciudad en donde la estudiante residía, el trabajo se desarrolló de forma distinta, incluso en una idea que con los antropólogos clásicos no había sido propuesta, y fue el caso de hacer la entrada al lugar de manera incógnita. Esto hace parte de los cambios hechos a las formas clásicas ya que, esta estudiante tuvo que realizar su investigación de acuerdo con un tema y un contexto al que no hubiera podido tener acceso consensuado por los informantes. No obstante, a pesar de ser un estudio urbano con una población diferente a la estudiada por personajes clásicos, se mantiene la observación y el contacto directo con las personas para intentar comprender su visión desde su propio contexto.

Por último, en el tercer caso, el de etnografía virtual es una propuesta distinta a las anteriores, ni el lugar ni las personas del estudio hacen parte de una antropología clásica, este tipo de estudios se han ido construyendo desde la identificación de aspectos culturales y de relaciones sociales en el ciberespacio, por lo que son recientes. Empero, pude identificar que la idea de contacto directo con las personas en algunos casos puede eludirse en lo presencial, aun cuando esta estudiante también reconoce que desde estos aspectos propuestos por los antropólogos clásicos puede comprenderse mejor la cotidianidad de las personas desde su propio contexto.

Cabe decir, que resultó más fácil de comprender la idea de trabajo de campo del primer caso, en contraste con los otros dos. Si bien no hay una forma

única y correcta de realizar trabajo de campo, sí es la más sistematizada, en parte porque sigue patrones clásicos de investigación antropológica. En cambio, con los siguientes casos resultó un desafío puesto que aspectos relacionados con la estadía prolongada y la presencia física, me hicieron repensar en los modos en que se reconfigura el trabajo de campo antropológico.

En este último capítulo, la decisión fue mostrar aquellos casos que revelaran mayores rasgos del desarrollo del trabajo de campo, ya que desde las primeras entrevistas se pudo observar que el trabajo de campo era percibido por los estudiantes como el momento en que llevarían a cabo no solo el desarrollo de su proyecto de investigación, sino también el momento en que pondrían a prueba los conocimientos adquiridos en clase. En este sentido, el trabajo de campo fue un tema hablado en todas las entrevistas, pero con base en la identificación de temáticas diversas y de un alto contraste entre ellas se optó por analizar los tres casos. Ello no significa que ciertos rasgos del trabajo de campo no hayan sido identificados en los relatos de los demás estudiantes. Todos los estudiantes entrevistados señalaron haber realizado observaciones y entrevistas, aunque otros incluyeron técnicas como el diseño de mapas o la recolección de datos estadísticos; una estudiante comentó haber solicitado a sus informantes dibujar un mapa mental de su comunidad. Una constante en los relatos fue el uso del diario de campo para el registro no solo de la información obtenida de las pláticas entre el estudiante y las personas, sino también de lo observado y de su propia participación en el campo, como Catalina quien mencionó estar escribiendo sus emociones al estar en un contexto conocido por su alto índice de inseguridad.

En suma, el trabajo de campo en la Antropología Social se ha mantenido como una dimensión central de la investigación antropológica, la cual se caracterizó en la MAS como la producción de etnografías, solo que en la actualidad pueden verse variaciones en su desarrollo, pero también las formas más clásicas de investigación. En este sentido, al ser reconocido como fundamental, el Posgrado en Antropología Social no puede prescindir de él para la formación de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de haber identificado desde

los tres anteriores casos que la etnografía es importante en el proceso de formación, hubo algunos momentos en que los estudiantes concebían a la etnografía sólo como lo realizado en campo, esto resulta interesante en tanto no fue posible ubicar las concepciones de cada director de tesis en referencia a la etnografía que transmiten a sus estudiantes ya sea como metodología con *m* minúscula o *M* mayúscula.

Lo anterior también hace parte del debate en torno al papel que se otorga al trabajo de campo en el proceso de formación de antropólogos, mientras que unos valoran la presencia física en los lugares donde realizan investigación, para otros este aspecto podría resultar no indispensable. Se observan modificaciones, formas, estilos y variaciones del trabajo de campo que tienen implicaciones en la definición del quehacer antropológico y que será importante seguir estudiando.

## **Reflexiones finales**

La formación de antropólogos en México dio inicio a principios del siglo XX cuando en el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia un grupo de estudiosos, Nicolás León, Andrés Molina, Pedro González y Jesús Galindo y Villa, encargados de realizar investigaciones con relación a los pueblos indígenas del país, dieron cuenta de la necesidad de formar a los futuros encargados del Museo para dar continuidad a las labores académicas y científicas del campo antropológico que recién a finales del siglo XIX se había institucionalizado en el mismo Museo. Cabe recordar que este Museo fue creado entre 1825 y 1826 con el nombre de Museo Nacional Mexicano y que al comenzar el interés en el estudio de zonas arqueológicas se renombró en 1865 como Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia. En este sentido, la institucionalización de la Antropología en México comenzó con una inclinación hacia la Arqueología, con una carga ideológica y política hacia el rescate de aquellas construcciones que podían mostrar el pasado magnífico de una nación que comenzaba a construirse desde un discurso postindependiente.

De esta manera, se reconoce al Museo como el sitio que favorece la institucionalización de la Antropología en México y con ello los primeros pasos para la profesionalización de antropólogos que, si bien en esta institución no se logra consolidar como una formación profesional, es desde su interés en el estudio de los pueblos indígenas que comienza a diseñarse un perfil del antropólogo orientado a estudiar la evolución del hombre. En esta institución se formaron Manuel Gamio y Miguel Othón de Mendizábal, figuras emblemáticas que durante la década de 1930 establecerían colaboraciones con el gobierno para la creación de instituciones que realizarían investigación en el campo antropológico y dedicarían esfuerzos a la formación de antropólogos.

No obstante, al mismo tiempo que se impartían los cursos en el Museo, la idea de formar antropólogos en el continente americano se estaba gestando en Estados Unidos con la labor de Franz Boas como profesor de la Universidad de Columbia en Nueva York. La Escuela Internacional de Arqueología y Etnología

Americanas sería el nombre con que daría inicio la formación de antropólogos americanistas a nivel internacional. La EIAEA estaría dentro del recinto del Museo, por lo que se expresa cierta colaboración entre ambas instituciones, además de que la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México se sumaría al proyecto. Esto ocurre cuando el Museo da por concluidas las cátedras de Antropología y las traslada a esta última escuela, como consecuencia de la falta de recursos financieros. La idea era que en la ENAE se iniciara a los alumnos en un proceso de preparación en el campo antropológico para consolidarse profesionalmente en la EIAEA. Una diferencia que puede identificarse entre el Museo y la EIAEA es que en el primero estaba instituido el paradigma evolucionista, perspectiva a la que Boas no era afín, no la consideraba apropiada para el estudio particular de las culturas, por lo que su propuesta de un paradigma culturalista tomó fuerza en la EIAEA. A pesar de los intentos por mantener a flote el trabajo académico en la EIAEA y en el Museo para la formación de antropólogos, los esfuerzos se vieron truncados con el estallido de la Revolución Mexicana, afectando directamente al Museo, y con la primera guerra mundial, a la EIAEA, por ser esta una institución de carácter y con apoyo internacional.

La propuesta de formación de la EIAEA se basó en el paradigma culturalista y en el reconocimiento de la Etnología, la Arqueología, la Antropología Física y la Lingüística como las ramas de la Antropología, por lo que se consideró que ofrecía una formación integral. Esta propuesta fue retomada para la creación del Departamento de Antropología, primero en la Universidad Obrera de México, y después, como resultado de un traslado, en el Instituto Politécnico Nacional, todo ello a sugerencia de Miguel Othón de Mendizábal, quien desde su rol como estudiante del Museo y después como jefe del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas enfatizó la importancia de estudiar y atender las condiciones sociales, económicas, de salud y educación en que vivían las comunidades rurales, en su mayoría constituidas por poblaciones indígenas. Asimismo, otros estudiosos del campo antropológico como Daniel Rubín de la Borbolla, Paul Kirchoff y Wigberto Jiménez Moreno, académicos del Museo, serían

cofundadores del Departamento de Antropología. La propuesta del Departamento fue formar técnicos especializados en Antropología para el estudio de los problemas que acontecían en las zonas rurales con las poblaciones indígenas y campesinas. La propuesta curricular señalaba que, durante los primeros tres semestres, de un total de 8, cada estudiante se formaría en las 4 ramas de la Antropología: etnología, arqueología, lingüística y antropología física; para que a partir del cuarto semestre pudiera especializarse en una de las ramas que eligiera.

La propuesta de formación fue, si bien un interés académico por el estudio de los pueblos indígenas también fue parte de un discurso político que pretendía resolver las problemáticas referidas al contexto rural para mejorar la economía del país a través de la integración de los pueblos indígenas a la nación. De acuerdo con Mendizábal, los problemas de los pueblos indígenas eran el resultado de un primer problema, el del aislamiento generado a través de los años en tanto estas comunidades se mantenían alejadas de la sociedad mexicana, situación que para él limitaba su acceso a la educación, la salud y otros servicios, a los cuales tenían derecho como ciudadanos mexicanos. Estas problemáticas fueron tomadas en cuenta por otros, como Moisés Sáenz, profesor que impulsó la educación rural para los pueblos indígenas, desde la idea de que los profesores fueran indígenas alfabetizados en el castellano para que enseñaran a los pobladores de sus comunidades.

Regresando a la propuesta formativa del Departamento en Antropología y el discurso político de interés en el estudio de los pueblos indígenas, en 1939 se creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia para fortalecer la formación de técnicos especializados en la antropología orientados al estudio de los pueblos indígenas, así como al estudio, rescate y conservación de los hallazgos arqueológicos del país. Con esta iniciativa política se establecería un acuerdo interinstitucional para impulsar la formación de técnicos antropólogos, el INAH, la UNAM y el Museo unirían sus esfuerzos académicos para crear el Plan Cooperativo Integral y así conformar un solo plan de estudios para formar antropólogos especializados en el estudio de los pueblos indígenas. Sin

embargo, el plan queda anulado en 1942 cuando el INAH absorbe por completo al Departamento de Antropología y lo renombraría como Escuela Nacional de Antropología, la orientación formativa desde el culturalismo y la idea de formación a partir del estudio de las ramas antropológicas no cambiaron.

La preocupación por el estudio de los pueblos indígenas se reforzó desde el discurso político mexicano con la creación de otro organismo gubernamental, el Instituto Nacional Indigenista en 1948. En este sentido, coincido con Brunner (1988) cuando señala que la institucionalización de un campo comienza desde un discurso que poco a poco se va legitimando en el campo intelectual. En el campo antropológico, la propuesta de formación de un antropólogo especializado surgió desde discursos políticos y académicos, con el propósito no solo de estudiar los problemas de los pueblos indígenas, sino de buscar la integración de los mismos a la sociedad mexicana. Los discursos integracionistas formaron parte del proceso de definición y construcción de nuevos objetos de estudios, que después fue la base de creación de una nueva área de formación: la Antropología Social. El discurso de Manuel Gamio, por ejemplo, destacaba la importancia de forjar una sola nación mexicana, integrada, que compartiera una sola cultura y lenguaje. Andrés Molina, por su parte, señalaba que, para resolver los problemas del país, económicos y sociales, había que unir biológica y culturalmente a las personas indígenas con aquellos que ya poseyeran el lenguaje castellano y una cultura más occidental, propuesta más asociada al evolucionismo. Posturas como las anteriores se vieron reflejadas en la propuesta de creación del área de especialización en Antropología Social de la ENAH en 1951, cuando Alfonso Caso, entonces director del INI y reconocido arqueólogo formado en los cursos antropológicos de la ENAE, impulsó su creación para la integración de los pueblos indígenas con el apoyo de Alfonso Villa Rojas y la teoría del continuum folk-urbano aprendida de Robert Redfield, proveniente de la escuela antropológica norteamericana de la Universidad de Chicago. Esta propuesta teórica se suma a los estudios culturalistas de la época en la idea de estudiar y promover la urbanización de comunidades indígenas y campesinas desde el cambio social y cultural.

En lo referente a los cambios en la formación de antropólogos sociales se advierten tres propuestas de formación. La primera inicia en la década de los cuarenta y culmina en los sesenta a la cual llamaría la formación de un antropólogo culturalista e indigenista, periodo que abarca únicamente a la formación en licenciatura. La segunda propuesta se identifica en la coyuntura de los años sesenta, con la inclusión de los postulados del materialismo histórico y del marxismo a la antropología, y con la búsqueda del antropólogo comprometido o militante, ésta abarca hasta las últimas décadas del siglo XX. Por último, se advierte una idea de formación de antropólogos sociales con presencia de diversos paradigmas, en parte como respuesta a la variedad de intereses formativos y temas de investigación que tuvieron lugar en los últimos 30 años de vida institucional de la ENAH.

La formación culturalista o indigenista proviene de los planteamientos de una Antropología integral asociada al antropólogo Franz Boas. La tradición boasiana dedicada al estudio de los pueblos indígenas se constituyó en lo que se denominaría el paradigma culturalista. La perspectiva de Boas se robustecía mediante la enseñanza de todas las ramas de la Antropología: la Lingüística, la Antropología Física, la Arqueología y la Etnología. Esta idea de formación se sostuvo un buen tiempo. Por otra parte, Robert Redfield contribuyó a ensanchar los estudios culturales con el funcionalismo y la teoría del cambio social y cultural (continuum folk-urbano). Este paradigma fue el predominante, pero no el único, otros paradigmas provenientes de otras escuelas de pensamiento fueron poco a poco incluidos en los estudios antropológicos de los estudiantes. La llegada de antropólogos extranjeros a la ENAH ayudó a cultivar nuevas perspectivas para el acercamiento a las investigaciones. A partir de finales de la década de los cincuenta comenzaron a realizarse estudios desde las miradas de otros paradigmas que tenían un interés en común: el estudio del indígena. Todo apuntaba a estudiar al “otro”, el extraño, el no civilizado, el no blanco, poblaciones que se consideraba vivían en el atrasado y que, desde la política indigenista en México, debían integrarse a la nación.

Esta primera orientación formativa en la ENAH tuvo aportaciones principalmente extranjeras iniciando con la aceptación de la escuela norteamericana asociada al culturalismo; pero también se apostó por paradigmas propios de la escuela inglesa, el funcionalismo con Malinowski y el estructural-funcionalismo con Radcliffe-Brown. Cabe recordar que estas figuras emblemáticas de la Antropología tuvieron participación en la ENAH, como profesores invitados o como mentores de antropólogos mexicanos. De este modo, fueron numerosas las generaciones formadas bajo estas escuelas de pensamiento antropológico.

Este primer periodo de formación da cuenta de la diversidad de paradigmas que confluyeron en la ENAH, que formaron parte de la construcción de un campo disciplinar, existía una clara definición de los problemas que la ciencia antropológica debía atender, había un cierto consenso sobre lo que se construía en el campo. La aceptación de distintos paradigmas se entiende desde lo que Kuhn señala: “un paradigma para muchos grupos científicos no es el mismo paradigma para todos ellos; puede, por consiguiente, determinar simultáneamente varias tradiciones de ciencia normal que, sin ser coextensivas, coinciden” (1971, p 90), en este sentido, cada paradigma coexistía con otros coincidiendo en que su objeto de estudio refería a los pueblos indígenas. La determinación de ciencia normal, indica la aceptación del o los paradigmas. Esto no se advierte en lo que refiere a un segundo momento, con el marxismo como paradigma predilecto, cuya adopción ocurrió no sin cierta ambigüedad sobre su significado o cierto dogmatismo. La definición misma de lo que implicaba el paradigma era difusa, como lo muestra la continua disputa entre grupos en torno a las definiciones curriculares y a la aceptación de una determinada perspectiva acerca de la formación, situación que se expresaba lo mismo entre profesores que entre estudiantes.

El antropólogo marxista o militante emerge de la incorporación del materialismo histórico a la ENAH desde finales de la década de los sesenta, aunque sería correcto mencionar que el marxismo no era desconocido en la Escuela. Miguel Othón de Mendizábal coincidía con los preceptos marxistas para

el entendimiento de las poblaciones indígenas desde categorías como clases sociales o modos de producción, ambos antropólogos estaban interesados en estudiar las problemáticas sociales y culturales de los indígenas para su resolución. Con la política indigenista la ENAH apostó por una antropología dedicada a los estudios culturalistas, ya que su adscripción al INAH y la relación interinstitucional sostenida con el INI contribuyeron a mantener esa orientación formativa.

En el entrecruzamiento de distintas posturas ideológicas de los antropólogos de la ENAH, a finales de los años sesenta se debatió y reconfiguró la propuesta de formación y el marxismo se constituyó como la perspectiva predilecta para estudiar a los grupos sociales que, desde la lectura de algunos, había sido relegada por la Antropología clásica. Podría considerarse como una época de revolución, en la idea acuñada por Kuhn (1971), en donde el campo de la Antropología expresa una crisis en su paradigma dominante que propicia una reconfiguración y la incorporación de nuevos postulados teóricos y metodológicos. Con el marxismo se evidenciaba que la Antropología podía estudiar aspectos sociales más allá de las poblaciones indígenas e iniciar una orientación formativa que pudiera darle voz a otros grupos sociales, quienes por tantos años habían permanecido invisibilizados. Categorías provenientes de campos como la economía, la sociología y la política se agregaron a los estudios antropológicos: división de clase, producción agrícola, producción industrial, desplazamiento territorial, grupos sociales, trabajo, explotación, capitalismo, entre otras. Lo interesante en este cambio de paradigma es que aún los pueblos indígenas eran foco de atención de la Antropología Social y las demás ramas antropológicas, sólo que los estudios referentes a éstos se expandieron al indagar sobre nuevos objetos de estudio, como las cuestiones migratorias o de explotación obrera en el contexto urbano. A ello en parte se debe el que durante los años setenta y ochenta los estudios antropológicos se dividieran en dos: rurales y urbanos.

Para la creación de la maestría en Antropología Social de la ENAH se recurrió al marxismo como paradigma predominante en la formación ya que, los

precursores de este programa se formaron a finales de los años sesenta y principios de los setenta en la licenciatura en Antropología Social. No obstante, el antropólogo militante o marxista tuvo una corta duración, prevaleciendo hasta los años noventa.

El término de la formación marxista dio paso a una apertura de temáticas posibles de ser estudiadas desde la Antropología Social en la categoría de lo urbano, alejadas de los estudios sobre población indígena en la ciudad. Los grupos musicales, cuestiones de género, movimientos sociales, expresiones culturales urbanas, entre otros, fueron los temas en los que el marxismo no pudo sostenerse con la misma fuerza, y nuevas propuestas paradigmáticas como el simbolismo, la cosmovisión, el interpretativismo y el posmodernismo comenzaron a incluirse como posibles propuestas para los estudios referentes a las nuevas temáticas.

En este sentido, desde finales de los años noventa podría decirse que ha habido un ensanchamiento de los paradigmas antropológicos como parte de la apertura temática que hacen parte de la formación de antropólogos sociales, incluso tanto los clásicos como nuevos paradigmas son parte del plan de estudios de licenciatura y de maestría.

En un panorama actual de la propuesta formativa de la maestría en Antropología Social, si bien como he mencionado existe una diversidad de paradigmas, también es cierto que cada estudiante al estar inscrito en una Línea de investigación para el desarrollo de su proyecto de investigación, que puede culminar en la presentación de una tesis o ensayo científico, se relacionará con el paradigma dominante en la línea de investigación a la que se encuentre adscrito. Lo anterior no indica una obligación a formarse en tal o cual paradigma, expresa el desarrollo de un campo de conocimiento y de una formación más especializada acorde a los intereses del estudiante, quien desde su momento de ingreso a la maestría selecciona la línea con base en su conocimiento previo sobre ésta desde la revisión de la convocatoria del posgrado en Antropología Social.

Con base en el análisis realizado sobre la formación en la MAS, el estudiante se forma desde distintas mediaciones: el plan de estudios; los profesores; las exigencias escolar y personal; y el trabajo de campo. Las primeras tres refieren a la formación en el espacio institucional con relación al trabajo dentro y fuera del aula, como en los pasillos, la biblioteca, el hogar, aunque a éstos se suma el aprendizaje adquirido durante la realización del trabajo de campo. Este último no solo supone la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la formación mediada en las aulas, es decir, independientemente de si el estudiante provenía de una formación relacionada o no con la antropología, cada uno de ellos experimentó situaciones nuevas, desafíos que los retaron a resolver acontecimientos de forma estratégica para la construcción de su objeto de investigación. Lo anterior implicó aprender aspectos nuevos sobre el desarrollo del trabajo de campo, mismos que en el aula pudieron ser tema de conversación, aunque más en relación con el trabajo directo en la Línea de investigación, en donde el director de tesis y el trabajo entre compañeros estudiantes de maestría y doctorado trabajan en seminarios de tesis, una propuesta de acompañamiento para la realización del proyecto de investigación de cada estudiante. De esta forma se desvela la articulación entre las áreas formativas propuestas en el currículum de la MAS, un trabajo integrado entre el área teórica, el área metodológica, el área de investigación y el área de especialización, que desde los datos recabados y analizados en las experiencias de esta generación, se tradujeron en una propuesta formativa en la que se pretende que el estudiante aprenda los conocimientos teóricos y metodológicos fundamentales de la Antropología Social para realizar su trabajo de campo antropológico. Los principales aspectos que permitieron aproximar al estudiante a estos conocimientos fueron: la lectura constante de etnografías de diversas temáticas, la identificación de las formas en que cada investigador construyó su objeto de estudio; el trabajo continuo del área de investigación, con el acompañamiento del director de tesis en una línea de investigación en la idea de seminario de tesis, área transversal en el plan de estudios; y los aprendizajes especializados que se adquirieron en el área de especialización, cursos que

fueron de utilidad para los estudiantes en el armado de su proyecto de investigación.

Un aspecto en la formación de esta generación de la MAS que no pudo profundizarse desde datos más actualizados fueron las implicaciones del programa integrado del Posgrado en Antropología Social. La aproximación que realicé respecto a las implicaciones fue con base en datos de generaciones anteriores, que desde una lectura de estos evidenció tensiones en el desarrollo y presentación del trabajo terminal, y la idea de sostener el programa integrado con la alta eficiencia terminar de maestría y el tránsito de sus egresados al doctorado cumpliendo así con las demandas de CONACyT. Estas tensiones no resueltas trastocan, si bien no la trayectoria formativa de los estudiantes de maestría, sí los proyectos terminales de los estudiantes en su realización y tipo de modalidad, ya que se pudo advertir que la idea es que todos los estudiantes se titulen en tiempo al concluir la maestría en el mes de junio a fin de alcanzar la eficiencia terminal deseada e inscribir a estos egresados al programa de doctorado. Lo anterior es la idea fundamental de un programa integrado, pero resulta interesante que en el doctorado de Antropología Social no cuente con el mismo nivel de competencia internacional y la eficiencia terminal que se presenta en la maestría. Esta es una de las vetas que para futuros trabajos pudieran ampliarse en otro espacio como parte de los intereses resultantes de esta tesis.

No obstante, pese a no identificar cada forma de titulación de los estudiantes de esta generación o la oportunidad de corroborar cuántos de ellos transitaron al doctorado, pude identificar la importancia del trabajo de campo en la formación, hay un énfasis puesto en que cada estudiante desarrolle su trabajo de campo. La apertura de temáticas y las particularidades de cada Línea de investigación desvelaron distintas formas de realizar trabajo de campo antropológico. Esto hace parte de los cambios y continuidades en la formación de antropólogos sociales en la ENAH. Como se fue mostrando a lo largo de esta tesis, el primer cambio giró en torno a la apertura de temáticas, que después requirieron de la inclusión y diseño de nuevos paradigmas para el estudio antropológico. El interés por los pueblos indígenas fue el primer objeto de

investigación que definió al campo de la Antropología y sus ramas de estudio, se constituyó como el principal interés por muchas décadas, tanto en la ENAH como en otras instituciones educativas o gubernamentales de nivel nacional e internacional, que en colaboración promovieron el paradigma indigenista. En este sentido se pudo hacer una comparativa de aquellos aspectos que se han mantenido a lo largo de la formación de antropólogos con base en los legados de antropólogos emblemáticos que heredaron formas de realizar y transmitir el desarrollo del trabajo de campo antropológico en México.

En lo referente a la enseñanza del trabajo de campo, se reconoce el papel de Isabel Kelly, Ángel Palerm, Sol Tax y Ricardo Pozas en la formación de antropólogos sociales en México, en la idea de formación desde el trabajo colaborativo, un acompañamiento más directo del docente con sus estudiantes en el lugar de desarrollo del trabajo de campo para mostrar su idea de lo que implicaba hacer investigación antropológica. Esto pudo evidenciarse en el caso de un profesor de la maestría que muestra la continuidad de las formas de enseñanza que anteriormente se constituyeron como las predilectas en la ENAH, y que aún tienen significativa presencia en el área de Antropología Social.

Entre los aspectos que tienen continuidad en el trabajo de campo se ubica primeramente el interés por lo indígena, pero desde un ámbito más amplio y no solo desde las expresiones culturales o folclóricas, utilizando para ello distintos paradigmas hay un interés por estudiar el cambio social y cultural para comprender el impacto de lo urbano en el contexto rural, alejado de los temas de integración de las poblaciones indígenas.

En los relatos identifiqué que el trabajo de campo muestra ciertas regularidades independientemente del objeto de estudio: estrategias de acceso, desarrollo de la confianza entre el estudiante con las personas del lugar, recopilación de información a través de diversas técnicas de investigación como la aplicación de entrevistas, la observación, la redacción del diario de campo, la creación de mapas, recorridos continuos al lugar, incluso la asistencia a fiestas o festividades, que si bien no todas fueron relacionadas con fiestas folclóricas o

patronales, son parte de la idea de asistir a eventos que permitan entender la vida, organización social y cultural de las personas. También hubo singularidades en el desarrollo del trabajo de campo asociadas a la especificidad del objeto de estudio: la presencia del investigador de forma anónima, interacción con las personas vía internet, análisis de los discursos.

Lo anterior puede observarse en los tres casos analizados sobre la realización de trabajo de campo en la construcción de distintos objetos de investigación. En el caso del estudiante que realizó trabajo de campo en una comunidad rural, recurrió a residir en el lugar, acercarse a las autoridades tradicionales y permanecer por un periodo largo, en tanto los sitios se ubicaron en zonas alejadas de la ciudad de México, lo cual impedía un trabajo de ida y vuelta entre semana, por lo que utilizó solo los periodos de trabajo de campo propuestos por el plan de estudios. En la temática relacionada con los estudios urbanos el trabajo de campo tuvo una dinámica distinta, el acercamiento fue diferente, la estudiante recurrió a otras estrategias para obtener el acceso al lugar y a la información, de manera incógnita. Esto permite entender que el trabajo de campo experimentó ajustes en partes del proceso de investigación en función del objeto de estudio, pero también ante los desafíos e implicaciones del desarrollo de los proyectos. La investigación antropológica en el ámbito urbano tiene formas distintas de realizarse y se ha abierto a diversos temas, en un principio se orientó al estudio de grupos sociales marginados o en situación de conflicto, pero en la experiencia de esta generación de la MAS, temáticas como la danza, personas transexuales, grupos delictivos o la música popular flexibilizan necesariamente la idea básica de trabajo de campo urbano. Aspectos como la estadía en el lugar es diferente ya que la mayoría de los estudiantes de trabajo urbano recurrió a estudiar en el contexto de la ciudad de México, el acercamiento consensuado a los informantes también fue distinto, mientras algunos ya conocían a las personas con quienes trabajarían, otros recurrieron a establecer relaciones con distintos sujetos para lograr el acceso.

En el tercer caso, relacionado con el internet y sus implicaciones en la manifestación de la cultura y expresiones sociales en las redes sociales, pudiera

pensarse que no existe el trabajo de campo, aunque este adquiere otras características, lleva a pensar en cuestiones como ¿a dónde se traslada el antropólogo si lo que estudia se encuentra en el ciberespacio? Pensar en la movilidad física a contextos alejados por el investigador para sumergirse a formas sociales y culturales distintas refiere a una idea de trabajo de campo más relacionada a la Antropología clásica, la que se dedicaba al estudio de los pueblos indígenas, comunidades que se ubicaban en contextos rurales alejados del medio urbano, pero la movilidad en el ciberespacio adquiere otras formas de aproximación por parte del antropólogo, debe tomar en cuenta las características del contexto que construirá, ya que su estudio demanda otro tipo de recursos de trabajo de campo.

Muchos de los aspectos del trabajo de campo considerado clásico son retomados para el desarrollo de etnografías urbanas, como las técnicas e instrumentos de investigación (la observación participante, la entrevista etnográfica y el diario de campo), la idea de estudiar los significados locales, el intento por generar la confianza en las personas para acceder a la información, el trato continuo con la gente desde el diálogo y la interacción para estudiar la vida cotidiana; esto hace parte de las continuidades del trabajo de campo que se evidencian en la formación de los estudiantes de maestría. Incluso me atrevo a decir que para aquellos que realizaron trabajo de campo en internet tomaron en cuenta estos aspectos y realizaron una adaptación de ellos al contexto que estudiaron con base en lo que requirieron para la construcción de su objeto de estudio. Esta idea pudiera ser obvia, pero en los relatos observé que existe cierta renuencia a considerar la investigación en contextos urbanos como trabajo de campo antropológico, al enfatizar que aquellos que se interesan por realizar trabajos urbanos no se desafían a sí mismos, suelen nombrarlo como “trabajo de banqueta” porque, señalan, todo les es familiar o conocido y esperan a que los sucesos se muestren ante ellos.

Lo anterior es revelador de las diferentes inclinaciones y concepciones de lo que implica el trabajo de campo antropológico, y de las tensiones que existen con relación a éste, pese a que en el plan de estudios de la maestría existe una

materia obligatoria llamada Teorías Antropológicas Urbanas con la que se ha buscado que los estudiantes aprendan a generar extrañeza de lo familiar, a sorprenderse y detectar los significados locales. Es decir, si bien existen posturas diferentes con base en los distintos paradigmas existentes en la ENAH, aún se evidencia una lucha al interior del campo de la Antropología Social por defender ciertas posturas más tradicionales ante otras más recientes, como la de la antropología urbana, que ha formado parte de la Escuela desde la década de los setenta.

Lo anterior también se observó en comentarios como: “si voy a hacer antropología de los youtubers ¿pues qué campo voy a hacer?” En donde el implícito fue que tanto para aquellos que realizan trabajo de campo urbano o en internet requerían de un mayor esfuerzo que aquellos que realizan trabajo de campo en comunidades rurales y alejadas lo mayor posible de la ciudad de México. El argumento tanto de profesores como de estudiantes que hacían énfasis en esto último era que se buscaba que los estudiantes vivieran la experiencia de verse desafiados en contextos desconocidos para ellos y así desarrollar los aspectos del trabajo de campo más tradicionales. Sin embargo, todos los estudiantes entrevistados se vieron desafiados en el desarrollo de su trabajo de campo, incluso los ya antropólogos de formación pudieron identificar la necesidad de realizar otras actividades, reformular la idea de la estadía y hacerla más corta o prolongada, utilizar tal o cual técnica de investigación, lo mismo para los que realizaron trabajo urbano o virtual.

La base del trabajo de campo, propuesta por Franz Boas y Bronislaw Malinowski, es la presencia del investigador en el lugar para estar en contacto con las personas y así presenciar por sí mismo la vida cotidiana que se vive en ese contexto, para obtener la información se requiere establecer lazos y vínculos de confianza entre el investigador y las personas, de ahí surge la necesidad de una estadía prolongada, apoyándose en el argumento de que en pocos días, o en una estadía intermitente, no pueden observarse y comprenderse los significados locales. Estos rasgos del trabajo de campo fueron posibles de visualizarse en la mayoría de los objetos de investigación de los estudiantes, ya

sea en el desarrollo de una etnografía de la comunidad o de la ciudad, e incluso en una etnografía virtual. De manera general este sería el trabajo de campo distintivo en la formación de antropólogos en la ENAH, como resultado de la trayectoria institucional con relación a los primeros paradigmas, pero entrecruzados con nuevos objetos de investigación, enfoques y una diversidad de paradigmas que posibilitan el estudio de diversas temáticas antropológicas.

Finalmente, en la experiencia resultante de esta investigación planteo que las transformaciones en la formación de antropólogos sociales, que incluyen una propuesta inclinada hacia la formación desde el desarrollo del trabajo de campo, obedecen al cambio de los paradigmas antropológicos, mismos que se han propuesto en el campo de la Antropología como efecto de la apertura constante de temáticas y contextos en donde la Antropología Social es utilizada para la construcción de nuevos conocimientos.

## Referencias

- Aguirre, G. (1957). *El Proceso de Aculturación* (Primera). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- ANUIES. (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior: ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado a partir de México: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bartoli, L. (2002). Capítulo 2. La antropología aplicada y la antropología indigenista en América Latina. En L. Bartoli (Ed.), *Antropología Aplicada: Historia y perspectivas desde América Latina* (pp. 37–58). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39036>
- Bastien, R. (1960). Informe del proyecto 104-Programa de cooperación técnica de la OEA para el adiestramiento de post-graduados en Ciencias Sociales Aplicadas. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, 23/25(1), 184–189. Recuperado a partir de [www.jstor.org/stable/40974278](http://www.jstor.org/stable/40974278)
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Ediciones Baitierra.
- Boas, F. (1911). Curso de Antropología General. *Escuela de Altos Estudios. Sección de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas. Universidad Nacional de México*, (Tercera conferencia).
- Boege, E., Medina, A., Coello, M., Calderón, J. M., Gily, A., García de León, A., ... Montalvo, R. (1979). *Anteproyecto para la organización de la maestría en antropología social y etnología* (Caja 60 No. 300.15). Recuperado a partir de Museo Nacional de Antropología e Historia:
- Bonfil, G. (2006). *Diagnóstico sobre el hombre en Sudzal, Yucatán. Un ensayo*

- de Antropología Aplicada* (Primera). México: Clásicos y contemporáneos.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.
- Brokmann, C. (2013). *Alfonso Caso, el Indigenismo y la Política Cultural*. Recuperado a partir de <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/34644>
- Brunner, J. J. (1988). *El caso de la Sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Chile: FLACSO.
- Cámara, F. (1961). Algunos antecedentes del origen y desarrollo de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En J Comas & B. Elson (Eds.), *A William Cameron Townsend en el vigésimo aniversario del Instituto Lingüístico de Verano* (pp. 33–41). México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Cámara, F. (1996). La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión. En *La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión* (pp. 295–312). México: Universidad Iberoamericana.
- Cano, G. (2008). Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1919-1929. En IISUE-UNAM (Ed.), *Estudios y estudiantes de filosofía: de la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)* (pp. 541–572). México.
- Cárdenas, L. (1976). “Los indígenas factor de progreso”. Discurso pronunciado en la sesión inaugural del I Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, Michoacán) el 14 de abril de 1940. En Juan Comas (Ed.), *La antropología social aplicada en México. Trayectoria y antología* (pp. 135–142). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Caso, A. (1951). *Carta al Dr. Pablo Martínez del Río, director de la Escuela Nacional de Antropología para la creación de Sección de Antropología Social Aplicada* (8 No. Caja 40). Recuperado a partir de México:
- Chantal, M. (1982). Políticas indigenistas y reivindicaciones indias en América

Latina 1940-1980. En G. Bonfil & Y. Otros. (Eds.), *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 39–82). México: FLACSO.

Comas, Juan. (1976). *La Antropología Social Aplicada en México*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Comisión de Reestructuración de Planes de Estudio. (1986). La antropología como compromiso de la realidad. En C. García & A. Medina (Eds.), *La quiebra política de la Antropología Social en México (Antología de una polémica). II. La polarización (1971-1976)*<sup>1</sup> (pp. 481–486). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Comité de Estudiantes Revolucionarios de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. (1983). Un nuevo atentado contra los estudiantes mexicanos: el caso de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En *La quiebra política de la Antropología. La impugnación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Conacyt. (2018). *Padrón de beneficiarios: Becas Nacionales de Enero a Diciembre 2018*. Recuperado a partir de México: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/padron-de-beneficiarios>

CONACyT. (2019a). Anexo A. Orientación Investigación. Recuperado el 9 de abril de 2020, a partir de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/resultados-pnpc>

CONACyT. (2019b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Marco De Referencia, 1–57. Recuperado a partir de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/resultados-pnpc>

Coronado, R. (1990). Antecedentes, origen y primeros años de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. *Anales de Antropología*, 27(1), 217–

249. Recuperado a partir de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/15734>

Coronado, R., & Villalobos, H. (1993). *Escuela Nacional de Antropología e Historia un proyecto: político académico de estado un conocimiento a su historia 1937-1981*. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

De la Peña, G. (2008). La antropología social y cultural en México. *Seminario "Anthropology in Europe"*, 1–39. Recuperado a partir de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/antrosim/docs/DelapenaMexico.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (1948, diciembre 4). Ley que crea al Instituto Nacional Indigenista. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 2–4. México. Recuperado a partir de [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=191754&pagina=1&seccion=0](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=191754&pagina=1&seccion=0)

Diario Oficial de la Federación. (1958, noviembre 25). Reglamento de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. *Secretaría de Educación Pública*, pp. 3–5. México. Recuperado a partir de [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=195496&pagina=3&seccion=0](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=195496&pagina=3&seccion=0)

Drucker, S. (1988). Malinowski en México. *Anuario de Etnología y Antropología Social*, I. Recuperado a partir de [http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00\\_CCA/Articulos\\_CCA/CCA\\_PDF/019\\_DUCKER\\_MalinowskienMexico.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PDF/019_DUCKER_MalinowskienMexico.pdf)

Ejea, M. T. (2015). De identidades, regiones y fronteras. Entrevista con Andrés fábregasPuig al celebrar sus 70 años de vida. *Cuicuilco*, (63), 295–318.

ENAH. (1999). *División de Posgrado*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

ENAH. (2006). *División de Posgrado*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

- ENAH. (2016a). Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento. Recuperado el 8 de enero de 2019, a partir de <https://www.enah.edu.mx/index.php/posgas-info/ini-posgas>
- ENAH. (2016b). Mapa curricular. Posgrado en Antropología Social. Recuperado el 10 de diciembre de 2019, a partir de <https://www.enah.edu.mx/index.php/maestas/maestas-curricula>
- ENAH. (2016c). Objetivos generales. Posgrado en Antropología Social. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, a partir de <https://www.enah.edu.mx/index.php/posgas-info/posgas-objgral>
- ENAH. (2016d). Presentación: Posgrado en Antropología Social. Recuperado el 2 de diciembre de 2018, a partir de <https://www.enah.edu.mx/index.php/posgas-info/ini-posgas>
- ENAH. (2016e). *Reglamento de la División de Posgrados*. México: Itinerantes, S. A.
- ENAH. (2017). *Directores/tutores de tesis y proyectos de investigación de 2000 a 2016. Posgrado en antropología Social Maestría*. Recuperado a partir de México: [https://www.enah.edu.mx/images/documentos/posgrados/as/as\\_maestria\\_2017/DIRECTORES\\_TUTORES\\_M.pdf](https://www.enah.edu.mx/images/documentos/posgrados/as/as_maestria_2017/DIRECTORES_TUTORES_M.pdf)
- ENAH. (2018). Convocatoria a posgrado. Recuperado el 15 de diciembre de 2019, a partir de <https://www.enah.edu.mx/index.php/convocatorias>
- Espinosa, A. (2003). La antropología veracruzana, dentro de las mejores en Latinoamérica. Recuperado el 15 de octubre de 2019, a partir de <https://www.uv.mx/universo/105/infgral/infgral22.htm>
- Faulhaber, J. (1993). Los inicios de la ENAH y la carrera de Antropología Física. En E. Cárdenas (Ed.), *50 años, memoria de la ENAH* (pp. 33–37). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Faulhaber, P. (2016). El ISA y los dilemas éticos de la investigación y la

enseñanza: comparaciones entre Brasil y México. En E. Remedi & R. G. Ramírez (Eds.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas* (pp. 99–130). México: ANUIES. biblioteca de la Educación superior.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas* (Primera). Argentina: Paidós Cuestiones de Educación.

Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesmann (Ed.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 29–61). México: Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S. A. de C. V.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Fowler, C., & Kemper, R. (2008). Una vida en el campo: Isabel T. Kelly. 1906-1982. En *Excavaciones en Chametla, Sinaloa* (pp. IX–LVI). México: El Colegio de Sinaloa, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Furlán, A. (1998). *Currículum e institución*. Morelia: Cuadernos del IMCED.

Gamio, M. (1916). *Forjando patria (Pro nacionalismo)*. México: Porrúa.

García, C. (1988). *La antropología en México. Panorama histórico (15 vols)*. México: INAH.

García del Cueto, H. (1988). Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas. En C. García & M. Mejía (Eds.), *La antropología en México. Panorama histórico. 7. Las instituciones* (pp. 371–383). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

García, N. (2004). Néstor García Canclini. Cultura e imaginarios urbanos. Un campus a la búsqueda de una ciudad. Fragmento publicado en *Historias Compartidas: treinta años de vida universitaria*, Vol. II, Universidad

Autónoma Metropolitana, México D.F. 2004. Recuperado el 10 de abril de 2020, a partir de [nestorgarciacanclini.net/index.php/cultura-e-imaginarios-urbanos/67-fragmento-qun-campus-a-la-busqueda-de-una-ciudadq](http://nestorgarciacanclini.net/index.php/cultura-e-imaginarios-urbanos/67-fragmento-qun-campus-a-la-busqueda-de-una-ciudadq)

García, V. (2000). Presentación y semblanza de Ángel Palerm. En V. García & (coord) (Eds.), *La diversidad intelectual de Ángel Paler: in memoriam* (pp. 11–19). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Gaytán, M. C. (2004). *La formación en investigación que posibilita el plan de estudios vigente de la Lic. en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, A. (2018). Ángel Palerm y la antropología social. En G. Fernández, A. González, G. Prado, F. Rovalo, & M. C. Torales (Eds.), *La Universidad Iberoamericana generadora de conocimiento. Testigo y actores en busca de afinar su polifonía* (pp. 259–290). México: Universidad Iberoamericana. Recuperado a partir de <https://investigacion.ibero.mx/noticia/la-universidad-iberoamericana-generadora-de-conocimiento>

González, F., & Romero, A. (1999). Robert Redfield y su influencia en la formación de científicos mexicanos. *CIENCIA ergo-sum*, 6(2), 211–216.

González, O. (2016). La utopía de forjar una sola raza para la nación. Mestizaje, indigenismo e hispanoilia en el México posrevolucionario. *Historia y Memoria*, (13), 301–330. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.19053/20275137.5207>

Guber, R. (2011). *La etnografía: metodo, campo y reflexividad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Guerreros, J. T. (2005). Antropología urbana. Un recorrido histórico y teórico. *Textos Antropológicos*, 15(1), 137–144. Recuperado a partir de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1025-31812005000100012&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1025-31812005000100012&script=sci_arttext)

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (Primera). Barcelona: Paidós Básica.
- INAH. (2013). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012*. Recuperado a partir de México: [http://www.hacienda.gob.mx/RDC/Documents/irc\\_shcp\\_1def.pdf](http://www.hacienda.gob.mx/RDC/Documents/irc_shcp_1def.pdf)
- Instituto Panamericano de Geografía e Historia. (1940). El Primer Congreso Indigenista Interamericano. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948)*, 4(1), 1–36. Recuperado a partir de <https://www.jstor.org/stable/40977349?seq=1>
- Jacknis, I. (2002). The First Boasian: Alfred Kroeber and Franz Boas, 1896-1905. *American Anthropologist*, 104(2), 520–532. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.520>
- Korsbaek, L., & Ronquillo, M. (2018). Formar, investigar y hacer etnografía desde la ENAH: la historia de un Proyecto de Investigación Formativa. *Diario de campo*, (5), 171–184. Recuperado a partir de <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/issue%3A1526>
- Kreimer, P. (1994). Estudios sociales de la ciencia: algunos aspectos de la conformación de un campo. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1, 77–105.
- Krotz, E. (1988). Departamento de Antropología de la Universidad. En C. García (Ed.), *La antropología en México: Panorama Histórico. 7. Las instituciones* (pp. 286–307). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Krotz, E., & De Teresa, A. P. (2012). *Antropología de la antropología mexicana. Instituciones y programas de formación I*. México: RedMIFA, UNAM, Juan Pablos Editor S. A.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (Primera (e)). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lagunas, D. (2011). Sobre antropología, posmodernidad y teoría crítica. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (35), 97–114. Recuperado a partir

de <https://idus.us.es/handle/11441/16128>

- Leyte, N. (2016). *Los científicos rebeldes de la ENAH. La redefinición de dos ciencias en la polémica en torno a la Antropología Indigenista y la arqueología monumental, 1964-1979*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Licona, E., Gámez, A., List, M., Jiménez, Luis Arturo Ramírez, R., García, R., Castro, F., ... Figueroa, M. (2012). EL Colegio de Antropología Social de la BUAP: continuidades y rupturas (1979-2005). En E. Krotz & A. P. De Teresa (Eds.), *Antropología de la Antropología Mexicana: Instituciones y programas de formación I* (pp. 115–188). México: RedMIFA, UNAM, Juan Pablos Editor S. A.
- López, D. (2016). La antropología del consumo, un desafío para las empresas. Recuperado el 20 de octubre de 2020, a partir de <https://www2.javerianacali.edu.co/noticias/la-antropologia-del-consumo-un-desafio-para-las-empresas#gsc.tab=0>
- López, S., & Serrano, C. (s/f). Prof. Felope Montemayor García (1919-1987). Semblanza. Recuperado el 9 de enero de 2021, a partir de <https://amabmex.tripod.com/miembros/montemayor.html>
- Lowie, R. (1985). *Historia de la etnología* (tercera). México: Fondo de Cultura Económica.
- Loyden, E. (2015). *Las voces de la biodiversidad en México*. México: Colaboración con la PROFEPA. Recuperado a partir de <https://issuu.com/esmeraldaloyden/docs/vbm22junio2016/115>
- Malinowski, B. (1986). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta Agostini. Recuperado a partir de <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2011/12/los-argonautas-del-pacifico-occidental-vol-1-bronislav-malinowski.pdf>
- Marzal, M. (2016). *Historia de la antropología. Volumen II Antropología cultural*.

Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Matos, E., & B. de Lameiras, B. (1988). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. En C. García (Ed.), *La antropología en México. Panorama histórico: 7. Las instituciones* (Volumen 7, pp. 47–57). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Medina, A. (1996). *Recuentos y figuraciones: ensayos de Antropología Mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Medina, A. (1999). La Escuela Nacional de Antropología e Historia y la configuración de la antropología contemporánea en México. En E. Cárdenas (Ed.), *60 años de la ENAH* (pp. 161–184). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Medina, A. (2001). Alfonso Villa Rojas, el etnógrafo. *CIENCIA ergo-sum*, 8(2), 214–224. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/104/10402114.pdf>

Melville, R., & Proyecto), (responsable del. (2018). Catálogo de tesis en antropología social - México. Recuperado el 7 de agosto de 2019, a partir de <https://mx.antropotesis.alterum.info/>

Molina, A. (2016). *Los grandes problemas nacionales* (Segunda). México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Recuperado a partir de <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>

Montaño, O. (1983). *El papel de la Antropología Social en el Indigenismo posterior a la Revolución Mexicana*. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Mosquera, M. A. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532–549. Recuperado a partir de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517572006%0ACómo>

Olivé, J. C. (1981). *Antropología mexicana*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V., INAH.

Olivé, J. C., & Cottom, B. (2003a). *INAH: una historia. Volumen I Antecedentes, organización, funcionamiento y servicios* (Tercera). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Olivé, J. C., & Cottom, B. (2003b). *INAH: una historia. Volumen II. Leyes, reglamentos, circulares y acuerdos* (Tercera). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Olivos, N., & Hadlyyn, C. (2012). La etnografía: del descubrimiento de muchos Méxicos profundos. Entrevista a Andrés Fábregas Puig. *Andamios*, 9, 161–196. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632012000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200008)

Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En Z. Rueda, Mario; Jacobo (Ed.), *La Etnografía en Educación: panorama, prácticas y problemas* (pp. 73–81). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez, M. (2014). De Franz Boas a Ángel Palerm. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (45), 13. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.29340/45.1286>

Plan de Cooperation para la Enseñanza de la Antropología en México. (1940). Información general. *Boletín de Antropología Americana (1937-1948)*, 4(3), 217–227. Recuperado a partir de <https://about.jstor.org/terms>

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, XII(XVII), 47–65. Recuperado a partir de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/4914>

Radcliffe-Brown, A. (1958). *El método de la antropología social*. Barcelona:

Editorial Anagrama, S. A.

- Ramírez, P. X. (2011a). Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología social en México. *Alteridades*, 21(41), 79–96. Recuperado a partir de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/131>
- Ramírez, P. X. (2011b). Treinta años del Programa de Posgrado en Antropología Social. En A. Villalobos (Ed.), *Escuela Nacional de Antropología e Historia* (pp. 221–248). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Ramírez, P. X. (2012). El programa de posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En *Antropología de la Antropología Mexicana: Instituciones y programas de formación II* (pp. 115–222). México: RedMIFA, UNAM, Juan Pablos Editor S. A.
- Redfield, R., & Rosas, G. (1942). La Sociedad Folk. *Revista Mexicana de Sociología*, 4(4), 13–41. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3537187>
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Ed.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25–58). México: Plaza y Valdés.
- Restrepo, E. (2009). *Escuelas de pensamiento antropológico 1. Clásicos*. Recuperado a partir de Chocó:
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (Primera). Cauca: Envió Editores.
- Rivermar, L. (1987). En el marasmo de una rebelión cataclísmica (1891-1920). En C. García (Ed.), *La antropología en México: Panorama Histórico. 2. Los hechos y los dichos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Robichaux, D. (2015). Nación, desindianización, y la búsqueda de nuevos paradigmas. Un breve recorrido por la historia de la antropología mexicana. *Perfiles de la cultura cubana*, (18). Recuperado a partir de <http://www.perfiles.cult.cu/index.php?r=site/articulo&id=396>

- Robles, M. (1978). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rutsch, M. (2002). *Antropología mexicana y antropólogos alemanes en México. Desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX*.
- Sámamo, M. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000). *Repositorio Universitario Jurídicas*, 141–158. Recuperado a partir de <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/21540>
- Sariego, J. L., Talamás, L., Rascón, E., & García, R. (2012). Breve historia institucional de la ENAH Chihuahua. En E. Krotz & A. P. De Teresa (Eds.), *Antropología de la Antropología mexicana: instituciones y programas de formación I* (pp. 279–336). México: RedMIFA, UNAM, Juan Pablos Editor S. A.
- Stavenhagen, R. (1993). Los chicos del cambio. En E. Cárdenas (Ed.), *50 años, memoria de la ENAH* (primera, pp. 102–105). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Télliez, J. (1987). “La época de oro” (1940-1964). En C. García (Ed.), *La antropología en México: Panorama Histórico. 2. Los hechos y los dichos (1880-1986)* (Volumen 2, pp. 289–338). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Topete, H. (2002). La Escuela Nacional de Antropología e Historia (Una semblanza en la cáscara de un piñón). En David Piñera (Ed.), *La educación superior en el proceso histórico de México: Tomo IV - Semblanza de instituciones* (pp. 576–584). Mexicali: ANUIES.
- Trapaga, I. (2018). La Comunidad, una revisión al concepto antropológico.

*Revista de Antropología y sociología: VIRAJES*, 20(2), 161–182.  
Recuperado a partir de <https://doi.org/10.17151/rasv.2018.20.2.9>

UADY. (2018). Historia. Recuperado el 4 de febrero de 2020, a partir de <http://www.antropologia.uady.mx/facultad/historia.php>

Urteaga, M., & Villanueva, V. H. (2014). Augusto Arbusto Urteaga Castro Pozo: el “(an)tropólogo” de los rarámuri contemporáneos. *Precursores*, (4–5), 109–116. Recuperado a partir de <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo%3A11491>

Valdés, M. (2006). *El pensamiento antropológico de Franz Boas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Vázquez, L. (1990). Capítulo III. El investigador en acción. Entrevista a Ricardo Pozas por Luis Vázquez Bibliografía. En J. Durand & L. Vázquez (Eds.), *Caminos a la antropología. Entrevistas a cinco antropólogos* (Primera, pp. 131–175). México: Instituto Nacional Indigenista.

Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (quinta). Madrid: Editorial Trotto, S.A.

Villa, A. (1976). Adiestramiento de personal. En Juan Comas (Ed.), *La antropología social aplicada en México. Trayectoria y antología* (pp. 211–228). México: Instituto Indigenista Interamericano. Serie Antropología Social, 16.

Villalobos, C. (2012). La licenciatura en Antropología Social de la Universidad Autónoma de Chiapas (1975-2007). En E. Krotz & A. P. De Teresa (Eds.), *Antropología de la Antropología mexicana: Instituciones y programas de formación I* (pp. 66–114). México: RedMIFA, UNAM, Juan Pablos Editor S. A.

Wacher, M. M. (2002). La Escuela Nacional de Antropología e Historia: sesenta y dos años de enseñanza antropológica. En D Piñera (Ed.), *La educación superior en el proceo histórico de Méxco: Tomo IV - Semblanza de instituciones* (pp. 585–596). Mexicali: ANUIES.

## Anexos

### Anexo 1

**Tabla 5. Distribución de los contenidos de los planes de estudio de la carrera de Antropología Social en la ENAH (1951-1975)**

<i>Año</i>	<b>Tronco común “Años generales para todas las especialidades”</b>	<b>Tronco común con Etnología</b>	<b>Antropología Social</b>
<i>Semestres</i>	1° - 2° - 3°	4° - 5° - 6°	7° - 8°
<b>1951</b>	Antropología general Prehistoria y protohistoria general Etnografía 1 Antropología física general Lingüística general	Etnografía antigua de México y Centroamérica Teoría y técnica de trabajo etnográfico de campo Historia antigua II Etnografía moderna de México y Centroamérica	Introducción a la Antropología Social Introducción a la Antropología Aplicada Higiene rural Problemas económicos de las comunidades indígenas Problemas educativos de las comunidades indígena Métodos de investigación en las comunidades rurales
<i>Semestres</i>	1° - 2° - 3°	4° - 5° (cursos especiales)	6° - 7° - 8° (cursar 10 de los 11 propuestos)
<b>1955</b> <i>*Antropología Social es reconocida subespecialidad</i>	Antropología física Lingüística general Antropogeografía Prehistoria y Protohistoria Etnología general Historia de la cultura Ecología general Culturas de Mesoamérica	Historia antigua de México Escuelas y teorías etnológicas Fonética y fonémica Psicología general Etnografía moderna de México Sociología Demografía y estadística Métodos y técnicas etnológicos Cambio social y cultural	Antropología social Economía rural Sociología rural Planificación social Psicología social Ecología humana Técnicas de investigación social Problemas económicos de las comunidades rurales Elementos de medicina rural Educción y antropología aplicada Lecturas de ciencias sociales

		Cultura y personalidad	
<b>1959</b>	<p>Antropología física Lingüística general Antropogeografía Prehistoria y Protohistoria Etnología general Historia de la cultura Ecología general Culturas de Mesoamérica Psicología social y personalidad Escuelas y teorías antropológicas Sociología general Historia de la cultura (dividido en dos: Historia de la cultura occidental e historia de la cultura oriental)</p>	<p>Orígenes y caracteres de la cultura mexicana Economía política Historia social y económica de México Cambio social y cultura</p>	<p>Organización social Estadística I Antropología social Sociología rural y urbana Etnografía moderna de México Demografía, métodos y técnicas de investigación sociocultural Fonética y fonémica I Economía rural y urbana Planificación social Antropología aplicada Seminario de antropología aplicada Metodología del trabajo de campo</p> <p>(En 1962 Sociología rural y urbana se transformó en Sociología y economía rurales; Economía rural y urbana en Sociología y economías urbanas)</p>
<i>Semestres</i>	1° - 2° - 3° - 4°	5° - 6° - 7° - 8°	9° - 10°
<b>1965</b> <i>*Inicio del plan quinquenal</i>	<p>Antropogeografía Introducción a la antropología Introducción a la historia Técnicas auxiliares de investigación</p> <p>Antropología física general Etnología general Historia cultural de México Arqueología general Lingüística general Prehistoria y protohistoria Seminario de antropología general</p>	<p>Culturas prehispánicas de Mesoamérica Fuentes para la etnohistoria de México Sistemas comparados de la organización social Dinámica socio-cultural etnografía antigua de México Seminario de métodos y técnicas I Etnografía de América en el momento del contacto Historia antigua de México</p>	<p>Organización social Estadística I Antropología social Etnografía moderna de México Demografía, métodos y técnicas de investigación sociocultural Fonética y fonémica I Planificación social Antropología aplicada Seminario de antropología aplicada Metodología del trabajo de campo Cambio social y cultural Seminario de sociedades clasistas Antropología económica</p>

		Seminario de métodos y técnicas de investigación II Etnografía moderna de México Seminario de métodos y técnicas de investigación III	
<i>Semestres</i>	1° - 2° - 3°	4° - 5° - 6° 7° - 8° (Etnología y Antropología Social conforman un solo plan de estudios)	
<b>1975</b> <i>*El plan de estudios regresa al modelo cuatrienal</i>	1° Introducción a los problemas del subdesarrollo Teoría de la historia Metodología de las ciencias sociales Hábitat, Economía y sociedad Taller de discusión 2° Teoría de la organización social Historia del pensamiento antropológico Sociedades precapitalistas Matemáticas intermedias Taller de discusión 3° Antropología general Antropología física Etnología general Lingüística general Estadística Taller de discusión	Época de tensiones entre diversas propuestas curriculares. En el texto de Coronado y Villalobos (1993) solo se menciona que durante este tiempo se conservaban las materias de carácter antropológico agregándose algunas con relación a la estructura ideológica, organización social y cambio social. De este modo, infiero que las materias del plan de 1975, referente a los semestres 4°, 5°, 6°, 7° y 8° fueron las mismas aún en el plan de estudios de 1971 que se mantuvo hasta 1977.	
	1° - 2° - 3°	4° - 5° - 6° - 7° - 8° (Etnología y Antropología Social conforman un solo plan de estudios)	
<b>1978</b>	Teoría de la historia I, II y III	4° Seminario de El capital I	

<p><i>*Plan de estudios puesto en práctica hasta 1979 cuando Etnología es reorganizada como carrera independiente de Antropología Social</i></p>	<p>Economía política I, II y III Teoría antropológica I, II y III Teoría del conocimiento Metodología I, II y III</p>	<p>Sociedades precapitalistas Antropología social Clases sociales</p> <p>5°seminario de El capital II Antropología política Teoría del estado Desarrollo del capitalismo en México</p> <p>6° Cuestión agraria Seminario sobre ideología Antropología social Estado mexicano</p> <p>7° Renta de la tierra Antropología económica Antropología mexicana (asignatura incorporada e impartida por Augusto Urteaga Castro-Pozo desde 1975)</p> <p>8° Seminario de sindicalismo Movimientos campesinos</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia con base en Coronado y Villalobos (1993), Ramírez (2011 y 2012) y Martínez y Ramos (2011).

## Anexo 2

**Tabla 6. Líneas/proyectos de investigación (1982-2004)**

<b>Generación</b>	<b>Taller de investigación<sup>148</sup></b>	<b>Responsables</b>
<b>1982</b>	La cuestión agraria	Eckart Boege y Armando Bartra
	La cuestión étnica y nacional	Miguel A. Bartolomé y Andrés Medina
	El trabajo industrial y la condición obrera	Augusto Urteaga Castro Pozo
	Ideología	Néstor García Canclini
<b>1984</b>	La cuestión agraria	Eckart Boege, Armando Bartra y Jesús Martín del Campo
	La cuestión étnica y nacional	Gilberto López y Rivas
	Cultura e ideología	Néstor García Canclini y Esteban Krotz
	Trabajo industrial y la condición obrera	Juan Luis Sariego, Marcia Campos Sevilla, Dalia Barrera Bassols y Augusto Urteaga Castro Pozo
<b>1988</b>	La cuestión agraria	Armando Bartra
	Cultura e ideología	Patricia Safa Barraza
	El trabajo industrial y la condición obrera	Sergio Yáñez Reyes
	Antropología médica	Eduardo Menéndez y Roberto Campos
	<b>Línea/proyecto de investigación<sup>149</sup></b>	
<b>1990-1992</b>	La organización de los pequeños productores rurales: lógica económica y racionalidad social	Armando Bartra
	Identidad y etnicidad	Alejandro Figueroa

<sup>148</sup> En los inicios del proyecto de la MAS el área de investigación se basó en Talleres de investigación en los cuales los estudiantes desarrollaban su proyecto de tesis.

<sup>149</sup> A partir de la generación 1990-1992 los talleres cambiaron a Líneas de investigación, también conocidas actualmente como proyectos de investigación dirigidos por un profesor-investigador. A pesar del cambio de nomenclatura el fin sigue siendo el mismo el que el estudiante desarrolle su proyecto de tesis.

	Antropología médica	Eduardo Menéndez, Roberto Campos y Rosa María Osorio
	Ecología y cultura	Leticia Merino
	Identidad, mitología y ritual	Sara María Lara Flores
	Los campesinos y la política	Adriana López Monjardín
	Clase obrera y movimientos sociales en la frontera norte	Dalia Barrera Bassols
<b>1994-1996</b>	Antropología rural	Sara María Lara Flores, Adriana López Monjardín, Elena Lazos Chavero
	Antropología Simbólica	Marie-Odile Marion Singer, César Abilio Vergara Figueroa, Xóchitl Ramírez Sánchez y María Ana Portal Ariosa
	Antropología étnica	Alejandro Figueroa Valenzuela y Martha Judith Sánchez
	Antropología de las migraciones	Margarita Nolasco Armas
<b>1996-1998</b>	Antropología rural	Adriana López Monjardín y Francisco Pinea
	Antropología simbólica 1) Lógicas simbólicas 2) Antropología interpretativa	1) Marie-Odile Marion Singer, Marcelo Abramo Lauff 2) Rafael Pérez Taylor
	Antropología étnica: conflictos y levantamientos	Margarita Nolasco Armas, Alejandro Figueroa Valenzuela, Marisol Melessio
	Antropología médica	Eduardo Menéndez, Roberto Campos y María Eugenia Módena Allegroni
	Culturas y estéticas urbanas	César Abilio Vergara Figueroa
	Antropología urbana en las sociedades complejas	María de la Paloma Escalante Gonzalbo
	Antropología mexicana contemporánea	Luis Reygadas robles Gil y Xóchitl Ramírez Sánchez
	Culturas políticas en el México actual	Dalia Barrera Bassols y Ana María Fernández Poncela
	Diversidad cultural y recursos productivos	Elena Lazos Chevero
	Globalización y nuevos actores sociales en el mundo rural	Sara María Lara Flores y Martha Judith Sánchez Gómez

<b>1998-200</b>	Antropología rural	Adriana López Monjardín y Francisco Pineda Gómez
	Antropología simbólica	Marie-Odile Marion Singer y Françoise Neff Nuixa
	Antropología étnica (conflictos y levantamientos indígenas)	Margarita Nolasco
	Antropología médica	Eduardo Menéndez, Roberto Campos y María Eugenia Módena Allegroni
	Culturas y regiones urbanas	María de la Paloma Escalante Gonzalbo y Carmen Cuéllar Valcárcel
	Antropología del poder	Adriana López Monjardín y Xóchitl Ramírez Sánchez
	Antropología de la educación	Javier Espinoza Berber
	Género y política	Dalia Barrera Bassols
	La antropología de América	Gustavo Vargas Martínez
<b>2002-2004</b>	Área de estudios simbólicos: 1) Antropología simbólica 2) Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas	1) Saúl Millán y Françoise Neff Nuixa 2) Abilio Vergara Figueroa y Carmen Cuéllar Valcárcel
	Estudios étnicos y urbanos	Margarita Nolasco Armas
	Área de estudios del poder: 1) Género y política 2) Antropología del poder 3) Antropología de la educación	1) Dalia Barrera Bassols 2) Adriana López Monjardín, Xóchitl Ramírez Sánchez y Francisco Pinea Gómez 3) José Luis Ramos

Fuente: Ramírez (2012, p.203-206)

**Tabla 7. Líneas/proyectos de investigación (2008-2010)**

<b>Responsables</b>	<b>Línea/proyecto de investigación</b>
<b>Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Estudios urbanos y de las sociedades complejas</b>	
César Abilio Vergara Figueroa	Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas
María de la Paloma Escalante Gonzalbo y Florence Rosemberg	Antropología de la infancia y adolescencia
Maritza Alida Urteaga Castro Pozo	Ciudades contemporáneas y jóvenes
<b>Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Estudios Culturales</b>	
Jorge Pablo Saúl Millán	Simbolismos y cosmovisiones indígenas
Margarita Nolasco y Leticia Reyna Aomaya	Estudios étnicos y movimientos sociales
<b>Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Estudios del poder</b>	
Dalia Barrera Bassols e Irma Aguirre Pérez	Género y política
Paz Xóchitl Ramírez Sánchez, Francisco Pineda Gómez y Adriana López Monjardín	Antropología del poder
Leif Korsbaek Frederiksen	Dinámica y expresión del poder en las comunidades indígenas

Fuente: Elaboración propia con base en Ramírez (2011b, p. 338).

**Tabla 8. Líneas/proyectos de investigación (generación 2018-2020)**

<b>Responsables</b>	<b>Línea/proyecto de investigación</b>
<b>Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Estudios urbanos y de las sociedades complejas</b>	
Dr. Abilio Vergara Figueroa, Dra. Olivia Domínguez Prieto* y Dr. Ernesto Licona Valencia.	Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas
María de la paloma Escalante Gonzalbo y Florence Rosemberg	Antropología de la infancia y adolescencia
Dra. Maritza Urteaga Castro Pozo, Dra. Merarit Viera Alcázar y Dr. Hugo César Moreno	Jóvenes y sociedades contemporáneas
Lina Odena Güemes Herrera y Dra. Rosario Steinou Madrid	La antropología en la postmodernidad
<b>Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Estudios culturales</b>	
Dra. Saúl Millán Valenzuela	Simbolismo y cosmovisión en regiones indígenas
Dra. Leticia Reyna Aoyama y Dr. Isaac Casas Patiño	Estudios étnicos: cultura y procesos sociales
Dra. Julieta Haidar Esperidiao* y Dr. Marco Tulio Pedroza Amarillas	Análisis del discurso y semiótica de la cultura
Dr. José Carlos Aguado Vázquez y Mtro. Ernesto Calixto Urquiza.	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad
Dra. Paz Xóchitl Ramírez Sánchez	Cultura y nación en el México del siglo XXI
<b>Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Estudios del poder</b>	
Dra. Dalia Barrera Bassols* y Mtra. Sonia Contreras Medina	Género y política
Dr. Francisco Pineda Gómez	Cultura y conflicto
Mtra. Adriana López Monjardín*	Antropología del poder
Dr. Leif Korsbaek Frederiksen* y Dr. Camilo Sempio Durán	La comunidad campesina e indígena, sus instituciones y su articulación con el Estado

Fuente: elaboración propia con base en datos de la página web de la ENAH (2016a).

\*Profesores que en licenciatura tienen a cargo un Programa de Investigación Formativa (PIF) con orientación similar a su Línea de investigación en la maestría.

### Anexo 3

**Tabla 9. Modalidad de titulación de maestría generación 2014-2016 para tránsito al doctorado a la generación 2016-2020 por estudiante y Línea de investigación**

ESTUDIANTE	MAESTRÍA 2014-2016			CAMBIO DE LÍNEA	DOCTORADO 2016-2020 <sup>150</sup>	
	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	DIRECTOR DE TESIS	MODALIDAD DE TITULACIÓN		LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	DIRECTOR DE TESIS
<b>Alcalá Almeida Paola</b>	Género y política	Dalia Barrea Bassols	Tesis	No	Género y política	Dalia Barrea Bassols
<b>Araiza Solano Mónica</b>	Jóvenes y sociedades contemporáneas	Maritza Urteaga Castro Pozo	Tesis	Si	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado
<b>Arce Hernández Marcela</b>	Cultura y conflicto	Francisco Pineda Gómez	Sin dato	No	Cultura y conflicto	Francisco Pinea Gómez
<b>Arias Franco Erika</b>	Jóvenes y sociedades contemporáneas	Maritza Urteaga Castro Pozo, sinodal Merarit Viera	Tesis	No	Jóvenes y sociedades contemporáneas	Maritza Urteaga Castro Pozo
<b>Buenrostro Pérez Carolina</b>	Análisis del discurso y semiótica de la cultura	Julieta Haidar Esperidiao	Tesis	Sin dato	Sin dato	Sin dato
<b>Galindo Aguilar Isabel</b>	Cultura y conflicto	Erick Nava (Adjunto a la Línea)	Sin dato	No	Cultura y conflicto	Francisco Pineda Gómez
<b>García García Luis Gustavo</b>	Análisis del discurso y semiótica de la cultura	Julieta Haidar Esperidiao	Tesis	Si	La antropología en la postmodernidad	Lina Odena

<sup>150</sup> Aún no hay datos estadísticos que muestren cuántos estudiantes han egresado y/o titulado de esta generación.

<b>Grisales Barrera Luisa Fernanda</b>	Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas	Abilio Vergara Figueroa	Sin dato	No	Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas	Abilio Vergara Figueroa
<b>Gutiérrez Espinosa Alejandro</b>	Análisis del discurso y semiótica de la cultura	Julieta Haidar Esperidiao	Tesis	No	Análisis del discurso y semiótica de la cultura	Julieta Haidar Esperidiao
<b>Gutiérrez Morales José Francisco</b>	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado	Tesis	No	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado
<b>Heredia López Isadora</b>	Estudios étnicos: cultura y procesos sociales	Leticia Reyna Aomaya	Tesis	Si	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez
<b>Ibarra López Julio Cesar</b>	Antropología del poder	Adriana López Monjardín	Tesis	Si	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez
<b>Iturbide Espinosa Bulmaro</b>	La comunidad campesina e indígena, sus instituciones y su articulación con el Estado	Leif Korsbaek Frederiksen	Ensayo	No	La comunidad campesina e indígena, sus instituciones y su articulación con el Estado	Leif Korsbaek Frederiksen
<b>López Barrera Yerid</b>	Género y política	Dalia Barrera Bassols	Tesis	Si	Antropología de la infancia y adolescencia	Paloma Escalante
<b>López Carrión Edna María</b>	Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas	Olivia Domínguez (adjunta a la Línea)	Ensayo	No	Metrópolis: imaginarios, símbolos y retóricas urbanas	Abilio Vergara Figueroa
<b>López Nazario Melva</b>	Antropología del poder	Adriana López Monjardín	Tesis	Si	Cultura y conflicto	Francisco Pineda Gómez

<b>Luna Ruiz Xilonen María Del Carmen</b>	Simbolismo y cosmovisión en regiones indígenas	Saúl Millán Valenzuela	Tesis	No	Simbolismo y cosmovisión en regiones indígenas	Saúl Millán Valenzuela
<b>Macho Morales Diana Itzel</b>	Análisis del discurso y semiótica de la cultura	Julieta Haidar Esperidiao	Tesis	No	Análisis del discurso y semiótica de la cultura	Julieta Haidar Esperidiao
<b>Maqueda Silva Mitl</b>	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado Vázquez	Tesis	No	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado
<b>Méndez Sánchez Juan</b>	Simbolismo y cosmovisión en regiones indígenas	Saúl Millán Valenzuela	Tesis	No	Simbolismo y cosmovisión en regiones indígenas	Saúl Millán Valenzuela
<b>Montes Flores Aurea Libia</b>	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez	Ensayo	No	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez
<b>Oliveros Cuevas José Arcadio</b>	Antropología del poder	Adriana López Monjardín	Tesis	Si	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez
<b>Rebollo Cruz Montserrat Patricia</b>	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez	Tesis	No	Cultura y nación en el México del siglo XXI	Paz Xóchitl Ramírez Sánchez
<b>Saldívar León Christopher</b>	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado Vázquez	Ensayo	No	La estructura simbólica del cuerpo, análisis de los modelos de cuerpo en situación de interculturalidad	José Carlos Aguado
<b>Toledo Sánchez Juan Luis</b>	Cultura y conflicto	Francisco Pineda Gómez	Tesis	No	Cultura y conflicto	Francisco Pineda Gómez

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Conacyt (2018), ENAH (2017), Catálogo de tesis de Antropología Social (2018) y páginas de internet diversas.