

Enseñanza superior de la historia en el Museo Nacional de México (1903-1915)

Patricia Montiel-Rogel

RESUMEN

Durante el siglo XIX e inicios del XX, el Museo Nacional de México fue una de las instituciones educativas y científicas más importantes del país. En ella se crearon diversos proyectos académicos y educativos sobre historia natural, antropología y etnología. En específico el objetivo de este texto es analizar el proyecto de enseñanza superior de la historia de 1903 a 1915, así como el contexto institucional que lo permitió. Utilizando la teoría y metodología de la historia institucional orientada a la educación, se muestran los reglamentos, los programas de estudio y las actividades que definieron el proyecto.

Palabras clave: enseñanza, historia, educación superior, investigación, profesionalización, México.

Patricia Montiel-Rogel

patricia_m_rogel@hotmail.com

Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa con una estancia de estudios en la Universidad de Jaén, España, actualmente estudiante de maestría en Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México. Temas de investigación: enseñanza de la historia y de la geografía; temas culturales sobre el paisaje, el territorio y lo relacionado a lo histórico-espacial. ORCID: 0000-0002-1238-3913.

Ensino superior da história no Museo Nacional de México (1903-1915)

RESUMO

Durante o século XIX e inícios do XX, o Museo Nacional de México foi uma das instituições educativas e científicas mais importantes do país. Nela se criaram diversos projetos acadêmicos e educativos sobre história natural, antropologia e etnologia. Em específico o objetivo deste texto é analisar o projeto de ensino superior da história de 1903 a 1915, assim como o contexto institucional que o permitiu. Utilizando a teoria e metodologia da história institucional orientada para a educação, se mostram os regulamentos, os programas de estudo e as atividades que definiram o projeto.

Palavras chave: ensino, história, educação superior, pesquisa, profissionalização, México.

Higher Education of History at the National Museum of Mexico (1903-1915)

ABSTRACT

During the 19th and early 20th centuries, the National Museum of Mexico was one of the most important educational and scientific institutions in the country. It created several academic and educational projects on natural history, anthropology and ethnology. The main purpose of study text is to analyze the specific project of higher education about History from 1903 to 1915, as well as the institutional context that allowed it. Using the theory and methodology of institutional history oriented to education, the author shows the regulations, curricula and activities that defined the project.

Key words: teaching, history, higher education, research, professionalization, Mexico.

Recepción: 13/03/19. **Aprobación:** 05/11/19.



Introducción

En México, el desarrollo de la enseñanza superior de la historia se suele situar a partir de 1940 debido a las circunstancias que favorecieron su profesionalización. Algunas fueron: la presencia de un gobierno centralizado y basado en instituciones, el creciente apoyo económico dedicado al sector educativo, la fundación de centros de estudios especializados en humanidades como la Escuela Nacional de Antropología e Historia o el Colegio de México. Asimismo, la llegada de los exiliados españoles —José Ortega y Gasset o José Gaos, por mencionar algunos— es considerada un punto de inflexión en la maduración de la disciplina, pues se adoptaron importantes herramientas interpretativas que tuvieron su máximo apogeo en el historicismo de Edmundo O’Gorman. La historiografía refuerza estas consideraciones (Matute, 1981; Moctezuma, 2005; Zermeño, 2002). Sin embargo ¿no existieron proyectos para profesionalizar la enseñanza histórica anterior a la década de 1940? El objetivo de este artículo es analizar el proyecto de enseñanza superior de la historia en el Museo Nacional de 1903 a 1915, a partir de las fases que lo distinguieron. El año de 1903 es el momento inicial porque se creó la plaza de profesor de Historia en el museo, mientras que 1915 es el momento final al suspenderse los cursos debido a las convulsiones por la Revolución Mexicana.

Cabe aclarar que la idea de profesionalización que existía en el porfiriato dista mucho de la que actualmente se tiene. Milada Bazant, retomando el documento *Nomenclatura de ocupaciones de 1912* (2014: 217), expone que los trabajadores económicamente activos eran profesionales, lo que hoy llamaríamos como tal eran conocidos como profesionistas liberales y se dividían en grupos: cultos, sacerdotes y sacerdotes; judiciales, abogados y notarios; médicos, dentistas, farmacéuticos; y profesores de instrucción, periodistas, arquitectos, ingenieros, profesores, artistas. La práctica profesional era bastante libre, la propia Constitución no especificaba que profesiones

necesitaban títulos para su ejercicio. No obstante, el hecho de contar con un certificado o título profesional por una institución reconocida era la base para ingresar a las filas del profesionalismo liberal. En este caso ¿a qué me refiero con el proyecto para profesionalizar la historia en el Museo Nacional? El propósito, como se mostrará, era crear una élite especializada en el área que contara con certificados y capaz de realizar investigaciones históricas. Empero, no existía un reconocimiento jurídico de su ejercicio profesional.

La perspectiva metodológica y teórica que utilizo es la historia institucional, cuya finalidad es analizar la historia de las dependencias gubernamentales. Esta herramienta interpretativa se ha utilizado mayormente en el campo de la historia jurídica y política que aborda el orden legal que sostiene a una institución, su papel administrativo, su estructura y su evolución histórica, así como su impacto en la sociedad. Se basa principalmente en el derecho constitucional, al igual que en la teoría de las organizaciones y en la administración pública (Flórez, 2011). Sus orígenes se encuentran a mediados del siglo XIX, cuando la archivística moderna, con el historiador francés Natalis de Wailly a la cabeza, basó la organización documental a partir de saber de qué instituciones estatales procedían los documentos (Fuster, 1996). Con ello se adquiría un conocimiento profundo de la fundación, la historia, la estructura y las funciones de los organismos. Sin embargo, la historia institucional vinculada al sector educativo, se refiere al estudio del contexto que permite realizar proyectos educativos y el vínculo político de los mismos. También se centra en los planes, programas escolares y disposiciones que se implementan (Lazarín, 2002: 1-5). Uno de los textos que demuestra el alcance de este marco teórico-metodológico en el rubro de las instituciones educativas es el texto de Javier Garcíadiego, *Rudos contra científicos* (1996), quien se dedica al análisis de la educación profesional de la Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana. Por ello, el enfoque teórico-metodológico del

presente escrito pertenece a la historia institucional, en donde se destacará cuál era el contexto que permitió crear el proyecto específicamente en el museo, además de explicar cuáles fueron los planes y los programas de estudio, así como los reglamentos. Las fuentes primarias para llevar a cabo este texto fueron expedientes personales de profesores y alumnos e informes de actividades. Los documentos se resguardan en el Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología e Historia (AHMNA) y en el Archivo General de la Nación (AGN). También se recurrió a los textos publicados en la revista *Anales del Museo Nacional*, órgano de difusión del recinto.

Es importante resaltar que las obras que abordan el quehacer del museo se concentran en las áreas de Antropología, Arqueología o Historia Natural, refiriendo superficialmente a la historia. Asimismo, investigan una temporalidad contemporánea (Olvera, 1997; Ramírez, 2008; Vega y Ortega, 2014). Uno de los pioneros en estudiar la importancia científica y educativa del museo fue el historiador Luis Gerardo Morales Moreno (1994) quien expone en su obra, *Los orígenes de la museología mexicana*, un amplio panorama del papel del museo como institución que permitió consolidar el Estado-nación. Por otro lado, en el libro *Exhibir para educar*, de la también historiadora Luisa Fernanda Rico Mansard (2004), se analiza la relación entre las necesidades pedagógicas del país y la importancia educativa de los museos, específicamente en la Ciudad de México. Utilizando una mezcla de la perspectiva de la historia institucional desde su lado político, jurídico y educativo, examina el proyecto educativo de los principales museos, centrándose en el Museo Nacional. Ahí desarrolla de manera muy general los programas de estudio de las cátedras que se realizaban en la institución: Arqueología, Antropología, Idioma Mexicano e Historia. Al exponer los cuatro cursos superiores, es difícil profundizar en cada uno de ellos, pero este texto también es pionero —y hasta ahora el único que se ha encontrado—, y presenta los proyectos de enseñanza superior que

existían en la institución. Por otra parte, la investigación de la antropóloga Mechthild Rutsch (2007), *Entre el campo y el gabinetea* se centra en abordar la comunidad científica que profesionalizó la Antropología en el país a partir de conocer redes de investigación, las instituciones que intervinieron y la estructura de las cátedras. Estas dos últimas obras fueron la guía para llevar a cabo esta investigación debido al manejo de las fuentes y de los contenidos. Sin embargo, en este caso, se destacará el proyecto educativo de la historia, en lugar de la antropología en el caso de Rutsch o de los cuatro cursos en el caso de Rico Mansard.

El texto está organizado en tres apartados. En el primero se realiza una doble reflexión. Por un lado, se argumenta por qué el Museo Nacional puede ser considerado un espacio para la enseñanza superior de la historia a finales del siglo XIX e inicios del XX. Por ello se decidió utilizar la perspectiva teórica y metodológica de la historia institucional, pues el museo era la institución ideal para llevar a cabo tal proyecto de profesionalización, como se apuntará. Por otro, se explica la importancia política de los estudios históricos, lo que impulsó el apoyo gubernamental para intentar profesionalizar la disciplina en el recinto. En el segundo apartado, se analizan las fases del proyecto de educación superior de la historia en el Museo Nacional desde 1903 hasta 1915, destacando los programas de estudio, los reglamentos y los trabajos realizados por los alumnos. En el tercero, como reflexión final, se analizan las áreas de investigación para continuar con el estudio de educación superior de la historia a inicios del siglo XX. Antes de comenzar, se ofrece una disculpa al lector porque en ocasiones se encontrará con una gran cantidad de datos, sin embargo, es algo característico de los textos que abordan temáticas poco tratadas.

El Museo Nacional como espacio educativo y científico

El Museo Nacional fue un proyecto que promovió Lucas Alamán en 1825. El objetivo era crear una



institución en beneficio de la nación. El recinto colaboraría en la tarea de reconocimiento internacional a través de la exposición de temas históricos y de recursos naturales que definían a México. Empero, durante la primera mitad del siglo XIX, el museo experimentó diversas dificultades para consolidarse como centro educativo y de investigación. Se concentró en resguardar y conservar objetos de interés nacional como piezas prehispánicas, objetos botánicos, mineralógicos o zoológicos. Esto se debe a las constantes convulsiones económicas y políticas del naciente país que imposibilitaron otorgarle un apoyo gubernamental constante (Achim, 2010).

Las políticas educativas y culturales de Maximiliano de Habsburgo y de Benito Juárez permitieron que el museo obtuviera estabilidad institucional, científica y educativa. Durante el gobierno de Maximiliano, la institución fue trasladada a la antigua Casa de Moneda, sede que tendría hasta 1940 cuando la colección de Historia se instalaría en el actual Museo del Castillo de Chapultepec (Lubienski, 2005).¹ Por otra parte, el proyecto educativo de Benito Juárez se dedicó a fomentar el desarrollo científico y educativo. Se organizó una comisión encargada de redactar un proyecto de reorganización educativa que se sintetizó en la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de 1869. Con él, se pretendía normalizar la instrucción pública desde la primaria, la preparatoria y la universidad. Igualmente se buscaba darles un carácter público, gratuito, obligatorio y útil a los intereses de la sociedad. La educación se sustentaría en la ideología positivista, es decir, se le daría prioridad al conocimiento empírico y perseguiría una explicación universal de la realidad. Por ejemplo, en este contexto, el plan de

estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, que abrió en 1868, daba prioridad a las ciencias naturales, lógico-matemáticas y mecánicas (Zea, 1968: 55-71). El Museo Nacional se acoplaba perfectamente a las miras educativas de Juárez. En 1868 pasó a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y fue entendido, por primera vez, como un centro de investigación con actividades y características propias. Sus profesores fueron los primeros profesionales pagados por el Estado para dedicar su tiempo al trabajo científico, formaron equipos de trabajo, los divulgaron, formaron parte de sociedades, tuvieron relación e intercambio con instituciones de otras partes del mundo y, en general, cumplieron con los requisitos necesarios para ser considerados una comunidad científica moderna y profesional (Saldaña y Cuevas, 2005: 187).

El departamento de Historia Natural tenía el control institucional del museo. Los profesores desempeñaban actividades de investigación, catalogación de ejemplares y colocación de cédulas explicativas en las vitrinas. Fundaron la Sociedad Mexicana de Historia Natural. Esta asociación recibía apoyos económicos estatales para realizar estudios especializados. Cabe preguntarse ¿cuál era el lugar que ocupaba el departamento de Historia en el Museo Nacional? En general, los departamentos de Historia, Arqueología y Etnología estaban relegados desde la fundación del recinto. No obstante, durante el gobierno de Porfirio Díaz, el departamento de Historia Natural fue perdiendo presencia.²

Durante el Porfiriato, se presentaron dos fenómenos que determinaron el futuro del museo. Por un lado, los departamentos de Historia, Arqueología y Etnología adquirieron mayor importancia y, por otro

¹ Anteriormente las colecciones del museo deambulaban entre diferentes edificios. La primera ubicación fue en la Universidad Nacional (1825). Debido a su cierre, las colecciones se trasladaron al Palacio Nacional. Durante la Guerra de Ayutla (1854) y la Guerra de Reforma (1858-1860), la institución compartía espacio con el Archivo Nacional, el Jardín Botánico y la Biblioteca Nacional, pues la mayor preocupación era evitar el saqueo.

² "Informe de las Secciones de Mineralogía, Zoología y Botánica", México, 1868 en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología (AHMNA), vol. 2, Exp. 2, fs. 3-4.

lado, la institución alcanzó su máxima solidez científica y educativa. Para entender el primer aspecto, se recurre a la teoría de Pierre Bourdieu sobre las disputas entre diferentes comunidades científicas a partir de abordar su capital político e institucional (2008). Los departamentos de humanidades acumularon mayor capital político —relación con la élite gobernante— y capital institucional —puestos y plazas claves de la institución— que los apuntaló como los líderes del museo. En particular, el área de Historia se colocó al frente. Este departamento desde los inicios de la institución dependía del área de Arqueología. Con el gobierno de Juárez comenzó a independizarse. Pero sería hasta 1888, a partir de la presidencia de Díaz y el liderazgo del visitador del museo, Francisco del Paso y Troncoso, que comenzaría su mayor emancipación hasta conseguirla a inicios del siglo XX (Rutsch, 2007: 36).

El capital político del departamento de Historia se determinó por la construcción de lazos con la élite gobernante, pues los profesores ocupaban diputaciones o cargos públicos relevantes. Genaro García y Nemesio García Naranjo, profesor y alumno del curso de Historia, ocuparon diputaciones suplentes. Genaro García, quien se convirtió en el director del museo en 1908, mantenía vínculos con la élite minera y política del norte del país debido a las actividades de su familia (Ramos, 2007: 87-107). Nemesio García Naranjo ofrecía discursos en los clubes releccionistas sobre los logros del gobierno porfirista. También los investigadores del área consiguieron un mayor capital institucional, ya que fueron dominando más plazas como las de: profesores, auxiliares en los cursos, encargados de reunir documentos para la obra histórica que publicaría el museo por el Centenario de la Independencia, encargados de copiar y cotejar documentos para las clases, subdirecciones y secretarías.³

La fortaleza del capital político y capital institucional que adquirieron los integrantes del departamento

de Historia, igualmente se explica por la importancia que obtuvieron los estudios y la enseñanza de la historia en el gobierno de Porfirio Díaz, pues se convirtieron en el sustento ideológico para la construcción del nacionalismo. Su objetivo era recuperar los orígenes particulares de la población y del territorio. Justo Sierra, una de las figuras políticas del porfiriato, presentó una ley reglamentaria educativa en 1908. Él consideraba que la educación era el medio para lograr la integración nacional. Los planes de estudio debían de mostrar las características de la nación. En este escenario, el propósito de la enseñanza de la historia era fomentar el sentimiento patriótico hacia héroes y personajes notables. Se combatía el espíritu del localismo en favor del amor a la nación y a la patria moderna mexicana, personificadas en el gobierno de Díaz (Vázquez, 1975: 93-141). Algunos de los escritos históricos más importantes fueron los de: Porfirio Parra, *Los Historiadores. Su enseñanza de 1891* (2001: 355-364); Justo Sierra, *Evolución política del pueblo mexicano* de inicios del siglo XX (2009) y Genaro García, *Crónica Oficial de las Primeras Fiestas del Primer Centenario de la Independencia de México* (1911). También se escribió la primera historia general de México bajo los tomos titulados *México a través de los siglos*. Obra dirigida por Vicente Riva Palacio. Estos escritos legitimaban el gobierno al argumentar la existencia de un pasado lleno de convulsiones (guerras e intervenciones) hasta su estabilidad (unificación nacional) durante su presidencia.

El área de Historia en el Museo Nacional obtuvo mayor apoyo gubernamental como consecuencia de la creciente importancia que adquirió la investigación histórica y su enseñanza primaria. Las salas expositivas del departamento se componían de cinco secciones, cuyo discurso cronológico comenzaba en la época colonial y terminaba en el gobierno de Díaz. En ellas se mostraban retratos de los franciscanos, de los conquistadores, de los virreyes, de los

³ “Lista del personal del museo”, México, 1900, AGN, Ciudad de México, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 149, Exp. 1, f. 1.



héroes de la Independencia, de los personajes de la Reforma y de la élite de la República, así como de diversos escudos, dibujos y fragmentos de estandartes. Este material visual cumplía con los propósitos antes mencionados: enseñar la Historia Patria a los visitantes. Uno de los momentos clave para el departamento fueron los *Festejos del Centenario de la Independencia de México*. Los profesores y alumnos participaron en la elaboración de discursos y en la escritura de la crónica de los eventos. La conmemoración fue ideal para recordarle al pueblo mexicano, pero sobre todo a los diplomáticos, la fortaleza del gobierno de Díaz (Galindo y Villa, 1901: 1-20).

El segundo aspecto que determinó el futuro del Museo Nacional fue el apoyo económico y político para los trabajos de clasificación, de investigación, de catalogación y de exposición de los objetos. En 1877, se creó el órgano de divulgación de la institución llamado *Anales del Museo Nacional de México*, que era una revista trimestral. En ese mismo año también crecieron los contactos académicos con el extranjero (Morales, 1994: 60-86). En 1882 se creó el primer catálogo científico de las colecciones, que era distribuido en la entrada del museo y sirvió como herramienta didáctica durante la visita a las salas. Asimismo, se crearon las clases de Historia, Antropología, Etnología e Idioma Mexicano (Náhuatl), que colocaron a la institución como un importante centro de investigación y de enseñanza.

La investigación y la enseñanza histórica tenían una gran importancia política debido a su papel en la creación de discursos nacionalistas que sostendrían ideológicamente al gobierno. En este sentido, contar con una élite especializada en el área era urgente para acrecentar la información de grandes personajes y hazañas. El Museo Nacional resultaba un espacio propicio para realizar un proyecto educativo superior de la historia debido a que el departamento contaba con fortaleza institucional y política y con recursos económicos suficientes. Además, podrían resultar útiles, en términos pedagógicos, las

colecciones de objetos, de retratos y de manuscritos que servirían en los cursos. Ahora bien, este fenómeno no era exclusivo de México, los museos europeos del siglo XIX tenían un discurso museográfico para enseñar las acciones de los grandes personajes. Por ejemplo, Napoleón mandó levantar 15 museos en donde se exponían piezas de arte obtenidas tras las campañas militares (Santacana, 2005: 63-71). Asimismo, se fundaron museos en universidades para presentar las diversas colecciones y formar médicos, abogados y artistas. No obstante, la historiografía sobre la Europa moderna considera que el seminario que ofreció Leopold von Ranke en 1825 en la universidad de Berlín, dio origen al proyecto de profesionalización de la historia (Zermeño, 2002). Aunque no se debe perder de vista el papel educativo que tenían los museos, sobre todo en el contexto del nacionalismo. Ahora se expondrán las fases del proyecto, sus alcances y problemas más graves.

Etapas del proyecto educativo (1903-1915)

Durante el porfiriato, el Museo Nacional era conocido internacional y nacionalmente como un centro educativo y de investigación. La disciplina alcanzó gran importancia al interior de la institución por las labores realizadas en el departamento de Historia y, al exterior, por medio de su enseñanza primaria para inculcar valores patrios en la población mexicana. Sin embargo, era fundamental impulsar la enseñanza superior de la historia para formar profesionales en el área. El Museo Nacional fue el espacio para realizar tal esfuerzo educativo. A continuación, se explica el proceso de la fundación de los cursos de Historia. Se dividió el análisis en tres fases: la primera de 1903 a 1908; la segunda de 1908 a 1911, la etapa de desarrollo, y la tercera de 1911 a 1915, la etapa de reestructuración.

Fase inicial (1903 a 1908)

En 1903 se creó la plaza de profesor de Historia. El puesto fue encargado a Genaro García, hombre

conocido por su interés en el estudio de la época prehispánica, así como por su labor en la recopilación de documentos y libros históricos. En los tres primeros años en el cargo, sólo desempeñó actividades museográficas e históricas como: formar lotes homogéneos y cronológicos de objetos, sustituir cédulas de los objetos expuestos o formar el catálogo de los objetos del departamento de Historia.⁴ No obstante, le permitieron adquirir un mayor conocimiento de las herramientas y fuentes primarias de la disciplina, elementos esenciales para las clases que impartiría más adelante. En 1906, presentó el curso de Historia que estaría en sus manos. Señaló:

juzgo necesario que los alumnos posean algunos conocimientos en Historia Patria, pues de otra suerte la nueva cátedra tendría el carácter de elemental, y sería por lo mismo inútil, supuesto que existen ya numerosas cátedras análogas en diversas escuelas nacionales. Llenando en cambio aquel requisito, *la nueva cátedra podrá asumir el carácter de un curso superior y permitirá formar especialistas* que más tarde queden en aptitud de contribuir eficazmente al desarrollo de nuestra historia.⁵

Con su propuesta mostró la importancia de formar profesionales en el área, quienes colaborarían en la misión del gobierno para moldear la conciencia nacional. El plan de estudios planteaba que el objeto de la disciplina era el pasado de México desde el Descubrimiento de América hasta la llegada de Díaz a la presidencia. La época anterior, el periodo mesoamericano, le correspondía al curso de Arqueología. Indicaba que el material de trabajo principal para las clases eran las fuentes documentales.

El programa de estudios se dividió en los siguientes temas: 1) se iniciaría el curso con un análisis profundo de las fuentes documentales, 2) Expediciones

de Francisco Hernández Córdova y de Juan de Grijalva, 3) Conquista por Hernán Cortés, 4) Primer Gobierno Español, 5) Audiencias, 6) Virreinos, 7) Guerra de Independencia, 8) Imperio, 9) Gobierno Provisional, 10) Gobierno Republicano Federal, 1º época, 11) Gobierno Republicano Central, 1º época, 12) Dictadura, 1º época, 13) Gobierno Republicano Central, 2º época, 14) Gobierno Republicano Federal, 2º época, 15) Dictadura, 2º época, 16) Gobierno República Federal, 3º época hasta nuestros días. En cada periodo histórico se planteó el estudio de los estados domésticos, económicos, civiles, políticos (incluyendo militar e internacional), religiosos, intelectuales y estéticos. El curso, en esta fase inicial, se programó para durar tres años. Al final, los alumnos recibirían un “certificado de conocimientos superiores” que los acreditaría como especialistas en los saberes históricos.⁶ Este plan reflejó un aspecto innovador para la disciplina: una preocupación por darle un carácter profesional y científico. Con ello es posible refutar la idea de que los primeros intentos para profesionalizar la disciplina en México comenzaron a mediados del siglo XX. García, al igual que la comunidad científica del Museo Nacional, tenía inquietudes por desarrollar una enseñanza profesional histórica.

Los cortes temporales en el curso correspondieron a registros políticos, en específico, a los cambios en el tipo de gobierno: Imperio, Dictadura, República Central o Federal. En esto, García siguió las interpretaciones de la historia que existían en su época. Estas ideas se basaban en sustentar las periodizaciones en las transiciones políticas, como lo hizo Justo Sierra en su obra *Historia Patria*, el libro de historia por excelencia de esa época. El texto se divide en: Historia Antigua (desde los orígenes hasta 1519), La Conquista (1519-1535), Periodo Colonial (1535-1810),

⁴ “Informe de trabajo”, México, 1905, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 170, Exp. 15, f. 19.

⁵ “Disposiciones sobre clases en Historia”, México, 1906, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 170, Exp. 25, f. 4. Énfasis propio.

⁶ “Disposiciones sobre clases en Historia”, México, 1906, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 170, Exp. 25, f. 5.



Independencia (1810-1821), La República (1826-1857), La Reforma y la Intervención (1858-1867) y terminaba con la victoria de la República y el Derecho (Sierra, 1922). Tuvo el propósito de mostrar, como en el programa de estudios de García, el triunfo del liberalismo con la República Federal sobre las fuerzas antagónicas conservadoras y militares de las dictaduras y de las repúblicas centralistas. Con esta interpretación de la historia, que ambos autores defendieron, se revela la influencia del positivismo en la idea que García tenía de la historia. El profesor pretendía profundizar y ampliar el conocimiento de la historia por medio de su plan de estudios. La delimitación temporal desde el descubrimiento de América hasta el porfiriato, la especialización temática en aspectos políticos y transiciones gubernamentales, el uso de fuentes analíticas documentales y el pasado como objeto de estudio sirvieron para definir y delimitar las características esenciales de la disciplina.

Ahora bien ¿a quién estaba dirigido el curso? ¿cómo ingresaban los alumnos? ¿cómo funcionaba? ¿cuáles eran sus obligaciones? ¿quiénes ingresaron? De acuerdo con el reglamento de los cursos de 1907 dos eran los requisitos de ingreso: 1) dominar una lengua extranjera o una nativa del país y 2) tener un conocimiento amplio sobre Geografía e Historia⁷ con la exigencia educativa de los programas de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o de las Escuelas Normales de Profesores (Bazant, 2004: 147-158 y 182-186) con lo que se debía aprobar un examen oral y entregar el certificado de estudios preparatorios.⁸ Estos requisitos muestran que la institución

intentaba cumplir con el propósito que expuso García: garantizar la enseñanza de un curso superior, pues los alumnos debían tener conocimientos básicos sobre el tema para poder profundizar en ellos. Una vez que el alumno ingresaba tenía la obligación de: 1) realizar excursiones académicas, 2) presentar al término del año escolar de 9 meses una disertación de un tema histórico, 3) realizar exámenes para continuar en los cursos, y 4) acudir a clases. Después de ocho faltas consecutivas sin justificación, se perdería su lugar en los cursos y se admitiría a un nuevo alumno.⁹ Asimismo, contaban con la posibilidad de estar becados por el Estado. Las clases se daban tres veces a la semana y duraban alrededor de dos horas. El ciclo escolar era de enero a octubre y se concedían vacaciones en noviembre y diciembre. El método de enseñanza se basaba en la exposición de los temas por el profesor y los alumnos tomaban apuntes. Sin embargo, también existía la participación de los alumnos por medio de la discusión de sus disertaciones con sus compañeros, lo que en la actualidad conocemos como seminarios.¹⁰ En 1906 ingresaron los primeros seis alumnos, quienes contaban con becas.¹¹ Entre ellos destacan Ignacio B. del Castillo y Nemesio García Naranjo. El primero, tras terminar sus estudios en el museo, se convertiría en ayudante de profesor y más tarde se encargaría del curso tras la salida de García de la institución en 1911. El segundo colaboraría con la escritura de la obra *Crónica Oficial de las Primeras Fiestas del Primer Centenario de la Independencia de México*, además de las diversas conferencias que daría en el museo.

⁷ “Reglamento del Museo”, México, 1907, AHMNA, vol. 263, Exp. 15, fs. 180.

⁸ La cátedra de Historia de la ENP, de acuerdo con el Plan Escolar de 1907, se enseñaba en seis horas a la semana, tres dedicadas a Historia general y las otras destinadas a la Historia patria. La cátedra de Historia se enseñaba en el segundo y tercer año, dividiéndose la materia en dos temáticas: Historia I (México) e Historia II (General). Los libros de texto para los maestros en el primer curso de historia eran: *Historia de México* por el Lic. Luis Pérez Verdía y *La Patria Mexicana* por Torres Quintero. El material de lectura para el segundo curso era *Historia general* por Ducoudray.

⁹ “Reglamento del Museo”, México, 1907, AHMNA, vol. 263, Exp. 15, fs. 181-183.

¹⁰ “Informes de los profesores”, México, 1908, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 168, Exp. 34, fs. 18-25, y Caja 169, Exp. 39, fs. 2-6 y Exp. 16, fs. 3-6.

¹¹ Los alumnos que ingresaron fueron: Alfredo Cristerna, Genaro Palacios Moreno, Catarino D. López, Nemesio García Naranjo, Ignacio B. del Castillo y Agustín Agüeros. Sólo se destacarán a algunos alumnos debido a que ellos recibieron su certificado, mientras que los demás, por abandonar el curso, no lo recibieron.

En 1907 ingresaron sólo cuatro alumnos que también recibieron becas.¹² Destacó Luis Castillo Ledón por su magna obra *Hidalgo. La vida de un héroe* (2008), una biografía del personaje que le tomaría más de 20 años. Comenzó su estudio en 1909 cuando fue encomendado por la Secretaría de Instrucción Pública para rehacer el itinerario de Hidalgo durante la Independencia. El objetivo era recopilar documentos y relatos sobre el héroe de Dolores.¹³ Terminó su investigación varios años después de concluir sus estudios debido a que no contaba con los recursos necesarios para seguir recopilando documentos, además de desempeñarse como diputado. La obra, que consta de dos volúmenes, es una muestra de las herramientas y de los conocimientos que los alumnos podían adquirir. En 1908 sólo ingresaría un alumno, José D. Gerner, que también estuvo becado. Las variaciones en la matrícula respondían a que cuando los aspirantes sabían que no contarían con becas, abandonaban el proceso de admisión, lo que llevó a reformar el curso en la fase de reestructuración.

Fase de desarrollo (1908-1911)

De 1908 a 1911 se dio la fase de desarrollo, en la que se observaron los resultados del curso, los que se visualizaron en los trabajos y las excursiones científicas realizadas y en las disertaciones presentadas por los alumnos. Tales actividades representaron la puesta en marcha del conocimiento teórico-histórico que los alumnos adquirieron en clase.

La excursión científica más importante fue en 1908. El objetivo era formar una “Bibliografía histórica mexicana”, es decir, un registro de los libros más importantes que existían en el país. Este ambicioso proyecto fue presentado a la Secretaría de Instrucción

Pública para solicitar los permisos institucionales y el apoyo monetario para la reproducción de los libros más significativos. Para cumplir satisfactoriamente con el proyecto, el profesor dedicó gran parte de las clases a exponer los principios generales bibliográficos. De tal manera, enseñó las características de la clasificación decimal de libros según los parámetros del Instituto Internacional de Bibliografía de Bruselas. A manera de ejercicios prácticos, solicitó que los alumnos redactaran cédulas bibliográficas de libros disponibles en la biblioteca del museo. También pidió la lectura de la obra *Instrucciones para la redacción de los catálogos en las bibliotecas públicas de los estados*, de la junta consultiva de Archivos, Bibliotecas y Museos de España, obra de carácter práctico que les serviría para el trabajo bibliográfico.¹⁴

Se recorrieron diferentes puntos del país para la recopilación de cédulas bibliográficas, copias de libros y documentos desconocidos. Algunas de las bibliotecas más importantes fueron las de Puebla y de Veracruz. En compañía de sus alumnos, García acudió a la Biblioteca Pública Lafragua, anexa al Colegio del Estado en Puebla y a la Biblioteca Palafoxiana. Se recaudaron numerosos libros inéditos e impresos y se formaron las cédulas bibliográficas correspondientes. Los textos en su mayoría eran fuentes de importantes personajes de la Independencia, de las intervenciones o de las revoluciones internas. Por otra parte, en Veracruz visitaron la Biblioteca Pública del Colegio de Estudios Preparatorios fundada por Teodoro Dehesa y examinaron el Archivo estatal.¹⁵ Se visitaron otros puntos del país: Querétaro, Morelia, Zacatecas, San Luis Potosí, Monterrey, Guadalajara y Guanajuato.¹⁶ En la capital del país, recopilaron cédulas en la Biblioteca Nacional. La selección de estas ciudades se

¹² Los siguientes alumnos en ingresar fueron: Luis Castillo Ledón, Rafael Ángel Frías, María A. Tovar y Roberto Argüelles Brigas.

¹³ “Comisión de Luis Castillo Ledón para seguir el itinerario de Hidalgo”, México, 1909, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 46, Exp. 5, fs. 189-190.

¹⁴ “El profesor de Historia propone formar una bibliografía histórica mexicana”, México, 1907, AHMNA, vol. 261, Exp. 16, fs. 51-52.

¹⁵ “El profesor de Historia informa sobre la excursión a las bibliotecas de Puebla y Veracruz”, México, 1908, AHMNA, vol. 262, Exp. 83, fs. 307-317.

¹⁶ “El subdirector del Museo hace constar que los alumnos tiene comisión para visitar bibliotecas”, México, 1908 AHMNA, vol. 262, Exp. 86, fs. 320-322.



basó en dos criterios. El primero por su importancia en momentos que marcaron la Historia Patria del país y en la disponibilidad de contar con imprentas para la reproducción de algunas obras.¹⁷

El logro del proyecto fue la creación de una base de datos que estaría resguardada en el museo. Contaba de 7 000 cédulas bibliográficas sobre los libros más importantes de la historia del país, al igual que de la reproducción de algunos de ellos. Debido al apoyo económico y gubernamental que brindó la Secretaría, el proyecto expresó un esfuerzo institucional, académico y administrativo para contar con herramientas útiles para la enseñanza histórica, como significó disponer de una bibliografía mexicana especializada. También se pueden observar los primeros resultados de clases superiores especializadas en la disciplina histórica, pues el profesor, persiguiendo su objetivo de formar historiadores y de acuerdo con el reglamento, los incluyó en su proyecto. Cabe mencionar que entre 1909 y 1910, ingresaron sólo cuatro alumnos becados.¹⁸ Resalta el caso de Isabel Ramírez Castañeda, considerada la primera antropóloga del país, quien tomaba el curso de Historia y de Antropología al mismo tiempo (Rutsch, 2007).

En algunas clases se leían las investigaciones de los alumnos. García promovía discusiones críticas: se exponían las ideas principales de cada trabajo y los demás compañeros expresaban sus opiniones. Posteriormente, el profesor indicaba errores, lagunas y deficiencias. Él mostraba avances de sus propios estudios para ofrecer un ejemplo de cómo se debía hacer un análisis histórico. Las investigaciones de los alumnos comenzaban con una introducción. En ella se justificaba la relevancia y la pertinencia del tema elegido. En 1908, Nemesio García Naranjo (1908: 564), advirtió en la *Biografía de Sor Juana Inés de la Cruz*: “la importancia de la personalidad de Sor Juana Inés de la Cruz es indiscutible. Ahora que existen tantos

adoradores de la galatea gongorina, fijemos nuestros ojos en la poetisa que, por su modo de pensar y de sentir, debe considerarse como precursora, aunque no la única, del actual movimiento literario”. Un poco más tarde, en 1910, Agustín Agüeros señaló en su investigación *El periodismo mexicano en la época de la Independencia*, el papel del periodismo en México como reflejo de la opinión pública y el olvido en que terminaban los periodistas. De tal manera que denunció “¿por qué, pues, ha de permanecer aquélla ignorada en su historia y éstos desconocidos si pasan la vida hablando de los demás haciendo retratos, siluetas y perfiles, ¿no es justo que alguna vez una mano amiga trace los rasgos de su fisonomía profesional” (Agüeros, 1910: 358). Asimismo, se presentaban los antecedentes u orígenes del tema a investigar. Luis Castillo Ledón en su escrito de 1910, *Mexicanos autores de óperas*, presentó los aspectos generales de la historia de la ópera desde sus inicios en el siglo XVII hasta el siglo XIX (Castillo, 1910: 122). Igualmente Agustín Agüeros expuso, en la disertación ya mencionada, el surgimiento del periodismo en Europa, México y Estados Unidos.

El desarrollo de las disertaciones se basaba en la exposición de las ideas generales y particulares del tema que se fundamentaban en fuentes documentales y bibliográficas. Se utilizaba un lenguaje cargado de adjetivos para embellecer el escrito y engrandecer al personaje o el hecho histórico. La metodología era variada. En casos específicos, como el estudio de héroes o intelectuales, se acudía al método biográfico. En otros temas, al seguir una continuidad temporal y jerárquica de la descripción de los sucesos, se manejaba una perspectiva cronológica y sistemática. Las conclusiones de las disertaciones estaban formadas por una doble reflexión. Resaltaban la importancia del tema para la Historia Patria mexicana y presentaban los avances en el progreso de México. Luis Castillo Ledón señaló (1910: 354):

¹⁷ Existían cerca de 40 imprentas distribuidas entre estas ciudades que controlaban el proceso de producción y distribución de libros.

¹⁸ Los siguientes alumnos que ingresaron fueron: Isabel Ramírez Castañeda, Manuel Jiménez de Sandi, Genaro López Miró y César A. Ruíz.

el grado de cultura musical a que ha llegado México a estas horas es bastante alto: el más alto del Continente Americano [...] tal vez no esté lejano el día en que nuestros compositores y nuestros virtuosos sean considerados entre los de mayor fama europeos; en que llegemos a figurar con honra al lado de países esencialmente músicos.

Igualmente intentaban ofrecer lecciones morales sobre el pasado, destacando las aptitudes de los personajes para abatir adversidades. Roberto Argüelles, otro alumno de la institución, apuntó el carácter valeroso de Cuauhtémoc “al afirmarse definitivamente sus cualidades psíquicas y sus capacidades intelectuales en el periodo de su adolescencia, estaría bien dispuesto a tender las alas vigorosas para batirlas dignas y brillantemente en las regiones huracanas de la guerra” (1910: 312). Las investigaciones realizadas por los alumnos fueron los primeros trabajos efectuados con el propósito de conseguir aprobar y continuar cursos superiores en Historia. Reflejan una muestra clara de los antecedentes para profesionalizar dicho saber. Los estudiantes, al asistir a seminarios y a exploraciones científicas, se estaban formando como investigadores.

Fase de reestructuración (1911-1915)

A finales de 1911 y principios del siguiente año se presentó un proyecto para la reorganización de la enseñanza en el museo. Pese a los resultados del curso de Historia que se acaban de mencionar, los profesores dictaminaron que la educación en el Museo “debe concentrarse a establecer los cimientos de ellas [materias de Historia, Arqueología, Etnología e Idioma Mexicano]; y que su profundización y especialización habrán de corresponder a la Escuela de Altos Estudios. Así el museo serviría, por decirlo así, de transición sobre los estudios elementales de esas ciencias y las de elevada categoría”.¹⁹

De acuerdo con estas consideraciones, la institución debía limitarse a otorgar certificados de aptitud, más que de conocimientos especializados como se había planteado en la fase inicial. La causa principal, retomando las argumentaciones de Mechthild Rutsch, fueron las constantes inasistencias de los alumnos, quienes al no conseguir una beca abandonaban los estudios. Los que lograban obtener una, lo hacían utilizando sus relaciones influyentes en la Secretaría. En ambos casos, los alumnos acudían en busca de una beca, en vez de conocimientos científicos (Rutsch, 2007: 126-169). De esta manera también se determinó otorgar las becas “mediante una reglamentación un tanto severa, que borre los favoritismos y las consideraciones de cierto orden de ideas”,²⁰ al igual que se decidió fomentar el espíritu por la investigación histórica en su nivel más elemental para que aquellos interesados en profundizarla siguieran su preparación en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional

Así ¿cómo cambiaron los nuevos requisitos para ingresar? ¿cómo cambiaron sus obligaciones? ¿quiénes ingresaron? ¿cuáles fueron las modificaciones en el nuevo programa de estudio? El profesor de Historia en mayo de 1913 presentó los nuevos requisitos para ingresar y solicitar la beca. Los alumnos debían conocer los idiomas francés e inglés, haber cursado Geografía e Historia Patria. Respecto a la fase inicial (1907), se eliminó la obligatoriedad de dominar alguna lengua nativa del territorio. Aunque el curso ahora se caracterizaba por ser preparatorio, continuó la exigencia de ingresar con un conocimiento elemental de la disciplina, lo que revela la preocupación de hacer un curso más especializado, más profesional. Esto también se observa en que los alumnos se concentraran en adquirir herramientas interpretativas más útiles para la labor histórica, pues para conocer la historia mundial, los textos estaban escritos principalmente en inglés y en francés, causa para

¹⁹ “Proyecto de ley para la reorganización de la enseñanza en el museo”, México, 1911, AHMNA, vol. 285, Exp. 55, f. 177.

²⁰ “Proyecto de ley presentado para la reorganización de la enseñanza en el museo”, México, 1911, AHMNA, vol. 285, Exp. 55, f. 181



exigir el conocimiento de estas lenguas. Una vez que el alumno ingresaba al curso se sometía a un examen que duraba cerca de media hora para competir por la beca, aspecto que no se había planteado en la fase inicial. En presencia de un jurado conformado por el director, el profesor y el ayudante de la clase, el alumno explicaría un tema elegido al azar, que abarcaba las disciplinas auxiliares de la Historia, y desde el Descubrimiento de América hasta principios del siglo XIX.²¹ Este procedimiento buscaba otorgar las becas a los candidatos mejor preparados, lo que también reflejaba la preocupación de los directivos para hacer el curso más democrático. En este periodo (1911-1915) ingresaron 12 alumnos, de los cuales sólo la mitad estaban becados siguiendo los requisitos planteados.²² Destaca el caso de Juan B. Iguíniz, un intelectual reconocido por sus estudios en biblioteconomía, que en gran medida comenzó su actividad académica en el museo. Fue llamado como profesor en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional para dar cursos en la carrera de Historia y Biblioteconomía (Castañeda, 2002).

La dirección del museo también presentó, en 1913, un nuevo reglamento para las clases y los exámenes. En primer lugar, se redujo la extensión del curso, ya que pasó de tres años planteados en la fase inicial a dos años en esta fase de reestructuración. Las clases continuaron impartándose tres veces por semana, pero durarían sólo una hora, en vez de las dos horas programadas en la fase inicial (1906). La reducción en horarios seguía las modificaciones para hacer un curso más corto. Constaba de una prueba oral para defender un tema frente a un jurado nombrado por el director y presidido por el profesor de la clase. El tema se elegía al azar, escogiendo una tarjeta que contendría un tema a desarrollar en máximo 20 minutos.

La calificación era individual y con la siguiente escala: Perfectamente Bien (PB), Muy Bien (MB), Bien (B), Mediano (M) y Reprobado (R). Para pasar de año, la calificación mínima sería de Bien (B) en promedio.²³ El profesor de Historia presentó un nuevo programa de estudios que se dividía en dos años. En el primer año se presentaría una introducción a la noción, método y disciplinas auxiliares de la Historia (Bibliografía, Paleografía, Epigrafía, Heráldica y Numismática). Posteriormente, se haría un análisis de los acontecimientos históricos desde el Descubrimiento de América, hasta el Virreinato. En el segundo año se mostrarían los sucesos históricos desde la Guerra de Independencia hasta la Tercera Época del Gobierno Federal (Júarez, Lerdo y Díaz). Las continuidades con el programa de Historia en la fase inicial (1907) fueron analizar y estudiar, en cada periodo histórico, las fuentes primarias y los estados domésticos, económicos, civiles, políticos, morales, religiosos, intelectuales y estéticos. Las diferencias con el programa en la fase inicial (1907) fueron la inclusión de nuevas temáticas, como el estado general de las culturas indígenas del país a principios del siglo XVI, o el estudio de la utilidad histórica y sus disciplinas auxiliares. También se subdividieron los periodos históricos. Por ejemplo, el Virreinato se desglosó en cuatro siglos: XVI, XVII, XVIII (1º) y XVIII (2º). Igualmente, cada gobierno contenía el nombre de personajes sobresalientes de la época.²⁴ Aunque el tiempo escolar se redujo, la rigurosidad académica y temática se mantuvo pues se seguían abordando los mismos temas en cada periodo histórico. Sin embargo, el nuevo programa académico sería más fácil de asimilar por la presentación de un panorama general puntualizado —con mayor desglose temático— y por la reducción tanto de la duración del curso, como de las horas en las aulas.

²¹ “Bases para el concurso para las pensiones vacantes”, México, 1913, AHMNA, vol. 18, Exp. 11, f. 68.

²² Los alumnos que ingresaron fueron: Jesús M. Escudero, Juan B. Iguíniz, Antonio Villalobos, Mariano Samayoa, José A. García, Urbano Lavín, Trinidad García, Vicente A. Galicia, Rodolfo Flores Badouin, Aristeo Gómez Treviño, Meliton Uribe y Mendoza y Alfonso Toro.

²³ “Reglamento para las clases y exámenes que se imparten”, México, 1913, AHMNA, vol. 18, Exp. 12, f. 70.

²⁴ “Programas del curso de Arqueología e Historia”, México, 1913, AHMNA, vol. 18, Exp. 14, fs. 75 y 76.

Pese a estimarse el curso de Historia del Museo Nacional como preparatorio, fue creciente la preocupación de los investigadores del museo y de los directivos de Instrucción Pública por realizar mayores esfuerzos en la profesionalización de la Historia. El proceso se prolongaría y se dividiría en dos momentos: uno introductorio en el Museo Nacional con duración de dos años y uno profundo en la Escuela de Altos Estudios. El alcance de estos esfuerzos fue palpable en la autoridad académica que fue adquiriendo el curso de Historia del Museo. Vale la pena mencionar que en 1913 se inscribieron guías e intérpretes para extenderles una credencial que los acreditara como guías de turista,²⁵ hecho que señalaba la seriedad formativa de los cursos. Otro alcance positivo fueron las primeras evaluaciones y trabajos escritos de los alumnos. En diciembre de 1914 se realizaron las primeras evaluaciones con los parámetros expuestos. Por ejemplo, el jurado para evaluar a Antonio Villalobos M., alumno del segundo curso, estuvo conformado por Jesús Galindo y Villa, profesor de Historia y Don Aristeo Gómez Treviño, ayudante de la clase de Historia. “Tocándole en suerte examinarse el: *Avance del Ejército invasor (47) sobre la Ciudad de México*, habiendo sido el alumno Antonio Villalobos M. calificado con un voto de perfectamente bien y dos votos de muy bien”.²⁶ Lo que cabe preguntarse es si efectivamente los alumnos o sus compañeros continuaron con el curso universitario que ofrecía la Escuela de Altos Estudios. Cuestionamientos que exigirían otra investigación acerca del vínculo entre el curso preparatorio del Museo Nacional y el curso universitario de la Universidad Nacional.

Las disertaciones continuaron como una parte esencial del curso. No obstante, a diferencia de la fase inicial (1908), el profesor exponía el método histórico adecuado para realizar una buena investigación, el cual incluía tres aspectos: 1) la recolección y estudios de datos, 2) la síntesis erudita y 3) la síntesis científica.

La primera era la aproximación a fuentes primarias sobre el tema. La segunda era una síntesis o reconstrucción histórica que se caracterizaba por ser una:

obra imaginativa basada en los datos que arrojan aquellos (estudio de datos), y es natural que *quien con la imaginación se ha trasladado*, al leer los documentos, a otras épocas y a otros lugares, sea quien estampe en el papel las impresiones y los resultados que *en su espíritu y en su inteligencia hayan producido esas lecturas y esos viajes retrospectivos*.²⁷

La tercera era la generalización de los hechos. Estos tres momentos en la metodología histórica muestran un aspecto poco común en la época: la importancia que tiene el investigador y la relevancia de la imaginación e interpretación. Durante el siglo XIX y parte del XX, una buena investigación histórica se basaba en el uso de fuentes primarias documentales. El papel del historiador se reducía a “dejar que los documentos hablen”, pues en el momento mismo en que se interpretaba un hecho histórico se desvirtuaba “lo que realmente pasó”. Este pensamiento positivista, claramente dejaba de lado el papel del historiador en su investigación, quien desde su horizonte de enunciación explica el pasado y lo imagina para intentar reconstruir el proceso histórico. El curso, ahora preparatorio del museo, abría la puerta hacia una manera nueva de entender la historia. Asimismo, sin dejar de lado la importancia de las fuentes primarias, señaló la necesidad de utilizarlas en cualquier tipo de investigación. Sin embargo, el tiempo positivista aún impregnaba, lo que se observa en la última etapa del método histórico que buscaba generalizar los hechos, tal como en la universalización científica. Pese a esto, se puede concluir que ya existían nuevas maneras de concebir la historia, anteriores al llamado historicismo de la década de 1940 y que también se basaban en la imaginación histórica.

²⁵ “El director otorgará una credencial a los guías de turistas”, México, 1913, AHMNA, vol. 290, Exp. 60, f. 124.

²⁶ “Programa de clases y exámenes”, México, 1914, AHMNA, vol. 20, Exp. 22, f. 231.

²⁷ “Bases sobre la metodología de la investigación histórica”, México, 1912, AHMNA, vol. 20, Exp. 26, f. 242. Énfasis propio.



Las disertaciones de 1912 y 1913, en comparación con los trabajos realizados durante la fase de desarrollo (1908-1911), presentaron aspectos mejor logrados en cada una de las secciones del escrito. En la parte introductoria se siguió justificando la importancia del tema. El trabajo de Juan B. Iguíniz, *La Biblioteca Palafoxiana de Puebla* (1913), menciona que “contábase entre las primeras, tanto por su riqueza bibliográfica, como por el número de obras que contenía, la Palafoxiana de Puebla, la que fue además una de las pocas que escapara de los destrozos del aluvión revolucionario de nuestras luchas políticas” y por tal razón deseaba exponer la historia de la biblioteca (1913: 291). Continuó la necesidad de mostrar los antecedentes históricos del tema. Alfonso Toro, en su ensayo del mismo año *Breves apuntes sobre iconografía. Algunos héroes*, explicó cómo se ha utilizado la iconografía para preservar retratos, objetos o esculturas de los grandes héroes (1913: 201). Los cambios más notables fueron la aparición de argumentos sobre la delimitación temporal, espacial y temática de los trabajos. Igualmente se presentó una breve descripción de cómo se abordaría cada apartado del trabajo. El texto *Guerra de Independencia de las colonias españolas de América*, de Jesús M. Escudero, refiere “límite pues, mi modesta labor a lo que aún en el día se llama la América española, miras e intereses de absoluta identidad, en los primeros albores del siglo XIX” (1912: 90). Más adelante, menciona los aspectos a abordar en su escrito, en primer lugar:

los acontecimientos históricos más notables de la época para [posteriormente] comparar la trascendencia y utilidad de las campañas de todos y cada uno de los caudillos de todos los pueblos latinoamericanos y concluir que a México le corresponde la preeminencia por haber sido la primera, cronológicamente y en todo orden de ideas, que se lanzó a la rebelión (Escudero, 1912: 90).

El desarrollo de los trabajos buscó argumentar las ideas generales y particulares acerca del tema elegido.

Aparecieron métodos diferentes al biográfico o analítico. Uno de ellos fue el método comparativo, como se observa en la cita anterior. Jesús M. Escudero contrastó el movimiento independentista de los virreinos de Perú, Nueva Granada, Río de la Plata y las Capitanías de Caracas y Chile para mostrar las semejanzas y las diferencias de cada uno, con el movimiento insurgente de la Nueva España. El propósito era convencer al lector de que la Independencia en México fue la más trascendental de la América Española. Se procuró enaltecer la importancia del tema a partir de un lenguaje cargado de adjetivos. Juan B. Iguíniz resaltó que debido “al celo y patriotismo del Venerable e Ilustrísimo SR. Dr. Juan de Palafox, ilustre Obispo de la Puebla de los Ángeles, a la vez que el personaje más discutido de su tiempo, cuya celebridad traspasó los límites de la Colonia” (1913: 291), la biblioteca Palafoxiana logró fundarse. Se mantuvo el uso de las perspectivas cronológicas en la descripción de los hechos, pero también se acudió a las explicaciones temáticas. Las conclusiones de las disertaciones estaban formadas por breves resúmenes sobre los aspectos fundamentales de los escritos. Los textos terminaban con pequeñas reflexiones acerca del tema, algunas eran comentarios basados en la imaginación histórica, como se había propuesto en los nuevos planes de estudio. Jesús M. Escudero mencionó “sin los triunfos de Morelos, el virrey no sólo hubiera podido pacificar su jurisdicción, sino que habría además acudido, con toda probabilidad, casi con la certeza de obtener completo éxito, en el auxilio de los demás virreyes y gobernantes realistas del Sur” (1912: 139). Los comentarios apoyados en suposiciones o probabilidades se basan en la imaginación histórica, pues es común reflexionar en los diversos desenlaces de los hechos.

Las modificaciones realizadas pretendían dar un paso más hacia la enseñanza superior de la Historia a partir de apoyar su especialización en una etapa preparatoria que se daría en el Museo. No obstante, durante las convulsiones de 1915 causadas por

el movimiento revolucionario contra el gobierno de Díaz, se suprimieron los cursos en la institución por tres razones: la situación caótica urbana en la ciudad de México, la inexperiencia de los nuevos funcionarios en las secretarías y órganos superiores educativos y por la falta de oportunidades laborales.

Las actividades cotidianas académicas y educativas se vieron afectadas por la situación militar de la capital, lo que provocó un ambiente de inseguridad para acudir a las aulas. También los nuevos funcionarios que se ocuparían de la Universidad Nacional, la Sección Universitaria y la Preparatoria desconocían sobre gestión educativa profesional. Valetín Gama, quien obtuvo el cargo de rector, ignoraba cuales eran las escuelas y dependencias que integraban a la Universidad Nacional. Por último, existía una incongruencia entre política educativa y laboral (Garcíadiego, 1996: 185-190). Los profesionistas, aunque recibieron una educación de alta calidad de acuerdo con los comentarios de extranjeros que visitaban el país, se encontraban con un campo laboral ocupado por extranjeros. Los que podían conseguir un puesto en la burocracia recibían un sueldo bajo. Ello explica por qué los alumnos que salían de los cursos del museo ocupaban plazas y puestos en el mismo recinto, pues fuera de la institución no existían los espacios adecuados para trabajar. Después de 1915, existieron proyectos para reinstaurar los cursos, pero no pudieron consolidarse debido a la falta de recursos económicos y de apoyo de la Secretaría. Sin embargo, algunos profesores y alumnos, como el ya citado Iguiníz, o Jesús Galindo y Villa, obtuvieron plazas en la carrera de Historia de la Universidad Nacional en las áreas de fuentes documentales,²⁸ lo que muestra la importancia del curso en la profesionalización de la disciplina y lo que requeriría un estudio de tales alumnos y profesores en otras instituciones.

Conclusiones

El Museo Nacional fue una institución educativa y científica en la cual se presentó un proyecto importante de enseñanza superior de la historia en México. Un curso que se distinguió por la relación teórica-práctica de su contenido que se reflejó en la realización de una base de datos nacional que contendría los registros de los libros más significativos para la Historia Patria y la escritura de trabajos especializados. También se singularizó por la realización de trabajos de investigación de los alumnos que hoy podrían representar una fuente esencial para la historiografía de finales del siglo XIX e inicios del XX. Los órganos de divulgación científica nacional e internacional y la exposición de objetos museográficos en las salas sirvieron como espacio para presentar los resultados de los trabajos de investigación de los alumnos. Estas actividades son una muestra de los resultados de cátedras superiores de la disciplina, cuyo propósito era formar especialistas en el área en donde el Museo Nacional fue una institución crucial para llevarlo a cabo.

Sin embargo, existieron obstáculos que determinaron la reestructuración y suspensión de las clases, como la corrupción que existía en la manera de conseguir una beca, el desinterés de algunos alumnos en continuar sus estudios sin un apoyo económico, el inexistente campo laboral o bien, las convulsiones urbanas y educativas de 1915. Antes de finalizar, es importante señalar algunos temas de investigación que pueden ser abordados con relación a lo que aquí se ha tratado. El primero se refiere en seguir las actividades académicas de algunos alumnos con el fin de buscar si hicieron propuestas en la enseñanza superior de la historia como Luis Castillo Ledón, Jesús Galindo y Villa o Juan Iguiníz. El segundo es revisar si existieron intentos por profesionalizar la historia, pero en las entidades federativas. Éstos son temas por investigar que podrían dar luz de los antecedentes de nuestra disciplina. ■

²⁸ "Historia laboral de Jesús Galindo y Villa", México, 1920, AGN, Fondo de Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 148, Exp. 24, f. 67.



Archivos

Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología (AHMNA).

Archivo General de la Nación (AGN), México.

Referencias

- Achim, Miruna (2010), “El Museo Nacional de México y los guiones de la nación, 1825-1867”, en Gustavo Leyva, Brian Connaughton (coords.), *Independencia y Revolución: presente, pasado y futuro*, México, FCE/UNAM.
- Agüeros, Agustín (1910), “El periodismo mexicano en la época de la Independencia”, *Anales del Museo Nacional*, vol. 3, núm. 2º, pp. 355-465.
- Argüelles Bringas, Roberto (1910), “Cuauhtémoc. Su nacimiento y educación”, *Anales del Museo Nacional*, vol. 3, núm. 2º, pp. 285-312.
- Bazant, Milada (2014), *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, COLMEX.
- Bordieu, Pierre (2008), *Homos Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castañeda, Carmen (2002), “La imprenta en Guadalajara y su producción 1793-1821”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM/CIESAS.
- Castillo Ledón, Luis (2008), *Hidalgo, La vida de un héroe*, Pachuca, Gobierno del Estado de Hidalgo (Biografías conmemorativas, 1).
- Castillo Ledón, Luis (1910), “Mexicanos autores de óperas”, *Anales del Museo Nacional*, vol. 3, núm. 2º, pp. 314-354.
- Escudero, Jesús (1912), “Guerra de Independencia de las Colonias Españolas de América”, *Anales del Museo Nacional de México*, vol. 4, núm. 3º, pp. 87-143.
- Flórez Porras, Juan (2011), *Guía metodológica para la investigación de la historia de las instituciones*, Bogotá, Universidad del Rosario.
- Fuster Ruíz, Francisco (1996), “Los inicios de las archivística española y europea”, *Revista General de Información y Documentación*, vol. 6, pp. 43-78.
- Galindo y Villa, Jesús (1901), *Breve noticia histórico-descriptiva del Museo Nacional de México*, México, Museo Nacional.
- Garcíadiego, Javier (1996), *Rudos contra científicos. La universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, COLMEX/UNAM.
- García Naranjo, Nemesio (1908), “Biografía de Sor Juana Inés de la Cruz”, *Anales del Museo Nacional*, vol. 2, núm. 3º, pp. 561-573.
- García, Genero (1911), *Crónica Oficial de las Primeras Fiestas del Primer Centenario de la Independencia de México*, México, Museo Nacional.
- Iguíniz, Juan B. (1913), “La biblioteca Palafoxiana de Puebla”, *Anales del Museo Nacional de México*, vol. 5, núm. 3º, pp. 289-300.
- Lazarín Miranda, Federico (2002), “Educación y economía en el tiempo”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM/CIESAS.
- Lubienski, Johann (2005), “Una monarquía liberal en 1863”, en Esther Acevedo (coord.), *La definición del Estado Mexicano 1857-1867*, México, Secretaría de Gobernación.
- Matute, Álvaro (1981), *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, México, SEP (Sepseventa, 126).
- Moctezuma Franco, Abraham (2005), “El camino de la historia hacia su institucionalización”, *Historia y Grafía*, núm. 25, pp. 45-78.
- Morales Moreno, Luis Gerardo (1994), *Los orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional 1780-1940*, México, Universidad Iberoamericana.
- Olvera Vázquez, Carlos (1997), *El Museo Nacional de Historia en Voz de sus directores*, México, INAH.
- Parra, Porfirio (2001), “Los Historiadores. Su enseñanza”, en *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*, México, UNAM (Serie documental, 8).
- Ramírez Vázquez, Pedro (2008), *Museo Nacional de Antropología: gestión, proyecto y construcción*, México, INAH.
- Ramos Escandón, Carmen (2007), “Genaro García,

- historiador feminista de fin de siglo”, *Signos Históricos*, vol. 5, pp. 87-107.
- Rico Mansard, Luis Fernanda (2004), *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos en la Ciudad de México (1790-1910)*, Barcelona, Ed. Pomares (Horizontes educativos mexicanos).
- Riva Palacio, Vicente (1971), *México a través de los siglos*, Tomos I a IV, México, Editorial Cumbre.
- Rutsch, Mechthild (2007), *Entre el campo y el gabinete. Nacionales y extranjeros en la profesionalización de antropología mexicana (1877-1920)*, México, INAH/UNAM.
- Santacana Mestre, Joan (2005), “Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico”, en Núria Serrat (coord.), *Museografía didáctica*, Barcelona, Ariel.
- Saldaña, Juan José y Consuelo Cuevas Cardona (2005), “La invención de México de la investigación científica profesional: El Museo Nacional (1868-1908)”, en Juan José Saldaña (coord.), *La Casa de Salomón en México. Estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científicas*, México, UNAM.
- Sierra, Justo (2009), *Evolución política del pueblo mexicano*, México, Porrúa (Sepan cuántos, 515).
- Sierra, Justo (1922), *Historia Patria*, México, SEP.
- Toro, Alfonso (1913), “Breves apuntes sobre iconografía de algunos héroes de la Independencia”, *Anales del Museo Nacional de México*, vol. 5, núm. 3º, pp. 199-209.
- Vega y Ortega Báez, Roberto (2014), “La vida pública del Museo Nacional de México a través de la prensa capitalina 1825-1851”, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 59, pp. 94-138.
- Vázquez Zoraida, Josefina (1975), *Nacionalismo y educación en México*, 2º ed., México, COLMEX (Nueva Serie, 9).
- Zea, Leopoldo (1968), *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE.
- Zermeño Padilla, Guillermo (2002), *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica historiográfica*, México, COLMEX.

Cómo citar este artículo:

Montiel-Rogel, Patricia (2021), “Enseñanza superior de la historia en el Museo Nacional de México (1903-1915)”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 34, pp. 88-105, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.980> [Consulta: fecha de última consulta].