



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

**IDEAS EN TORNO A LA NIÑEZ DESDE LA MIRADA OFICIAL
PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO, (1958-1972)**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN HISTORIA**

PRESENTA:

EDUARDO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

TUTORA:

DRA. SUSANA LUISA SOSENSKI CORREA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO DE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Una investigación involucra, inevitablemente, el apoyo de muchas personas sin la cuales este trabajo sería completamente distinto. En primer lugar, quisiera agradecer a mi asesora, la *Dra. Susana Sosenski*, por su infinita ayuda y paciencia para orientar este trabajo. Sin esa libertad para trabajar, los numerosos borradores, así como todas las lecturas y los comentarios, no habría sido posible darle forma a un tema sobre el cual desconocía una gran cantidad de bibliografía. Sin embargo, agradezco haber contado, sobre todo, con toda esa calidez que me brindaste a lo largo de este tiempo, siempre tan atenta a cualquier inconveniente y dispuesta a brindarme tu ayuda en todo lo necesario. Muchas gracias por convertir la tesis en una experiencia increíble.

En segundo lugar, quiero agradecer a las integrantes de mi sínodo por su disposición para su atenta lectura y todos sus comentarios. A la *Dra. Josefina Mac Gregor*, le agradezco toda la ayuda que me brindó durante las sesiones del seminario, pues sus observaciones siempre me llevaron a mejorar cada entrega. Sin duda, su clase fue uno de los mejores recuerdos de la maestría.

A la *Dra. Beatriz Alcubierre*, le agradezco todas las anotaciones tan acertadas al trabajo, ya que sin ellas no habría podido observar aquellos puntos débiles de la investigación. A la *Dra. María Rosa Gudiño*, le agradezco enormemente su lectura tan puntual de la tesis. Todas sus recomendaciones, acompañadas de su retroalimentación, ayudaron a fortalecer la investigación de principio a fin. Finalmente, le agradezco a la *Dra. Michelle Ordoñez* por sus atinados comentarios en torno a esta tesis, pues me llevaron a reflexionar y profundizar en muchas ideas a lo largo de este trabajo. A todas, muchas gracias.

De igual manera, también quiero agradecer a los integrantes del seminario de investigación del posgrado, *Aby, José, Miguel Ángel, Jesús, José Luis y Bertha*. por todas las

observaciones que me brindaron semestre con semestre con cada avance. Igualmente, le agradezco a *Balam* y *Ana Karla*, integrantes del seminario de tesis de la Dra. Susana, por sus comentarios tan atentos y puntuales en cada entrega. El trabajo de ambos seminarios contribuyó de manera notable en cada borrador.

A lo largo del camino, siempre te encuentras con maestros que terminan por marcar tu paso por las aulas. Aquí, mi más sentido agradecimiento al *Dr. Mario Virgilio Santiago Jiménez* por tus enseñanzas tan sólidas que aprendí desde licenciatura y que me han sido de mucha utilidad desde entonces. También le agradezco a la *Dra. María del Carmen León Cázares*, pues aún recuerdo sus palabras de aliento que me brindó, tanto dentro como fuera del salón de clases.

De igual forma, agradezco a mi familia su apoyo para esta tesis. A mis padres, *Rogelio* y *Gloria*, por toda la ayuda y el cariño que me han brindado durante toda mi vida y por todo el esfuerzo que han hecho para impulsarnos a cumplir con nuestras metas. También, agradezco a mis hermanos, *Janet*, *Iván* y *José* por su apoyo a lo largo de mi vida.

Por otro lado, una parte importante fueron aquellas personas que me han permitido contar con su amistad durante años. A *Albi*, no puedo más que agradecer las largas pláticas, los consejos, las experiencias y toda tu amistad, que ha significado un abrazo al alma en todo momento. A *Zay*, por su amistad desde la licenciatura y por haber compartido clases hasta la maestría. Espero que volvamos a coincidir en otros proyectos.

Asimismo, le agradezco a *Marco* por su amistad desde primer semestre en la facultad y porque siempre es un aliviano reír cada que nos encontramos. Igualmente le agradezco a *Clara* y *Mariana* porque han sido una de las mejores amistades que he tenido, siempre tan rebeldes y siempre tan empáticas, ustedes son increíbles.

De igual forma, agradezco la beca que me otorgó *CONAHCYT* a partir de segundo semestre, pues sin ella no habría sido posible dedicarme de tiempo completo a esta investigación.

Finalmente, mi agradecimiento para todas las personas trabajadoras de este país, hombres y mujeres anónimos que, sin su esfuerzo diario, no podría generarse el excedente suficiente para destinar los recursos necesarios para que esta universidad continúe funcionando. Siempre un reconocimiento a ustedes.

Índice

Introducción.....	2
1 Educar para el trabajo, formar para la vida y unificar para la nación. Tres políticas educativas para nivel primaria en México, (1959-1970).....	20
1.1 Plan de Once Años.....	23
1.2 Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos	38
1.3 Nuevos planes y programas para primaria de 1960 y la continuación del proyecto educativo en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz.....	52
1.4 Conclusiones	64
2 La infancia en planes y programas de estudio de educación primaria, 1964-1970.....	67
2.1 Higiene y salud	71
2.2 Género y trabajo.....	81
2.2.1 El niño corre, la niña salta. Prácticas corporales para nivel primaria.....	81
2.2.2 Niños al taller y la fábrica y niñas al hogar	89
2.3 Nación y democracia	99
2.4 Conclusiones	109
3 La infancia en los libros de texto gratuitos. (Generación 1962-1972).....	112
3.1 Trabajo y sociedad.....	114
3.1.1 Relación de niños y niñas con la industria	114
3.2 Niños, niñas y su entorno.....	131
3.2.1 Niños y niñas en la escuela.....	136
3.3 Solidaridad e integración	140
3.3.1 El niño y los indígenas	146
3.4 Conclusiones	154
4 Conclusiones	157
5 Bibliografía:	165

Introducción

Los años sesenta significaron para México un periodo de profundos cambios. A nivel interno, el país experimentó uno de los momentos más altos de una etapa de crecimiento y desarrollo económico, político y social que había comenzado desde los años cuarenta. Tan solo entre 1946 y 1960, por ejemplo, se había ampliado la red nacional de caminos de 18 mil kilómetros a más de 44 mil kilómetros respectivamente. En la Ciudad de México, nuevos edificios, así como distintas obras públicas fueron construidas, con lo cual se comenzó a modificar el panorama de la capital;¹ adicionalmente, en el aspecto demográfico la población total del país aumentó exponencialmente y pasó de contabilizar 19.6 millones en 1940 a 34.9 millones de habitantes para 1960.²

Particularmente, bajo las presidencias de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), para educación primaria³ se pusieron en marcha una serie de leyes, decretos y reformas –muchas de ellas ideadas desde décadas anteriores– que acabarían por modificar de manera profunda el sistema educativo elemental durante la segunda mitad del siglo XX.

Este proyecto educativo destinado a reformar la escuela primaria, además se hallaba inserto en un contexto político y social marcado por las celebraciones oficiales que conmemoraban los cincuenta años del inicio de la Revolución mexicana. Por ello, la inversión en infraestructura, junto a los diferentes proyectos, instituciones y programas sociales a favor de la población, también eran observados por la élite política nacional como

¹ Soledad Loeza, “Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968”, en *Nueva historia general de México*, México, El Colegio de México, 2010 p. 675.

² *VIII Censo General de Población 1960*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México, 1960. Cuadro C1.

³ En el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, conocido como Plan de Once Años, la educación de nivel primaria también era denominada como “educación elemental”. Ambos términos serán utilizados como sinónimos a lo largo del trabajo.

una forma de mostrar que todo lo anterior era un resultado continuo del movimiento de 1910 que otorgaba mayor legitimidad a los diferentes regímenes posrevolucionarios.⁴

Esto no significaba que durante el periodo no existieran conflictos internos que cuestionaran el papel del Estado dentro de la sociedad. Relacionado con la educación, entre 1960-1962, por ejemplo, agrupaciones como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y la Iglesia católica emprendieron una campaña contra el uso obligatorio de los primeros libros de texto que se repartían de manera gratuita en México.

En la coyuntura de la Revolución Cubana, para los detractores de los nuevos materiales educativos, el discurso anticomunista fue uno de los puntos de mayor peso para aglutinar y dotar de fuerza a los opositores. La movilización fue tal, que este momento terminó por marcar serias dificultades para que el gobierno de López Mateos lograra la aceptación de los nuevos materiales educativos entre algunos padres de familia y puso sobre la mesa un debate amplio sobre los límites del Estado en torno a la educación.⁵

En este sentido, la formación de nivel primaria se convierte en un ambiente ideal para examinar la manera en que diferentes autoridades políticas, a través de reformas y proyectos educativos han buscado influir sobre los ciudadanos a lo largo del tiempo, así como saber qué esperan de ellos, qué tipo de conocimientos buscan enseñarles y cuáles, desde su perspectiva, no valen la pena siquiera inculcar.

Como es fácil comprender, con cada reforma educativa la formación de los niños se vuelve un terreno de disputa entre el Estado y los ciudadanos. Por ello, no resulta extraño

⁴ María del Carmen Sánchez Uriarte, “*Historia de la salubridad y de la asistencia en México: un recuento de logros para conmemorar el cincuentenario de la Revolución mexicana*”, en Alicia Azuela de la Cueva (coord.), *1960. Artilugios celebratorios en el año de la patria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, p. 34.

⁵ Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1964*, México, El Colegio de México, 1988, p. 279-291.

que, a más de sesenta años y en medio de una coyuntura similar en donde a través de su propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM),⁶ el Estado encuentre voces inconformes en torno al proceso de elaboración-aplicación de nuevos planes y programas de estudio y en el uso de nuevos libros de texto gratuitos para nivel primaria.⁷

Con cada enfrentamiento, no sólo el Estado, sino los actores sociales que se oponen a él pueden ir adquiriendo mecanismos eficaces que les permite ampliar su repertorio de acción. Justamente, la situación actual ha permitido observar nuevamente el uso del discurso anticomunista y el supuesto peligro de estos materiales para los alumnos, como herramientas políticas para oponerse a la nueva reforma educativa.⁸

Si embargo, ¿qué características ha tenido la niñez dentro de los diversos modelos educativos oficiales en México a lo largo de la historia? Si gracias al artículo 3º constitucional el Estado mexicano tiene la atribución para educar a sus habitantes, ¿siempre se ha pensado a los niños de la misma forma?

⁶ La NEM se trata de un modelo educativo propuesto por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, pensado para ofrecer educación a todos los habitantes del país de los 0 a los 23 años de edad. Sus principios son: el fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz y el respeto por el cuidado de la naturaleza y le medio ambiente. *Cfr.*, *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, (sitio web), Secretaría de Educación Pública, s/f, p. 3-10., <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf> (Consulta: 20 de noviembre de 2023).

⁷ Las protestas más fuertes se dieron durante todo el mes de agosto de 2023, en donde tanto actores políticos como sociales mostraron su desacuerdo y buscaron frenar la distribución de los nuevos materiales. Para algunos ejemplos, puede verse *Oposición anuncia acciones contra distribución de libros de texto*, (sitio web), La Jornada, México, 07 de agosto de 2023, s/p., <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/07/politica/oposicion-anuncia-acciones-contra-distribucion-de-libros-de-texto/?from=homeonline&block=ultimasnoticias> (Consulta: 25 de noviembre de 2023). Un recuento de protestas en diferentes estados de la república, previo al inicio del ciclo escolar, puede verse en *Protestan padres de familia en varios estados contra la entrega de LTG*, (sitio web), La Jornada, México, s/p., <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/27/estados/protestan-frente-a-palacio-de-gobierno-de-nl-contra-entrega-de-ltg/> (Consulta: 25 de noviembre de 2023).

⁸ *Buscan tener niños esclavos del comunismo: TV Azteca*, (sitio web), La Jornada, México, 03 de agosto de 2023, p. 3, <https://www.jornada.com.mx/2023/08/03/politica/003n2pol> (Consulta: 05 de agosto de 2023).

Para responder estas preguntas se vuelve necesario mirar hacia el pasado para examinar los diferentes componentes que integran un determinado sistema educativo y poner atención en aquellos espacios en donde aparecen los saberes, actitudes, valores, etc., que se buscan enseñar con mayor empeño entre los alumnos. Por ello, en la presente investigación se analizan las distintas formas en las que el Estado mexicano, a través de funcionarios y autoridades, articuló proyectos, leyes y materiales educativos para la escuela primaria, en donde se imaginaron y pensaron diferentes formas sobre cómo deberían ser los niños y niñas que asistían a las aulas durante el periodo de 1958-1972.⁹

Específicamente, en esta investigación me concentro en tres proyectos de nivel primaria que se mantuvieron vigentes durante los años sesenta: la articulación y aplicación del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (en adelante, Plan de Once Años) a partir de 1960, la reforma a los planes y programas de estudio de nivel primaria entre 1959-1964 y la fundación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (en adelante Conaliteg), junto a la elaboración de la primera generación completa de libros de texto gratuitos entre 1959-1962 y su distribución entre 1962-1972.

Estas tres medidas compartieron las siguientes características: a) ninguna excluía a la otra; por el contrario, se complementaban entre sí; b) fueron puestas en marcha de manera

⁹ Arthur Marwick subrayó que los *long sixties* deben mucho a los sucesos ocurridos durante los años cuarenta y cincuenta. Sin embargo, como anotó, lo que en aquellas décadas eran movimientos insignificantes e ideas intangibles, para los años sesenta tomaron fuerza y se volvieron poderosas posibilidades [powerful practicalities], en síntesis “los sesenta estuvieron caracterizados por un amplio número de actividades innovadoras tomando lugar *simultáneamente*, a lado de una *interacción y aceleración* sin precedentes.” Cfr., Arthur Marwick, “Introduction”, en *The sixties: cultural revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958-c. 1974*, Oxford, Oxford University Press, 1998, versión digital. (El subrayado es del autor. La traducción es mía). Esta caracterización permite notar unos *long sixties* “educativos” en México, en la medida que entre 1958 tomaron fuerza y fueron puestas en práctica, de manera simultánea, diversas ideas en torno a la educación primaria (provenientes de décadas anteriores), que terminarían por modificar el sistema educativo elemental a futuro, sobre todo con la ampliación de la infraestructura escolar y la permanencia, hasta nuestros días, de la distribución y elaboración de los libros de texto gratuitos en el país. Este periodo culminaría con las reformas a los planes y programas de estudio de primaria y con la publicación de una nueva generación de libros de texto gratuitos en 1972, bajo el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

simultánea en la primera mitad de la década de 1960, durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) y continuaron vigentes sin mayores modificaciones durante todo el sexenio siguiente, al mando de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970); y finalmente c); todas tuvieron como foco de atención y como principales destinatarios a los niños y niñas del país.¹⁰

En virtud de lo anterior, pensar en los años sesenta en México no debería llevarnos únicamente a examinar aquellos aspectos relacionados con la juventud y todos los fenómenos contraculturales o las revueltas que se experimentaron durante la época. Ciertamente, desde un enfoque político y cultural, los estudios sobre los años sesenta en México han indicado, entre otras cosas, la manera en la que el país experimentó la introducción de nuevos ritmos musicales y nuevas pautas de consumo,¹¹ de diferentes formas de vida nocturna,¹² así como la llegada de nuevos medios de entretenimiento doméstico como la televisión.¹³ En este mismo sentido –como se vio anteriormente con la movilización de la UNPF– también se ha analizado la existencia de un momento en el cual los sectores más conservadores de la sociedad también reaccionaban frente a los cambios políticos y sociales que se experimentaban en el país.¹⁴

¹⁰ Aunque esta investigación abarca el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz y describe procesos políticos, económicos y educativos del mismo, la prioridad de este trabajo se concentró en el sexenio de Adolfo López Mateos en la medida que fue durante su gestión cuando se articularon los tres proyectos educativos que sirvieron como eje rector de esta tesis.

¹¹ Eric Zolov, *Rebeldes con causa. La contracultura mexicana y la crisis del Estado patriarcal*, México, Norma, 2002, 414 pp. También puede verse Ramiro Hernández Romero, “El jazz en México a mediados del siglo XX”, *Revista musical chilena*, Santiago de Chile, Facultad de Artes de la Universidad de Chile, año LXXIV, núm., 233, enero-junio de 2020, pp. 28-48.

¹² Flor Vanessa Peña del Río, “Una oferta de entretenimiento para promover el ruido. La clausura de los cafés cantantes de la Ciudad de México, 1965”, en Enrique X. de Anda Alanís y Diana Paulina Pérez Palacios (coords.), *Modelos culturales en los años sesenta en México*, México Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2020, pp. 73-101. Asimismo, véase, Yabin Silva, “Al son de la noche, vida nocturna en la Ciudad de México, 1940-1980”, en Áurea Maya Alcántara (coord.), *Miradas a lo cotidiano en el México de los siglos XIX y XX*, México, Palabra de Clío, 2021, pp. 119-136.

¹³ Laura Camila Ramírez Bonilla, “La hora de la TV: incursión de la televisión y la telenovela en la vida cotidiana de la Ciudad de México (1958-1966)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. 65, núm., 1 (257), julio-septiembre de 2015, pp. 289-356.

¹⁴ Ariel Rodríguez Kuri, “El lado oscuro de la luna. El momento conservador en 1968”, en Erika Pani (coord.), *Conservadurismo y derechas en la historia de México*, 2 t., México, Fondo de Cultura Económica, Consejo

Todos estos trabajos han ayudado a comprender los años sesenta, y han servido como una base para construir un panorama de la sociedad mexicana de aquellos años a partir de diferentes ángulos. Sin embargo, como señalé anteriormente, estas miradas se encuentran mayormente enfocadas hacia la reconstrucción de fenómenos sociales y culturales de las juventudes, no obstante que al menos para el caso mexicano, los niños de aquella década también se convirtieron en un foco de interés para diferentes autoridades educativas.

De hecho, para la época a nivel global existió una preocupación internacional que incluía a niños y jóvenes por igual. Por mostrar un ejemplo, durante esta década el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) mantuvo una serie de esfuerzos para fomentar entre los países con bajos ingresos el desarrollo de la niñez a través de programas para mejorar su alimentación, educación, bienestar familiar, entre otras, con un impulso tal, que inclusive la Asamblea General de la UNICEF llamó a los años sesenta la “Década del desarrollo”.¹⁵

Estos esfuerzos globales se mezclaron específicamente con dos procesos nacionales que caracterizaron al país durante este periodo: estabilidad política y continuidad en el proyecto educativo.¹⁶ En ambos planos, estos rasgos pueden observarse con la presencia del periodista y escritor Martín Luis Guzmán al frente de la Conaliteg durante 1959-1976, con

Nacional para la Cultura y las Artes, 2009, tomo 2, pp. 512-559. Para otro ejemplo, puede verse, Sara Minerva Luna Elizarrarás, “Heterotopías de la decencia. Los hoteles de paso en la ciudad de México a mediados del siglo XX (1952-1966)”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 114, septiembre-diciembre de 2022, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i114.1995> (Consulta: 25 de octubre de 2022).

¹⁵ UNICEF, *Los niños de los países en desarrollo. Informe del UNICEF*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 3.

¹⁶ Ricardo Pozas ha subrayado que inclusive la sucesión presidencial de 1964 fue un momento particular del sistema político mexicano, pues a mediados de los años sesenta López Mateos designó a su sucesor “en un ambiente de estabilidad y cohesión en torno suyo.” Este hecho rompía con lo sucedido durante las dos sucesiones anteriores y las dos posteriores, marcadas por fracturas al interior de la élite política o por movimientos sociales. Ricardo Pozas Horcasitas, “Elección presidencial y reproducción del régimen político en 1964”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 74, mayo-agosto de 2019, p. 106.

la continuidad de la política financiera de Antonio Ortiz Mena como secretario de Hacienda desde 1958 a 1970 y con el tránsito de Agustín Yáñez como asesor de los libros de texto entre 1958-1964 a secretario de Educación durante 1964-1970. Estos dos factores permitieron que, a diferencia de décadas anteriores, el país contara con mayores recursos políticos y económicos para aplicar, vigilar y mantener los diferentes proyectos educativos puestos en marcha para la formación elemental.

Dicho en otras palabras, contrario a lo sucedido en décadas anteriores, durante los años sesenta México vivió un proceso fuerte e ininterrumpido de masificación y unificación de la educación primaria, a través de la construcción de escuelas, de la unificación de los planes y programas de estudio para primaria y de la centralización y distribución de los libros de texto gratuitos. Sin embargo, ¿cuáles eran los rasgos generales que caracterizaban a un niño de primaria en aquellos años?

Como categoría social, la infancia “se transforma con las circunstancias históricas, culturales, económicas o políticas. Esta dimensión generacional se interrelaciona además, de manera constante, con categorías de raza, clase y género.”¹⁷ La pregunta anterior es importante, entonces, porque su respuesta ofrece algunas claves analíticas que facilitan reconocer parámetros, ideas o lineamientos generales para comprender con mayor claridad la manera en que una sociedad ha percibido a los niños escolarizados.

Dentro del aparato jurídico pueden encontrarse elementos que modelaban algunas características sobre la niñez escolarizada, como la Ley Orgánica de la Educación Pública – vigente desde 1942–, en la que se delimitaba “a todos los niños del país, de los seis a los

¹⁷ Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán, “Introducción”, en Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012, p. 10.

catorce años de edad”, como parte un rango etario socialmente aceptado para los alumnos de la escuela primaria durante los años sesenta.¹⁸ Sin embargo, ser niño significa mucho más que una edad y se constituye también con comportamientos y actitudes ideales que se espera que cumplan los niños y niñas, acorde con el espacio en el que se encuentren.

En este sentido, productos culturales como el cine pueden ofrecer algunos rasgos que delineaban nociones generales sobre la niñez escolarizada. En la película *El profe*¹⁹ –por ejemplo– Mario Moreno “Cantinflas”, personificó a Sócrates García, un docente que llegaba a la comunidad del Romeral para convertirse en el maestro de la primaria local. Ahí, se observaba una escuela que era en realidad un edificio prestado, sumamente deteriorado, pertenecía a un particular y no al pueblo, los niños solían faltar a sus clases y además no acostumbraban portar un uniforme. De hecho, para poder mantener la construcción en buen estado, Sócrates les pedía a los alumnos que le ayudaran en su mantenimiento y en la trama se podía apreciar a los niños pintar paredes, salir a pedir dinero por las calles del Romeral, entre otras actividades más.

Esta representación de los alumnos era parte de un horizonte educativo y cultural más cercano a la primera mitad del siglo XX en México. Justamente, como se verá a lo largo del trabajo, para las autoridades educativas de los años sesenta los niños debían formar parte activa de su comunidad y participar en el cuidado de su escuela, por lo que su papel no se

¹⁸ *Diario Oficial de la Federación*, “Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I, 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII, de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos”, México, 23-01-1942, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4490932&fecha=23/01/1942&cod_diario=190763 (Consulta: 25 de agosto de 2023). Específicamente, véase artículo 59. La Ley Orgánica se modificó hasta los años setenta con la publicación en el Diario Oficial de la Ley Federal de Educación, promulgada bajo el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) el 29 de noviembre de 1973.

¹⁹ Miguel M. Delgado (Director), *El profe*, 1971, Posa Films Internacional.

veía reducido al de simples estudiantes, sino que también se esperaba formar en ellos a actores sociales involucrados con su entorno.

En realidad, como ha subrayado Eileen Ford, desde los años cuarenta los niños se habían convertido en sujetos de creciente interés para el Estado mexicano, la Iglesia, los padres y la sociedad en general, por lo que el ámbito educativo no fue la excepción.²⁰ De hecho, como se verá a lo largo de esta investigación, durante el periodo de 1958-1972 muchos de los objetivos e ideales encontrados en las fuentes primarias en torno a la niñez, tales como fomentar en ellos el trabajo, la solidaridad y la unidad nacional, así como la intervención sobre su entorno, entre otros, correspondía con metas trazadas por gobiernos anteriores.

La insistencia por fomentar un abanico tan amplio de comportamientos entre la niñez mexicana durante 1940-1960, deben ser vistas a la luz del contexto económico y social del periodo, el cual provocó que diferentes autoridades educativas pensarán en la formación de un tipo de niño funcional para la época de industrialización y desarrollo en la que éste crecía.

Por todo lo anterior, la pregunta central que articuló la presente investigación fue conocer ¿cuáles fueron las diferentes ideas de infancia que se encontraban plasmadas dentro de la mirada educativa oficial de la escuela primaria en México, entre 1958-1972?²¹ Para responder lo anterior, fue necesario conocer primero ¿qué tipo de infancia aparecía dentro del Plan de Once años, así como en las leyes y decretos emitidos durante 1958-1972 en México, en materia de educación primaria? En segundo término, resultaba también fundamental investigar ¿qué ideas de infancia aparecían en los planes y programas de estudio

²⁰ Eileen Ford, *Children of the mexican miracle: childhood ando modernity in Mexico city, 1940-1968*, Illinois, Uinversity of Illinois, 2008, p. 10. (Tesis de doctorado en Historia).

²¹ Por mirada educativa oficial comprendo aquellas leyes, publicaciones y materiales educativos, elaborados y publicados por diferentes actores políticos y sociales (secretarios de educación, funcionarios, autoridades educativas, etc..) que trabajaron en instancias del Estado para delinear el sistema educativo en los años sesenta.

de nivel primaria, vigentes durante el mismo lapso de tiempo? Finalmente, consideré importante preguntar ¿qué representación de la niñez aparecía dentro de la primera generación de libros de texto gratuitos, distribuidos durante los años sesenta?

En la hipótesis central propuse que tanto el Plan de Once años, como los planes y programas de estudio y la generación de libros de texto gratuitos de 1962 contenían ideas de infancia complementarias unas de otras, con una clara intención por formar, de manera masiva y uniforme, un tipo de niñez con los mismos hábitos, comportamientos y valores, entre las que destacan los objetivos por impulsar alumnos sumamente activos dentro de su entorno, sensibles ante las circunstancias adversas y solidarios con sus semejantes.

En las hipótesis secundarias propuse, por una parte, que el Plan de Once años mostraba el proyecto del Estado por masificar la infraestructura educativa, con la intención de facilitar la formación de un tipo de niñez que estuviera vinculada con el mundo del trabajo. Adicionalmente, la segunda hipótesis partió del supuesto de que los planes y programas de estudio tenían como finalidad moldear entre los estudiantes hábitos de trabajo, higiene, colaboración dentro de la vida de los hogares y sentimientos de apego hacia el país.

Finalmente, la última hipótesis consistió en proponer que la generación de libros de texto gratuitos de 1962, no sólo cristalizó, sino también resignificó todas las representaciones anteriores, sin perder de vista el objetivo de formar un tipo de niño visto como un futuro trabajador, higiénico, activo y como un sujeto unificador de la niñez no escolarizada.

A partir de todo lo descrito, el objetivo central de esta investigación es, por tanto, analizar las ideas sobre la niñez desde la mirada educativa oficial de formación primaria en México, entre 1958-1972. Con ello, esta investigación busca sumarse a las discusiones en torno a la historia de las representaciones sobre la infancia durante principios de la segunda mitad del siglo XX en México.

Lo anterior inevitablemente conlleva considerar a la historia de la educación y a la historia de la infancia en México como ejes rectores de esta investigación; por este motivo, el diálogo historiográfico se dio fundamentalmente a través de tres líneas analíticas. Comenzando con la historia de la infancia en México, gracias a que en los últimos años han ido en aumento las investigaciones sobre el tema, delimité la búsqueda hacia trabajos relacionados con la niñez y la educación durante la primera mitad del siglo XX, en virtud de que los años sesenta en México aún continúan con una ausencia de debates historiográficos en torno a la infancia.

Principalmente, las investigaciones de Eileen Ford²², Susana Sosenski²³, Elena Jackson Albarrán²⁴, Adriana Alejandra García Serrano y Eugenia Roldán²⁵, María del Carmen Zavala Ramírez²⁶ y Daniela Lechuga²⁷, fueron piezas clave para comprender con mayor firmeza las diferentes concepciones sobre la infancia durante el México posrevolucionario y el periodo cercano a los años sesenta.

²² Eileen Ford, *Children of the Mexican miracle: childhood and modernity in Mexico city, 1940-1968*, Illinois, University of Illinois, 2008, 283 pp. (Tesis de doctorado en Historia).

²³ Susana Sosenski, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010, 365 pp. Un trabajo más reciente de la misma autora y más cercano a la década de 1960, es *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, México, Grano de Sal, 2021, 277 pp. También pueden verse, entre otros, “El niño consumidor: una construcción publicitaria de mediados del siglo XX”, en Ariadna Acevedo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México, 2012, pp. 191-222. Y, por último, “Educación económica para la infancia. El ahorro escolar en México (1925-1945)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXIV, núm., 254, octubre-diciembre de 2014, pp. 645-712.

²⁴ Elena Jackson Albarrán, *Seen and Heard in Mexico. Children and Revolutionary Children Nationalism*, London, University of Nebraska Press, 2014, XVI-393 pp.

²⁵ Adriana Alejandra García Serrano y Eugenia Roldán, “Los inicios de la escolarización en los niños menores de seis años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. VII, núm., 13, 2019, pp. 49-71.

²⁶ María del Carmen Zavala Ramírez, “¿De quién son los niños? Estado, familia y educación sexual en México en la década de 1930”, *Signos Históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, vol. XXI, núm., 41, enero-junio de 2019, pp. 154-191.

²⁷ Daniela Lechuga Herrero, “La calle era nuestra”. *Transformaciones, diversiones y experiencias de los niños de clase media en el Distrito Federal, 1928-1940*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2020, 165 pp. (Tesis de maestría en Historia).

Puntualmente, los trabajos de Susana Sosenski, Daniela Lechuga, Elena Jackson y Eileen Ford, ofrecieron una perspectiva sumamente rica del ambiente social y cultural del México posrevolucionario y la manera en que los niños y niñas fueron construyéndose como sujetos de interés para el Estado y para la sociedad en su conjunto durante la primera mitad del siglo pasado. Este primer grupo de autoras además comparten una perspectiva de análisis, en donde buscaron recuperar la participación de los niños dentro de diferentes entornos sociales como parte del núcleo central de sus investigaciones.

Por otro lado, los trabajos de García Serrano y Roldán, junto con Zavala Ramírez fueron útiles en la medida que mostraron de manera crítica la relación inherente entre niñez y educación, principalmente las diferentes implicaciones de tipo político e ideológico que forman parte de todo proyecto educativo, así como el interés constante de todo Estado-nación por inculcar determinadas ideas y comportamientos entre sus habitantes desde temprana edad. Es importante anotar que, si bien se trata de investigaciones preocupadas por la reconstrucción de una historia de la educación y de los imaginarios sobre la niñez en México, al vincularlas con el primer grupo de trabajos se enriqueció la mirada sobre la infancia en México.

En segundo lugar, se encuentran las obras sobre historia de la educación en México, delimitada específicamente a los años sesenta. En este rubro, los estudios clásicos de Soledad Loaeza²⁸, Ernesto Meneses²⁹ y Cecilia Greaves³⁰ fueron de suma utilidad para tener un panorama histórico amplio y claro sobre los cambios y continuidades dentro de los proyectos

²⁸ Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988, 427 pp.

²⁹ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Universidad Iberoamericana, 1988, T. III, XXII-685 pp. Igualmente, del mismo autor, *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México, Universidad Iberoamericana, 1991, T. IV, XXII-430 pp.

³⁰ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008, versión digital.

educativos de la época. Esto fue posible gracias a que la mirada más holística de Meneses pudo complementarse con el enfoque político más puntual de Greaves y con el abordaje político, pero también social, del trabajo de Loeza.

Finalmente, los estudios sobre los libros de texto gratuitos fueron imprescindibles para esta investigación. Dado que se trata de un campo de estudio que ha gozado de mucha popularidad en México, fue necesario acotar el número de obras que pudieran servir como un referente sólido que permitieran comprender, con suficiente claridad, no sólo el origen de esta primera generación de libros de texto, sino también contar con diferentes miradas que abordaran los contenidos de dichos materiales.

Aquí, los trabajos de Elizer Ixba Alejos³¹, Lorenza Villa Lever³², Arturo Torres Barreto³³, así como los estudios recientes coordinados por Olivia Gall³⁴ sobre racismo y educación en los libros de texto gratuitos fueron esenciales para lograr estos objetivos. En conjunto, gracias a que las primeras dos autoras ofrecen una base analítica sobre el origen y

³¹ Elizer Ixba Alejos, “La creación del Libro de Texto Gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, vol. 18, núm., 59, 2013, pp. 1189-1211. También de la misma autora, “El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial de los cincuenta”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. VI, núm., 11, 2018, pp. 105-123.

³² Lorenza Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1988, 281 pp. También, puede consultarse de la misma autora, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009, 237 pp.

³³ Arturo Torres Barreto, *Los libros de texto gratuitos de Historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2013, 409 pp.

³⁴ Principalmente, la segunda parte, titulada “Narrativas textuales y visuales racistas y xenófobas en los libros de texto” fue de mucha ayuda. Las investigaciones que contiene son las siguientes: Olivia Gall y Diana Crespo, “Narrativas racistas en los libros de texto federales y estatales de Historia, Historia y Civismo y Ciencias Sociales (1898-2020)”, pp. 79-129.; Esteher, Charabati Nehmad, Stephanie Itzel Lozano Bravo y Laura Preciado Galindo, “Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de Español y de Lecturas de primaria”, pp. 131-159.; Juan Eliezer Quintas Cruz, “Elementos racistas y estereotipos en los libros de texto gratuitos de Geografía. Generación 1962 y 1993”, pp. 161-194.; y por último Erica Torrens, Alicia Villela y Ana Barahona, “Dibujando y reafirmando la desigualdad: la presencia del racismo en el tema de la evolución humana en materiales educativos mexicanos”, pp. 195-227. Todas ellas se encuentran en Olivia Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, pp. 77-227.

la amplia gama de actores sociales involucrados en la producción y difusión de esta primera generación de materiales educativos, las reflexiones de Arturo Torres Barreto y Olivia Gall y sus colaboradores sirvieron para discutir con mayor rigor las lecciones y discursos contenidos dentro de estos materiales.

Estos trabajos funcionaron como una base sobre la cual pude acercarme más al periodo y al tema de estudio. No obstante, como se pudo observar, mientras que los trabajos de historia de la educación e historia de la infancia han buscado enriquecerse a sí mismos a partir de enfoques multidisciplinarios, el diálogo entre ambas perspectivas aún no ha sido lo suficientemente amplio, sobre todo cuando pretendemos acercarnos a la segunda mitad del siglo XX en México.

En este sentido, si bien Sosenski, Albarrán y Ford han entablado un diálogo entre niñez y educación³⁵, este acercamiento se ha dado de manera tangencial y ha estado enfocado principalmente a los primeros años del México posrevolucionario. Por su parte, dado que Meneses, Greaves y Loaeza han privilegiado el estudio político sobre la educación primaria en México, el análisis de los objetivos destinados a la formación de la niñez en México no aparece con suficiente claridad en sus trabajos.

En virtud de lo anterior, al menos para los años sesenta en México, las respuestas podrían enriquecerse si se observaran de manera vinculada los proyectos, los planes y programas, así como los materiales educativos, como productos de un mismo propósito educativo propio de una época, encargados, cada uno, de complementarse a sí mismos para formar un tipo de niñez específica.

³⁵ Sosenski, *Niños en acción...*, *op. cit.*, capítulo 4; Jackson Albarrán, *Seen and Heard...*, *op. cit.*, capítulos 2, 4 y 5 y Ford, *Children of the mexican miracle...*, *op. cit.*, capítulo 2.

Dicho en otras palabras, la distribución y el contenido de la generación de libros de texto gratuitos de 1962 va de la mano de un análisis de la reforma a los planes y programas de estudio sobre los cuales tuvieron sustento. Al mismo tiempo, esta reforma curricular y los materiales educativos derivados de ella deben ser examinados a la luz de un proyecto nacional dedicado a masificar la infraestructura educativa elemental, como lo fue el Plan de Once Años.

Por esta razón, en primer lugar analicé el contenido del Plan de Once Años, después examiné cada área de los planes y programas de estudio de 1964 y finalmente revisé página por página cada uno de los 38 libros de texto gratuitos (generación 1962), que se mantuvieron vigentes durante toda la década.³⁶ Con este procedimiento se puede ofrecer una reconstrucción más detallada sobre la perspectiva oficial, bajo la cual se concibieron diferentes formas ideales de ser y actuar para los niños y niñas que acudían a la escuela primaria en México durante los años sesenta.

Si bien existe un numeroso grupo de investigaciones sobre la educación en México, sumado a un todavía más amplio conjunto de estudios sobre los libros de texto gratuitos, es necesario subrayar que durante la búsqueda y rastreo de información encontré un vacío historiográfico para el análisis de los planes y programas de estudio de esta época, así como una ausencia de alguna investigación que examinara sistemáticamente la representación de los estudiantes dentro de las fuentes utilizadas.

Justamente porque el tema principal eran las diferentes ideas sobre la niñez, mi mirada se concentró en aquellos elementos que estuvieran relacionados mayormente con la formación de hábitos, comportamientos y valores ideales entre los alumnos, toda vez que su

³⁶ Éstos últimos se encuentran disponibles en línea en <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=1962&a=1> (Consulta: 20 de julio de 2023).

análisis implica conocer la manera en que los niños de primaria eran construidos, diferenciados e identificados desde la perspectiva oficial. Esto me permitió discriminar una amplia cantidad de contenidos y encontrar al mismo tiempo la lógica interna de cada fuente, es decir, aquellos temas que se mostraban como sus objetivos más visibles y explícitos, pero también visualizar aquellos que se encontraban más ocultos, pero que, sin embargo, se repetían de manera recurrente y que terminaban por mostrar una serie de ideales sobre la niñez escolarizada.

Una vez que tuve esta información, pude relacionar los contenidos de cada documento para encontrar diferencias y semejanzas entre ellos, lo que me permitió profundizar aún más en la idea de que existieron más de una representación de los niños dentro del terreno educativo de la década de 1960. Así, fue posible delinear poco a poco cada una de las diferentes nociones que surgían sobre niños y niñas.

Además de la bibliografía complementaria, también utilicé leyes y decretos sobre educación primaria, medios de comunicación y derecho familiar, emitidos por el *Diario Oficial de la Federación* durante la época, con el objetivo de complementar la información que fue apareciendo con cada fuente. Asimismo, también consulté las memorias de la SEP para ambos sexenios, así como manuales dirigidos a los docentes, elaborados por la misma institución para apoyarlos en la formación y práctica del modelo educativo del periodo de estudio. Se trató, en síntesis, de un grupo de fuentes oficiales e institucionales que permitieron complementar el contenido de las fuentes primarias.

El trabajo se encuentra dividido en tres partes. En un primer capítulo explico el contexto educativo, social y cultural sobre el que fueron emitidos el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (Plan de Once Años), la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y el proceso de reforma a los

planes y programas de estudio, todo ello entre 1959 y 1964, así como las condiciones políticas que permitieron su continuidad durante toda la década. Ahí, también trazo en líneas generales las diferentes ideas sobre la niñez contenidas en estos documentos, principalmente, los objetivos por buscar un tipo de niñez unificada, pensada, principalmente, como futura mano de obra útil para el país.

En un segundo capítulo estudio las ideas de infancia dentro de los planes y programas de estudio. En esta parte me concentro en las temáticas predominantes dentro de dichos planes, y desarrollo los diferentes contenidos dedicados en moldear un tipo de niñez específica. Aquí, se podrá observar la manera en que desde la educación primaria se buscó inculcar dentro de los alumnos hábitos de higiene y salud, de convertirlos en agentes sociales activos que funcionaran como un puente entre el Estado y la sociedad, de fomentar en ellos hábitos de participación democrática, así como la clara división por género de actividades, en donde los niños aparecían como sujetos mayormente vinculados al mundo del trabajo, mientras que las niñas estaban relacionadas con las actividades del hogar.

Finalmente, en un tercer capítulo, examino el contenido de la generación de libros de texto gratuitos de 1962, a lo largo de tres apartados. En el niño y la industria, explico las lecciones dedicadas a mostrar un fuerte vínculo entre niños y el trabajo, sobre todo agrícola e industrial. En un segundo apartado reviso las lecciones dedicadas a mostrar los comportamientos deseados para niños y niñas, tales como colaborar en las actividades dentro de sus hogares y en el cuidado de sus escuelas. En la última parte, me detengo en las lecciones enfocadas en mostrar el comportamiento ideal que se esperaba fomentar entre los niños hacia sus semejantes, ya fuera para ayudar a los miembros de su comunidad o como agentes de integración de los niños indígenas del país.

Con ello, se pretende mostrar que, desde la mirada educativa de nivel primaria, no existió una representación lineal de la niñez durante los años sesenta en México, incluso aunque se trataron de una serie de proyectos educativos sostenidos durante dos sexenios. Por tanto, cuando se entabla un vínculo entre niñez y educación, las respuestas se deben buscar en diferentes direcciones, como se observa a lo largo de esta investigación.

1 Educar para el trabajo, formar para la vida y unificar para la nación. Tres políticas educativas para nivel primaria en México, (1959-1970)

La riqueza de las diferentes expresiones culturales (o contraculturales) de la juventud de la década de 1960 en México, estuvo acompañada por un amplio número de expresiones de pánico moral¹ entre distintos estratos de la sociedad. Este sentido de alarma y preocupación fue manifestado en su mayor parte, frente a un conjunto de fenómenos derivados del mismo proceso de desarrollo económico experimentado entre 1950 y 1960.² Como subrayó Ariel Rodríguez Kuri, el “momento conservador” en México, entendido como un ambiente político y sociocultural específico en 1968, capaz de llevar a diversos sectores sociales a expresar sus preocupaciones y condenas frente al movimiento estudiantil en la capital del país, tenía raíces profundas originadas desde finales de la década anterior.³

Cuando a principios de 1960 el Estado mexicano inició un proceso de reformas a la educación primaria, lo hizo dentro de un complejo contexto económico, social y cultural representado por la introducción y el consumo de nuevos íconos emergentes de una nueva cultura de masas dentro del país como Marlon Brando, James Dean y Elvis Presley.⁴ En

¹ Es decir, una serie de reacciones de preocupación y hostilidad por parte de determinados sectores sociales, frente a prácticas o grupos que desde su perspectiva son considerados como peligrosos para el orden social. Véase, Stanley Cohen, *Demonios populares y pánicos morales. Desviación y reacción entre medios, política e instituciones*, Buenos Aires, Gedisa, 2002, p. 32.

² Sara Minerva Luna Elizarrarás, “Heterotopías de la decencia. Los hoteles de paso en la ciudad de México a mediados del siglo XX (1952-1966)”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 114, septiembre-diciembre de 2022, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i114.1995> (Consulta: 25 de octubre de 2022).

³ Ariel Rodríguez Kuri, “El lado oscuro de la luna. El momento conservador en 1968”, en Erika Pani (coord.), *Conservadurismo y derechas en la historia de México*, 2 t., México, Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009, tomo 2, pp. 520-526. También, Eric Zolov, *Rebeldes con causa. La contracultura mexicana y la crisis del Estado patriarcal*, México, Norma, 2002, p. 44.

⁴ Unos años antes también se habían comenzado a importar películas norteamericanas como *Al compás del reloj* y *Celos y revuelos*, ambas de 1957. *Ibid.*, p. 15-16.

virtud de lo anterior, muchas de sus propuestas fueron también un intento por responder a este panorama lleno de grandes cambios.

En materia educativa, la presidencia de Adolfo López Mateos (1958-1964) se caracterizó por la aplicación de diferentes acciones que tenían el objetivo de modificar y reforzar la presencia del Estado a lo largo de todo el territorio nacional. Dentro de todas ellas, sin embargo, destacan al menos tres que se mantuvieron vigentes hasta finales de los años sesenta, a saber, el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (conocido como Plan de Once Años) elaborado a principios de 1959; la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (en adelante Conaliteg) en febrero de 1959; y finalmente, las reformas realizadas a los planes y programas de estudio para primaria entre 1959 y 1964.

Como se verá, la meta principal del Plan era crear las condiciones necesarias para formar la mano de obra suficiente para el proceso de industrialización que México había experimentado desde la década de 1940. Para ello se destinó una enorme cantidad de recursos, con el objetivo de cumplir la expansión y mejoramiento del sistema de educación elemental y consolidar la presencia del Estado educador entre la sociedad.

Elaborado en menos de un año, sin embargo, el Plan no podía contener todas las medidas suficientes para reformar la escuela primaria en la dirección deseada por el Estado. Otra acción de suma importancia fue la fundación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en febrero de 1959. Por este motivo en un segundo apartado analizaré el proceso de creación de la Conaliteg y su función dentro de la educación elemental, al ser el primer organismo público que proyectó elaborar, unificar y difundir los libros de texto gratuitos a nivel federal para todas las primarias del país.

Como se verá en este apartado, el debate desatado en torno a la distribución de los libros de texto por parte del Estado mexicano, también acarrió un enfrentamiento entre diversos actores políticos y sociales. Como ha subrayado Lorenza Villa Lever, “En ese momento [de la creación de la Conaliteg] el punto central de la polémica es quién tiene el ‘derecho legítimo’ de definir los contenidos y orientaciones pedagógicas de los libros que estudiarán los niños que cursan primaria.”⁵ Se trató, por lo tanto, de un periodo de disputa entre determinados sectores conservadores de la sociedad y el Estado mexicano, para que éste último pudiera reafirmar su presencia sobre las mentes infantiles y definir qué enseñar, cómo enseñarlo, etc.

Finalmente, en un tercer apartado estudiaré el proceso de reforma a los planes y programas de estudio para nivel primaria entre 1959 y 1964. De manera similar al Plan, la orientación de esta reforma, en sus bases, estuvo vinculada con la formación de un niño eficiente, productivo y adaptable para el capitalismo de los años sesenta en México, enfocado en impulsar su proceso de crecimiento e industrialización.

Lejos de reformar las medidas anteriores, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) las autoridades buscaron ampliar, reforzar y consolidar los objetivos logrados hasta entonces. En este sentido, la administración de Díaz Ordaz permite observar nuevas medidas y proyectos en torno a la ampliación del sistema educativo en México y a una mirada particular sobre los niños y niñas del país.

Estos tres proyectos articulan el presente capítulo, en tanto considero que todos ellos formaron parte de un mismo proceso de reforma de la educación primaria. Asimismo, al

⁵ Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009, p.67.

mantener su vigencia durante toda la década, permiten contextualizar, al menos en sus líneas más generales, el panorama de la educación elemental, visto desde el Estado, durante este periodo de estudio.

Por tanto, la idea central del presente capítulo es que las reformas a la educación primaria entre 1960-1970, permiten visualizar y problematizar un periodo concreto de reflexión por parte del Estado educador en torno a la niñez del país y su papel dentro del proyecto de nación. En función de lo anterior se argumenta que, a través de estas reformas educativas, el Estado intentó sentar las bases para constituir, *en masa*, un tipo de estudiante relacionado con el mundo del trabajo, al mismo tiempo que buscaba unificar la formación del niño mexicano en pensamiento, hábitos y comportamiento.

Para esta investigación utilicé fuentes primarias como los decretos expedidos en el *Diario Oficial de la Federación*, así como discursos y memorias oficiales publicadas por la Secretaría de Educación Pública en torno a su gestión durante los dos sexenios abarcados. Finalmente, complementé la información con bibliografía especializada, principalmente con obras sobre historia de la educación e historia de la infancia. Este diálogo entre ambas perspectivas me permitió vincular el papel de la infancia dentro del proyecto educativo, y en esa medida enriquecer el análisis histórico del periodo.

1.1 Plan de Once Años

Para el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) la política educativa, principalmente la de nivel primaria, tomó mayor importancia para el gobierno federal. Para comenzar, el 31 de diciembre de 1958 se promulgó un decreto en el Diario Oficial de la Federación para formar una Comisión especial enfocada en articular un proyecto destinado a *resolver* (no sólo

estudiar), lo que para el Estado mexicano resaltaba como el principal problema de la educación primaria en el país: el limitado acceso de los niños a este nivel de estudios.⁶

La composición de dicha Comisión resulta llamativa, porque permite observar una presencia constante de diversos miembros del magisterio para sus mesas de trabajo.⁷ Ciertamente lo anterior no se traduce forzosamente en un conocimiento profundo por parte de estos personajes, de las carencias y retos de los maestros de la república a finales de 1950, pues por la naturaleza de sus cargos podemos inferir que no eran profesores de tiempo completo frente a grupo. No obstante, resulta evidente la intención por articular un perfil profesional lo más cercano posible con el sector educativo, para integrar el equipo de trabajo de esta Comisión.

Para operar, todas las dependencias federales y locales estaban obligadas a otorgar los datos necesarios que esta Comisión especial les solicitara para su posterior análisis. Como muestra del impulso y la urgencia que el Estado mexicano tenía por obtener respuestas, el mismo decreto que estipulaba su creación señalaba que la Comisión estaría en funciones únicamente hasta el 30 de septiembre de 1959. Sería en esa misma fecha cuando entregarían sus resultados al secretario de Educación Pública, a quien el propio decreto obligaba a analizar y ofrecer sus conclusiones en el mes de octubre del mismo año al presidente de la

⁶ *Diario Oficial de la Federación*, “Decreto que establece la Comisión para Formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la Educación Primaria en el país”, México, 31-12-1958, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=195779&pagina=13&seccion=2 (Consulta: 01 de septiembre de 2022).

⁷ Dicha Comisión estaría presidida por el Secretario de Educación Pública, el escritor Jaime Torres Bodet y estaría integrada por dos representantes de la Cámara de Diputados (Antonio Castro Leal y Enrique Olivares Santana (profesor)) y dos más provenientes de la Cámara de Senadores (Caritino Maldonado (profesor) y Ramón Ruiz Vasconcelos), dos representantes de la Secretaría de Educación Pública (Ernesto Enríquez y Celerino Cano (profesor)), un representante de la Secretaría de Gobernación (Francisco Hernández y Hernández (profesor)), otro de la Secretaría de la Presidencia (Octavio Novaro) y uno más de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Jenaro Hernández de la Mora). Además, contaría con la asesoría de un miembro del Banco de México (Emilio Alanís Patiño (ingeniero)), de la Secretaría de Industria y Comercio (Ana María Flores) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Enrique Sánchez profesor), además de contar con un secretario general (Manuel Germán Parra) elegido por Torres Bodet.

república. Una vez analizado por el primer mandatario del país, éste podría expedir los decretos y propuestas necesarias.⁸

A contrarreloj –pues su constitución fue en diciembre de 1958, aunque formalmente entró en funciones hasta febrero del año siguiente– fue hasta el 19 de octubre de 1959 cuando finalmente la Comisión mostró sus resultados y entregó el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria (mejor conocido como Plan de Once Años) a Torres Bodet.⁹ Como había sido acordado, el secretario de Educación envió el documento al presidente Adolfo López Mateos el 27 de octubre.

Fue durante la inauguración de un Congreso Nacional del SNTE el 1° de diciembre de 1959 –a un año de haber tomado posesión como presidente– cuando López Mateos dio a conocer en Querétaro que en enero del siguiente año entraría en vigor el Plan de Once Años “en su parte más costosa e importante”.¹⁰ Con esto, se daba comienzo a uno de los proyectos de reforma de más largo alcance para el sistema educativo elemental en México y el primero en proponer una aplicación que superaba al sexenio en turno.

Hasta este punto, surgen dos cuestiones que necesitan ser resueltas para comprender la importancia de estas medidas. En primer lugar, explorar ¿por qué había tanta preocupación del presidente de la república para resolver el problema del acceso a nivel primaria para los

⁸ “Decreto que establece...” *op. cit.* En especial los artículos 7° y 8°. Otro ejemplo sobre la urgencia por aplicar el plan lo proporcionó el propio secretario de Educación. De acuerdo con Torres Bodet, los obstáculos fueron numerosos, entre ellos la fiabilidad de los datos recabados por diferentes instancias. Según sostuvo el entonces secretario de Educación, el propio presidente le indicó que “Si el plan resulta excedido por la fertilidad de la población, lo revisarán nuestros sucesores. Lo que importa, ahora, es definir un programa. Y empezar a cumplirlo, tan pronto como podamos” Citado en Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1985, p. 88.

⁹ Su nombre se debía a que la Comisión consideró que ese era el periodo aproximado para cumplir los objetivos del documento.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 91-92.

niños mexicanos? En segundo término, analizar ¿cuáles fueron los resultados del Plan de Once Años?

La respuesta a la primera pregunta se puede encontrar en diversas acciones tomadas durante sexenios anteriores respecto a la educación primaria en el país y en la misma introducción al Plan y los resultados de éste. Ahí, por ejemplo, se señalaba que la urgencia por ampliar el acceso a nivel primaria giraba en torno al proceso de industrialización que México había experimentado durante las últimas décadas y, por tanto, a la creciente demanda de mano de obra calificada y semicalificada que se tornaría insuficiente con el pasar de los años.¹¹ Como sostuvo el Plan:

En efecto, sin contar siquiera con la base mínima de la primera enseñanza, nuestra industrialización no lograría alcanzar el nivel que requiere la integración de una industria moderna capaz de fabricar sus propios equipos y producir sus propias materias industriales.

La tarea es urgente, porque el retraso de la educación primaria con respecto al desarrollo industrial del país no es, por desgracia, un peligro futuro, sino una realidad patente, a pesar de la obra que el Gobierno Federal ha venido realizando desde hace cuatro decenios.

*El nivel educativo medio de la fuerza de trabajo es muy inferior al que requiere una nación semiindustrializada, como ya lo es México.*¹²

La base del Plan, por tanto, revela una mirada del Estado que reposaba sobre un razonamiento económico en donde los niños tomaban importancia en tanto eran considerados como futura

¹¹ “Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México”, en *Fundamento Estadístico del Plan de Once Años de Educación Primaria*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1961, p. 315.

¹² *Ibid.*, p. 315. El subrayado es mío.

mano de obra para el país. Esta perspectiva no era del todo nueva y se encontraba vigente desde la década de 1940. Efectivamente, durante el periodo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) el Estado mexicano había mantenido una postura similar, a través de la preocupación por fomentar la unidad nacional, de intentar contar con un sistema educativo centralizado, así como de mejorar las condiciones necesarias para garantizar el acceso a la educación básica de manera amplia, siempre teniendo en mente la necesidad de educar a la población para responder al proceso de industrialización del país.¹³

Además, desde el periodo de posguerra, diversos países de América Latina habían optado por un modelo de desarrollo dirigido por el Estado que beneficiaba sobre todo a las industrias nacionales, lo que permitiría conseguir cierta independencia económica con respecto a Estados Unidos.¹⁴ En este movimiento México no se había quedado al margen. Por el contrario, actores políticos como Vladimir Bazykin, embajador soviético en México durante el gobierno de López Mateos, habían detectado lo mismo.

En un informe elaborado por el diplomático ruso para su país, se apuntaba que el presidente de México “de manera más consistente busca la industrialización del país, en primer lugar, [mediante] el desarrollo de las industrias petrolera, metalúrgica, eléctrica y química. En ello ve la paulatina liberación de la dependencia económica de Estados Unidos.”¹⁵ En este sentido, el objetivo de formar la mano de obra suficiente para incrementar el proceso de desarrollo del país, respondía tanto a una necesidad interna como a una preocupación externa.

¹³ Cfr., Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008, Capítulo 4, versión digital. Asimismo, Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, p. 200.

¹⁴ Vanni Pettinà, “¡Bienvenido Mr. Mikoyán! Tacos y tractores a la sombra del acercamiento soviético-mexicano, 1958-1964”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXVI, núm., 2 (262), octubre-diciembre de 2016, p. 809-810.

¹⁵ Citado en *ibid.*, p. 820.

Por lo demás, este crecimiento no era un supuesto de las autoridades educativas, ni una simple suposición del político soviético, sino que se podía observar principalmente en la creación de nuevas carreteras, edificios y en el desarrollo de las ramas económicas más importantes y rentables, como el petróleo y la industria eléctrica, esta última nacionalizada el 27 de septiembre de 1960.¹⁶ Todo esto permitió de igual manera una mejoría en servicios esenciales para la población como el transporte y las comunicaciones, entre 1950 y 1960.¹⁷

Frente a este panorama, vale la pena responder la segunda cuestión, ¿qué propuso el Plan? Dividido en seis partes¹⁸ en términos generales señaló las deficiencias técnicas en la cobertura de las primarias del país y propuso algunas medidas financieras y técnicas para solucionar estos problemas.¹⁹ No obstante, desde mi perspectiva el aspecto más importante de este documento no se encuentra sólo en los resultados obtenidos por la Comisión, sino en la manera en que los interpretó, así como la ruta que eligió para llegar a ellos.

¹⁶ Inclusive se modificó el artículo 27 constitucional para otorgar al país de la facultad para “generar, conducir, transformar, distribuir y abastecer energía eléctrica que tenga por objeto la prestación de servicio público.” Citado en Graciela Márquez, “Estabilidad y crecimiento. La política económica en el sexenio de Adolfo López Mateos”, en Rogelio Hernández Rodríguez (coord.), *Adolfo López Mateos: Una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México, 2015, p. 321.

¹⁷ Véase, Soledad Loaeza, “Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968”, en *Nueva historia general de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 671-676. Asimismo, E. V. Kovalev, “Transformaciones políticas y sociales en México de 1930 a 1960”, en *Ensayos de Historia de México*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1978, p. 161.

¹⁸ Estas secciones eran: I Bases generales; II El Plan de educación primaria; III La rehabilitación del sistema actual; IV El costo del plan; V El financiamiento del plan; y VI Medidas legislativas necesarias para la ejecución del plan.

¹⁹ En su obra *Organización de la escuela primaria*, el pedagogo español Antonio Ballesteros y Usano, señalaba que, para cumplir con la obligatoriedad de la enseñanza, se requería 1) “Conocer *el número completo y exacto de los niños comprendidos en la edad escolar*”, así como su residencia, distribución por sexo y edades y la situación económica de los padres; 2) “Formular, *el plan de creación y construcción de escuelas*”; 3) “*Distribuir los escolares por barrios y por escuelas*”; y 4) “Conocer *el planteamiento y estudiar las causas del absentismo escolar*”. Cfr., Antonio Ballesteros y Usano, *Organización de la Escuela Primaria*, México, Editorial Patria, 4 ed., 1961, p. 74-75. El subrayado es del autor. La primera edición se publicó en 1943. Al tener acceso únicamente a ediciones posteriores, es difícil afirmar si desde los años cuarenta el autor ya planteaba este procedimiento, o si fue una sección agregada durante los años sesenta. Sin embargo, es importante anotar las similitudes de la propuesta de Ballesteros con el Plan de Once Años.

En primer lugar, de acuerdo con este documento, hasta el 1° de enero de 1959 la cantidad de niños en edad escolar en México –es decir, aquellos entre 6 y 14 años de edad– era de 7,633,455, de los cuales 4,436,561 estaban inscritos a nivel primaria del país. Esto significaba que cerca de un 42% del total de niños en edad escolar no formaban parte de la educación elemental.²⁰ Como subrayó el Plan, esta cifra era engañosa porque no tomaba en cuenta a los niños en ese rango de edad que ya habían terminado de estudiar la primaria (los de 12 en adelante) y a los que todavía no ingresaban, pero que quizás podrían hacerlo en algún momento (los de 6 a 9). Al respecto se señalaba que esta manera de proceder era nueva en México y se encontraba sustentada en el *Informe Preliminar sobre la Situación Social del Mundo* publicado por la ONU en 1952.²¹ Aquí, de acuerdo con el Plan, ya había un elemento original en sus resultados.

Con base en el *Informe*, la Comisión tomó como punto de partida los lineamientos de la ONU según los cuales la demanda social de la primaria se podía considerar cubierta en un país, cuando había un 60% o más de niños inscritos en edad escolar dentro de los planteles de educación primaria. Este elemento llevó a la Comisión a reflexionar sobre otro aspecto y es que, como señalaron, este estándar no podía ser aplicable para todos los países, principalmente porque existía una brecha entre la necesidad y la demanda en las naciones industrializadas y las que no lo eran.²²

Por lo anterior, la Comisión acordó “designar como *demanda* el hecho de *poder y querer* recibir, a título gratuito, la educación primaria.”²³ Aunque el Plan ya no lo dice, lo

²⁰ “Plan Nacional...”, *op. cit.*, p. 316.

²¹ *Ibid.*, p. 316-317. Hay un error en la fecha de publicación del informe, pues líneas más abajo vuelven a referirse a él, aunque ahí marcaron 1956 como fecha de publicación.

²² *Ibid.*, p. 317.

²³ *Ibid.* El subrayado es de ellos.

que esta fórmula indicaba era que, para lograr una cobertura exitosa en México, debían intervenir el Estado (para *poder* estudiar, el Estado tenía que construir escuelas para los niños) y la sociedad (una vez construidos, el niño debía *querer* asistir a los planteles).

Estas reflexiones llevaron a la Comisión, por tanto, a considerar que lo que afectaba la cobertura de nivel primaria en México eran los altos índices de deserción de los planteles educativos.²⁴ Dicho en otras palabras, el acceso a la educación primaria en el país estaba obstaculizado porque no había una relación armónica entre *poder* y *querer*, es decir, que podían existir situaciones en que el niño *quisiera* seguir estudiando, pero ya no *podría* (por falta de aulas, escuelas, maestros etc.) o bien, podía suceder que el niño *podiera* estudiar, pero no *quisiera* hacerlo (por factores económicos, sociales o incluso culturales).²⁵

Por este motivo existió la necesidad de explicar la importancia de mejorar y ampliar los planteles educativos, extender el número de maestros y destinar recursos continuos para titular a los docentes que aún no lo hubieran hecho. Para cumplir todo lo anterior la Comisión concluyó que se necesitaría un presupuesto de 9 mil millones de pesos distribuidos en un periodo de 11 años.²⁶

Significativamente, si ponemos atención al Plan, su puesta en marcha y todos los esfuerzos señalados terminaban por consolidar la imagen del niño como un sujeto de enseñanza, sobre el que valía la pena incrementar el gasto en su educación.²⁷ Para expresarlo

²⁴ Cfr., Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, Secretaría de Educación Pública, 1964, p. 28.

²⁵ Llama la atención que en el Plan se les conceda un peso a los niños para *querer* acudir a las aulas. Eso muestra un cierto reconocimiento de agencia estudiantil para cumplir con el proyecto educativo. Cfr., “Plan nacional...”, *op. cit.*, p. 317-318.

²⁶ La cifra exacta que ofreció la Comisión fue de \$8,921,139,000. Para términos prácticos decidí redondear la cifra. Cfr., “Plan nacional...”, *op. cit.*, p. 327.

²⁷ Al respecto, Adriana García Serrano y Eugenia Roldán sostienen que fue con la educación preescolar a principios del siglo XX cuando esta imagen sobre la niñez comenzó a ser más visible. Cfr., Adriana Alejandra García Serrano y Eugenia Roldán Vera, “Los inicios de la escolarización en los niños menores de seis años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar”, *Revista*

de manera más clara, al ser los destinatarios principales de los objetivos trazados en el Plan, niñas y niños del país de la década de 1960 se consolidaban como un sector imprescindible para desarrollar el proyecto de nación.

El Plan de Once Años, por tanto, debe considerarse como la expresión más acabada –y quizás también la expresión más simple y práctica– de los deseos del Estado posrevolucionario por remediar la educación elemental de su población, en función de su utilidad como futura fuerza de trabajo. Esta sola mirada, aunque parece simple, encierra una serie de fenómenos políticos e ideológicos que terminan por delinear una nueva relación entre Estado y sociedad.

Para explicar lo anterior, primero debemos analizar algunas de las propuestas del Plan. Así, la cifra que tomó la Comisión como válida, después de las reflexiones descritas más arriba, fue de 1,700,000 niños en edad escolar sin acceso a la educación primaria en México.²⁸ A partir de ahí y de las estadísticas elaboradas para proyectar el crecimiento de la niñez en México hasta 1970, se consideró que la demanda total para ese año sería de 7 millones de niños que debían recibir educación obligatoria.²⁹ El número de primarias que sostenía el Estado para finales de la década de 1950 era de poco más de 28 mil planteles para lo cual se debían reparar más de 27,440 aulas para el sector rural y 11,825 para las zonas urbanas.³⁰

Mexicana de Historia de la Educación, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. VII, núm., 13, 2019, p. 60.

²⁸ “Plan Nacional...” *op. cit.*, p. 320.

²⁹ *Ibid.*, p. 322-325.

³⁰ El asunto de las cifras es complicado. El Plan de Once Años señala que eran 36,735 aulas rurales y no ofrece mayores datos sobre las urbanas. Por este motivo decidí basarme en las cifras que sostienen Cecilia Greaves y Josefina Zoraida, quienes coinciden. Véase, Greaves, *op. cit.* Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 209. Para el número de primarias del país me baso en los datos de Ernesto Meneses, ya que el Plan no proporciona una cifra del total de primarias a nivel federal para 1959. *Cfr.* Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, T. III, México, Universidad Iberoamericana, 1988, p. 473. Si bien las cifras no difieren tanto y no alteran el panorama educativo de aquellos años, es importante señalar la dificultad para ofrecer números certeros respecto a la cobertura educativa de esos años.

El cumplimiento de esta meta se encontraba en manos del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Creado en 1944, durante toda la década de 1950 este organismo ya había sido orientado para conformar un sistema único de escuelas a nivel primaria en todo el país.³¹ De hecho, entre 1953 y 1958 se construyeron bajo el CAPFCE un total de 2, 606 escuelas, lo que equivale a 10, 557 aulas.³² Más aún, el 4 de diciembre de 1958 el secretario de Educación propuso a López Mateos el plan para construir, en un plazo de 90 días, 1,790 aulas para educación primaria, con la finalidad de cubrir la demanda que había en la capital para el siguiente ciclo escolar.³³

Lo que sí constituyó una característica particular del Plan, fue el ímpetu y todos los esfuerzos puestos en marcha con el fin de cumplir esta medida. Este elemento permite examinar un nuevo problema, a saber, la escuela como espacio privilegiado para el Estado para la transmisión de determinados saberes y prácticas concretas sobre los niños mexicanos. La cuestión radica entonces en conocer también la manera en que, desde instituciones oficiales, funcionarios y arquitectos imaginaban cómo debían ser estas aulas y escuelas durante la época.

³¹ Pavel Ignacio Luna Espinosa, *“Una escuela puede transformar al país”: origen, desarrollo y consolidación de la política pública de infraestructura educativa en México, (1944-1964)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019, p. 71. (Tesis de maestría en Historia).

³² *Ibid.*, p. 84.

³³ Jaime Torres Bodet, *La Tierra prometida*, México, Porrúa, 1972, p. 214-215. Para lograr esta meta, el secretario de Educación contó con la ayuda de Pedro Ramírez Vázquez y Ramiro González Delsordo. De acuerdo con Torres Bodet, el presidente López Mateos aceptó la propuesta y autorizó –en quince minutos– el presupuesto (poco más de 63 millones de pesos), con lo que lograron edificar 1729 aulas en total. Más allá de poner en duda la facilidad con la que el presidente firmó la propuesta, es necesario notar lo que de fondo aparece: una cercana colaboración entre Torres Bodet y López Mateos. Como hace notar Aurora Loyo, durante todo el sexenio las decisiones importantes en materia de educación fueron elaboradas en un diálogo entre Torres Bodet y López Mateos. *Cfr.*, Aurora Loyo Brambila, “Entre la celebración del pasado y la exigencia del futuro. La acción educativa del gobierno de Adolfo López Mateos”, en *Adolfo López Mateos..., op. cit.*, p. 336.

Al respecto, la propia SEP aclaraba que la escuela debía dejar de ser ese espacio de cuatro paredes dedicado a funciones básicas como enseñar a leer y escribir y por el contrario optaba por edificios que tomaran en cuenta la salud y el bienestar de los niños. En síntesis:

Los adelantos de una moderna educación consideran que un buen edificio escolar influye en el desarrollo natural de la infancia y estimulan la iniciativa de alumnos y maestros; facilita la formación de buenos hábitos; acarrea alegría inusitada, favorece eficazmente el desarrollo de los trabajos educacionales y trae, en fin, una serie de características cuya bondad, en última instancia, repercute directamente en la formación de nuevas generaciones.

Las exigencias de un edificio escolar no son iguales para un ambiente urbano que para un medio rural. Por eso conviene que, después de realizar un estudio minucioso de la comunidad o del lugar donde se trabaja, se determine qué tipo de edificio escolar debe escogerse, qué clase de anexos deben considerarse fundamentalmente para la unidad y cuáles tiene posibilidades de prosperar. Realizados estos estudios, se determinará si es necesario emprender la construcción del edificio, o si basta con reparar y adaptar con el que se cuenta.³⁴

De acuerdo con esta mirada, la escuela dejaba de ser un lugar destinado únicamente a la transmisión de los saberes básicos y pasaba a convertirse en un espacio afectivo, en donde el niño pudiera sentirse seguro y la primaria se volvería aquel espacio asociado con la alegría. Dicho en otras palabras, se optaba por una arquitectura emocional encargada de formar

³⁴ Secretaría de Educación Pública, *Teoría y aplicación de la reforma educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, p. 130.

rutinas positivas de pensamiento y memoria sobre niños y niñas, de manera similar a lo que sucede con lugares entrañables como, por ejemplo, el hogar.³⁵

Por otro lado, la segunda parte de la cita revela la mirada práctica que se tomó en cuenta para construir este tipo de centros educativos. De esta manera, la opción que se otorgaba al equipo de construcción para evaluar la necesidad de reparar o construir de cero los edificios escolares, permite observar que las cifras señaladas por el Plan de Once Años respecto a escuelas y salones faltantes, servían únicamente como referente, pues la aplicación final quedaba en manos de cada región.³⁶

En efecto, la eficiencia de estos nuevos espacios educativos se encontraba en el sentido común y la colaboración armónica de tres actores sociales: un arquitecto –encargado de elaborar los planos, indicar los materiales adecuados para la construcción, así como la orientación de la misma–, un higienista –quien debía aconsejar sobre lo necesario para que el espacio garantizara la salud de la comunidad escolar– y por último el maestro –quien indicaría el número de aulas necesarias, anexos, etc.³⁷

Así, se subrayaba por ejemplo que un salón de clases ideal era el que tenía 6 metros de largo, 9 metros de ancho y 4 metros de alto, pensado para grupos aproximados de 40 alumnos. Estos salones además debían tener ventanas grandes, estar ventilados, iluminados y encontrarse aislados de ruidos externos.³⁸ Aunque el documento no lo señala, es bastante

³⁵ Colin Ellard, *Psicogeografía. La influencia de los lugares en la mente y en el corazón*, Barcelona, Ariel, 2016, p. 76.

³⁶ En sus memorias, Torres Bodet señaló que un principio tuvo temor de que: “la uniformidad de la planta acabase por dar al espectador cierta impresión de monotonía.” Sin embargo –relata Torres Bodet– “Para los climas cálidos, se imaginó un sistema especial de ventilación. [...] En algunos lugares los vecinos utilizaron piedra para los muros; en otros emplearon ladrillos [...] Los techos también eran diferentes: unos de lámina y otros de teja.” Torres Bodet, *La tierra prometida...*, *op. cit.*, p. 217.

³⁷ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 131.

³⁸ *Ibid.*, p. 131-132.

probable que esta estructura escolar hiciera referencia al aula-casa rural creada recientemente en 1959 por Pedro Ramírez Vázquez, nuevo Gerente General del CAPFCE.³⁹

Esta construcción resultó de suma utilidad para el cumplimiento del Plan de Once Años. En primer lugar, de manera similar al aula tipo “Hidalgo”⁴⁰ el aula-casa rural estaba diseñada para adaptarse a cualquier entorno. Asimismo, en caso de ser necesario, su estructura también podía ampliarse. Para su construcción igualmente se elaboraron dos materiales: una *Cartilla del Aula Rural* para uso de trabajadores especializados, y un *Instructivo del Aula Rural* para aquellas personas que tuvieran sólo conocimientos técnicos.⁴¹

Traspassando fronteras, su éxito fue inclusive de alcance global. Desde distintas regiones como Guatemala, Polonia, Italia, Perú Uganda, Yugoslavia, India, llegaron solicitudes para adquirir un aula-casa rural para sus países.⁴² Su aplicación sobre diferentes partes del mundo indica, en última instancia, un movimiento global de extensión de la cobertura educativa durante la época, al mismo tiempo que ilumina una importante circulación de saberes producidos desde América Latina hacia el resto del planeta.⁴³

³⁹ Luna, *op. cit.*, p. 141.

⁴⁰ Obra del arquitecto mexicano Luis Guillermo Rivadeneyra, entonces Gerente General del CAPFCE, las aulas tipo “Hidalgo” se habían comenzado a utilizar a lo largo del país a partir de 1952. Se trataba de un aula prefabricada que permitía adaptar el modelo de acuerdo a cada región específica de México, con una estructura que hacía posible ampliar el diseño original y edificada sobre todo con materiales económicos prefabricados, lo que facilitaba su transportación. Adicionalmente, las medidas de estas aulas eran de 6m x 8m, lo cual permitía que durante las clases los niños estuvieran ubicados más cerca del pizarrón. *Cfr.*, *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 132. Luna, *op. cit.*, p. 96 y 101-104.

⁴¹ Luna, *op. cit.*, p. 143-147.

⁴² *Ibid.*, p. 150. Al respecto Graciela de Garay indica que, para su difusión, el aula-casa rural contó con el apoyo de la UNESCO a través del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la región del Caribe (CONESCAL). Así, tan sólo en América Latina, el aula-casa rural fue instalada en 17 países de la región. *Cfr.*, Graciela de Garay Arellano, “Arquitectura global desde los márgenes mexicanos. Pedro Ramírez Vázquez (1919-2013)”, en Ana Rosa Suárez Argüello y Agustín Sánchez Andrés, (coords), *A la sombra de la diplomacia. Actores informales en las relaciones internacionales de México, siglos XIX y XX*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2017, p. 526.

⁴³ *Ibid.*, p. 526.

Retomando el documento de la SEP, éste sostenía que hacía poco el CAPFCE había iniciado la construcción de las aulas tipo “Hidalgo”, las cuales habían permitido ofrecer espacios para dar clases a 50 alumnos por aula aproximadamente.⁴⁴ Esta estructura gozó de mucha popularidad durante la segunda mitad de la década de 1950, al punto que para 1956 se indicaba que gracias al desarrollo de este modelo era posible elaborar los planos de una escuela en tan sólo 8 horas. Además, desde 1958 se había comenzado a editar la *Cartilla de escuela*, la cual funcionaba como una especie de instructivo para que los miembros de cada comunidad pudieran edificar este tipo de construcciones.⁴⁵

El hecho de que la explicación sobre el aula tipo “Hidalgo” se diera inmediatamente después de la exposición sobre la utilidad del aula-casa rural, permite observar que el gran éxito y la amplia difusión que tuvieron ambas, dificultaba crear un consenso respecto al modelo predominante que debía utilizarse para la construcción de la escuela primaria durante la primera mitad de la década de 1960.

Otro elemento de suma importancia radicó en solucionar la funcionalidad de las escuelas. Al respecto, la SEP indicaba que: “El recinto donde el niño se forma, debe estar constituido por elementos que sepan despertar en los alumnos deseos de permanencia y estímulo para el trabajo”⁴⁶, es decir, espacios que estuvieran adaptados al tamaño de los cuerpos infantiles, que les permitieran moverse libremente, que facilitaran la vigilancia de los maestros hacia los alumnos y como último requisito, debían conseguir lo anterior primordialmente de la manera más económica.

⁴⁴ *Teoría y aplicación...*, p. 132-133.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 105-106.

⁴⁶ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 134.

El otro punto fundamental consistía en saber con qué objetos y materiales debían ser equipados estos espacios. Tanto las escuelas urbanas como las rurales debían contar, por ejemplo, con el mismo mobiliario el cual consistía en muebles básicos para los alumnos y para el maestro. Para éstos últimos, se solicitaba que fueran ellos mismos (sobre todo aquellos ubicados en zonas rurales) quienes elaboraran su propio material en la mayor medida de sus posibilidades. “Lo importante [se indicaba] es que la escuela rural, por más apartada que se encuentre, debe aplicar los principios de la escuela nueva y promover estudios antropométricos entre los niños campesinos, tanto para confirmar el tipo del escolar mexicano en la región como coadyuvar al establecimiento de las medidas que deben tomarse en cuenta para construir el mobiliario ideal para la escuela rural.”⁴⁷

La ampliación y construcción de nuevos centros educativos, reflejaba una mirada particular del Estado mexicano que mezclaba cuestiones como la protección de la infancia, con el mejoramiento de la raza y la modernización social.⁴⁸ Además, la rapidez con que se puso en marcha esta medida, proyectaba la sensación de urgencia que había por obtener resultados inmediatos. En este punto, el objetivo consistía en construir un tipo de escuela que posibilitara adquirir a niños y niñas, de la manera más rápida posible, los elementos necesarios para funcionar en una sociedad moderna.⁴⁹

En tercer lugar, era evidente que en la escuela se inculcarían determinados valores y actitudes, entre los cuales obligatoriamente estarían las del culto y respeto a la patria, héroes, etc., a través de diversos ritos y símbolos repetidos de manera periódica. Éstos últimos, en

⁴⁷ *Ibid.*, p. 135.

⁴⁸ *Cfr.*, Andrés Horacio Reggiani, *Historia mínima de la eugenesia en América Latina*, México, El Colegio de México, 2019, p. 164. Aunque el autor aplica esta observación para el caso de la reforma educativa de Brasil durante la década de 1940, considero que este aspecto también puede servir para interpretar el caso mexicano.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 166.

realidad se transforman en herramientas fundamentales para crear consenso y unidad y convierten al centro educativo en el espacio privilegiado para su difusión.⁵⁰ Ampliar la cobertura escolar implicaba extender el alcance del Estado mexicano hacia la sociedad y pretendía convertir a la educación primaria en uno de los principales –sino el principal– punto de contacto entre Estado y niñez.

Finalmente, la regulación entre *poder* y *querer*, implicaba un intento por estandarizar el rendimiento escolar de las zonas más desarrolladas con respecto de las más atrasadas, ocultando las evidentes desigualdades entre ambas. Visto así, aunque hubiera sido alcanzado el objetivo de proporcionar maestros, aulas, material y espacios suficientes para todas las primarias del país, esta mirada ignoraba que la relación entre *poder* y *querer* nunca iba a lograr ser armónica en su totalidad, y por lo tanto, pretendía imponer lo que para una minoría del país era realizable, como la norma ideal que todo el territorio debía alcanzar.⁵¹

Sin embargo, aún falta por examinar la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en febrero de 1959 y el papel que jugó dentro de este proceso de reforma educativa presentada por el gobierno de Adolfo López Mateos.

1.2 Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

En materia de educación, al menos para gran parte del siglo XX, cuando el Estado pretendió emplear cualquier medida que modificara la enseñanza de determinados contenidos, u obligar a los docentes a utilizar ciertos materiales en los planteles escolares, muchas veces se encontró con la oposición de diversas agrupaciones, la mayoría de ellas de tipo conservador.

⁵⁰ Cfr., Emilio Gentile, *El culto del littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, Argentina, Siglo XXI, 2007, p. 66-73.

⁵¹ Cfr., Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1975, p. 187-193.

El 12 de febrero de 1959 Adolfo López Mateos expidió el decreto que creaba la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).⁵² Al igual que muchas de las propuestas examinadas en el apartado anterior, esta no era una idea totalmente nueva. Al menos desde la década de 1920 y particularmente con las reformas a los planes y programas de nivel primaria de 1944, en su primer periodo como secretario de Educación Jaime Torres Bodet ya había sugerido que el Estado debía ser el encargado de publicar los libros de texto, aunque su propuesta en aquel entonces no tuvo mayor eco.⁵³

No obstante, para finales de la década de 1950 la situación era distinta. De acuerdo con el documento que registraba la creación de la Conaliteg, existían una serie de motivos que justificaban la conformación de un organismo como este, los cuales pueden ser sintetizados en tres partes. En primer lugar, se subrayaba que jurídicamente tanto la Constitución mexicana –en su artículo 3º– como la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942 –en su artículo 22º– señalaban no sólo que la educación primaria impartida por el Estado debía ser gratuita, sino además en la medida de las posibilidades, el Estado debía brindar los materiales necesarios para la formación de los estudiantes.⁵⁴

⁵² *Diario Oficial de la Federación*, “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, México, 13-02-1959, https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod_diario=196156 (Consulta: 20 de octubre de 2022).

⁵³ Torres Bodet, *La tierra prometida...*, *op. cit.*, p. 241. También véase, Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009, p. 39. Asimismo, Elizer Ixba Alejos, “La creación del Libro de Texto Gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, vol. 18, núm., 59, 2013, pp. 1190.

⁵⁴ *Ibid.* Asimismo, véase *Diario Oficial de la Federación*, “Ley Orgánica de la Educación Pública”, México, 23-01-1942, https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4490932&fecha=23/01/1942&cod_diario=190763 (Consulta: 20 de octubre de 2022). El decreto de Conaliteg señala que la Ley Orgánica se expidió el 31 de diciembre de 1941, sin embargo, en el Diario Oficial de la Federación se publicó hasta el 23 de enero de 1942.

La segunda justificación fue de tipo económico y sostenía, por una parte, que debido a la situación económica mundial cada vez resultaba más costoso adquirir los materiales, “particularmente entre determinadas clases sociales”.⁵⁵ Aunado a lo anterior, el decreto sostenía además que al ser objetos de actividad comercial, los libros de texto se veían sujetos a los intereses económicos de los distintos sectores que los producían, mientras que por el contrario, si los materiales se encontraran sometidos “a las solas decisiones de un organismo extraño a los afanes del lucro, eso los abaratará en cuantía suficiente para que el Estado tome y soporte sobre sí la carga de proporcionarlos gratis.”⁵⁶

Finalmente, el último argumento era de índole ideológico y descansaba en el supuesto de que estos materiales, al ser entregados de manera gratuita a todos los alumnos de primaria, “no como una gracia, sino por mandato de la ley” generaría en niños y niñas el sentimiento de sus deberes hacia la patria.⁵⁷

En términos generales los primeros dos motivos tenían un sustento sólido. Sin embargo, habría que profundizar aún más sobre algunos elementos para ofrecer un panorama más amplio del periodo. En primer lugar, la alusión a los altos precios de los materiales se debía a que desde mediados de 1950 los conflictos entre el Estado y determinadas empresas editoriales del país se habían agudizado, principalmente por el precio y el contenido de los libros de texto para primaria.⁵⁸ Por otra parte, como se verá más adelante la justificación legal ofrecida por el Estado no estuvo exenta de objeciones por diversos actores políticos, principalmente aquellos que formaban la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y

⁵⁵ “Decreto que crea...” *op. cit.*

⁵⁶ *Ibid.* Asimismo, véase, Loaeza, *Clases medias y política en México...*, *op. cit.*, p. 225-227.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Villa Lever, *op. cit.*, p. 39.

miembros del Partido Acción Nacional (PAN)⁵⁹, aunque estos conflictos se vieron reavivados sólo hasta meses después de la publicación del Decreto.

Por lo pronto, dentro de las facultades de la Conaliteg, se estableció que ésta tenía la capacidad para fijar las características de los libros de texto destinados a la educación primaria, así como encargarse de su edición (redacción, ilustración, etc.), mediante concursos o cualquier otro medio que fuera necesario para su producción. De igual manera, se indicaba que la Comisión podía acudir “cuando lo juzgue prudente, oportuno y útil” a la ayuda de la iniciativa privada, así como cuidar que los libros no fueran objeto de ningún tipo de lucro.⁶⁰

Su organización, por otra parte, ya denotaba una estructura compleja. De acuerdo con el decreto, la Comisión debía estar conformada por un Presidente, un Secretario General, seis vocales, 12 colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública, “a fin de que ésta se halle, en cualquier momento, insospechablemente al tanto de los trabajos de la Comisión.”⁶¹ De lo anterior vale la pena subrayar el evidente peso de toda una serie de perfiles de gran talla intelectual a lo largo de distintos puestos al interior de la Conaliteg,

⁵⁹ Cfr., Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1988, p. 69-94.

⁶⁰ “Decreto que crea...” *op. cit.*

⁶¹ *Ibid.* Los miembros que la integraron en un principio fueron los siguientes: El periodista Martín Luis Guzmán (**presidente**), Juan Hernández Luna (**secretario general**), el historiador Arturo Arnaiz y Freg, el político y periodista Agustín Arroyo CH., el matemático Alberto Barajas, el poeta José Gorostiza, el escritor Gregorio López y Fuentes y el también escritor Agustín Yáñez (**Vocales**), las profesoras Soledad Anaya Solórzano, Dionisia Zamora Pallares, Luz Vera y la geógrafa Rita López de Llergo. Asimismo, también se contó con la ayuda de los profesores René Avilés Rojas, Federico Berrueto Ramón, Arquímedes Caballero, Celerino Cano (entonces presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación desde 1959), Isidro Castillo Pérez, Ramón García Ruíz, Jesús M. Isaías y Luis Tijerina Almaguer (**Colaboradores**). Por parte de la opinión pública, estuvieron José García Valseca, Rodrigo de Llano, Dolores Valdez de Lans Duret, Ramón Beteta y Mario Santaella, directores de los periódicos *El Sol de México*, *Excelsior*, *El Universal*, *Novedades* y *La Prensa*, respectivamente. Cfr., Sarah Corona Berkin, *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del libro de texto gratuito en México, (1959-2010)*, México, Siglo XXI, 2015, p. 22. Asimismo, *Se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos* (sitio web), Comisión Nacional de los Derechos Humanos, s/f, https://www.cndh.org.mx/noticia/se-crea-la-comision-nacional-de-libros-de-texto-gratuitos#_ftn1 (Consulta: 20 de octubre de 2022). Para una breve reseña de la trayectoria de la mayoría de todos los integrantes, puede consultarse el *Diccionario de Historia de la educación en México*, en su sección de biografías, disponible en el sitio http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/biografias/index_bio.htm (Consulta: 25 de octubre de 2022).

junto a su integración primordialmente magisterial de los colaboradores pedagógicos de la Conaliteg.

El tema de su composición no es menor, en el entendido de que estamos frente a la primera institución fundada con la finalidad de crear y distribuir los materiales educativos oficiales para todas las primarias del territorio nacional. Este procedimiento, visible tanto para la Comisión encargada del Plan de Once Años como en la creación de la Conaliteg, permiten observar que la elaboración y dirección de las diferentes medidas e instituciones derivadas de las reformas no fueron dejadas en manos de miembros improvisados, elegidos de manera arbitraria, sino por el contrario, sus integrantes fueron seleccionados específicamente por su trayectoria y su formación en el ámbito de la educación.⁶²

Ahora bien, el aspecto económico no fue la única motivación para implementar el uso del libro de texto gratuito para nivel primaria. Además de lo anterior, existía una preocupación bastante fuerte para el Estado mexicano, relacionada con el caos existente en la heterogeneidad de las obras utilizadas en todas las primarias a lo largo del país. Cada año el procedimiento utilizado por la Secretaría de Educación consistía en publicar una lista con los libros autorizados para cada ciclo escolar, sin embargo, este método encerraba dos problemas fundamentales.

Para comenzar, por ejemplo, para 1959 la SEP autorizó 75 libros de texto para los seis grados escolares. Esta cantidad acusaba una distribución desigual tanto en los libros disponibles para los distintos años escolares (había más libros para los primeros grados), así como en la reducida variedad para materiales de determinadas materias impartidas (por ejemplo, para Geografía había menos libros autorizados).⁶³

⁶² Loaeza, *Clases medias y política en México...*, *op. cit.*, p. 238.

⁶³ *Ibid.*, p. 228.

Este problema presentaba además un segundo obstáculo de índole pedagógico, relacionado con la actualización de los materiales. Como han subrayado Olivia Gall y Diana Crespo, para finales de la década de 1930 muchos libros elaborados durante el porfiriato aún eran editados y utilizados como materiales de apoyo en las primarias mexicanas.⁶⁴ Veinte años después, el panorama no había cambiado lo suficiente, pues obras como la *Guía metodológica de la enseñanza de la lectura*, de Enrique Rébsamen (publicado originalmente en 1899), o bien, el famoso *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero (publicado por primera vez en 1904) que iba en su 117 edición para 1959, aún eran utilizados en las primarias del país.⁶⁵

Finalmente, un último elemento, que desde la perspectiva oficial justificaba la implementación del libro de texto único, consistía en la poca producción de libros de texto, incapaz de cubrir la demanda entre todos los niños inscritos en la matrícula de educación elemental.⁶⁶ Aunado a lo anterior, también se encontraba el alto precio de los libros, el cual variaba entre los 3 y 8 pesos por libro, en un contexto en que el salario mínimo variaba entre 7 y 8 pesos diarios.⁶⁷

⁶⁴ Olivia Gall y Diana Crespo, “Narrativas racistas en los libros de texto federales y estatales de Historia, Historia y Civismo y Ciencias Sociales (1898-2020)”, en Olivia Gall (Coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, p. 102.

⁶⁵ Loeza, *Clases medias y política en México...*, op. cit., p. 231.

⁶⁶ Las cifras de Soledad Loeza difieren de las empleadas por Villa Lever para el año de 1959. Para la primera autora, la suma del tiraje para todos los grados escolares era de 884 mil libros disponibles para una población de casi 4 millones y medio de alumnos. Por su parte, Villa Lever aumenta la cifra inicial del tiraje a 929 mil libros disponibles para una matrícula de poco más de 5 millones de niños inscritos. De cualquier forma, en ambos casos la enorme desproporción del material disponible para cada alumno es evidente. Cfr. Loeza, *ibid.*, p. 229. También véase, Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión...*, op. cit., p. 40.

⁶⁷ Elizer Ixba Alejos, “El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. VI, núm., 11., 2018, p. 110. Para 1964-1965 el salario mínimo había llegado a 16.95 pesos. Como explican José Luis Reyna y Raúl Trejo Delarbre, este aumentó no se reflejó en la capacidad adquisitiva de la población. Cfr., José Luis Reyna y Raúl Trejo Delarbre, *La clase obrera en la historia de México. De Adolfo Ruíz Cortines a Adolfo López Mateos (1952-1964)*, México, Siglo XXI, 1981, p. 96.

En síntesis, con la creación del libro de texto gratuito se podía reducir al fin la heterogeneidad de materiales existentes, la cual dificultaba consolidar una enseñanza unitaria para los escolares de educación elemental. Adicionalmente –aún en el supuesto de que no hubiera existido una vasta circulación de libros autorizados y no autorizados– el argumento sobre lo caro que podía resultar para un amplio margen de familias adquirir estos materiales, además de estar poco actualizados para el contexto de mediados del siglo XX en México, ofrecían motivos lo suficientemente fuertes para justificar la creación de la Conaliteg.

No obstante, al momento de su implementación el Estado enfrentó mayores obstáculos, algunos de corte pedagógico, que desataron diversos debates, principalmente de tipo ideológico respecto a la educación de los niños. Uno de los principales inconvenientes a los que se enfrentó la Conaliteg fue resolver qué debían contener y sobre qué planes y programas de primaria se basarían para la primera edición de libros de texto gratuitos que tenían que elaborar para 1960.

Como lo señalaba el artículo 2º del decreto de su creación, la Conaliteg debía encargarse de la edición de los libros de texto gratuitos mediante concursos destinados para ello, “o de otro modo si los concursos resultaren insuficientes”.⁶⁸ El 21 de mayo de 1959 fue lanzada la primera convocatoria en la prensa de la Ciudad de México, la cual marcaba como plazo máximo el 15 de octubre del mismo año para que los participantes pudieran presentar sus obras.⁶⁹ Aquí se evidenció el primer obstáculo, pues como subrayó Soledad Loaeza “La preocupación dominante en la propuesta de la Conalit[eg] era la formación del niño mexicano –y no del niño en abstracto–; esta precisión es significativa porque destaca el hecho de que

⁶⁸ “Decreto que crea...”, *op. cit.*

⁶⁹ Loaeza, *Clases medias y política en México...*, *op. cit.*, p. 233.

el interés fundamental de las autoridades educativas era la creación de una identidad cívico-nacionalista, y no tanto la transmisión de conocimientos.”⁷⁰

Tal era la importancia del contenido de estos nuevos materiales, que el concurso se declaró desierto, a pesar de que se presentaron un total de 44 obras, pues para los miembros de la Conaliteg aquellas propuestas no cumplían con el perfil que la Comisión buscaba.⁷¹ Para resolver esta situación la Conaliteg utilizó el “otro recurso”, que consistía en idear una opción diferente en caso de que los concursos no fueran suficientes. La solución fue entonces la petición concreta de la Comisión hacia determinados autores para que fueran ellos los encargados de elaborar estos libros.⁷² Así, el primer obstáculo quedaba resuelto.⁷³

Para el caso de los planes y programas usados como referente para los libros de texto, de acuerdo con autoras como Villa Lever y Loaeza, los materiales de 1960 fueron elaborados sobre los planes y programas de 1957 –aún vigentes– pues la revisión de estos últimos se emprendió simultáneamente a la impresión de los primeros libros gratuitos, por lo que fue imposible utilizar los nuevos planes para esta primera generación de libros.⁷⁴

De cualquier forma, el objetivo fue cumplido y el 12 de enero de 1960 –es decir, a casi tres meses de haber cerrado la convocatoria del primer concurso y a poco menos de un año de haber sido creada– la Conaliteg entregó a Adolfo López Mateos el primer libro de

⁷⁰ *Ibid.*, p. 234.

⁷¹ Entiéndase no únicamente a Martín Luis Guzmán y a Juan Hernández Luna, sino al amplio cuerpo de vocales señalado anteriormente como los responsables de revisar y rechazar estas obras. Incluso habría que agregar al propio Torres Bodet.

⁷² Loaeza, *Clases medias y política en México...*, *op. cit.*, p. 237-238.

⁷³ Al menos parcialmente, ya que los libros para 5° y 6° grados no alcanzaron a ser elaborados. *Cfr.*, *ibid.*, p. 237.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 220. También véase, Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos...*, *op. cit.*, p. 61-63. Es importante señalar que, en el Archivo Histórico digital de la Conaliteg, no existe una diferencia entre el contenido de los libros de texto de 1960 y los de 1962. Véase, <https://historico.conaliteg.gob.mx/> (Consulta: 25 de octubre de 2022).

texto gratuito en los talleres de la Editorial Novaro.⁷⁵ Cuatro días más tarde, en la escuela primaria Cuauhtémoc, del municipio El Saucillo en San Luis Potosí, López Mateos hizo la entrega de sus primeros materiales gratuitos a la niña María Isabel Cárdenas.⁷⁶

Hasta este punto todo parecía marchar sin mayores contratiempos. Sin embargo, una vez salvado el obstáculo en torno a su producción, aún quedaba otro problema por resolver. Aunque el Decreto no lo estipuló en su reglamentación, muy pronto el Estado mexicano hizo notar que los libros de texto gratuitos serían de carácter obligatorio para todas las escuelas primarias del país. Así, desde la primera semana de febrero de 1960 la Secretaría de Educación Pública expresó en la prensa nacional la obligatoriedad de los libros y las multas y sanciones correspondientes para todos aquellos maestros que no acataran la orden.⁷⁷

A partir de ese momento se desencadenaron una serie de reacciones provenientes de distintos actores políticos que manifestaron su desaprobación ante tales medidas. Lo importante de estos debates, para esta tesis, está en la discusión sobre a quién pertenecían las mentes infantiles y quién lograría apoderarse de la educación de la infancia.

Una de las primeras organizaciones en reaccionar fue la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) junto a algunos sectores de la Iglesia. Cada uno por su cuenta emitió diversos comunicados en la prensa nacional para manifestar su descontento, pues a consideración de ambos, la medida educativa atentaba contra la libertad de enseñanza sobre la niñez mexicana. Tres décadas antes, esta misma organización había manifestado su inconformidad porque la

⁷⁵ Loaeza, *Clases medias y política en México...*, *op. cit.*, p. 237. Como subraya Loaeza, en un principio la Comisión tuvo que recurrir a diversas imprentas privadas, incluidas la de algunos periódicos para poder cumplir sus tareas.

⁷⁶ *Primera entrega de libros de texto gratuitos* (sitio web), Gobierno de México, <https://www.gob.mx/conaliteg/prensa/primera-entrega-de-libros-de-texto-gratuitos?idiom=es> (Consulta: 28 de octubre de 2022). La elección del estado de San Luis se debió a que el gobernador, Francisco Martínez de la Vega, era amigo de Torres Bodet, quien le había pedido al secretario que acudiera al estado para inaugurar juntos una secundaria. Véase, Torres Septién, *op. cit.*, p.102.

⁷⁷ Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos...*, *op. cit.*, p. 69-70.

educación sexual se volviera obligatoria en las primarias, alegando una supuesta corrupción de los menores que podían despertar deseos de uniones libres y pasajeras entre los jóvenes, lo que podría desembocar en la destrucción de la familia.⁷⁸

En 1960, de acuerdo con la UNPF la imposición del libro de texto para todos los niños era una política propia de gobiernos autoritarios como el nazi o el soviético, además de tratarse de una medida anticonstitucional. A petición de La Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto, A.C., la Barra Mexicana de Abogados analizó la medida y coincidió en el carácter anticonstitucional de la imposición de los libros de texto gratuitos.⁷⁹

Sin embargo, la importancia del tema contiene implicaciones más profundas. En última instancia, estos sectores no se preocupaban en realidad por mejorar el sistema educativo nacional. Como señaló María del Carmen Zavala, “la formación moral de la infancia no era sólo una lucha ‘por los niños’, sino por lo que estos representaban: el futuro de la nación.”⁸⁰

El Estado lo tenía bastante claro. Los libros repartidos por la Conaliteg cumplirían diversos objetivos que iban en esta misma dirección, principalmente por su contenido y alcance a nivel nacional, lo que les permitiría funcionar como vehículos de unificación dentro de la niñez mexicana. De acuerdo con la propia SEP:

[L]os libros de texto gratuitos, destinados como están a cubrir toda la extensión del país, constituyen estímulos para que toda escuela y todo maestro interpreten la realidad inmediata y encaucen adecuadamente la interpelación

⁷⁸ María del Carmen Zavala Ramírez, “¿De quién son los niños? Estado, familia y educación sexual en México en la década de 1930”, *Signos Históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, vol. XXI, núm., 41, enero-junio de 2019, p. 168.

⁷⁹ Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos...*, *op. cit.*, p. 70-72.

⁸⁰ Zavala Ramírez, *op. cit.*, p. 169.

de los educandos y el medio, en forma que se concilie, de modo eficaz, el alto ideal de unificación nacional que el Régimen se ha propuesto, con el respeto a las diferencias regionales y aún a las individuales, lo que sin duda y de modo exclusivo corresponde realizar a los maestros.⁸¹

Lo anterior otorgaba al contenido de los libros de texto gratuitos y al maestro de primaria un peso sumamente importante en el proceso de educación elemental del México de la segunda mitad del siglo XX. La cita anterior también revela una enorme confianza respecto a la efectividad de las lecciones, siempre y cuando existiera un correcto manejo de las mismas por parte de los profesores como un medio de unificación en cualquier región del país.

De manera adicional, el libro gratuito también fue pensado como un dispositivo eficiente para formar hábitos en los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. El primer hábito, por supuesto, debía ser el de la lectura. En este rubro la efectividad descansaba una vez más en la destreza que los profesores pudieran mostrar para lograr este objetivo, ya fuera mediante concursos, charlas constantes con los estudiantes o bien a través del fomento de “la hora de lectura”.⁸²

Por supuesto, para consolidar esta meta el libro de texto gratuito era sólo el inicio. El siguiente paso para fortalecer un hábito de lectura en los estudiantes debía darse –en el ideal de la SEP– a través de diversos materiales que los alumnos consultarían por su curiosidad a lo largo de su vida. En este rubro, el maestro de primaria volvía a ser un sujeto fundamental, en la medida en que él mismo debía servir como ejemplo de lo anterior. Desde este punto de

⁸¹ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 140.

⁸² *Ibid.*, p. 140-141.

vista, el Estado debía colaborar entonces con la instalación de bibliotecas en las escuelas para que los estudiantes lograran saciar gran parte de sus dudas.⁸³

Un auxiliar imprescindible para profundizar hábitos, formas de pensar y maneras de ver el mundo era también el Cuaderno de Trabajo (CT). En este sentido, se argumentaba que pedagógicamente estimulaban el proceso de enseñanza de los estudiantes y además permitían al maestro observar el progreso individual de cada niño, así como corregirlo en caso de ser necesario.⁸⁴ De acuerdo con la Secretaría de Educación este cuaderno debía funcionar como un anexo que permitiría profundizar determinados valores, creencias, etc., a través de ejercicios específicos.

Para confirmar lo anterior, en los documentos de la SEP se ponía como ejemplo el cuaderno de trabajo de Historia y civismo. De acuerdo con este texto, el material auxiliar contenía las actividades necesarias para tres objetivos. El primero tenía que ver con el comportamiento de los niños, “para que se traduzcan en conducta, las normas del buen hijo, del buen estudiante y del buen ciudadano, o lo que es lo mismo: del patriota.”⁸⁵ Un segundo conjunto de ejercicios tenía como finalidad mostrar a los alumnos su medio ambiente y las características principales de su entorno. Finalmente, el cuaderno de trabajo contenía también el material necesario para profundizar el respeto a los héroes y fomentar “el respeto a la tradición y a la cultura de nuestro pueblo y el culto a la patria en sus cantos y en sus símbolos: nuestro escudo, la bandera y el himno nacional.”⁸⁶

⁸³ La siguiente cita ilustra la imagen en la que pensaba la SEP. “Cuando logre el educador que un sencillo cuento o alguna página que se refiera a las costumbres nacionales, o alguna otra que hable a los niños de nuestras tradiciones históricas, se lea al calor del hogar campesino o urbano y que junto al muro donde arde la pequeña lamparilla de petróleo, se enfilen una aritmética, la historia patria y libros sobre siembras y artesanías o sobre crías de animales, entonces podremos creer que ha vencido en su labor y que por lo tanto se ha conquistado la confianza y la estimación de las gentes.” *Ibid.*, p. 142.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 146-147.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 146.

⁸⁶ *Ibid.*

Como es fácil comprender, Historia y civismo no eran las únicas materias impartidas que podían mostrar de manera tan evidente el objetivo ideológico del contenido del libro de texto gratuito. En conjunto, todos los libros repartidos por la Conaliteg eran ya un dispositivo político que traspasaban el ámbito de la enseñanza, al ser también útiles para el cumplimiento de aquella unificación nacional tan buscada por los distintos gobiernos posrevolucionarios.

Era desde esta perspectiva, que asociaciones como la UNPF y ciertos sectores de la Iglesia católica se preocupaban por los alcances ideológicos que tendrían los libros de texto gratuitos sobre la mente de los niños. Lo anterior no significa que estos actores políticos estuvieran en contra de una unificación nacional y de que se enseñara en las aulas el respeto a las autoridades, normas, etc. Para comprender su movilización, habría que pensar entonces que el problema radicaba en que este proyecto de unidad no era el suyo y, por tanto, no coincidía con la idea de nación que estos grupos mantenían.⁸⁷

Con el libro de texto gratuito el Estado había ganado una herramienta de profunda utilidad para influir en distintos ámbitos de la vida de la población. Como subrayó la SEP: “Al establecerse en muchas escuelas, particularmente las de medios urbanos, el horario corrido, quedó libre para el niño la mañana o la tarde. Con las tareas a domicilio se trata de que siquiera parte de las horas que fuera del aula y la escuela suelen convertirse en horas de ociosidad, sirvan al niño en prácticas y ejercicios de orden personal que mucho lo ayudarán a la formación de buenos hábitos de estudios y de trabajo manual.”⁸⁸

La observación anterior no es menor. El horario discontinuo a nivel primaria había sido implementado a principios de la década de 1950, con un turno de 8 am a 1 pm para la

⁸⁷ Cfr., Rodríguez Kuri, *op. cit.*, p. 517.

⁸⁸ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 147-148.

mañana y de 2 pm a 7 pm para la tarde.⁸⁹ Con ello, ciertamente se había dado un paso al establecimiento de rutinas y momentos específicos en el día a día del niño. Además, el establecimiento de horarios fijos ayudaba a familiarizar a los alumnos con ritmos de trabajo propio de las fábricas y los centros industriales.

En un documento de Arthur Lewis, citado en el informe sobre educación de la UNICEF en los años sesenta, se declaraba que: “En la industria [...] se espera que uno trabaje a un ritmo semejante durante ocho o nueve horas diarias, cinco o seis días de cada semana. A nadie le gusta esto: es una disciplina que hay que adquirir. [...] Se ha pensado mucho – concluye Lewis– en adaptar los planes de estudio de las escuelas a las necesidades técnicas, pero se ha pensado menos en cómo utilizar las escuelas para ayudar a los jóvenes a adquirir las aptitudes que requiere la vida industrial.”⁹⁰

Este ejemplo permite mirar la reforma al sistema educativo en México, como la expresión particular de un esfuerzo global por relacionar la educación con la industrialización en los países en desarrollo. Precisamente por esto, como se había podido comprobar, la delimitación de horarios específicos para asistir a la escuela resultaba insuficiente para nuestro país. Claramente, para una mayor y efectiva unificación de enseñanzas y valores se necesitaba un conjunto de libros únicos, iguales en todas las aulas del norte como del sur y centro del país para cada grado escolar.

⁸⁹ Greaves, *op. cit.* Versión digital.

⁹⁰ Arthur Lewis, “Education and economic development”, citado en *Los niños en los países en desarrollo*, *op. cit.*, p. 94-95. Cabe aclarar que una cosa era la implementación de una medida y otra muy distinta su correcta aplicación. Como han subrayado Engracia Loyo y Cecilia Greaves, el establecimiento de un horario escolar en los alumnos fue una tarea sumamente difícil para el Estado durante la primera mitad del siglo XX, principalmente en las zonas rurales en donde los niños no asistían a una hora de entrada específica, sino cuando terminaban sus actividades en el campo o terminaban de ayudar en las tareas de su hogar. Véase, Engracia Loyo, “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)”, en Aurelio de los Reyes (coord.) *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. Campo y ciudad*, 5 t., México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2006, Tomo V, vol. 1, pp. 273-312. También véase Greaves, *op. cit.*

Finalmente, también es verdad que, a raíz de la creciente urbanización, el tránsito de niños sin supervisión en calles, barrios, parques, cines, teatros, etc., había sido un punto de preocupación para las autoridades mexicanas desde principios del siglo XX, al menos en la Ciudad de México.⁹¹ Alejar a los niños y niñas de ocupar distintos espacios sin la vigilancia de un adulto, sobre todo para el medio urbano, indicaba que la escuela y la casa se convertían por el contrario en los lugares privilegiados para el desarrollo infantil.

Sin embargo, intentar influir en el tiempo libre de la niñez para inculcar rutinas, hábitos y costumbres con el visto bueno oficial, no dejaba de apuntar hacia una mirada negativa y prejuiciosa del Estado mexicano sobre los gustos y formas de esparcimiento de la sociedad en su vida cotidiana. Más importante aún, como se pudo observar el Estado educador ponía en evidencia que su ámbito de influencia no serían únicamente ya las aulas, sino que pretendía dar un paso más allá, para influir en sus rutinas diarias, utilizando como instrumento el libro de texto gratuito.⁹²

1.3 Nuevos planes y programas para primaria de 1960 y la continuación del proyecto educativo en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz

El cuerpo encargado de evaluar y realizar los cambios a los planes y programas de estudio desde preescolar hasta la educación normal era el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec). La reforma efectuada durante el sexenio de López Mateos fue encaminada a

⁹¹ Susana Sosenski, *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Grano de Sal, 2021, p. 38-41. Para los años treinta y cuarenta, véase, Daniela Lechuga Herrero, “Entre el ocio y el trabajo. La infancia popular en las calles de Ciudad de México en la década de 1930”, *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, Universidad de Antioquia, Colombia, núm., 17, 2021, p. 205-207.

⁹² A modo de justificación sobre por qué la SEP debía inmiscuirse en estos temas, se añadía que: “[D]isciplinar la conducta del hombre desde la infancia para ceder a tareas provechosas parte de su tiempo, regularmente ocioso, dentro del hogar o en la calle, también es educativo.” *Teoría y aplicación...*, op. cit., p. 148.

renovar los programas educativos de estos cuatro niveles. El 29 de julio de 1959 –es decir, al mismo tiempo que se elaboraba el Plan de Once Años y 5 meses después de haber sido creada la Conaliteg– Jaime Torres Bodet solicitó a este organismo la revisión de todos los planes y programas de estudio a través de un discurso pronunciado en el Palacio de Bellas Artes.⁹³

Lo que se puede observar dentro de los nuevos programas de educación elemental, así como a través de distintos documentos publicados por la SEP, es que distintas autoridades educativas vieron en el alumno de primaria un sujeto de interés político, social, e incluso clínico, con la finalidad de adaptarlo al nuevo modelo educativo.

Sin embargo, antes de profundizar en el punto anterior es necesario explicar las diferencias entre los viejos y los nuevos planes y programas. Los programas vigentes desde 1957 para nivel primaria se encontraban divididos en 11 asignaturas: Leguaje, Ciencias naturales, Historia, Dibujo, Trabajos manuales, Economía física e higiénica, Aritmética, Geografía, Educación Cívica y ética, Música y canto y Economía doméstica.⁹⁴ Las materias estaban agrupadas en cuatro conjuntos que permitía la relación entre unas y otras y así impedir que fueran abordadas de manera aislada en el proceso educativo. En este sentido, su aplicación podía ser de manera concentrada/globalizada o bien sistemática.⁹⁵

Por el contrario, Torres Bodet solicitaba que se realizaran los recortes necesarios para optar por una educación menos verbalista y más inclinada a la actividad de los propios alumnos. Utilizando argumentos similares a los expuestos por la Comisión encargada de elaborar el Plan de Once Años, el secretario, subrayó: “Cuando el progreso cambia las

⁹³ *Obra educativa...*, *op. cit.*, p. 46.

⁹⁴ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, 5 T., México, Universidad Iberoamericana, 1988, T. III, p. 407.

⁹⁵ La primera opción pretendía mirar los fenómenos como un todo, mientras que la segunda optaba por estudiar los contenidos por sectores separados *Ibid.*, p. 408.

circunstancias, se impone una revisión de muchos de los programas educativos.”⁹⁶ 1960 significaba para Torres Bodet un momento específico en la historia de México y el mundo, por lo que estaba totalmente justificado la implementación de nuevos planes de estudio pues “Vivir en la segunda mitad del siglo XX es un privilegio y, al mismo tiempo, una gran responsabilidad. Una gran responsabilidad porque nunca había tenido el hombre mayores obligaciones, ni aceptado mayores riesgos. Un privilegio, porque nunca había dispuesto la humanidad de tantas posibilidades materiales y de recursos técnicos tan valiosos.”⁹⁷

La nueva propuesta, por lo tanto, debía estar encaminada hacia tres rutas: a) que el niño fuera capaz de conocer mejor su entorno físico, económico y social; b) que cobrara mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo; y c) que adquiriera un sentido “más constructivo” de su responsabilidad en la actividad común.⁹⁸ Estas directrices encierran en términos generales el tipo de niño que se buscaba moldear a través de los nuevos programas educativos.⁹⁹

Rastrear paso a paso esta reforma curricular sin duda consiste aún una tarea pendiente por hacer. Como apuntó la propia SEP, no sólo fue el Conalite la única institución involucrada en este proyecto, pues también se vieron envueltas diversas dependencias de la misma secretaría, representantes de las entidades federativas, de las universidades y de institutos de enseñanza superior. Adicionalmente, se realizaron encuestas entre los maestros y también se

⁹⁶ Secretaría de Educación Pública, *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 4 ed., México, Secretaría de Educación Pública, 1964, p. 5.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 6.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁹ Cuando Torres Bodet abordó el tema del tipo de mexicano que esperaban, señaló que éste debía ser un mexicano sensible y creativo, pendiente de mejorar su entorno inmediato, capaz de garantizar la independencia económica del país a través de su trabajo colectivo. En síntesis, un ciudadano consciente y activo en la construcción a nivel nacional e internacional de paz y libertad. *Ibid.*, p. 6.

formaron comisiones mixtas locales en los estados para que examinaran las propuestas y presentaran adaptaciones a las mismas.¹⁰⁰

No obstante, lo que sí se puede señalar es que el lapso de tiempo dedicado a esta tarea fue relativamente breve, pues el 20 de diciembre de 1960 el Consejo Técnico entregó al secretario de Educación la nueva propuesta curricular.¹⁰¹ El 1° de febrero de 1961, los nuevos planes y programas para educación primaria finalmente entraron en vigor.¹⁰²

Una de las diferencias más evidentes con respecto al modelo anterior fue la sustitución de la división por materias. En su lugar optaron por la implementación de una estructura organizada en seis áreas de conocimiento. Dichas áreas fueron:

- a) *Conservación de la salud y fortalecimiento del vigor físico*
- b) *Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales*
- c) *Comprensión y mejoramiento de la vida social*
- d) *Actividades creadoras*
- e) *Actividades prácticas*
- f) *Adquisición de los elementos de la cultura*

Esta división atendía en términos generales los requerimientos que el secretario de Educación había pedido al Conalce para organizar la enseñanza elemental. Principalmente porque simplificaban 11 materias en seis áreas y al mismo tiempo orientaban de manera más clara los objetivos perseguidos. De hecho, las primeras tres áreas estarían enfocadas en la

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 31. Asimismo, *Obra educativa...*, *op. cit.*, p. 72.

¹⁰¹ *Planes y programas...*, *op. cit.*, p. 31.

¹⁰² Véase, Meneses, *op. cit.*, p. 474.

formación de hábitos fundamentales entre los estudiantes, mientras que las últimas tres atenderían la formación de destrezas específicas en los alumnos.¹⁰³

No obstante, su puesta en práctica estuvo llena de dificultades. Por una parte, debe recordarse que la fecha en que entraron en vigor (1° de febrero 1961) se traslapó con la repartición de los primeros libros de texto gratuitos, iniciada a principios del año anterior. Como anoté anteriormente, dado que la reforma curricular aún estaba en marcha para 1960, los libros de texto de esa generación tuvieron que ser elaborados bajo los planes y programas de 1957.¹⁰⁴ Por lo tanto, los programas de 1961 no sólo tenían un carácter experimental, sino que cuando comenzaron a ser utilizados no estaban alineados totalmente con los materiales oficiales distribuidos por la Conaliteg entre todos los alumnos de primaria.

Para sanar estas deficiencias, la SEP utilizó una serie de obras enfocadas en aclarar los objetivos de la nueva reforma. Miguel Leal y Luis Álvarez Barret, por ejemplo, escribieron en torno a este problema. El primero se encargó de mostrar cuáles eran los objetivos, mientras que el segundo se enfocó en indicar cómo llegar a las metas deseadas.¹⁰⁵ Para el cómo, una de las propuestas pedagógicas que recuperó Álvarez Barret fue el pensamiento del educador suizo del siglo XVIII, Johann Heinrich Pestalozzi, quien colocaba mayor atención al rasgo activo e intuitivo del niño en el proceso de aprendizaje.¹⁰⁶

Como señaló Aníbal Ponce, el pensamiento de Pestalozzi también fue un producto derivado de un proceso de industrialización experimentado en Europa entre los siglos XVII-XVIII, diseñado para enseñar los conocimientos básicos entre la población en la menor

¹⁰³ *Obra educativa...*, *op. cit.*, p. 46. Para ver un análisis detallado del contenido de cada área, véase el capítulo 2.

¹⁰⁴ *Vid. supra.*, nota 52.

¹⁰⁵ Meneses, *op. cit.*, p. 474-478.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 477.

cantidad de tiempo posible. “[L]a introducción de la manufactura primero, de la fábrica después, con la producción cada vez más intensa y acelerada, no sólo repercutió en los negocios de la burguesía, sino también en los métodos de su educación. [...] no otra cosa se proponía Pestalozzi, y para demostrar la superioridad de su método sobre los tradicionales, se ufanaba en decir que en su escuela se aprendía en tres meses lo que en otras requería más de un año.”¹⁰⁷

Esta anotación ayuda a profundizar en los motivos que orillaron al Estado mexicano a iniciar un proyecto de reforma educativa en la década de 1960. Con esto, los nuevos planes y programas de primaria aparecían como una respuesta –desde el ámbito curricular– de los preceptos sustentados en el Plan de Once Años: dado que México atravesaba un proceso de desarrollo económico, era necesario recurrir a métodos pedagógicos rápidos y eficientes para instruir a los niños, a fin de formarlos como futura fuerza de trabajo calificada o semicalificada.¹⁰⁸

Para examinar más a fondo los objetivos y las metas de los nuevos planes, no obstante, basaré mi análisis en una obra de Manuel Cerna enfocada en explicar la nueva reforma curricular.¹⁰⁹ Lo que muestra la primera parte del análisis de Cerna es que las autoridades educativas de la época se preocuparon profundamente por unificar la formación de lo que

¹⁰⁷ Aníbal Ponce, “La ‘nueva educación’”, en *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Cartago, 1974, p. 174.

¹⁰⁸ Como se subrayó en el Plan “El crecimiento y la multiplicación de las fábricas, de los establecimientos comerciales, de los bancos y del aparato administrativo del Estado, determinarán un aumento todavía mayor en la demanda de mano de obra. [...] En la masa de obreros y empleados de esta sociedad industrializada tendrá que advertirse una gran proporción de trabajadores calificados y semicalificados, con preparación suficiente para manejar equipos mecánicos cada vez más complejos y para desempeñar con precisión una labor especializada en alto grado.” “Plan nacional...”, *op. cit.*, p. 315.

¹⁰⁹ Manuel Cerna, *Análisis y aplicación de los programas de educación primaria*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1964, 179 pp. La decisión para tomar en cuenta esta obra responde a dos razones. Primero porque se trata de un texto elaborado específicamente para explicar de manera unitaria la aplicación de los nuevos planes y programas. Segundo, se trata de un libro que fue publicado por primera vez en 1962 y vuelto a editar en 1964, ya bajo el mando de Agustín Yáñez al frente de la Secretaría de Educación Pública, lo que confirma que su difusión traspasó el sexenio de López Mateos.

podríamos denominar “el alma” del niño. De hecho, de acuerdo con el autor, el fin último de estos programas era conseguir “la integración dinámica de la personalidad del educando.”¹¹⁰

Acorde con las ideas expresadas por Torres Bodet desde julio de 1959 respecto a la orientación de los nuevos programas, Cerna reconoce desde un principio que efectivamente se buscó articular que los niños aprendieran los temas vistos en clase a partir de una vía teórica y otra empírica. La novedad, según el autor, radicaba en que, aunque complementarias, esta vez se había puesto más atención en desarrollar la práctica empírica a través de ejemplos relacionados con el entorno inmediato de los alumnos.

A partir de lo anterior, se esperaba reafirmar entre los estudiantes su carácter activo en el proceso de aprendizaje y su capacidad (y deber) de influir sobre su propio contexto particular.¹¹¹ Este planteamiento indicaba una idea bastante particular que el Estado buscaba consolidar sobre la niñez mexicana durante los años sesenta. En efecto, inculcar que el niño trascendiera los muros escolares, significaba eliminar su carácter pasivo y esperar que se convirtiera en un sujeto activo dentro de su comunidad.

Para conseguir lo anterior, debía utilizarse un modelo educativo que además de fomentar la actividad de los estudiantes, reafirmara sus conocimientos mediante una práctica constante de las enseñanzas. Con esto, la escuela se consolidaría como una fábrica de determinados hábitos y costumbres inculcados sobre la población más joven de la sociedad. Según el propio Cerna:

Cuando los niños se habitúen a considerar la salud como algo que es necesario conservar, cuando se habitúen a estudiar el medio físico que los rodea, cuando se acostumbren a utilizar los recursos de la naturaleza, cuando se habitúen a

¹¹⁰ Cerna, *op. cit.*, p. 28. Más adelante se explicará el sentido de esta frase tan vaga.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 20-22.

apreciar el arte en todas sus manifestaciones, cuando se acostumbren a realizar actividades prácticas que los capaciten para ser más útiles a los demás, en fin, *cuando los educandos adquieran hábitos de solidaridad, la escuela estará cumpliendo con su misión de conformar la personalidad del mexicano que requiere la patria.*¹¹²

Si ponemos mayor atención a esto, existe una similitud entre lo que señaló Loaeza respecto a la importancia del contenido de los primeros libros de texto gratuitos y los objetivos de los nuevos planes y programas de primaria. En ambos casos las preocupaciones del Estado educador se mostraron orientadas no sólo a transmitir conocimientos, sino a inculcar una formación cívico-nacionalista.¹¹³

Sin embargo, esta mirada también buscaba fomentar entre los estudiantes un tipo de nacionalismo económico que debía encontrar sentido a través del propio trabajo de los niños. “Desde la escuela primaria [señala Cerna] debe tenderse a que los alumnos ejecuten la mayor cantidad de actividades con propósito, a fin de desarrollar sus capacidades en todos los órdenes. El sentido democrático de la educación mexicana, pugna precisamente por otorgar a los educandos la mayor cantidad de oportunidades para que, por medio del trabajo, desarrollen sus capacidades creadoras y contribuyan a la transformación más deseable de la realidad.”¹¹⁴

Nótese una vez más que la preocupación se encontraba en la formación de un tipo de niño que debía estar familiarizado con el mundo del trabajo. Niñez-trabajo-democracia, sin embargo, surgían como elementos entrelazados unos a otros. Lo peculiar de esta ecuación,

¹¹² *Ibid.*, p. 37. El subrayado es mío.

¹¹³ *Vid. supra.*, nota 48.

¹¹⁴ Cerna, *op. cit.*, p. 43.

no obstante, es que la meta de inculcar el hábito del trabajo entre los alumnos, aparezca ahora ya no como *necesidad*, sino en forma de *oportunidad*, una que ofrece el Estado educador a la niñez través de estos nuevos planes y programas. Para explicarlo de manera más clara, este tipo de discurso reviste en realidad un fondo ideológico sumamente complejo, en el que se pretende transformar las necesidades del Estado en necesidades de la población.¹¹⁵

En este mismo sentido, Cerna también expone el papel que debía tener la escuela en la formación de la personalidad de los alumnos. El éxito de esta empresa se vería confirmado a través de la conversión de las enseñanzas anteriormente descritas en “actitudes resueltas y firmes tanto en el hogar, como en la escuela y la comunidad.”¹¹⁶ Dicho en otras palabras, existía la esperanza de transformar las principales metas educativas de los planes y programas de 1960 –es decir, aquellas relacionadas con la nación, el trabajo, la salud, etc.– en “firmes” convicciones para los alumnos en todos los ámbitos de su vida.

Lo anterior permite examinar dos fenómenos. Por una parte, resulta llamativo el deseo de transformar la educación primaria en un periodo trascendental dentro del desarrollo de la niñez. En este sentido, los conocimientos ahí adquiridos debían convertirse en herramientas que acompañarían a los individuos a lo largo de toda su vida. Este punto implicaba, en segundo lugar, que la primaria se consolidaría también como una escuela de la vida. La idea era que, al parecer, al uniformar la enseñanza se podía esperar que los alumnos de todo el territorio aprenderían allí, no únicamente las cuatro operaciones básicas de las matemáticas, sino una forma compartida de ver y comportarse en el mundo.

Esto termina de explicar, por tanto, lo que Cerna comprendía como “integración dinámica de la personalidad del educando” como meta final de los nuevos planes y

¹¹⁵ Establet y Baudelot, *op. cit.*, p. 257.

¹¹⁶ Cerna, *op. cit.*, p. 52.

programas: facilitar de acuerdo con los deseos del Estado mexicano en 1960, la integración *en masa* del niño dentro de la sociedad.

Con esto, lo que se esperaba inculcar entre los estudiantes de educación elemental, ilumina el primer punto con el que comencé la explicación de los planes y programas: su estructura y sus metas revelan la profunda preocupación del Estado educador por el mundo del niño mexicano de 1960. ¿Cómo se comportaban?, ¿Con qué se divertían?, ¿Qué sabían? ¿Cómo modificar su comportamiento?, son sólo algunas preguntas que aparecen de manera implícita a lo largo de los objetivos que se planteaban.¹¹⁷ Por supuesto, responder a estos cuestionamientos encerraba el problema de saber cómo evaluar los resultados. Para salvar este obstáculo, de acuerdo con Cerna, en el Seminario para Inspectores Federales y Estatales, celebrado en Nuevo León en 1962, se integró una mesa de trabajo formada por Oziel Hinojosa, Ciro R. Cantú, Francisco Montemayor, Francisco Villarreal y Abel Garza Livas.¹¹⁸

La solución del Seminario consistió en recomendar la elaboración de fichas individuales para cada alumno con el objetivo de valorar sus capacidades. De hecho, Villarreal sugería que para cumplir con lo anterior el maestro debía recurrir a test, entrevistas y “cuidadosas observaciones” sobre el educando. Puntualmente, todo parecía indicar que la preocupación principal del maestro a la hora de evaluar debía ser ¿por qué el estudiante no cumple con los objetivos deseados? Como reconoció Villarreal, las respuestas podían ser variadas y para conocerlas, era necesario saber más sobre el niño, su entorno fuera de la

¹¹⁷ Cerna formula algunas de estas preguntas como parte de un cuestionamiento fundamental para explicar el éxito de la integración dinámica del alumno. *Cfr., Ibid.*, p. 58.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 61-62. Todos los integrantes tenían experiencia en la docencia o bien como inspectores de zona en Nuevo León. *Cfr., Diccionario de Historia de la educación en México* (sitio web), Universidad Nacional Autónoma de México, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/index_bio.htm (Consulta: 20 de noviembre de 2022). Esto muestra que, para llevar a cabo una política educativa a nivel nacional, se requiere de múltiples actores sociales. En este caso, las diferentes autoridades educativas fueron quienes mostraron su preocupación frente al reto de implementar los nuevos planes y programas.

escuela, su personalidad, sus intereses y sus aptitudes, la manera de relacionarse con los demás, entre otras cuestiones más.¹¹⁹

En síntesis, lo que se solicitaba era que, para llevar a buen término la nueva reforma educativa, los docentes debían adentrarse en el mundo del alumno.¹²⁰ Así, a través de la mirada del maestro o del inspector, el niño se tornaba en un sujeto de análisis que era necesario comprender.

En último término, es preciso subrayar que al igual que en caso de los libros de texto gratuitos, muchos de los obstáculos iniciales con los que se enfrentaron los nuevos programas cedieron con el paso del tiempo. Entre 1962 y 1964 la nueva reforma de primaria se hallaba consolidada con la publicación de la cuarta edición de esta propuesta curricular y con su aplicación durante el resto de la década.¹²¹

En su toma de posesión el 1° de diciembre de 1964, Gustavo Díaz Ordaz indicaba que “Para el México contemporáneo resulta vital la educación orientada al trabajo productivo. Necesitamos formar rápidamente todo el personal, desde el científico de alto grado hasta el obrero semicalificado, que México exige.”¹²² Sin embargo, el mandatario reconocía inmediatamente que para el momento actual el país ya demandaba mayor mano de obra calificada que mera fuerza de trabajo. En ese sentido, adelantaba que durante su gestión se

¹¹⁹ Cerna, *op. cit.*, p. 62-63. Incluso Cerna señala que algunos asistentes pensaron en elaborar también fichas clínicas sobre los alumnos.

¹²⁰ Desde 1937 el Instituto Nacional de Psicopedagogía –dependiente del Departamento de Psicopedagogía Médico Escolar de la SEP– ya había subrayado que el éxito de una reforma educativa dependía del conocimiento de las “características somáticas y funcionales de los niños.” Reggiani, *op. cit.*, p. 188.

¹²¹ Meneses, *op. cit.*, p. 478-481.

¹²² Gustavo Díaz Ordaz, *C. Lic. Gustavo Díaz Ordaz. Discurso de Protesta como Presidente, 1° Diciembre 1964* (sitio web), Discursos presidenciales de toma de posesión, México, Senado de la República, Instituto de Investigaciones Jurídicas, s/f, p. 203, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2720/4.pdf> (Consulta: 28 de octubre de 2022).

conectaría los distintos planes educativos con la política de empleo, “a fin de aproximarse demanda y oferta de mano de obra calificada y semicalificada.”¹²³

Ciertamente, en materia educativa el gobierno de Díaz Ordaz buscó continuar con las mismas líneas generales trazadas durante el sexenio anterior.¹²⁴ Sirviéndose de estos mismos esfuerzos, de hecho, durante este sexenio se buscó tecnificar la educación y al mismo tiempo extender la cobertura hacia otros niveles educativos.¹²⁵ Este proceso parece revelar una nueva fase en el proyecto educativo mexicano, en el que se advertía un fenómeno donde “el funcionamiento actual de la escolarización no obtiene sólo como resultado la reproducción masiva de la fuerza de trabajo, sino también una contribución eficaz a la proletarización de toda una parte del trabajo asalariado situado en el comercio, los ‘servicios’ y la investigación científica.”¹²⁶

En este sentido resulta sintomático que, para los jóvenes, entre 1967 y 1970 se inició una campaña de orientación vocacional, reproducida en prácticamente todos los medios masivos de comunicación como prensa, cine, radio y televisión. Mediante correspondencia, o con la entrega de folletos titulados *¿Qué hacer al terminar la primaria?*, *¿Qué hacer al terminar la secundaria?*, *¿Qué hacer al terminar el bachillerato?*, *Los cuatro primeros pasos*

¹²³ *Ibid.*, p. 203.

¹²⁴ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México, 1964-1970*, México, Secretaría de Educación Pública, 1970, p. 11.

¹²⁵ El 10 de julio de 1965 Agustín Yáñez informó en la prensa la creación de una Comisión especial encargada de elaborar un plan nacional de educación, presidida por Manuel Bravo Jiménez, asesor del Banco de México y Benjamín Trillo, director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Dicha Comisión estuvo conformada por tres grupos de trabajo, cada uno enfocado en examinar diferentes puntos del contexto nacional. Los primeros dos grupos se encargaron de analizar los aspectos cuantitativos y cualitativos respectivamente, mientras que el tercero se ocupó de reunir los resultados obtenidos y estudiar la manera de emprender la nueva reforma. Dado que acabaron sus labores hasta casi el final del sexenio (en marzo de 1968) su aplicación finalmente resultó imposible. Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, 5 T., México, Universidad Iberoamericana, 1991, T. IV, p. 18.

¹²⁶ Baudelot y Establet, *op. cit.*, p. 263.

de orientación vocacional, etc., se pretendía informar a la población sobre sus posibilidades laborales o educativas a futuro.¹²⁷

Para difundir lo anterior, por ejemplo, en 1969 se entregó en el Distrito Federal el folleto *¿Qué hacer al terminar la primaria?* a todos los egresados de 6° grado. A su vez, a los maestros a cargo de este grado escolar se les hizo entrega de un resumen de un estudio realizado por el Instituto Nacional de Pedagogía que abordaba “los propósitos de los niños al terminar su educación elemental.”¹²⁸

Aunque no es posible afirmarlo, es bastante probable que esta práctica, u otras similares, fueran reproducidas en diferentes latitudes del país, sobre todo si se tiene en cuenta que el Servicio Nacional de Orientación e Información Vocacional (SNOV), se vio fortalecido durante estos años, llegando incluso a fundarse filiales de este organismo en distintos estados de la república como Chihuahua, Aguas Calientes, Tabasco y Querétaro.¹²⁹

1.4 Conclusiones

La necesidad de formar de manera masiva un tipo de niño que a futuro sirviera como mano de obra eficiente y en cantidad suficiente para el proceso de industrialización del país, así como el intento por unificar su formación en pensamiento, en hábitos y en comportamiento, demandó la puesta en marcha –prácticamente simultánea– tanto del Plan de Once Años, como de la Conaliteg, junto a la reforma a los planes y programas de estudio para nivel

¹²⁷ Otro ejemplo de estos folletos fue el titulado *Estudios escalonados*, enfocado en responder cómo lograr estudiar y trabajar al mismo tiempo. En cuanto a las cartas, las memorias de la SEP indican que en estos tres años atendieron un total de 245, 996 personas. 72% fueron hombres y 28% mujeres. Significativamente, poco más de 5 mil personas atendidas fueron extranjeros. Esto habla de la amplia difusión que tuvo la campaña. *La educación pública...*, *op. cit.*, p. 22-25.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 26.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 27.

primaria. Estas tres medidas permiten analizar, en conjunto, el enorme esfuerzo del Estado mexicano por modificar su papel en materia educativa durante la década de 1960.

En efecto, con una etapa de desarrollo económico y social como telón de fondo, sanar las deficiencias prácticas sobre la cobertura y el acceso a la educación elemental entre la población, requirió en primer lugar crear una comisión especial encargada de revisar las medidas necesarias para cumplir con esta meta. Su resultado fue el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como Plan de Once Años, emitido el 19 de octubre de 1959. Como se pudo observar, el objetivo era claro: se necesitaban más escuelas y más maestros para lograr una cobertura exitosa de la educación primaria en un lapso de 11 años.

Sin embargo, como también se pudo apreciar, construir nuevos planteles educativos significaba entablar una relación más cercana entre Estado y sociedad, o, mejor dicho, entre Estado y niñez. Por tanto, el cumplimiento del Plan de Once Años encerraba al mismo tiempo un debate en torno al papel de la escuela dentro de la formación de los educandos.

Otro gran cambio fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), fundada el 12 de febrero de 1959. Su importancia como institución encargada de producir y distribuir materiales únicos y obligatorios de manera gratuita entre todos los alumnos de nivel primaria del país, radicaba en que su presencia trascendía las aulas escolares. En esta medida, las discusiones entre ciertos sectores conservadores y el Estado mexicano permitieron visualizar la lucha por conocer a quién debían pertenecer las mentes infantiles.

Desde la perspectiva del Estado, el libro de texto gratuito fue ideado como un dispositivo fundamental para la transmisión de hábitos y saberes dentro de los niños tanto dentro como fuera de la escuela. Para resaltar aún más la importancia de este último punto,

basta recordar la enorme cantidad de esfuerzos económicos y materiales que implicaba cumplir con la distribución de los materiales educativos cada año. Tan sólo en el sexenio de Adolfo López Mateos se imprimieron poco más de 112 millones de estos materiales de manera continua, y un sexenio después, la cifra aumentó a la impresionante cantidad de 291 millones de libros distribuidos en las primarias del país.¹³⁰

Finalmente, un complemento de la Conaliteg fue la reforma a los planes y programas de estudio de primaria, emprendida en julio de 1959. Acorde con los objetivos enunciados dentro del Plan de Once Años, esta nueva propuesta curricular se enfocó en gran medida en formar un tipo de niño trabajador, higiénico, respetuoso de las instituciones, en síntesis, un niño adaptable al capitalismo mexicano de los años sesenta, concentrado en impulsar su proceso de industrialización y desarrollo.

Sin embargo, ese no fue el único objetivo dentro de los nuevos planes y programas de estudio de primaria. Para conocer con mayor profundidad su función dentro del proyecto educativo, en el siguiente capítulo se examinará qué tipo de saberes específicos se esperaba transmitir entre todos los niños que acudirían a las primarias del país durante toda la década.

¹³⁰ Villa Lever, *Cincuenta años...*, *op. cit.*, p. 58.

2 La infancia en planes y programas de estudio de educación primaria, 1964-1970

En 1965, el sociolingüista mexicano Óscar Uribe Villegas expresaba en un artículo su inconformidad sobre la decisión de la UNAM por ampliar a tres el número de años de formación preparatoria. De acuerdo con sus palabras “Aumentar los años de preparación de los jóvenes equivale, en efecto, a prolongar su niñez económica. Conforme más tiempo tardan en prepararse los individuos de un país, más se prolongará su condición de puros consumidores y se acortará más el tiempo en que podrán ser productores.”¹ En realidad, la idea anterior podría traducirse como un planteamiento propio del México de aquellos años, expresado no sólo por académicos e intelectuales, sino por el conjunto de autoridades educativas del país.

Una de las medidas educativas para la formación elemental que marcó la década de 1960 fue la implementación de los nuevos planes y programas de estudio de nivel primaria en México. Como señalé en el capítulo anterior, el cuerpo encargado de realizar las reformas curriculares, desde preescolar hasta la educación normal, era el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec). La elaboración de estos nuevos planes y programas inició el 29 de julio de 1959 a petición del entonces secretario de Educación, Jaime Torres Bodet.²

De acuerdo con Torres Bodet, la nueva propuesta debía estar encaminada hacia tres rutas: a) en primer lugar, que el niño fuera capaz de conocer mejor su entorno físico, económico y social; b) en segundo término, que cobrara mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo; y por último c) que adquiriera un sentido “más constructivo” de su

¹ Óscar Uribe Villegas, “La prolongación de la niñez y la anticipación de la vejez: su incidencia en el subdesarrollo de México”, *Revista Mexicana de Sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, vol. 27, núm., 2, mayo-agosto de 1965, p. 455.

² *Obra educativa...*, *op. cit.*, p. 46.

responsabilidad en la actividad común. Estas directrices encierran en términos generales el tipo de futuro ciudadano ideal que se buscaba moldear a través de los nuevos programas educativos.³ Fue así como el 20 de diciembre de 1960 el Consejo Técnico entregó al secretario de Educación los nuevos planes y programas y 1° de febrero de 1961 finalmente entraron en vigor.⁴

Es importante señalar que las bases teórico-pedagógicas de estos programas resultan un tanto difusas.⁵ Sin embargo, como ha sido señalado, una novedad consistió en la reducción de 11 materias presentes en los planes de 1957, y el paso a una estructura dividida en seis áreas de conocimiento para 1960: 1) *Conservación de la salud y mejoramiento del vigor físico*; 2) *Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales*; 3) *Comprensión y mejoramiento de la vida social*; 4) *Actividades creadoras*; 5) *Actividades prácticas*; y 6) *Adquisición de los elementos de la cultura*.⁶

De igual manera, otra particularidad consistía en que la distribución de actividades para llevar a cabo las metas de cada área quedaba sujeta al criterio del profesor. De acuerdo con un manual de la SEP, sería el docente quien debía decidir cuánto tiempo debía dedicar a

³ Torres Bodet sostuvo que con estos nuevos planes esperaban formar un tipo de mexicano sensible y creativo, pendiente de mejorar su entorno inmediato, capaz de garantizar la independencia económica del país a través de su trabajo colectivo. En síntesis, un ciudadano consciente y activo en la construcción a nivel nacional e internacional de paz y libertad. *Cfr., Programas de educación primaria..., op. cit., p. 6-7*. Sin embargo, cómo se verá más adelante, a la par de esta clase de objetivos que pensaban en formar un ciudadano a futuro, los planes contenían enseñanzas que se esperaba fueran aplicadas por los estudiantes en su vida diaria.

⁴ Véase, *Ibid.*, p. 31. Asimismo, Meneses, *op. cit.*, p. 474.

⁵ Tanto en los textos preliminares de los planes y programas como en algunas fuentes consultadas del Conalite y la SEP, nunca se expone de manera explícita cuáles fueron los referentes pedagógicos que sirvieron como base de esta reforma educativa. Inclusive, en un recopilado de las acciones del Conalite en 1965, en una sección titulada “Galería de pensadores y maestros que han influido en los estudios de pedagogía comparada”, desfilan nombres de pensadores tan heterogéneos como Charles-Louis de Secondant, Juan Amos Komensky, Rousseau, Justo Sierra, Decroly, entre muchos más. *Cfr., Celerino Cano Palacios, El consejo Nacional Técnico de la Educación. Ejercicio de 1965 en documentos*, México, s/e, 1965, s/p., última sección.

⁶ Este modelo globalizante también exigía a los profesores mayor trabajo en la búsqueda de correlaciones entre las diferentes áreas. *Cfr., Arturo Torres Barreto, Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2013, p. 58-59.

cierto tema, siempre tomando en consideración los intereses de sus alumnos, el objetivo que se perseguía y la mejor manera de organizarlo, todo articulado de una manera armónica que contemplara tanto lo teórico como lo práctico.⁷

En este punto es necesario anotar dos cosas: primero, estas seis áreas se encontraban presentes en todos los grados escolares (de 1^o a 6^o) en el mismo orden descrito; segundo, estos planes y programas fueron pensados para ser aplicados tanto para el campo como para la ciudad, por lo cual no existió una diferenciación sumamente marcada entre los niños de las zonas rurales y urbanas.⁸

Todo plan y programa de estudio se halla enmarcado en un lugar y un tiempo específico. Por tal motivo su contenido refleja elementos que forman parte de las preocupaciones, deseos y los saberes propios de una sociedad. Por ello, como fuente de estudio, funcionan como una rica ventana de análisis de una época en un lugar determinado. Adicionalmente, al ser niños y niñas los destinatarios principales, contienen una serie de ideas en torno al tipo de niñez que esperaban formar, cómo esperaban hacerlo, etc., sobre todo porque al integrar en un plan curricular determinados conocimientos y objetivos, inevitablemente éste imagina y refiere, ya sea de manera implícita o explícita, al estudiante sobre el cual se pretende aplicar el modelo educativo.

⁷ Para orientar a los docentes en los posibles intereses de los alumnos, se difundió un cuadro del libro *La nueva pedagogía, teoría y práctica* de Ansay Terwagne y J. Velut, en donde los autores recomendaban diferentes actividades y juegos para niños y jóvenes, de acuerdo con su edad, desde los 0 a los 18 años. Según los autores, para los niños de 7 a 12 años sus necesidades estaban marcadas por intereses objetivos y abstractos como el “amor por el saber”, la curiosidad, la “admiración por lo maravilloso y lo infinito”, entre otras, y, por tanto, sus intereses generales eran el “gusto por la acción”, juegos colectivos, búsqueda de camaradas, historia, aventuras, etc. Finalmente, los estimulantes recomendados para apoyar la educación de estos niños podían ser las construcciones manuales, los juegos colectivos y los relatos. Véase, *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 93-100.

⁸ En un mensaje dirigido por el Conalce a los profesores (como parte de los textos preliminares de los planes y programas) se indicaba que: “Ante la diversidad de regiones con que cuenta el país, ha surgido la duda de que pueda aplicarse un mismo programa en toda la extensión de la República. Si se reflexiona en que las áreas, como aparecen en los programas, conceden libertad al maestro para su adaptación, se concluirá que se ha dejado un margen consagrado a la atención que merecen las particularidades del medio.” *Planes y programas...*, *op. cit.*, p. 20-21.

Como se ha podido observar en el capítulo anterior, durante la década de 1960 el país atravesaba por un proceso de industrialización y desarrollo, al mismo tiempo que se experimentaba la introducción de una nueva cultura de masas entre la población, principalmente entre los jóvenes de las clases medias del territorio.

A partir de lo anterior, dividí el contenido de la fuente en tres grandes ejes: higiene y salud; género y trabajo; y nación y democracia, los cuales forman un apartado cada uno. En una primera parte, examino la manera en que se buscó fomentar desde las aulas escolares un tipo de niñez con la capacidad de cuidar no sólo de sí misma, sino con la habilidad de velar por los demás. Por lo tanto, se esperaba convertir a los alumnos en actores sociales fundamentales en la transmisión de prácticas de cuidado e higiene entre su comunidad y principalmente dentro de sus núcleos familiares.

En el segundo apartado analizo la manera en que a través de las prácticas corporales se intentó moldear actitudes distintas para niños y niñas de educación primaria, en donde los ejercicios de mayor esfuerzo estaban destinados principalmente para los varones, mientras que aquellos que requerían menor arrojo eran destinados para las alumnas. En este sentido, también exploro las lecciones en las que se buscó articular un tipo de niñez activa, pero de manera diferenciada. Así, como se verá, existió un intento por acercar a los niños hacia el mundo del trabajo, mientras que al mismo tiempo se persiguió familiarizar a las mujeres con las actividades del cuidado del hogar.

Finalmente, en un último apartado analizo las lecciones que intentaron influir en el comportamiento cívico de los estudiantes, a través de las ideas de nación y democracia. En esta medida, explico la manera en que se buscó modelar un tipo de niño apegado a su país, que estuviera organizado en estructuras de administración escolar y que contara con una

conciencia de apoyo y solidaridad hacia sus semejantes, sobre todo para resolver los problemas de su alrededor.

A partir de lo anterior, la idea central que guía el presente capítulo es que los nuevos planes y programas de educación primaria de 1960 en México intentaron construir, en sus términos más generales, un tipo de niño activo, higiénico y sumamente involucrado con su entorno para responder al proceso de industrialización que el país experimentaba. En este sentido, se plantea adicionalmente que parte de esta formación, sin embargo, no fue homogénea y por el contrario, fue pensada para ser aplicada por separado en diversos puntos, con la finalidad de formar un tipo de niño varón vinculado con el mundo del trabajo y al mismo tiempo moldear una niña familiarizada con las labores del hogar.

Para elaborar este capítulo utilicé como fuente principal los planes y programas de estudio de primaria en su cuarta edición de 1964, ya que ésta fue la versión que se mantuvo vigente durante el resto de la década.⁹ Finalmente, para cada apartado complementé la información con bibliografía especializada sobre el contexto político, económico, social y cultural de la época.

2.1 Higiene y salud

Desde los dos primeros grados escolares, muchos de los conocimientos impartidos se encontraban destinados a encaminar el conocimiento del entorno de los niños. Dentro de la primera área titulada *Conservación de la salud y fortalecimiento del vigor físico*, por ejemplo, se planteaba la necesidad de fomentar una niñez sana moldeada bajo la enseñanza de tres conceptos claves: limpieza, aseo y salud, a partir de los cuales el alumno contaría con hábitos

⁹ También revisé la primera edición de los planes y programas, sin embargo, las diferencias entre ambas ediciones fueron mínimas.

y actitudes que atravesarían los diversos ámbitos y espacios que el niño ocupara, ya fuera desde el cuidado propio mediante el aseo personal, vigilar órganos vitales como ojos y oídos, así como poder evitar accidentes gracias al correcto conocimiento de los señalamientos viales, o bien mediante la petición de que colaboraran con las campañas sanitarias y “contra todos los vicios”.¹⁰

A diferencia de primer año, sin embargo, en segundo grado se sumaban dentro de esta primera área la habilidad de identificar a las “personas e instituciones destinadas a proteger la salud.”¹¹ De igual manera, a partir de este mismo curso se concebía a la salud como un don “que es preciso cuidar y conservar”¹², al mismo tiempo que se utilizaba un lenguaje que colocaba a los alumnos como un sujeto activo en su lucha por la higiene bajo la incitación explícita para que se concibieran a sí mismos como “enemigos de la suciedad” y la basura. Más aún, se debía instruir a los estudiantes para que actores sanitarios como el médico, el dentista y la enfermera fueran considerados como “sus mejores amigos”, al mismo tiempo que el niño debía contar con la obligación de rechazar cualquier remedio y asistencia otorgados por “curanderos y brujos.”¹³

Contempladas estas aptitudes, los estudiantes más pequeños de educación primaria debían comenzar a convertirse no sólo en sujetos responsables de su cuidado básico, sino en promotores de especialistas del sector salud al interior de su núcleo familiar, tales como el médico, el dentista y la enfermera. Lo anterior significaba que el Estado mexicano esperaba que el niño que cursara los primeros años escolares de educación básica se colocara en un lugar desde el cual pudiera transformarse en el impulsor de prácticas médicas modernas

¹⁰ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 52-53.

¹¹ *Ibid.*, p. 75.

¹² *Ibid.*, p. 79.

¹³ *Ibid.*, p.79-80.

ejercidas por estos actores sanitarios y al mismo tiempo pudiera desalentar prácticas de la medicina tradicional dentro de sus comunidades. Dicho en otras palabras, el ideal era convertir a niños y niñas de 1° y 2° grados en puentes mediadores entre el Estado y la familia, principalmente aprovechando su posición como sujetos que desarrollaban su vida cotidiana en un tránsito entre el espacio público (escuela) y privado (hogar).

Claramente este imaginario proyectaba un panorama bajo el cual México contaba con el personal médico capacitado suficiente como para ocupar todo el territorio nacional, meta que de acuerdo con estadísticas oficiales de la década anterior se encontraba lejos de ser cumplida, pues al menos en 1956 para una población aproximada de más de 30 millones de habitantes, el país contabilizaba poco más de 13 mil médicos y 12 mil enfermeras, es decir, 4.4 médicos por cada 10 mil habitantes.¹⁴ Es bastante probable que a lo largo de los años sesenta las condiciones no fueran tan diferentes, y que por lo tanto, la relación ideal entre niños y médicos se vio en realidad obstaculizada por falta de los mismos.¹⁵

Sin embargo, conforme los estudiantes avanzaran en su formación, los conocimientos se irían complejizando aún más. Por ejemplo, a partir de 3° y 4° grados se concibió una mayor participación de los niños sobre su entorno. Por una parte, se solicitó incrementar los conocimientos básicos sobre su nutrición –y por consiguiente sobre la alimentación de su familia– gracias a la identificación de alimentos saludables o a la correcta aplicación de purificación del agua y la leche que consumían.¹⁶

¹⁴ Xavier de la Riva Rodríguez, “Salubridad y asistencia médico-social”, en *México. Cincuenta años de Revolución. La vida social*, 4 vol., México, Fondo de Cultura Económica, 1962, vol., II, p. 426-427. El autor relaboró su información a partir del Censo Nacional de Hospitales de ese mismo año.

¹⁵ En la obra de José Álvarez Amézquita se resalta la falta de capacidad en el Distrito Federal para atender a la población dentro de la infraestructura hospitalaria. *Cfr.*, José Álvarez Amézquita, *Historia de la Salubridad y de la Asistencia en México*, 4 vol., México, Secretaría de Salubridad y Asistencia, 1960, vol. IV., p. 221-223.

¹⁶ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 105.

Por otro lado, desde una perspectiva biológica que posibilitó conocer quizás por primera vez su cuerpo, los alumnos aprenderían el funcionamiento de ciertos órganos y de los aparatos digestivo, circulatorio y respiratorio. De igual manera se intentaría reforzar la participación de los estudiantes en las campañas sanitarias de su comunidad y de su escuela –ya fuera contra “animales dañinos” o bien mediante la “cooperación con las instituciones en cargadas del mejoramiento higiénico.”¹⁷ Más aún, se solicitaba que desde 3° y 4° grados el niño fuera capaz de asistir a otras personas en caso de emergencia y de prestar primeros auxilios a todo aquel que lo necesitara (incluyéndose a sí mismos, por supuesto) y finalmente, que contara con la habilidad de comprender “la acción de las personas y los organismos que protegen la salud.”¹⁸

De lo anterior, salta a la vista la evidente incorporación –cada vez más activa– del niño sobre su entorno inmediato, junto a la concepción del alumno como un individuo con la capacidad de comprender las labores de higiene y salud desempeñadas por el Estado y de entender la necesidad de convertirse en un colaborador de las mismas, incluso mediante el auxilio básico de las personas que lo rodearan. En síntesis, se trataba de fomentar una participación infantil, dirigida de manera indirecta por el Estado, que reconocía de manera implícita cierta agencia por parte de los estudiantes para cumplir con dichos objetivos.

En el fondo lo que aparece es una falsa imagen de un México moderno lleno de servicios e instituciones eficaces en la atención de sus ciudadanos, que colocaría al país en una posición ejemplar. Como señaló Olac Fuentes respecto a la educación superior “Educar al pueblo, reformar las estructuras mentales para superar el atraso de siglos, para poder

¹⁷ *Ibid.*, p. 105-106 y 137.

¹⁸ *Ibid.*, p. 106 y 137-138.

hablarnos de tú a tú con las naciones modernas, es un concepto esencial de la ideología que se difunde desde los aparatos del Estado.”¹⁹

Así, desde las escuelas primarias afiliadas a la Secretaría de Educación Pública el niño de primaria se convertía en el depositario y difusor de una política sanitaria impulsada en el México posrevolucionario desde la década de 1920, preocupada por modificar los comportamientos y promover nuevos hábitos de higiene entre sus habitantes.²⁰ Los alumnos se constituían así en uno de los actores sociales fundamentales en la transmisión de nuevas prácticas de cuidado e higiene, principalmente dentro de sus núcleos familiares.

Quisiera detenerme en este punto para subrayar dos aspectos. Por una parte, es importante resaltar que además del evidente intento por impulsar una niñez sumamente limpia y pulcra (con su buena postura y su correcto aseo de ropa y calzado), llama aún más la atención el camino por el cual se buscó la incorporación de los alumnos dentro de su comunidad como agentes activos y movilizados.

Más allá del paso entre el ideal y la aplicación real de los planes y programas, incluir esta clase de objetivos no sólo buscaba modificar sus hábitos, también interpelaba la existencia de alumnos capaces de influir sobre sus comunidades. Así, por ejemplo, en cuarto grado se solicitó la creación de un “comité de higiene escolar” bajo el cual, entre el maestro y los estudiantes, realizarían diversas actividades en apoyo al espacio escolar o “periescolar.”²¹ Claramente, se trataba de una narrativa propia de la época en la que la salud se articulaba como un fenómeno que sobrepasaba la dimensión individual de cada persona y

¹⁹ Olac Fuentes Molinar, “Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional”, *Cuadernos Políticos*, Editorial Era, México, núm., 21, julio-septiembre de 1979, s/p.

²⁰ Ernesto Aréchiga Córdoba, “Educación, propaganda o ‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, vol. 33, 2007, p. 70-72.

²¹ *Programas de educación... op. cit.*, p. 137-140.

se transformaba en un asunto social, relacionado con el bienestar de toda la nación.²² Aquí también aparecen los primeros rasgos de solidaridad que se verán sumamente presentes en el último apartado.

De cualquier forma, esta mirada social fomentaba la intervención del niño sobre su entorno, no solamente de manera aislada e individual, sino bajo el control de determinadas estructuras organizativas a las cuales desde temprana edad comenzaba a pertenecer. Como subrayó Arnaldo Córdova “A diferencia del porfirismo, en el régimen posrevolucionario las clases no juegan su papel a través de los individuos aislados, sino a través de grupos reconocidos jurídicamente por el Estado”.²³ Niños y niñas, por tanto, reproducirían desde los espacios escolares formas de articulación corporativa aplicadas a nivel nacional para diversos sectores sociales en México durante la década de 1960. Se trataba, en síntesis, de un modelo ideal de estudiante de nivel primaria activo y organizado.

Por ese motivo tampoco resulta extraña la solicitud que se hacía a los niños —en materia de prevención— para que fueran conscientes de las enfermedades de su comunidad o de la región, ya fuera a través del conocimiento de las mismas y del aislamiento de los enfermos, así como mediante la comprensión sobre las bondades de las vacunas y su aplicación.²⁴ Nótese una vez más la manera ideal en que se esperaba que los alumnos se articularan como sujetos promotores de prácticas como la vacunación masiva emprendida por el Estado, así como de instituciones de salud pública entre la población.

²² De la Riva Rodríguez, *op. cit.*, p. 384.

²³ Arnaldo Córdova, *La formación del poder político en México*, México, Era, 1972, p. 42.

²⁴ Llama la atención que dentro de esta área se pedía adicionalmente enseñar parte de las vidas de Louis Pasteur y Eduardo Liceaga en las clases, pues permite advertir que el panteón histórico de la década de 1960 no estaba integrado únicamente por personajes como Morelos, Juárez, Hidalgo, etc., sino también por médicos que eran tomados como figuras ejemplares. *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 141.

Sin embargo, lo que no se debería perder de vista es el hecho de que, mediante la enseñanza de la protección de la salud individual y social, así como su valoración como un bien fundamental para la nación, el Estado educador perseguía el objetivo de constituir a un niño apto para insertarse en un futuro dentro del mundo trabajo.²⁵ De hecho, los dos últimos años escolares de 5° y 6° grados se hallaban cargados con mayores responsabilidades sobre los alumnos, seguramente debido a que no se trataba únicamente de la culminación de un nivel escolar, sino de una etapa en la vida de los estudiantes.

Así, se colocó especial atención a reforzar la noción del autocuidado y el cuidado de las demás personas como una labor prioritaria que debían tener niños y niñas. Además, se agregó la noción de “salud mental” como un tópico de importancia que debía cubrirse mediante el correcto descanso y esparcimiento de los estudiantes.²⁶ En realidad, este asunto no se había limitado únicamente al espacio escolar, pues desde al menos la década de 1920 el Estado había creado y articulado diversas instituciones enfocadas en la salud mental de los niños y las familias, junto a un marco jurídico que le posibilitaba intervenir en casos de maltrato, abandono de hogar, etc.²⁷

²⁵ Jaime Torres Bodet, “Perspectivas de la educación”, en *México. Cincuenta años de Revolución. La cultura*, 4 vol., México, Fondo de Cultura Económica, 1962, vol., IV, p. 5. Para la época, el vínculo entre salud y trabajo era un asunto de suma importancia. En 1958, por ejemplo, el médico Manuel Barquín, entonces director del Centro Médico “La Raza”, subrayó que: “La salud y el bienestar del individuo están íntimamente ligados a la producción, por lo tanto podemos afirmar que una sociedad que no posee un grado adecuado de salud, no está en condiciones de producir y a su vez los elementos resultantes de una adecuada producción son la mejor garantía para disfrutar de una correcta salud integral”. Citado en, Amézquita, *op. cit.*, p. 214.

²⁶ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 173-174 y 207-208. Una vez más, desde el sector salud se opinaba de manera similar. De acuerdo con Manuel Barquín, el derecho a una salud integral debía abarcar la salud física, mental y social. Citado en Amézquita, *op. cit.*, p. 216. La correspondencia entre lo que opinaban los funcionarios de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y los de la SEP, deja ver una colaboración entre instituciones al momento de plantear los contenidos de esta reforma educativa.

²⁷ Antonio Padilla Arroyo “Estado, educación e intervención psicopedagógica en la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XX”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. III, núm., 6, 2015, p. 217-218.

Este último punto en realidad cobraba mayor importancia aquí debido a que fueron en estos dos grados escolares cuando se pudo observar una mayor preocupación en la correcta formación de una personalidad en el alumno. Como se verá en el capítulo siguiente, parte de las actividades contenidas en los libros de texto gratuitos estaban ideadas para lograr influir sobre el tiempo libre y los hábitos de los estudiantes.

En el punto 11 del área de *Cuidado de la salud y mejoramiento del vigor físico* para quinto grado, se indicaba enseñar el “Uso adecuado del tiempo libre. Los entretenimientos útiles. Importancia del juego. Los deportes. Saber ganar, saber perder. Las buenas lecturas. La buena música. Los espectáculos educativos. Importancia de estas actividades para la formación de la personalidad y la salud mental. La ociosidad y sus consecuencias.”²⁸ Lo importante aquí, es que podemos observar al fin una de las maneras específicas con las que el Estado educador buscó lograr este tipo de objetivos, a través de qué enseñanzas y con qué ejemplos.

Como se puede apreciar, la enseñanza de lo “bueno” y lo “malo”, el tiempo libre y su vida a futuro de los estudiantes que estaban próximos a terminar su educación primaria, formaba parte de una preocupación médica. Ciertamente, todo parece indicar que las autoridades escolares estaban muy conscientes al respecto, pues dentro de los planes para sexto grado se indicaba como un punto importante para la higiene personal el impartir “pláticas, dadas por especialistas, para alumnos del 6º año y padres de los mismos, con el propósito de orientarlos en los caminos de trabajo o de estudio que se abren para los alumnos al término de la educación primaria.”²⁹

²⁸ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 175.

²⁹ *Ibid.*, p. 209. Es importante no perder de vista que estas pláticas serían organizadas por el Comité de Higiene Escolar.

En este sentido, dicha preocupación quizás pueda explicarse por el contexto cultural de la época, marcado por una creciente influencia de diversos productos extranjeros, provenientes principalmente de Estados Unidos. Como señaló Eric Zolov, “la cuestión era, al final de cuentas, cómo censurar las influencias nocivas de los medios de difusión masiva y conservar a la vez los elementos modernizadores indispensables para una imagen de progreso.”³⁰ En un contexto de ampliación de la estructura escolar primaria, podemos observar, finalmente, la manera en que las escuelas de educación básica se convertían en espacios privilegiados al servicio del Estado mexicano para combatir la influencia de determinados géneros musicales, lecturas, etc., y promover las producciones nacionales.

Ahora bien, conforme se avanzaba en los grados escolares, es posible apreciar el intento por consolidar una niñez sumamente responsable del cuidado de sí misma, ya fuera gracias al refuerzo de ciertas enseñanzas básicas de higiene vistas en años previos, o bien por la introducción de nuevos hábitos. Podríamos observar –por ejemplo– que sería a partir de 5° grado cuando se buscaría moldear un tipo de estudiantes receptivos de las opiniones positivas y negativas de los demás para que desde ese lugar fueran capaces de corregir por sí mismos las actitudes negativas.³¹ Con esto, se añadía la autocorrección y la vigilancia de su comportamiento como una responsabilidad más para el niño de primaria.

Otro lugar en donde podemos hallar la idea de una infancia sumamente activa y responsable a partir de prácticas de higiene y salud, se encontraba en las unidades de “Saneamiento del ambiente e higiene social”, “Prevención de enfermedades” y “Prevención de accidentes y primeros auxilios”. Para el primer rubro, la idea consistía en que el Comité de Higiene Escolar fuera el responsable de organizar diversas actividades, con la intención

³⁰ Eric Zolov, *Rebeldes con causa...*, op. cit., p. 39.

³¹ *Programas de educación...*, op. cit., p. 175.

de involucrar a los niños en eventos y campañas sobre cuidado de la salud colectiva, primero bajo el reconocimiento de las carencias y riesgos de su escuela y comunidad y luego mediante la intervención organizada de los estudiantes para combatir aquellos males “hasta liquidarlos”.³²

Por demás está decir que aquellos elementos introducidos en los ciclos anteriores respecto a la organización y cooperación en campañas sanitarias, así como la colaboración con las instituciones encargadas de ellas, junto a figuras como el médico o la enfermera, eran reforzados y constituían una base para lograr lo anterior. De hecho, este tipo de actitudes que impulsaban el respeto y colaboración hacia las autoridades sanitarias, también cobraban sentido para la prevención de enfermedades y accidentes, pues era ahí donde los alumnos no sólo debían mantener un intachable comportamiento de prudencia en el cuidado de su salud y de los demás para evitar tragedias, sino además en caso de presenciar algún incidente debían saber cómo actuar para atender a quien lo necesitara.

El objetivo primordial, empero, consistía en saber cómo evitar los accidentes a través de una actitud de cuidado y prudencia en los espacios que los niños habitaran, aunque a pesar de ello dentro de los planes y programas resultó primordial intentar enseñar a los alumnos qué hacer en caso de envenenamientos, quemaduras leves, fracturas, insolaciones, entre otros casos más.³³ A partir de lo anterior, términos como solidaridad, cooperación y apoyo se convertían en una serie de valores que se pensaba debían ser propios en el comportamiento habitual del niño.

Para finalizar, vale la pena insistir en que este aspecto permite visualizar la salud y la higiene como saberes fundamentales, desde los cuales se sentaron las bases para futuras

³² *Ibid.*, p. 176 y 210-211.

³³ *Ibid.*, p. 177 y 211-212.

enseñanzas presentes en otras áreas. En segundo término, la profundidad con la que diferentes prácticas y discursos médico-sanitarios provenientes del Estado procuraron penetrar en distintos espacios desde los centros de educación básica, se volvió una meta esencial.³⁴ Por otra parte –y no menos importante– es posible observar la consolidación progresiva del papel de los niños como agentes sociales fundamentales para el cumplimiento de este esfuerzo. Como he señalado anteriormente, a través de esta narrativa el niño se convertía en el depositario de una política sanitaria promovida verticalmente desde el Estado hacia sus habitantes.

Hasta este punto se ha señalado todo aquello relacionado con el comportamiento y la salud mental de los estudiantes, pero ¿qué ocurrió con la ejercitación de sus cuerpos?

2.2 Género y trabajo

2.2.1 *El niño corre, la niña salta. Prácticas corporales para nivel primaria*

Desde las décadas de 1930 y 1940, el Estado mexicano había emprendido una serie de esfuerzos encaminados a examinar las condiciones psicofísicas de la población, con la finalidad de conocer sobre qué puntos debía concentrarse para conseguir un nuevo tipo de mexicano.³⁵ Sin embargo, los planes curriculares también pueden buscar consolidar identidades de género a través de la enseñanza de comportamientos y actividades lúdicas socialmente aceptadas durante una época, y en este cruce imaginan modelos ideales sobre los estudiantes. Dentro de los nuevos planes y programas de 1964, el cuidado de la condición física de niños y niñas se explicó en el eje de *Actividades creadoras*. Se trataba de un área en

³⁴ María Rosa Gudiño Cejudo, “Educación higiénica: Instrumentos y actores”, en *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*, México, El Colegio de México, 2016, p. 79.

³⁵ Reggiani, *op. cit.*, p. 201-202.

la que, de manera evidente, se pretendía catalogar a los estudiantes a partir de un desarrollo físico de niños y niñas que debía darse de manera separada.

A diferencia de la educación física de corte militar empleada a principios del siglo XX en algunas regiones del país en la que se perseguía formar estudiantes fuertes, capaces de defender al país de posibles agresiones, este tipo de gimnasia se caracterizaba por estar enfocada principalmente en el empleo de juegos y deportes dentro de su contenido.³⁶ Vale la pena subrayar que este cambio seguramente estaba signado por el contexto de posguerra bajo el cual estos planes y programas fueron elaborados, en donde México buscaba construir su imagen como una nación democrática, liberal y en desarrollo, por lo menos desde la década anterior.³⁷

Tanto en niños como en niñas, por supuesto, prevalecía el objetivo de fomentar una “sana recreación” mediante juegos diversos, pero existía una clara distinción de ejercicios y actividades “apropiadas” para hombres y para mujeres. Así, por ejemplo, ambos debían aprender una buena postura y las prácticas básicas para marchar, pero a diferencia de los niños, quienes debían encontrarse más enfocados en la buena postura y la ejercitación de músculos (piernas y dorso), las niñas debían entrenarse en el salto sobre ambas piernas y sobre una sola, así como brincar la cuerda.³⁸

Asimismo, la “recreación para niños” –sobre todo en segundo grado– se halló encaminada a fomentar la práctica de deportes como softbol, vóleibol y fútbol, carreras de relevos no mayores a 50 metros “en costales, en zigzag; en un pie y hacia atrás”, además de

³⁶ David Piñera Ramírez y Arturo Fierros Hernández, “Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900-1940)”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. X, núm., 19, 2022, p. 38-39.

³⁷ Bernal Tavares, *op. cit.*, p. 190.

³⁸ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 91.

“rodadas y maromas”, entre otras actividades.³⁹ Contrariamente, la “recreación para niñas” se limitó a dos aspectos, primero a relevos “en distancias cortas” y a la práctica de “juegos tradicionales”.⁴⁰

De acuerdo con este imaginario, el niño varón de estos primeros grados se configuraba como un sujeto asociado a la velocidad e intrepidez al vincularlo con habilidades como correr, rodar, dar vueltas y practicar deportes de competición en equipo, mientras que las mujeres parecían dedicadas a preservar los juegos tradicionales dentro del espacio escolar y la práctica de juegos que exigían menos esfuerzo físico.

Lo anterior no significaba que los varones no se divirtieran brincando la cuerda. Seguramente esta práctica se dio, pero lo relevante de este aspecto se encuentra en el intento por asignar determinados juegos y movimientos desde temprana edad para niños y niñas (por separado) desde la educación oficial. Se trataba, en síntesis, de prácticas gimnásticas que no solo ejercitaban sus cuerpos, sino también construían y moldeaban identidades a través del deporte y el ejercicio.⁴¹

En este sentido, llama la atención que entre 3° y 4° grados se intentara que los varones practicasen ejercicios que exigieran mayor fuerza física como los saltos de fosa, maromas en el suelo, librando un obstáculo, con rodadas, saltos, etc. Por su parte, las mujeres debían iniciarse, esencialmente, en los movimientos básicos del fútbol, voleibol, etc. La división se

³⁹ *Ibid.*, p. 91-92.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 92.

⁴¹ Pablo Scharagrodsky, “En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico. Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los exploradores de Don Bosco. Argentina, siglo XX”, en Anayanci Fregoso Centeno, *et. al.*, (coords.), *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2016, p. 103. Para el caso de Chile, por ejemplo, durante la primera mitad del siglo XX el empleo de la gimnasia militar en las primarias, asoció la virilidad y la fortaleza a los varones a través de las actividades aplicadas sobre los estudiantes. Véase, Manuel Durán Sandoval, “Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Universidad de Santiago de Chile, Chile, vol. 18, núm., 1, 2014, p. 40-46.

puede apreciar de manera aún más clara en los ejercicios compartidos, como lo eran las carreras de relevos, por ejemplo. Aquí, los hombres realizarían recorridos más largos que iban desde los 50 hasta los 100 metros, mientras que las mujeres efectuaban carreras de 15 a 20 metros como máximo, adicionalmente del fomento exclusivo hacia el juego de saltar la cuerda para el género femenino, así como el juego con aros.⁴²

Por tanto, y para que quede aún más claro, de acuerdo con estos documentos las niñas debían correr menos y los niños más, los varones libraban más obstáculos, las mujeres menos. Sumado a lo anterior, se mantenía además la imagen de que las niñas eran quienes jugaban a saltar la cuerda y con aros, es decir, su relación con el deporte se realizaba primordialmente a través del contacto con objetos frágiles y ejercicios más sencillos. Estos elementos resultan más importantes de lo que parecen, en la medida que permiten observar a través de qué tipo de objetos y ejercicios específicos se intentaba promover actividades ajustadas a cada género, lo que deja ver que al menos en el imaginario social niños y niñas debían apropiarse de espacios como el patio escolar de manera diferente.⁴³

Esta distinción para que las mujeres realizaran actividades menos intensas se encontraba respaldada por teorías científicas de la época, las cuales sostenían que “Para la mujer resultaban más convenientes los ejercicios ‘suaves y armónicos’ que contribuían a desarrollar la región ‘esencialmente femenina’, modelando caderas y partes inferiores.”⁴⁴ De acuerdo con Reggiani, desde principios del siglo XX existió un debate amplio entre diferentes especialistas, preocupados por moderar la actividad física de las mujeres en función de que,

⁴² *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 122-123 y 159-160.

⁴³ Aún queda pendiente realizar mayores investigaciones que, desde un enfoque histórico, indaguen sobre la vida escolar y los juegos practicados por niños y niñas dentro de las escuelas durante el siglo XX en México.

⁴⁴ Reggiani, *op. cit.*, p. 208.

argumentaban, una práctica extrema de algún deporte podía poner en peligro su rol como madres, además de afectar su apariencia.

Por supuesto, para el caso mexicano el cumplimiento de todo lo anterior se hallaba condicionado una vez más por una infraestructura escolar adecuada, amplia y bien equipada bajo la cual pudieran practicarse todos estos deportes. En el plano de lo real, en diferentes regiones del país juegos como el softbol, voleibol, entre muchos otros, se encontraron lejos de ser practicados por los estudiantes, fueran hombres o mujeres.⁴⁵

Al igual que en el apartado anterior, para 5° y 6° grados esta unidad integró nuevos cambios. A diferencia de los ciclos anteriores, aquí se hizo más evidente la importancia que cobraban una buena instrucción de la educación física y la educación artística en la personalidad del estudiante. Así, se declaró que “Los juegos libres y organizados, la música, el dibujo, el modelado, el teatro, la danza y tantas otras formas de expresión para el niño, brindan a la escuela primaria una oportunidad muy propicia *para orientar en forma positiva los sentimientos del alumno.*”⁴⁶ ¿A qué tipo de sentimientos se referían?

Para responder es necesario analizar los diversos ejercicios y recomendaciones. En primer lugar, se hizo mayor alusión a la cooperación y al trabajo en equipo. Manteniendo la división sexual, se pretendía que los niños realizaran actividades de ejercitación muscular como flexiones y torsiones, pirámides humanas, ejercicios en colchones, saltos de longitud, saltos de altura, entre otras.⁴⁷ Sin embargo, adicionalmente se agregó que los alumnos

⁴⁵ Como anoté en el capítulo anterior, David Piñera y Arturo Fierros advierten que la infraestructura era un asunto relevante desde principios del siglo XX para el estado de Baja California, pues numerosos inmuebles escolares se trataban de casas acondicionadas como centros de enseñanza. David Piñera y Arturo Fierros, *op. cit.*, p. 28-33. Por lo tanto, era difícil que muchas escuelas contaran con las instalaciones deportivas adecuadas. Por lo demás, como anoté al inicio del capítulo, debe recordarse que bajo estos planes los maestros estaban facultados para adaptar los contenidos y valorar cuáles podía realizar y cuáles no.

⁴⁶ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 227. Las cursivas son mías.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 192 y 228.

también deberían ser capaces de iniciarse en la “organización deportiva”, que practicaran juegos tradicionales como canicas, baleros, papalotes, cuerdas “y juegos que a través del tiempo han ejecutado todos los niños del mundo: rondas infantiles, juegos de persecución.”⁴⁸ Además, de acuerdo con los planes y programas, los niños debían practicar ciertos pasatiempos –algunos de los cuales ya habían sido mencionados en unidades anteriores de manera bastante secundaria– como las damas chinas, damas españolas, ajedrez y rompecabezas, con el objetivo de ayudar a crear el “casino escolar”.⁴⁹

Todo lo anterior ilumina una serie de pilares sobre los cuales descansaba el comportamiento ideal de los estudiantes. Por una parte, el estereotipo respecto a las actividades de mayor esfuerzo físico era mantenido y reforzado como exclusivo para los varones, pero al mismo tiempo se señalaba la necesidad de que el alumno comprendiera que sus pasatiempos y diversiones debían inclusive pasar por el mayor orden posible y de ser probable, que fueran atravesadas por estructuras organizativas en su ejecución.

La opinión de un hombre entrevistado por Antonio Padilla que vivió su niñez durante la década de 1960 en la Ciudad de México, hizo eco de lo anterior al señalar que: “los mejores juegos eran en nuestra época, porque creábamos nuestros juegos, no como ahora que todo lo hacen por medio de la computadora, antes nosotros teníamos que comprar nuestros juguetes y participar y crear un juego, que ahora no lo hacen los niños actuales, [...] todo lo hacen directamente de la tele, y, antes no, era directamente nosotros preparar los juegos,

⁴⁸ *Ibid.*, p. 226.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 228. Las actividades para las mujeres se hallaron limitadas a las mismas de los grados anteriores, como la gimnasia rítmica, carreras de hasta 75 metros, entre otros.

organizarlos con nuestras propias reglas e invitar para la comunidad, todos mis amigos y primos de la cuadra.”⁵⁰

Los objetivos perseguidos en esta área eran la culminación de una larga enseñanza sobre una cultura del juego impartida desde la educación oficial entre la niñez escolarizada en México durante el periodo de posguerra, cultura totalmente distinta a la practicada por los niños en la actualidad, a saber, la mayor participación activa en la elaboración, organización y control de su diversión de manera cotidiana.

Finalmente, otra característica de estos dos últimos grados escolares de nivel primaria, consistió en la búsqueda por insertar a los niños dentro de cuerpos estudiantiles como grupos musicales de la escuela, o bien impulsar su participación en la “organización del teatro infantil escolar, ya sea mediante actuaciones personales o por medio de los muñecos del teatro ‘guiñol’”⁵¹ No obstante, derivado de lo anterior, los planes y programas advertían que “Las obras que se seleccionen *para su presentación en el grupo, en la escuela o en la comunidad*, deberán estar escritas en lenguaje limpio y correcto, aunque sea popular, y referirse a temas o problemas propios del niño, de la escuela, de la comunidad y, en general, *a problemas humanos con un sentido de elevación de los sentimientos, de unidad en el propósito y de mejoramiento de las condiciones de vida.*”⁵²

En el país el teatro guiñol había sido utilizado por el Estado mexicano desde la década de 1920 como una herramienta fundamental en la difusión de determinadas ideas, valores y comportamientos en materia de higiene y trabajo entre los niños mexicanos, a través de

⁵⁰ Antonio Padilla Arroyo, “Juegos son amores y juguetes son primores: cultura material e innovación en la infancia”, en Anayanci Fregoso Centeno, *et. al.*, (coords.), *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2016, p. 443.

⁵¹ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 230.

⁵² *Ibid.*, p. 230. Las cursivas son mías.

numerosas representaciones en vivo que se realizaron a lo largo del territorio nacional durante la época.⁵³ Por supuesto, dependiendo del contexto político y social los mensajes tomaban matices diferentes.⁵⁴ Para 1960 su expansión tomó un nuevo impulso, pues además de las funciones en vivo en centros de salud y escuelas, se sumaban los programas de teatro guiñol transmitidos en televisión desde la década anterior, con mensajes que buscaban prevenir enfermedades como el paludismo, la rabia, el mal del pinto, entre otros.⁵⁵

Puntualmente, dentro de los planes y programas se esperaba fomentar a través del teatro guiñol la libre organización de los alumnos en comisiones encargadas de abordar temáticas que tuvieran relación con su entorno. Con ello se esperaba fortalecer su papel como sujetos socialmente activos, en la medida que no debían olvidar que la resolución de los problemas que pondrían en escena, se encontraba en el mejoramiento que ellos mismos hicieran de las condiciones.

Además, los espacios en los cuales se pretendía que los niños presentaran dichas obras de teatro reafirmaba la imagen del estudiante que no limitaba su presencia en las aulas, sino la extendía a su comunidad a través de diferentes medios. Adicionalmente, el contenido de las representaciones teatrales era sumamente significativo en la medida que a) cuidaba la filtración de elementos para formar un carácter específico en la personalidad a través de la

⁵³ Susana Sosenski, “Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana”, *Anuario de Estudios Americanos*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Sevilla, vol. 67, núm., 2, 2010, p. 501-512.

⁵⁴ Un claro ejemplo puede ser las obras presentadas dentro de la educación socialista durante el cardenismo, donde las escenas se encontraban inclinadas hacia una enseñanza en la defensa de los derechos laborales de los ciudadanos, en el uso de huelgas como un medio legítimo de amparo contra los abusos del patrón, etc., hecho que cambió a partir de la década de 1940. Véase, *ibid.*, p. 501-507.

⁵⁵ María Rosa Gudiño y Susana Sosenski, “El teatro guiñol, la televisión mexicana y la educación para la salud a mediados del siglo XX”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Río de Janeiro, vol. 24, núm., 1, 2017, p. 208-211.

insistencia de buscar “elevar los sentimientos”; y b) reforzaba el razonamiento respecto al trabajo comunitario en el niño.

2.2.2 *Niños al taller y la fábrica y niñas al hogar*

Como ha sido señalado, durante la década de 1960 México experimentaba un proceso de modernización tanto de su producción agrícola como de la industrial.⁵⁶ Esto es relevante porque los nuevos planes y programas fueron pensados dentro de este marco de industrialización nacional. El intento por fomentar un tipo de niñez sumamente activa y familiarizada con el trabajo se halló en dos áreas: *Comprensión y mejoramiento de la vida social y Actividades prácticas*. En la primera se encontraban todos aquellos conocimientos preocupados por la dimensión social del niño y su papel dentro de su entorno. Lo que resalta más de esta área son los tres espacios que aparecen como inherentes a los alumnos, dentro de los cuales se articularía su vida, esto es, el hogar, la escuela y su comunidad.⁵⁷

Para comenzar con el hogar, las lecciones pretendían reforzar la actitud higiénica de los estudiantes mediante temáticas relacionadas con el aseo individual y los lugares ocupados en común en el domicilio. Sin embargo, adicionalmente se les exhortaba a participar como ayudantes en las labores del hogar, (los hermanos mayores y los padres, se da por hecho, se dedicaban a trabajar),⁵⁸ sin ningún tipo de distinción de género con respecto a las actividades domésticas que debían realizar durante los dos primeros grados escolares.

⁵⁶ Véase, Fernando Carmona, “La política económica”, en *México: riqueza y miseria. Dos ensayos*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1975, p. 203-215. Asimismo, Alejandro Dabat, “Evolución de los salarios de la clase obrera mexicana en la década de los sesenta”, *Problemas del Desarrollo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, México, vol. 9, núm., 33, febrero-abril de 1978, p. 93-94.

⁵⁷ Para este subapartado me enfocaré principalmente en el análisis de la vida del niño en el hogar y en la comunidad. En el siguiente apartado examinaré más a fondo la vida del niño en la escuela.

⁵⁸ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 88.

Por su parte, en *Actividades prácticas* desde los primeros años de la educación primaria, la labor principal consistió en el desarrollo de las habilidades creadoras de los estudiantes, ya fuera de sus propios juguetes, artículos para el hogar como macetas o espacios de cultivo, así como actividades como costura (destinadas por supuesto a las niñas) como una forma de colaborar también con la economía del hogar.⁵⁹ ¿Qué tipo de juguetes se esperaba fueran utilizados por los alumnos?

De acuerdo con los planes y programas, la idea era que los niños construyeran un pequeño teatro de títeres, así como los propios títeres, muñecos y utensilios de mueblería que podrían servir para adornar el escenario.⁶⁰ Asimismo, se encontraba en la invitación para que también realizaran escenarios que fueran el reflejo del salón de clases, “de una casa habitación, de una plaza o de un pequeño pueblo, donde puedan colocarse los diferentes muñecos.”⁶¹ Esta información permite analizar dos aspectos: a) en primer lugar, qué papel debían tener los niños en cuanto a sus pasatiempos; y b) qué hábitos se esperaba que debían adquirir a través de los mismos.

En esta medida, lo primero que salta a la vista es el intento por hacer partícipes a los propios alumnos desde 1° y 2° grados en la producción/fabricación –en un sentido amplio– de su propia diversión. Esta petición cobraba mayor sentido sobre todo para entornos rurales, en donde no había un fácil acceso a grandes tiendas donde se pudieran adquirir juguetes nuevos.⁶² De hecho, fue hasta finales de los años sesenta cuando se comenzaron a establecer grandes centros comerciales en la Ciudad de México, lo que muestra que para la primera

⁵⁹ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 65-67 y 94-96.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 65.

⁶¹ *Ibid.*, p. 66.

⁶² Luminita Dumanesco, “Don’t buy toys, invent them! Children, Toys, and Consumption in Transylvania in the Nineteenth and Twentieth Centuries”, *Journal of the History of Childhood and Youth*, Johns Hopkins University Press, E.U., vol. 15, núm., 2, verano de 2022, p. 290.

mitad del siglo XX el acceso a grandes tiendas y espacios de consumo estaba concentrado únicamente en las grandes urbes en el país.⁶³

En segundo lugar, estos hábitos serían la base de toda una pedagogía del ahorro y cobrarían mayor fuerza a través de la introducción de nociones como la administración y el reciclaje en la vida cotidiana del niño, adicionalmente de que esta “cultura material de la infancia”⁶⁴ promovida dentro del espacio escolar indica a través de qué juegos y juguetes específicos se esperaba reforzar entre la niñez la familiarización con los espacios que lo rodeaban.

Es importante subrayar que la división de género tampoco se halló tan presente en las actividades de los primeros dos años de primaria, aunque sí se colocó mayor atención a la necesidad de fomentar una actitud de simpatía y colaboración entre el trabajo que niños y niñas realizaran. En este camino se intentó reforzar el apoyo en el hogar, así como el propósito de despertar “la consideración y el respeto hacia todos los trabajadores” mediante la práctica de barrer y trapear, sacudir muebles, pintar frascos para su uso como macetas, lavar y planchar toallas, servilletas y pañuelos,⁶⁵ entre otras actividades que colocaba a los estudiantes una vez más como un grupo medianamente activo dentro del espacio familiar. De esta manera no solamente se les hizo conscientes de su capacidad creadora, sino también se

⁶³ José Gasca-Zamora, “Centros comerciales de la Ciudad de México: el ascenso de los negocios inmobiliarios orientados al consumo”, *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, vol. 43, núm., 130, septiembre de 2017, p. 83-88.

⁶⁴ Antonio Padilla Arroyo, “Juegos son amores y juguetes son primores: cultura material e innovación en la infancia”, en Anayanci Fregoso Centeno, *et. al.*, (coords.), *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2016, p. 433. Basándose en los trabajos de Jean-Marie Pesez, el autor define que la cultura material puede ser entendida como la mezcla de medios de trabajo, herramientas, técnicas, así como la manera en que el ser humano se relaciona con ellas y busca transformarlas en un momento histórico específico.

⁶⁵ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 66-67.

les concibió como sujetos capaces de comprender desde temprana edad ciertos procesos productivos y su papel dentro de ellos.⁶⁶

Para tercer y cuarto año se sumaron nuevos conocimientos encaminados a reforzar dentro de los niños las funciones sociales de los diferentes miembros de la comunidad. Dentro del hogar, por ejemplo, existía la necesidad de fortalecer la idea respecto al papel de cada miembro de la familia y la importancia de fomentar la actitud de un niño obediente dentro de la misma. Así mediante la alusión de la función del padre como autoridad y de la madre como administradora del hogar, por *reflejo* se les asignó nuevamente a los estudiantes un rol como colaboradores del hogar en las labores que papá o mamá asignaran.⁶⁷

No obstante, la separación de labores por género la podemos apreciar con mayor claridad en el área de *Actividades prácticas*, a partir de 3°. Aunque había acciones comunes y compartidas para niños y niñas, en la subdivisión de “talleres generales” por primera ocasión sus contenidos se encontraban más inclinados hacia los varones. Así, se comenzó a colocar una creciente atención en que los niños aprendieran a colaborar con las necesidades prácticas e inmediatas de su escuela o comunidad. En 3° grado, por ejemplo, se pedía que aprendiera nociones básicas de carpintería (cortes básicos con serruchos, martillos y clavos) para que este conocimiento lo aplicaran para resolver un problema real de su entorno, y al mismo tiempo para que se obligara a los niños a “examinar las dificultades que se presentan y a buscar los modos de vencerlas.”⁶⁸

⁶⁶ En segundo año se esperaba enseñarles “los requisitos de toda producción”, desde el conocimiento de los materiales a utilizar, el esfuerzo para transformarlas, hasta la comprensión del “sacrificio de algo de menos valor para lograr un valor más alto, en las etapas superiores de la producción”. *Ibid.*, p. 95-96.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 116 y 150. De aquí se puede comprender por qué tanta importancia en la necesidad de moldear un niño obediente de las figuras de autoridad, no sólo en las escuelas, sino en los hogares y en su comunidad también. Cumplir su función de colaborar con los mandatos de los miembros mayores y convertirse en sujetos activos dentro de sus núcleos familiares, requería que los infantes contaran con el hábito de obedecer.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 126.

En cuarto grado la intervención sobre su entorno se tornaba más enérgica al solicitar en los niños el conocimiento para “conectar tubos, destapar cañerías, componer llaves de descarga para el agua e instalación de bebederos.” Asimismo, para realizar lo anterior se volvía fundamental que conocieran el manejo de herramientas “como el yunque, el fuelle, los marros, las tenazas, el cautín, las llaves y las tarrajas.”⁶⁹ Más aún, se esperaba que a través de estos ejercicios los niños acudieran a centros de trabajo para que observaran las labores que ahí se realizaban “y, en los casos que sea posible se incorporen activamente a los trabajos de los adultos, y ayuden principalmente a sus familias y amigos.”⁷⁰

La meta consistía en que los varones compartieran con creciente rapidez el mundo de los adultos y no vieran con desagrado que podían formar parte del mismo. Con este paso, dicho imaginario moldeaba una niñez consciente de las carencias de su entorno y de la necesidad de convertirse en el agente solidario de la comunidad. Desde la óptica del Estado mexicano resultaba no sólo lógica, sino urgente cumplir con la meta anterior. Sólo basta recordar que, además de la agricultura, entre 1940 y finales de la década de 1950 las principales industrias del país habían crecido de manera continua, sobre todo las industrias de transformación (7.7%), de construcción (9.2%) y la de energía eléctrica (8.9%).⁷¹ Con todos estos cambios en mente, el objetivo consistía en que la formación primaria ayudara a consolidar una nueva distribución de la fuerza de trabajo, necesaria para el capitalismo mexicano de aquellos años.⁷²

⁶⁹ *Ibid.*, p. 163.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 164.

⁷¹ Dabat, p. 93.

⁷² Como señala Dabat, fue hasta la década de 1960, específicamente a partir de 1963, cuando la fuerza de trabajo agrícola comenzó a descender en términos absolutos. *Ibid.*, p. 96. De igual forma, tomando en consideración el hecho de pedir que los alumnos examinaran los problemas que se les presentaban y que buscaran la manera de afrontarlos, perfilaba adicionalmente un tipo de infancia tolerante hacia la frustración. Este aspecto encerraba finalmente la enseñanza de afrontar las vicisitudes de la vida de manera proactiva y exigía al mismo tiempo un esfuerzo de madurez mental en los estudiantes para resistir y soportar las adversidades del entorno.

Por su parte, en la subdivisión de “economía del hogar” el enfoque se encaminó hacia el cuidado de la vivienda, tarea que aquí sí se encontró explícitamente asignada al género femenino. En este sentido, se privilegió sobre todo el aprendizaje de conocimientos que ayudaran en la cocina y la costura. En lo que respecta a la cocina, se prestó mayor interés en la preparación de bebidas y en el cuidado de las mismas (es decir, se solicitó conocer cómo hervir agua, leche, etc.) y en la conservación de alimentos en general. Sin embargo, también se hallaba la enseñanza del manejo de la estufa, anafres o braceros, así como saber poner la mesa y la formulación de presupuestos y dietas.⁷³

En un contexto en el que la industria alimenticia crecía, principalmente la de productos procesados, lo anterior significaba intentar convertir a las niñas en las especialistas del “nuevo” hogar, esto es, en las responsables del suministro y administración de nuevos alimentos, y en la medida de las posibilidades de cada familia, incluso en la gestión de novedosos productos electrodomésticos dentro de los hogares mexicanos de los años sesenta. Esto podía permitir combinar una gastronomía tradicional, basada en el autoconsumo de granos y vegetales, con la de nuevos productos como la carne, café, el pan de caja, entre otros, sobre todo en las ciudades.⁷⁴

Este discurso no excluía a las niñas de clases medias que acudían a las escuelas públicas, y de hecho se hallaba en sintonía con diversas narrativas culturales de la época expresadas a través de diversos medios impresos de consumo femenino. En ellos, por ejemplo, se apelaba durante los años sesenta al impulso de un tipo de mujer “moderna”, es

⁷³ *Programas de educación...*, p. 127 y 164.

⁷⁴ Sandra Aguilar Rodríguez, “La mesa está servida: comida y vida cotidiana en el México de mediados del siglo XX”, *Revista de Historia Iberoamericana*, Universia, España, vol. 2, núm., 2, 2009, p. 52-85. La autora examinó el consumo alimenticio en el desayuno, la comida y la cena de diferentes familias mexicanas de la Ciudad de México y Guanajuato entre 1940-1960.

decir, una mujer que no renunciara totalmente a las labores domésticas, sino que aprendiera a administrarlas de la mejor manera a través del consumo de nuevos productos que le permitirían tecnificar su hogar, cuidar su salud, etc..⁷⁵

Sobre la costura, se solicitó por primera ocasión que las alumnas entraran en contacto con las máquinas de coser y se esperaba que aprendieran técnicas de bordado, sobre todo para que fueran capaces de reparar sus propias prendas y las de sus familiares, convirtiéndose en un apoyo doméstico a las necesidades reales para cubrir productos básicos de consumo familiar.

Ciertamente los puntos más evidentes sobre este espacio dedicado a las niñas se encuentran en la reafirmación de estereotipos sobre las mujeres mexicanas. Se trataba principalmente de una narrativa en la que las mujeres aparecían sujetas al cuidado del hogar, a actividades como la costura y al conjunto de actividades de alimentación de los demás miembros de la familia, imagen presente en otro tipo de espacios como el televisivo para la misma década de los sesenta en México.⁷⁶ Como subraya Martha Santillán, se trataba de una imagen paradójica, si se toma en cuenta que las propias condiciones económicas del país habían exigido la inserción de la población femenina en el mundo laboral, pasando de un 7.4% de mujeres trabajando en 1940, a un 18% en 1960.⁷⁷

Además de este aspecto, dentro de los planes y programas, para cuarto grado se agregaron temáticas para las alumnas, relacionadas con la instrucción de una pedagogía

⁷⁵ Karina Felitti, “De la ‘mujer moderna’ a la ‘mujer liberada’. Un análisis de la revista *Claudia de México* (1965-1977)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXVII, núm., 3 (267), enero-marzo de 2018, p. 1354-1355.

⁷⁶ Laura Camila Ramírez Bonilla, “La hora de la TV: Incursión de la televisión y la telenovela en la vida cotidiana de la Ciudad de México (1958-1966)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXV, núm., 1 (257), julio-septiembre de 2015, p. 307.

⁷⁷ Martha Santillán, “Discursos de redomesticación femenina durante los procesos modernizadores en México, 1946-1958”, *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, México, núm., 31, 2008, p. 108.

económica para la administración del hogar a través del ahorro, lo que se traducía en una ventana a través de la cual también el Estado mexicano podía intentar ingresar en los gastos del núcleo familiar. Esto concuerda con las medidas de ahorro escolar emprendidas entre las décadas de 1920 y 1940, pues como sostiene Susana Sosenski:

El ahorro, considerado como una acción que permitía el desarrollo de actitudes, hábitos y costumbres, fue una más de las puertas de entrada del Estado posrevolucionario a la intimidad de las familias mexicanas. [...] Instruir a un niño para que a su vez este instruyera a sus padres formó parte de las políticas pedagógicas más generales. En términos concretos, hacer ahorrar a un niño servía también para que lo hicieran sus padres. Se esperó que el niño fuera otro más de los agentes divulgadores de las políticas del Estado.⁷⁸

En sintonía con los grados anteriores, para 5° y 6° grados se buscó incrementar la participación de los niños y niñas en la transformación de su entorno inmediato. Desde quinto grado, por ejemplo, la intención era que los estudiantes conocieran “la aplicación de la técnica para la resolución de algunos problemas de México y de América”, que contaran con el hábito “del debido aprovechamiento de los materiales, a efecto de que no se originen desperdicios;”, contar con la capacidad “para incorporarse activamente en trabajos que realicen los adultos”, así como tener una actitud de “servicio al hogar, a la escuela, a la comunidad y la nación a través de la actividad práctica;”⁷⁹

Este grupo de objetivos esperados en los alumnos reafirmaban en ellos el hábito del ahorro, de la necesidad de incorporarse a actividades cada vez más complejas y de su papel

⁷⁸ Susana Sosenski, “Educación económica para la infancia: El ahorro escolar en México (1925-1945)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXIV, núm., 2 (254), octubre-diciembre de 2014, p. 679-680.

⁷⁹ *Programas de educación...*, p. 195.

como colaboradores esenciales para el mejoramiento del país. Bajo la misma línea, para sexto año se esperaba que “Los maestros demostrarán que las ideas por sí mismas tienen un valor que aumenta cuando somos capaces de transformarles en acción o en bienes objetivos. De ahí la recomendación permanente de que la vida en la escuela primaria transcurra en un ambiente de actividad, pues todo lo que aprendemos, proyectamos o imaginamos, para que adquiera valor real, debe transformarse en una obra útil.”⁸⁰

Dicho en otras palabras, la aplicación práctica del conocimiento teórico sería el complemento final para otorgarle valor a las ideas y los aprendizajes de la persona que los emplea. Con esto de manera implícita todo tipo de idea, deseo o proyecto individual y abstracto perdía sentido si no se buscaba llevarlo al mundo de lo real. Esto significaba, por tanto, inculcar un pensamiento en el que teoría y práctica son elementos inseparables en la medida que responden, ambos, a problemas inmediatos y reales.

Por esta misma razón no resulta extraño que existieran enseñanzas encaminadas hacia la ejecución de labores con mayor nivel de dificultad. Por ejemplo, conocer “Trabajos sobre mejoradores, semillas seleccionadas y selección de animales de cría (gallos, cerdos, conejos).”, “Iniciar la piscicultura con fines de alimentación” y en caso de que fuera necesario, debían inclusive aprender a “inyectar y vacunar aves” y “Cuando las circunstancias lo exijan, se incorporará funcionalmente a los niños en los trabajos reales de los adultos.”⁸¹ Con este tipo de aprendizajes se intentaba constituir una infancia con la capacidad de proveer, así como volverse sujetos activos en el cuidado y preservación, de manera racional, tanto de animales terrestres como acuáticos para beneficio individual o social.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 231.

⁸¹ *Ibid.*, p. 196.

Lo anterior se reforzaría mediante los talleres generales en donde –al igual que en 3° y 4° grados– se marcaba una clara división sexual en el contenido. Para el caso de los varones, se privilegió el aprendizaje de nociones básicas de carpintería, plomería, herrería, fontanería, así como en el “arreglo de sencillas conexiones y reparaciones de planchas y parrillas.”⁸²

Por el contrario, para las mujeres bajo el rubro de economía del hogar se implementó la enseñanza de “formulación de presupuestos y distribución de gastos;” y del “aprovechamiento de los productos y de los llamados sobrantes”⁸³ en el área de la cocina para las estudiantes de 5° grado.⁸⁴ A su vez, también se esperó que las alumnas aprendieran a fabricar y remendar en la medida de lo posible sus propias prendas o las de sus familiares.⁸⁵ Dando un paso más, se buscó que las niñas aprendieran la elaboración de “sencillas canastillas para recién nacidos” junto a “sugestiones para la atención de niños pequeños.”⁸⁶

Los elementos asociados tanto para hombres como para mujeres revelan datos bastante significativos. No sólo refuerzan la idea expresada anteriormente sobre el papel de los proyectos curriculares en la formación de identidades entre los estudiantes, sino que, para los hombres sin duda la meta consistía en fomentar un tipo de varón independiente, con la intención de vincularlo y familiarizarlo con el mundo del trabajo. Bajo esta misma línea, es necesario anotar que de acuerdo con la narrativa anterior la brecha entre niños y adultos se veía reducida y la figura del adolescente era soslayada. Por lo tanto, los niños de primaria en 5° y 6° grados, eran ya pensados como los futuros ciudadanos trabajadores, sin atender con suficiente claridad las opciones que tenía de continuar con su formación.

⁸² *Ibid.*, p. 196. Para las actividades de sexto grado en donde se colocó mayor atención a la carpintería y la herrería véase p. 232.

⁸³ *Ibid.*, p. 197.

⁸⁴ Líneas más abajo se indicaba que también debía enseñarse el “arreglo agradable, sencillo y económico para la mesa” *Ibid.*, p. 197.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 197 y 133.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 197.

Para las mujeres, por su parte, resultaba evidente la intención de ubicarlas principalmente dentro del hogar y reforzar su papel como cuidadoras del mismo mediante prácticas de ahorro económico y alimenticio. Por lo demás, en su aprendizaje para la atención de niños pequeños, así como en la elaboración de cunas sencillas, no sólo se reforzaba desde edades tempranas su imagen de madres, sino que implícitamente se les responsabilizaba únicamente a ellas el cuidado infantil dentro del núcleo familiar.

2.3 Nación y democracia

Durante los años sesenta, en plena Guerra Fría, el debate sobre si un país se consideraba democrático o no, tenía implicaciones políticas que podía ubicarlo como parte de un bloque u otro. Por esta razón, la declaración del 1° de julio de 1960 en donde López Mateos indicó que su gobierno era, dentro de la constitución, “de extrema izquierda” causó un gran revuelo político que aumentó la tensión entre el Estado y grupos opositores como la UNPF, todo ello dentro de un contexto educativo en el que se debatía la distribución de los libros de texto gratuitos.⁸⁷

Por su parte, dentro de los planes y programas no dejó de insistirse que México era un país democrático, respetuoso de otras naciones y simpatizante de entablar relaciones con diferentes países. En este apartado analizaré el área de *Comprensión y mejoramiento de la vida social* para examinar qué tipo de comportamientos se esperaba inculcar entre los estudiantes, relacionados con la vida escolar y la democracia.

⁸⁷ Loaeza, *Clases medias y política en México...*, *op. cit.*, p. 260-269. De hecho, a diferencia de la actualidad, suele olvidarse que durante gran parte de todo el siglo XX el número de naciones consideradas como democráticas era reducido. De acuerdo con Robert Dahl, tan sólo 21 países podrían ser considerados como democráticos desde 1950. *Cfr.*, Robert Dahl, “Los sistemas políticos democráticos en los países avanzados: éxitos y desafíos”, *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2004, p. 24.

Durante los dos primeros grados, la mayor parte de los objetivos estaban inclinados hacia el conocimiento del espacio educativo y a “despertar la comprensión de formas de vida democrática.”⁸⁸ Por el contrario, fue en la comunidad el lugar desde el cual se describió el papel de la niñez mexicana. Ahí, el alumno debía conocer su localidad y los cambios en ella a lo largo del tiempo, así como los sujetos que la integraban (policías, bomberos, autoridades, etc.).⁸⁹ Este conocimiento abriría la puerta a las primeras nociones de corte histórico a la vez que introduciría la formación sobre las primeras fechas conmemorativas del país, como el inicio y consumación de la Independencia de México, inicio de la Revolución, la batalla de Puebla (señalada, significativamente como “triunfo sobre los franceses”) y el sacrificio de los Niños Héroe.

Para tercer y cuarto grados las metas se volvieron más complejas. Dentro de la vida del niño en la escuela, por ejemplo, se incluyó la enseñanza de procesos democráticos dentro de las aulas, además de esperar otorgarles cargos de autoridad sobre sus demás compañeros, pues efectivamente se debía instruir para que los estudiantes aprendieran a “elegir a los alumnos que ejercerán en gobierno escolar, como un ejemplo de la forma en que el pueblo debe escoger a sus representantes y gobernantes.”⁹⁰ Desde el centro escolar, por tanto, los estudiantes debían interiorizar los procesos políticos de elección y su práctica como un ideal a seguir y respetar.

Por su parte, la sección sobre la vida del niño en la comunidad se enfocó en lograr que los niños y niñas reconocieran más a fondo los servicios y recursos de sus comunidades para que después fueran capaces de comprender la división política del espacio que

⁸⁸ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 58-59 y 88.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 89.

⁹⁰ Los cargos no son mencionados dentro de los planes, pero seguramente se trataba de la figura del jefe de grupo elegido de manera democrática por sus demás compañeros. *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 151.

habitaban. Al mismo tiempo, el conocimiento de su comunidad se vería reforzado a través de un ejercicio de reapropiación de su pasado mediante el contacto con monumentos históricos, vestigios arqueológicos, leyendas, etc.⁹¹

Más allá del contenido sobre el conocimiento histórico de corte nacionalista, visto a través de los grandes héroes y figuras en detrimento de un conocimiento más profundo de los procesos del pasado, lo importante es que también había ejercicios que exigían ciertos razonamientos que moldean el comportamiento de la infancia. Principalmente en cuarto grado es posible observar la carga histórica de la Revolución en el presente de los estudiantes. Así, de acuerdo con los planes también se optaba por buscar que los niños entraran en contacto con organizaciones obreras y campesinas para que comprendieran la utilidad de los artículos 23 y 127 de la Constitución.⁹²

En todos estos ejemplos se situaba una atención especial sobre el carácter activo que debía tener el niño y en su capacidad para comprender ciertos procesos históricos complejos y violentos mediante el “contacto” estrecho con ellos. Lo anterior puede ser observado a través de la petición para que los alumnos realizaran escenificaciones del Congreso de Chilpancingo y de la entrada del Ejército Trigarante en la Ciudad de México.⁹³

Esta área sintetizaba, en realidad, deseos y proyectos a futuro que tenía el Estado sobre la niñez mexicana de la época. Significaba, por una parte, concebir la democracia como un sistema de elección, y al mismo tiempo como un comportamiento, con la finalidad de construir una niñez respetuosa no sólo de las autoridades políticas sino del proceso para

⁹¹ *Ibid.*, p. 118. Historia –tanto para 3º como para 4º– daría para un análisis por separado y mucho más profundo sobre qué se enseñaba y cómo se hacía. Sin embargo, para el presente capítulo se privilegiarán únicamente aquellos temas que den cuenta sobre la idea de infancia dentro de los planes y programas de estudio desde la Historia.

⁹² *Ibid.*, p. 152.

⁹³ *Ibid.*, p. 155.

elegirlas. Significaba, en segundo término, la asimilación mental en los alumnos de una historia nacional compleja y violenta y la búsqueda de un contacto sumamente estrecho con ese pasado. Significaba, por último, sacar a los estudiantes de las aulas para ofrecer las primeras nociones en los estudiantes sobre el reconocimiento y la comprensión de una estructura política y social del país y la manera de comportarse dentro de ella. Como subrayó Soledad Loaeza respecto al México de aquella época:

Hasta finales de los sesenta, la experiencia revolucionaria fue un referente para la sociedad y para el Estado: la épica de la Revolución contribuyó a formar una identidad común para los mexicanos de la segunda mitad del siglo, y los objetivos enunciados de justicia y democracia de los revolucionarios fijaron los lineamientos de largo plazo de la acción pública. También fueron fuente de legitimidad para los gobernantes, que decían obedecer a la lógica implacable del progreso. Al igual que en otros países, incluidas las democracias liberales, el Estado participó activamente en el cambio económico, en la organización de la vida política y en la articulación de la sociedad que se formaba al ritmo de esta transición.⁹⁴

Dentro del área de *Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales*, ciertas lecciones sobre el conocimiento geográfico mundial y continental se tornaron importantes para los dos últimos grados escolares. Se colocó, por ejemplo, mayor atención a la información de los diversos continentes, principalmente el continente americano en 5° grado –junto a una sutil relación de lo anterior con un conocimiento de los países africanos en 6° grado– para que los alumnos fueran capaces de identificar los diversos conflictos que aquejaban a la región, tales como los problemas “económicos y sociales del mundo actual:

⁹⁴ Soledad Loaeza, “Modernización autoritaria...”, *op. cit.*, p. 696.

la lucha por los mercados; la industrialización; la distribución de las materias primas; la lucha de los pueblos por su emancipación.”⁹⁵

En realidad, la presencia de estas lecciones se podría explicar debido a un interés doble por parte de México, uno de corte local y otro de orden internacional. Para este último, el contenido respondía sin lugar a dudas a los proyectos diplomáticos en los cuales México se hallaba inscrito desde principios de la década de 1960, teniendo como principio el reconocimiento de diversos países del tercer mundo para fortalecer su propia posición dentro del continente.⁹⁶

Pero al mismo tiempo, había también un esfuerzo de educación global para la paz, reforzada por el ambiente de posguerra. Por estas razones no resultaba extraño que se intentara generar un vínculo entre los niños mexicanos y los de otras naciones, sobre todo con aquellos que pertenecían a la región latinoamericana, mediante ejercicios como el intercambio de cartas con niños del continente.⁹⁷

De acuerdo con esta narrativa, por tanto, el niño debía ser consciente de otras realidades compartidas y a partir de eso desarrollar sentimientos de afinidad hacia los demás. “La conciencia de que hay otros hombres, [se señalaba en un manual de la SEP] de otras patrias, de otras lenguas, de otro color de piel, pero que confrontan problemas similares a los nuestros nos aproximan y nos hacen iguales a todos los hombres de la tierra”.⁹⁸

⁹⁵ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 215.

⁹⁶ Vanni Pettinà, “Global Horizons: Mexico, the Third World and the Non-Aligned Movement at the Time of the 1961 Belgrade Conference”, *The International History Review*, Taylor & Francis Ltd., vol. 38, núm., 4, 2016, pp. 741-764.

⁹⁷ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 181. Al respecto, a diferencia de décadas anteriores, durante los años sesenta los propios presidentes intensificaron la política exterior mexicana, a través de viajes por Europa y Asia con López Mateos y la visita a diversos países centroamericanos con Díaz Ordaz. *Cfr.*, Mario Ojeda, “México en el ámbito internacional”, *Foro Internacional*, México, El Colegio de México, vol. VI, núm., 2-3, octubre-diciembre de 1965-enero-marzo de 1966, p. 258.

⁹⁸ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 63. Respecto al ejercicio del intercambio epistolar con niños de otros países, véase, *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 181. Para un ejemplo de la visión de México como un país inscrito en un proceso de desarrollo global, puede mirarse las actividades planeadas dentro de esta misma área para

En materia educativa, desde la década de 1950 fomentar prácticas similares entre las naciones era parte de una política global para buscar el acercamiento entre los pueblos, como se había estipulado en los objetivos principales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1945.⁹⁹ De hecho, Eileen Ford ha mostrado que entre 1940 y 1950, algunos jardines de niños en la Ciudad de México, lograron que sus alumnos entablaran comunicación e intercambiaran juguetes, dibujos, música, etc., con estudiantes de Estados Unidos, Brasil, Canadá, Cuba y Uruguay.¹⁰⁰

El impulso de estas prácticas significaba involucrar a los niños mexicanos con la política exterior del país, además de aprovechar para tratar de inculcarles valores de apoyo hacia sus semejantes. Principalmente, fue en los últimos grados escolares y sobre todo en el área de *Comprensión y mejoramiento de la vida social* en donde cobró más impulso la idea de lo que podríamos denominar un niño solidario, esto es, un niño que debía colaborar y cooperar con los demás individuos que lo rodeaban en las diversas actividades que encerraran un bien común y colectivo.

Si bien a lo largo de cada grado escolar estos rasgos fueron resaltados en diversas áreas, fue hasta 5° y 6° grados cuando este tipo de características más se promovieron entre los niños y niñas de nivel primaria. Adicionalmente estas aptitudes serían fortificadas con la comprensión del concepto de democracia que reflejaría, de hecho, la solidaridad y la

sexto grado sobre la necesidad de visitar exposiciones industriales para entender dicho desarrollo y al mismo tiempo “comprender las posibilidades que México y otros países van logrando en este aspecto.” *Ibid.*, p. 216.

⁹⁹ Federico Lazarín Miranda, “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”, *Signos Históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, núm., 31, enero-junio de 2014, p. 99-101.

¹⁰⁰ Eileen Ford, *Children of the Mexican miracle: childhood and modernity in Mexico city, 1940-1968*, Illinois, University of Illinois, 2008, p. 88-89. (Tesis de doctorado en Historia).

cooperación/participación de los estudiantes en procesos destinados al bien de todos los demás individuos que componen la sociedad.¹⁰¹

Con respecto a la solidaridad y cooperación, la vida del niño en el hogar se enfocó en buscar que los alumnos fueran cada vez más conscientes de su papel como colaboradores de sus viviendas en labores que ya eran llevadas a cabo también por los adultos, al mismo tiempo que eran orientados para comprender la necesidad de proteger a los demás miembros de su núcleo familiar, principalmente a los más pequeños.¹⁰² Con esto, se daba de hecho un paso fundamental en el que la niñez dejaba de ser construida como un sujeto de cuidado (adulto) y pasaba a convertirse en un sujeto protector de los demás (los más pequeños y los desvalidos principalmente).

De manera similar, otra característica más de este niño solidario, se encontraba relacionada con el impulso para que entendieran que además de la buena relación con los miembros de su familia, adicionalmente debía existir una buena relación con las familias vecinas como una vía para mejorar la vida de la comunidad.

En una forma bastante similar, dentro de la vida del niño en la escuela se manifestó la necesidad de que el alumno integrara conocimientos sobre la vida democrática y sus beneficios. Lo anterior significaba que debía existir un gobierno escolar para que los alumnos despertaran un interés por participar en él, en sus comisiones, sus cargos, etc.¹⁰³ Más aún, según se concluía en los planes y programas “De la actividad cívica escolar, el alumno podrá inferir, en forma lógica, la actuación cívica del pueblo. Asimismo, de la comprensión de las

¹⁰¹ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 62-63.

¹⁰² *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 184.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 219.

disposiciones que norman el funcionamiento de la escuela y de la vida social dentro de la misma, se derivará el conocimiento de las leyes fundamentales que rigen a la comunidad.”¹⁰⁴

Estos ejercicios debían tener como base la resolución de problemas concernientes al entorno inmediato de los alumnos. La idea era que el maestro funcionara únicamente como un guía auxiliar y que se dejara a los niños organizarse de manera libre y que eligieran entre ellos mismos los cargos y las tareas necesarias dentro de cada equipo. Sobre todo, se pensaba que este modelo podía ser útil –principalmente– para la organización de fiestas, para el cuidado del plantel, el adornado de los salones, etc., y no como parte de un sistema de trabajo continuo.¹⁰⁵

Los rasgos asociados con el respeto, la solidaridad y la cooperación, no se encontraban encerrados únicamente en su aplicación hacia la autoridad, los mayores y los padres, sino hacia toda la sociedad a un nivel general –los vecinos, los más pequeños y los desprotegidos– como parte de un comportamiento que debía convertirse ya en un rasgo habitual entre los estudiantes en su vida diaria. Significaba el gobierno del comportamiento y de los valores de la niñez próxima a terminar la educación primaria.

En realidad, como ha sido señalado con anterioridad resultaba prácticamente imposible que esta conducta se limitara al espacio escolar y familiar. Por el mismo motivo existía una sección en esta área para los seis grados escolares consignada a describir la manera en que debía ser la vida del niño en su comunidad.

En primer lugar, se ponía un especial hincapié para que los niños comprendieran la manera en que se elegían los poderes federales (ejecutivo, legislativo y judicial), cuáles eran las funciones de organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 219.

¹⁰⁵ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 154-156.

(OEA), Organización de las Naciones Unidas (ONU), así como el de su organismo especializado en alimentación y agricultura (la Food and Agriculture Organization, FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros.

De la misma manera, también se esperaba que los estudiantes de primaria comprendieran conceptos como el de Estado, ciudadanía, así como entender “cuál es el papel de la mujer en la vida cívica de México” y “por qué México es un país democrático; por qué su gobierno es representativo y por qué es federal.”¹⁰⁶ Para completar lo anterior, falta decir que también se debería sumar el conocimiento de los derechos básicos incluidos en la Constitución Mexicana, específicamente los artículos 27 respecto a los derechos de los campesinos, el 123 para los obreros y el 130 relativos a la libertad de pensamiento y la comprensión de los derechos y obligaciones, así como la necesidad de cumplirlos.¹⁰⁷

Si líneas más arriba se observaba el paso de la niñez como un sujeto protector de los más débiles, paradójicamente en este punto observamos las limitaciones en este rumbo, es decir, la enseñanza de que su vida en comunidad, como futuro ciudadano fuera de la escuela, estaría atada a jerarquías y a poderes superiores a él. Esto significaba por lo tanto enseñar a los alumnos que, curiosamente, su participación como ciudadanos siempre estaría sujeta a una vigilancia externa, si bien ya no sería las figuras del maestro o de los padres las únicas sombras de autoridad, ahora también se sumaban la Constitución, el Estado, etc., como agentes protectores/vigilantes.

Para terminar con lo anterior, quizás valga la pena no dejar de subrayar que los propios contenidos históricos remarcaron estos preceptos de unidad, cooperación, paz y cordialidad entre México y la mayoría de las naciones con las que el país se había relacionado

¹⁰⁶ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 220.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 219-220.

a lo largo del siglo XX, y lo utilizaron para proyectar una imagen de la nación como un país sumamente activo, participativo y respetuoso del orden internacional. Este planteamiento seguramente se encontraba reforzado por la política internacional de paz y desarme nuclear en la que México jugó un papel relevante durante las décadas de 1950 y 1960.¹⁰⁸ Con esto, la política exterior del Estado no sólo funcionaba para proyectar cierta postura al exterior, sino también para legitimar su propia imagen al interior del territorio.

La expresión artística, por otra parte, también tomó matices diferentes a los ciclos precedentes. Estos aprendizajes eran los espacios ideales para fomentar el nacionalismo entre los estudiantes mediante la práctica de bailes populares de diversas regiones del país. Su promoción durante los años sesenta, se dio en medio de un debate en el que las propias compañías dancísticas discutían sobre el rumbo de un nuevo tipo de danza en México.¹⁰⁹

Estas lecciones también servían como un medio ideal para desplegar una amplia educación auditiva entre los niños. Enseñar a recitar el himno nacional, el himno de la ONU, entre otras cosas, iba acompañado de una intención por influir en el gusto musical de los alumnos. Para sexto grado, por ejemplo, se sostenía que debían realizarse “Audiciones de música selecta, música grabada, de cantos y de música instrumental, de transmisiones radiofónicas de música folklórica, de música auténtica mexicana, en las ferias populares y en las fiestas de la comunidad;”

¹⁰⁸ Henryk Gall, “El desarme”, *Foro Internacional*, México, El Colegio de México, vol. 4, núm., 2(14), octubre-diciembre de 1963, p. 267.

¹⁰⁹ Inclusive a principios de la década de 1960 se transmitió por televisión *La hora de Bellas Artes*, conducido por la famosa bailarina Josefina Lavalle, en donde se presentaban coreografías de danza clásica y folclórica. *Cfr.*, Berenice Quirarte, “Hacia una danza moderna mexicana: oscilación entre la dependencia e independencia y su vinculación con la realidad nacional, 1960-1968”, en Enrique X. de Anda Alanís y Diana Paulina Pérez Palacios (ed.), *Modelos culturales en los años sesenta en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2020, p. 22-23.

Asimismo, líneas más abajo se agregaba que se practicaran “cantos de coros y canciones, de preferencia aquellos que hablan de la belleza natural y de los mejores sentimientos humanos.”¹¹⁰ Como política de lo acústico, este modelo de manera indirecta catalogaba como “buenos” o “malos” a determinados productos culturales que no cumplieran con el canon auditivo aceptado por el Estado, y apelaba a un modelo sensorial que Natalia Bieletto caracteriza como “no-corpóreo”, el cual enlazaba la escucha musical con la interioridad humana, como símbolo de cultura.¹¹¹

Con estas enseñanzas, empero, no sólo se fomentaba un sentimiento nacionalista entre los estudiantes, sino que se trataba de promover a través de la audición una serie de comportamientos, ideas y actitudes frente a diversos fenómenos musicales de la época, sobre todo aquellos que eran mal vistos por la imagen que proyectaban entre diversos sectores de la sociedad.¹¹²

2.4 Conclusiones

Como se pudo observar, los planes y programas de estudio de nivel primaria de 1960 en México, buscaron responder a una necesidad inmediata de fomentar un tipo de niño activo, higiénico y profundamente involucrado con la resolución de los problemas de su entorno. Sin duda, muchos objetivos se hallaban inscritos en un panorama sumamente ideal y difícil de conseguir para el contexto educativo del país durante los años sesenta. Es preciso recordar

¹¹⁰ *Programas de educación...*, *op. cit.*, p. 229.

¹¹¹ Natalia Bieletto-Bueno, “De incultos y escandalosos: ruido y clasificación social en el México posrevolucionario”, *Resonancias. Revista de investigación musical*, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 22, núm., 43, julio-noviembre de 2018, p. 162.

¹¹² Por ejemplo, para el cierre de diversos Cafés cantantes en la Ciudad de México en donde se presentaban diversos grupos musicales de rock, muchas quejas tuvieron que ver con el ruido y la imagen que causaban esos espacios. *Cfr.*, Flor Vanessa Peña del Río, “Una oferta de entretenimiento para fomentar el ruido. La clausura de los cafés cantantes de la Ciudad de México, 1965”, en Enrique X. de Anda Alanís y Diana Paulina Pérez Palacios (ed.), *op. cit.*, p. 74-77.

que se trata de un periodo en el que el Plan de Once Años se encuentra en marcha, por lo que la consolidación de la infraestructura educativa de nivel elemental se encuentra aún en proceso. Cumplir con la mayoría de los objetivos de esta propuesta curricular requería contar con el número suficiente de alumnos y escuelas a lo largo de todo el territorio.

Sin embargo, para facilitar su explicación decidí dividir los planes y programas en tres ejes fundamentales. En un primer lugar se encontraba el tema de la higiene y la salud. Aquí, el Estado educador buscó moldear un tipo de estudiante que no sólo fuera limpio y aseado, sino que se fuera capaz de convertirse en un puente entre Estado y sociedad con el fin de inculcar nuevos hábitos higiénicos entre los habitantes de su comunidad, principalmente con los miembros de su núcleo familiar.

Un segundo eje fue el de género y trabajo. Aquí se pudo problematizar uno de los puntos más complejos de los nuevos planes y programas, a saber, que no son homogéneos, sino por el contrario, estaban pensados para fomentar diferentes tipos de infancias, en donde las niñas ocuparían un rol más relacionado con las labores del hogar, mientras que entre los niños se fomentaría un comportamiento mayormente familiarizado con el mundo del trabajo.

Finalmente, en un último apartado examiné aquellos contenidos relacionados con la nación y la democracia. Como se pudo observar, el objetivo de estas lecciones era intentar moldear, en un sentido estricto, las estructuras mentales y el comportamiento de los estudiantes, para fomentar conductas de respeto hacia los demás miembros de la sociedad. Se trataba de enseñanzas que se complementaban muy bien con el punto anterior y que buscaban hacer de ese niño-trabajador y de esa niña-ama de casa, un futuro ciudadano/a lleno de solidaridad, consciente de las estructuras políticas del país, pero, sobre todo, preocupado por las necesidades que su entorno le demandara, fueran de orden doméstico o laboral.

Tomando como punto de partida lo anterior, aún queda pendiente por analizar la correspondencia entre estos nuevos planes y programas de 1960 con el contenido de los libros de texto gratuitos de la generación de 1962 con el objetivo de problematizar los distintos tipos de ideas de infancia que ahí se plasmaron.

3 La infancia en los libros de texto gratuitos. (Generación 1962-1972)

Examinar el contenido de los libros de texto gratuitos puede resultar una tarea ardua, sobre todo porque contienen tantas dimensiones de análisis que se vuelve obligatorio acotar la mirada hacia determinados temas. En este caso, mi atención estará enfocada principalmente en las diferentes ideas sobre los niños y niñas contenidas dentro de estos materiales educativos. Cuestiones como ¿a qué debían dedicarse?, ¿cuál debía ser su comportamiento dentro de la escuela, la comunidad y el hogar?, ¿qué actitud debían tener hacia los otros niños?, entre otras, fueron algunas de las preguntas que surgieron conforme avanzaba en mi revisión.

La generación de libros de texto de 1962 contó con un total de 38 materiales divididos en dos tipos: aquellos dedicados a una materia específica como Lengua Nacional, Historia y civismo, Aritmética y geometría, etc., los cuales contenían mayor cantidad de información sobre su respectivo tema y, por último, un Cuaderno de Trabajo (en adelante CT) el cual servía como apoyo y complemento de lo visto en el libro principal, con actividades de dibujo, manualidades, preguntas, etc.

Roger Bartra ha anotado que el proceso en que opera la ideología “no está compuesto sólo ni fundamentalmente de mentiras, sino además –y sobre todo– de verdades que semejan evidentes porque no aparece ninguna frontera que las separe de nosotros. La ideología es tal no sólo porque es generada por una clase social, cuyos intereses expresa, sino además porque *se desarrolla simultáneamente en todas las cabezas.*”¹ Aplicado a los libros de texto, este punto me permite contemplar cada lección, aún las más “neutrales”, como parte de un

¹ Roger Bartra, *Las redes imaginarias del poder político (Nueva edición ampliada y corregida)*, Valencia, Pretextos, 2010, p. 89. El subrayado es del autor.

proceso ideológico propio de los años sesenta en México, en la medida que los LTG sirvieron como un medio para unificar, por primera ocasión, los materiales educativos de primaria para intentar enseñar los mismos contenidos en todo el país.

Por tanto, la idea central que guía este capítulo es que los libros de texto de la generación de 1962 buscaron influir en los hábitos, sentimientos, pensamientos y comportamientos de los estudiantes para formar niños y niñas más sensibles y aptos para el trabajo y para su vida en sociedad. En esta medida, el primer objetivo era moldear un tipo de niño que se pensara a sí mismo como un futuro adulto trabajador/colaborador, mientras que por otra parte se buscó despertar entre los alumnos de primaria sentimientos de solidaridad, cuidado y cariño hacia sus semejantes.

El presente capítulo se dividirá en tres partes. En el primer apartado se abordará el contenido de los libros de texto gratuitos en torno a las lecciones que se encargaron de difundir un discurso sobre el trabajo ideal y aceptado que debían realizar los estudiantes de primaria, sobre todo a través de la relación establecida entre niños y niñas con la industria del país.

En una segunda parte, examinaré los contenidos destinados a fomentar entre niños y niñas sentimientos de cariño, afecto y solidaridad dentro de los hogares y las escuelas. Finalmente, en un tercer apartado examinaré la manera en que se retrataba la puesta en práctica de estos sentimientos en el entorno social, para terminar con la integración de los niños campesinos e indígenas al proyecto de nación y el papel que debían tener los niños que asistían a la escuela en esta tarea.

Por último, cabe hacer dos aclaraciones para comprender mejor la composición del presente capítulo. Primero, la cantidad de ejemplos sobrepasa por mucho los límites de este trabajo, por tanto, lo que se presenta son únicamente aquellos casos que funcionan como una

muestra simbólica del contenido total de los libros de texto gratuitos de esta generación.² En segundo término, es pertinente aclarar que los materiales consultados fueron tomados del Archivo Histórico de la Conaliteg,³ por lo que se trata de ediciones heterogéneas, la gran mayoría de 1966, aunque igualmente hay libros que fueron editados en otros años durante la década. Lo ideal habría sido contar con una misma edición para todos los grados escolares. Sin embargo, este problema terminó por enriquecer el análisis y el manejo de las fuentes, pues a pesar de esta disparidad editorial fue posible encontrar una serie de discursos que lejos de contraponerse, se correspondían entre sí, y esto, por sí mismo, ya significaba un descubrimiento.

3.1 Trabajo y sociedad

3.1.1 *Relación de niños y niñas con la industria*

Desde los materiales de primer grado de primaria podemos encontrar una serie de alusiones hacia un ideal que esperaba configurar un tipo de niño activo y trabajador. Sin duda, la ocupación ideal del niño consistía en asistir a la escuela, pero dentro de esta narrativa es posible encontrar una serie de discursos que fomentaban el trabajo entre los estudiantes. Esto se dio principalmente en relación con el desarrollo industrial de México, en donde se buscó educar un tipo de niño consciente de las necesidades económicas de la nación y en esta medida, dispuesto a sumarse en un futuro como parte del progreso económico del país.

² Si bien revisé cada libro de texto de esta primera generación, los principales materiales utilizados fueron los de Lengua Nacional, Historia y Civismo, Geografía, Aritmética y geometría y Estudio de la Naturaleza; de manera secundaria en algunas ocasiones también fueron usados sus respectivos CT. Por cuestiones de espacio, en este capítulo aparecen citados únicamente 21 materiales de los 38 que componen esta colección.

³ Disponible en <https://historico.conaliteg.gob.mx/> (Consulta: 15 de marzo de 2023).

El vínculo entre los estudiantes y la industria nacional, dio paso a un nacionalismo económico que buscó establecerse a través de enseñanzas, manifestadas de manera gradual, dependiendo del año escolar del que se tratara y que además se presentaban en una forma doble, unas veces enfocadas en el trabajo fabril y en muchas otras inclinadas hacia la promoción de las actividades del campo.

Lecciones como “Pancho el herrero”, “El Plomero”, “Mi tío Francisco” o “El huerto”, presentes dentro del libro de primero de primaria, son un claro ejemplo de este tipo de discursos.⁴ Desde los primeros grados escolares el objetivo consistía en que el estudiante fuera capaz de reconocer la importancia de actividades propias de cada oficio y profesión, mientras que al mismo tiempo se acentuaba la posibilidad de que en algún momento él podía formar parte del mismo.

El hijo de Pancho, por ejemplo, exclamaba su deseo de ser como su papá y trabajar en un futuro junto a él en el taller.⁵ Por su parte, en “El huerto” un niño exclamaba “¡Qué contento estoy!/ Mi tío me pidió que lo ayudara./ Desde temprano fuimos al huerto./ Preparamos la tierra para sembrar rábanos./ La pala me pesaba un poco./ Quiero que aprendas estas cosas, me dijo./ Cuando seas mayor irás conmigo al campo.”⁶

En segundo grado lo anterior se remarcaba con mayor intensidad. Se trataba de enseñar, principalmente, que dentro de la sociedad cada persona realizaba algún tipo de trabajo, desde los miembros del núcleo familiar, hasta las personas que los niños veían pasar

⁴ Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, *Mi libro de primer año*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 138-141, para las primeras dos lecciones. Para las últimas dos, véase p. 148-149 y 158-159 respectivamente. Para mayor claridad, la primera vez que cite un libro de texto particular, consignaré todos los datos elementales, sin embargo, cuando lo haga por segunda ocasión sólo consignaré el título del libro.

⁵ *Ibid.*, p. 138-139.

⁶ *Ibid.*, p. 158-159. En los libros de texto de 1° y 2° grados las lecciones eran demasiado breves, compuestas de oraciones simples que estaban escritas en forma de verso, como en este caso. Para ahorrar espacio, utilizo diagonales para citar de corrido un texto que en realidad llevaba punto y aparte.

por la calle.⁷ Sin embargo, para acotar lo anterior con mayor precisión, se resaltó la importancia del trabajo de los obreros y los campesinos para el desarrollo del país. Se trataba, en conjunto, de una serie de enseñanzas que pretendían fomentar una valoración positiva de este tipo de trabajos dentro de las mentes de los niños.⁸

Para lograrlo, en estas lecciones se argumentaba que la gente del campo necesitaba de un gran número de artículos que los obreros producían en las ciudades y en temas como “El primero de mayo” se llegó inclusive a señalar que su labor debía ser celebrada no sólo por los mayores, sino también por los niños cada 1° de mayo. Ahí, se señalaba directamente a los estudiantes la conveniencia de festejar el día del trabajo, pues debían tener en mente que “los obreros fabrican todas las cosas útiles, y, además, que casi todos los niños son hijos de trabajadores.” Pero, sobre todo, el 1° de mayo era un día de festejo porque “Muchos de tus compañeros de escuela, cuando sean hombres, trabajarán en fábricas y talleres. Quizá tú mismo llegues a ser algún día un obrero útil.”⁹

Esta lección resulta fundamental, precisamente porque expone con suficiente claridad el tipo de trabajador que el Estado educador pensaba formar al momento de elaborar y aprobar este tipo de materiales. No obstante, dentro de esta ecuación el futuro obrero no era

⁷ Paula Galicia Ciprés, *Mi libro de segundo año*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 56-57.

⁸ En el CT de Lengua Nacional de 2° existía un ejercicio en el que se indicaba: “Pongámonos a jugar a que tú eres un obrero. Veremos en qué oficio trabajas mejor.” La actividad consistía en dibujar una casa de dos pisos para el oficio de albañil, una mesa, un banco y una escalera para la ocupación de carpintero y una reja para el caso del herrero. Véase, s/a, *Mi Cuaderno de Trabajo de Segundo Año. Lengua Nacional y escritura*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 18.

⁹ *Ibid.*, p. 100-101. En el Libro de Lengua Nacional de 3° también hay una lección sobre el primero de mayo. Ahí, además de resaltar que la labor del obrero era fundamental para la sociedad, la maestra les explicaba a los alumnos que “Este día se recuerda también a los trabajadores del campo, que con su esfuerzo obtienen los granos y frutos necesarios para todos; a los mineros que bajan a la tierra para extraer los metales, el carbón y otras muchas materias sin las cuales sería imposible la vida del hombre moderno; en una palabra, se honra a todos aquellos que, con su esfuerzo ayudan al bienestar material de sus semejantes.” Véase, Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1963, p. 50.

vital únicamente para el Estado mexicano de la década de 1960, sino para el conjunto de la industria nacional y extranjera del país que se hallaba en auge durante la época.

Como subrayó Mario Ramírez Rancaño, dentro de la segunda mitad de los años sesenta en México, económicamente hablando, el bloque predominante y por tanto aquel que obtuvo mayores ganancias durante el periodo, estuvo constituido por la burguesía extranjera y la burguesía nacional, así como por todas aquellas empresas estatales, enfocadas principalmente en el ramo comercial, industrial y de servicios. De hecho, en este proceso Nacional Financiera (Nafin) aportó alrededor del 40.8% del financiamiento bancario para la industria, mientras que empresas como el Banco Nacional Agropecuario, Financiera Nacional Azucarera, la Comisión Federal de Electricidad y los Almacenes Nacionales de Depósitos, entre muchas otras, funcionaron como piezas clave para “favorecer la expansión y dominio burgués”, aún a costa de obtener pocas ganancias.¹⁰

Documentos de la propia Secretaría de Educación también reafirmaban la necesidad de fomentar el trabajo industrial entre los niños mexicanos, con lo cual pretendían “Liberar económicamente a las áreas rurales del país”, “Mejorar los instrumentos de producción del trabajador del campo y del artesano”, “Planear el desenvolvimiento agrícola e industrial del país”, así como “Facilitar —en suma— la adquisición de las técnicas y habilidades necesarias

¹⁰ Nafin se fundó en 1934 y durante gran parte del siglo XX funcionó como una banca de desarrollo para financiar la industria del país. *Cfr.*, Mathieu Arés, “El Estado empresario: Nacional Financiera durante la industrialización por sustitución de importaciones (1934-1994)”, *Foro Internacional*, El Colegio de México, México, vol. XLVII, núm., 2 (188), abril-junio de 2007, p. 214. El porcentaje referido, corresponde al periodo de 1950-1969. Asimismo, véase, Mario Ramírez Rancaño, “Los empresarios mexicanos: las fracciones dominantes”, *Problemas del Desarrollo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, México, vol. 6, núm., 24, noviembre de 1975-enero de 1976, p. 55. Respecto a las mayores ganancias de la burguesía extranjera sobre la nacional y sobre el mismo Estado, véase p. 62-69. Asimismo, para observar un análisis de la inversión nacional y extranjera véase Alonso Aguilar, *op. cit.*, p. 121.127.

para hacer de cada habitante del país, un elemento capaz y activo de mejoramiento económico, social y cultural.”¹¹

El contenido de los libros de texto gratuitos adaptaba todos estos elementos, con la intención de convertirlos en lecciones recurrentes que resaltaban y volvían un hecho lógico y frecuente la relación entre el niño y la industria.¹² No obstante, a partir del tercer año, dentro de los libros se comenzaron a colocar algunos ejemplos de distintas ocupaciones que podían desempeñar los niños –de manera informal por supuesto– en sus ratos libres. Lecciones como “Juanita” y “La Surtidora” del libro de Lengua Nacional de tercer año, mostraban a niños y niñas atendiendo diferentes puestos comerciales. En el primer caso, se presentaba a una niña que le gustaba vender flores, mientras que, en el segundo, se podía ver a un niño de visita con su tío, al cual durante gran parte de su estancia vacacional le ayudó a atender su tienda de abarrotes.¹³

En ambas lecciones se observa el aparente gusto que tenían los dos niños por sus ocupaciones y al mismo tiempo refleja la clase de trabajo infantil que socialmente, al menos para el Estado, estaba permitido. Lo anterior puede sumarse al análisis realizado por Susana Sosenski, quien ha subrayado que la valoración negativa o positiva del trabajo infantil ha variado con el tiempo.¹⁴ Lo que revelan este tipo de ejemplos es que para la década de 1960

¹¹ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 23-24. El capítulo se titula “Doctrina de la Educación Mexicana” y fue elaborado a partir de documentos del Congreso Nacional de Educación Rural de 1948. El niño como agente de cambio social y cultural se verá en los siguientes apartados.

¹² En el siguiente apartado se verá con mayor precisión la idea que se tenía de la niña mexicana y las labores con las que fue asociada, principalmente aquellas relacionadas con el cuidado de los otros y del hogar.

¹³ *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, *op. cit.*, p. 53 y 73-74. Es importante anotar que Juanita, la niña que vendía flores, se mostraba triste porque una mujer le había pedido que le ayudara en el trabajo de su casa para enseñarle “cosas que deb[e] aprender” y sus padres, advertía la niña, “casi accedieron”. Al final, el papá del protagonista la tranquilizaba diciéndole que hablaría con sus padres para explicarles “como puedes aprender el trabajo de la casa sin tener que dejar el que tanto te gusta.”

¹⁴ *Cfr.*, Susana Sosenski, “Un remedio contra la delincuencia: El trabajo infantil en las instituciones de encierro de la Ciudad de México durante la posrevolución”, *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España, vol. LX, núm., 2, julio-diciembre de 2008, p. 111.

observar a niños y niñas desempeñando actividades de venta informal era una imagen no sólo tolerada, sino también fomentada.¹⁵

Aunque se encuentra presente dentro de estos materiales educativos, la dedicación exclusiva del niño a la actividad escolar todavía no era un discurso que acabara de asentarse por completo. El propio libro de texto era ambiguo respecto al tema. En el punto final del libro de Lengua Nacional, Domínguez Aguirre y León González cerraban señalando que:

¿Te has dado cuenta de que, en la vida, todos debemos hacer algo: las mujeres, los hombres, los jóvenes, los mayores, los niños?

Como niño, ¿qué debes hacer tú? Desde luego, debes estudiar en la escuela; debes ayudar en los quehaceres de tu casa.

[...] El trabajo no se halla reñido con la riqueza. Al revés: sólo quienes trabajan y se habitúan a trabajar se libran del peligro de caer en la miseria, o son capaces de salir de ella si la buena fortuna no los ha ayudado. [...]

Toma como modelo a las abejas, siempre laboriosas, siempre útiles en su esfuerzo, cuyo producto, además de valioso, es dulce.

Estudia, pues; estudia y trabaja, hoy como niño, mañana como hombre, y serás el gran constructor, el arquitecto, de tu propia vida.¹⁶

¹⁵ Otro tipo de casos más sutiles pueden observarse en el libro de matemáticas de 5° y en su CT en donde se puso como ejemplo para practicar operaciones el caso de Manuel, quien vendía huevos para apoyar “al sostenimiento de su familia”, o el caso de Juan quien trabajaba algunas horas al salir de la escuela y entregaba una porción semanal a su madre, “menos \$5 que él conserva para sus gastos.” *Cfr.*, Rosa María Novaro Vega, *Mi libro de quinto año. Aritmética y geometría. Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 91. Para el segundo ejemplo, véase de la misma autora, *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Aritmética y geometría. Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 47.

¹⁶ *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 122. Otro elemento que llama la atención de esta cita es que, si se bien admitía que existían niños con diferencias de clase, se pretendía borrar dichas diferencias y asumir que a final de cuentas todos se hallaban en las mismas condiciones para forjar su propio destino. Estos elementos se analizarán más a fondo en el último apartado.

Lo que sí parecía estar bastante claro es que existía una valoración sumamente positiva del trabajo y una idea de que éste dignificaba a quien lo realizaba, independientemente de la edad de la persona. Sin embargo ¿cómo reafirmar entre los alumnos la utilidad del trabajo? El complemento ideal para remediar lo anterior era la proyección de una nación moderna y en constante desarrollo dentro de los libros de texto, lo que, de acuerdo con algunas lecciones, convertía a México en “uno de los países más progresistas de América.”¹⁷

Inclusive en los contenidos de geografía, había momentos en los que se buscaba mostrar, por una parte, que México era un país sumamente rico en recursos naturales, mientras que, al mismo tiempo, se pretendía enseñar que los niños debían saber apropiarse de dichos recursos.¹⁸ En este sentido, en cuanto a industria y desarrollo se refiere, los aspectos más resaltados fueron los de salubridad, educación, seguro social, vías de comunicación y la petrolera, esta última exaltada aún más debido a la expropiación efectuada por Lázaro Cárdenas en 1938.¹⁹

La mención de dichos sectores resultaba sumamente lógica si tomamos en consideración que la Secretaría de Obras Públicas, la de Recursos Hidráulicos y el Departamento del Distrito Federal fueron los espacios que tuvieron un flujo de inversión constante por parte del Estado durante al menos gran parte de la primera mitad de los años sesenta. Más aún, como subrayó Alonso Aguilar, PEMEX (31 498.5 millones de pesos), la Comisión Federal de Electricidad (14 464.2 millones de pesos), Ferrocarriles Nacionales (6 427.8 millones de pesos), el Sistema de Transporte Colectivo en la Ciudad de México (5 050

¹⁷ J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 122.

¹⁸ Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, *Mi libro de tercer año. Geografía*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 44-52.

¹⁹ *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, op. cit., p. 122.

millones de pesos) y el CAPFCE (4 649.2 millones de pesos) fueron los organismos que tuvieron mayor inversión en el mismo lapso de tiempo.²⁰

A partir de lo anterior, podemos comprender con mayor claridad por qué razón dentro de estos materiales educativos, la industria energética fue una de las ramas económicas que gozó de mayor difusión, principalmente aquella relacionada con los combustibles y la electricidad.

De acuerdo con la SEP, lo que se buscaba con los CT era hacer partícipes a los alumnos al momento de realizar sus propias experiencias, además de conseguir que mediante los ejercicios conocieran de manera esencial el medio en el que se desarrollaban.²¹ Para el caso de los recursos naturales y los energéticos, en el CT de Geografía se pedía a los alumnos que anotaran los recursos de su comunidad (animales, vegetales, mineros, etc.), sus impresiones sobre su entorno, los electrodomésticos de sus hogares, entre otras cosas más que servían como complemento de lo visto en el primer libro.²² Así, se pasaba del saber general a uno particular que correspondiera con cada región del país, con la finalidad de intentar vincular este conocimiento con la vida del niño.

Más aún, para quinto grado el discurso sobre la importancia de industrializar al país tomó un impulso todavía mayor. El material que permite explicar con mejor detalle este punto es el libro de Lengua Nacional, elaborado por el escritor Mauricio Magdaleno.²³ Ahí,

²⁰ Alonso Aguilar, *op. cit.*, p. 120. Por su parte Nafin pasó de utilizar únicamente el 9.6% de sus fondos para financiar proyectos de infraestructura en 1960, a un 17.3% en 1965 y un 30.6% en 1970. Por su parte, el apoyo a industrias básicas y de transformación disminuyó y pasaron de ocupar un 63.4% y 18.1 % de total de los fondos en 1960, a un 47.8% y un 17.8% en 1970 respectivamente. *Cfr.*, Arés, *op. cit.*, p. 217.

²¹ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 145-146.

²² Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Geografía*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 43-51.

²³ Mauricio Magdaleno, *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1967, 203 pp. Desde mi perspectiva, este libro es el más difícil de analizar. Sin embargo, si alguien quisiera conocer la mejor impresión sobre lo que el Estado educador esperaba de los niños mexicanos de la década de 1960, este es el mejor material disponible. De hecho, por su estructura, podría ser leído como

encontramos la historia de Alberto Ibáñez, Felipe Elizondo y Agustín Hernández, quienes por sus buenas calificaciones de fin de curso de 5° ganaron un viaje por diferentes estados de la república.²⁴ En su travesía se encontrarían con distintos personajes que los recibirían en los lugares por los que pasaran y les explicarían las riquezas del espacio visitado.²⁵

Uno de los primeros lugares que impresionó a estos tres personajes fue cuando volaron por encima de la Refinería de Salamanca en Guanajuato, “la más importante del país” según informó una azafata a los niños.²⁶ Más adelante, para llegar a su primer destino –la ciudad de Chihuahua– el avión había hecho una escala en Torreón. Ahí, impresionados por el paisaje desértico del lugar, Alberto señalaba a sus compañeros que esas tierras necesitaban agua, el trabajo del hombre y el uso de maquinaria moderna. Ante esto, un pasajero que escuchaba a los protagonistas, exclamó:

Muy bien dicho. Precisamente, lo que México está empeñado en conquistar junto con el agua: la técnica. [...] Mucho hemos avanzado con el camino de nuestra superación al construir importantes obras de irrigación y no está lejano el día en que tengamos una agricultura moderna, que unida a la gran industria pesada que nos

una novela, pero su narrativa no sólo es compleja, sino que en su contenido entrelaza muchos temas al mismo tiempo en una misma lección.

²⁴ Alberto, el protagonista, era un niño huérfano de bajos recursos que vivía con su hermana y su cuñado. Felipe, cuyo padre era médico, fue retratado como un niño de clase media que vivía con sus padres y hermana en Coyoacán. Por su parte, Agustín vivía en el campo con toda su familia. La composición social de cada uno ya revela la importancia de contar con un discurso integracionista y unificador como parte del proyecto educativo de la época.

²⁵ Como ha observado Lucía Martínez, desde 1877 existían materiales educativos en Francia que mostraban a niños viajando por su país. Para el caso mexicano, un antecedente puede hallarse en el libro del profesor Lucio Tapia, titulado *Viaje a través de México por dos niños huérfanos. Escenas y pasajes del México antiguo y del México actual. Libro de lectura para uso de las escuelas nacionales*, publicado en 1907. Véase, Lucía Martínez Moctezuma, “El agua y los recursos naturales como representación en los libros de texto mexicanos, 1882-1920”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., México, vol. 11, núm., 30, julio-septiembre de 2006, p. 856.

²⁶ *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 26.

permita fabricar todas las máquinas que necesitamos para el desarrollo del país, nos dará mayor bienestar.

–A ustedes les espera un gran campo en todas las actividades. Ya verán, por donde quiera que vayan, cuan necesitada está nuestra Patria de técnicos. Si yo tuviera su edad, estudiaría para ingeniero industrial.

Felipe exclamó vivamente:

–Esa es la carrera que yo quiero estudiar: ingeniería industrial.²⁷

Este ejemplo deja ver una vinculación cada vez más cercana y profunda entre los alumnos y aquellas profesiones que desde una narrativa oficial se deseaba que los niños debían estudiar. A todo esto, también se sumaba la evidente esperanza desarrollista que había dentro de estos materiales educativos y la fe en el cercano progreso que había en la nación.²⁸

Esto indica que el Estado mexicano parecía tener en claro que profesiones como la ingeniería, en sus diferentes ramas, resultaban fundamentales para este proceso. Cómo sostuvo Daniel Reséndiz Núñez con cierta nostalgia, en retrospectiva estos años habrían sido ideales para el desarrollo tecnológico en México, pues “de 1945 a 1970, el alto y prolongado crecimiento del PIB total y por persona habrían podido destinar cuantiosos recursos a la innovación y el desarrollo tecnológico de la industria. [...] La rama en mejores condiciones para hacerlo era la de servicios de ingeniería y construcción, por estar más cerca de la autosuficiencia tecnológica que ninguna otra y por su alto crecimiento hasta la década de los setentas [sic].”²⁹

²⁷ *Ibid.*, p. 31.

²⁸ A diferencia de lo que sucedía con el libro de Tapia, el cual mostraba la admiración de los niños frente a la riqueza del país, pero su malestar frente a la falta de desarrollo del territorio. Martínez Moctezuma, “El agua y los recursos...” *op. cit.*, p. 857.

²⁹ Daniel Reséndiz Núñez, *Lecciones de interés general en la historia de nuestra ingeniería. Discurso de Ingreso al Seminario de Cultura Mexicana*, (sitio web), p. 10, s/l, http://inep.org/images/stories/Textos2008/2008%20Jun%2004%20DISC_INGRESO_SCM.pdf (Consulta: 20

En su paso por la refinería de Minatitlán, en Veracruz, los niños se habían encontrado con un ingeniero, quien les había explicado todas las labores que ahí se habían efectuado para aprovechar los recursos de la región. Ante esto, el personaje de Alberto señalaba que: “Agustín, Felipe y yo pensamos, a la vez, que México está realizando la obra más importante de su historia, y que aún estamos empezando. Tocaré a otra generación, tal vez la nuestra, llevarlas a término. Se trata, por lo que veo, de una especie de carrera de relevos, de una ininterrumpida continuidad de actividades para que nuestra Patria logre la posesión y mejor disfrute de su riqueza.”³⁰ ¿Qué se necesitaba para que esto fuera posible?

Si bien el paisaje delineado dentro de los libros retrataba un país abstracto, para cumplir con todo lo anterior México requería al menos de dos elementos: infraestructura suficiente para cubrir la investigación y producción de diversos materiales y estabilidad política con respecto al sector obrero, para garantizar el trabajo ininterrumpido de las diferentes ramas productivas.

El primero de ellos quedó cubierto con la creación de diferentes espacios dedicados a apoyar el proceso de industrialización en el territorio. En este rubro, quizás el más importante fue el Instituto Mexicano de Investigaciones Tecnológicas (IMIT), fundado el 1º de junio de 1950.³¹ Gracias a este organismo, México pudo contar con diferentes licencias que lo avalaban para la producción de harinas, carbón y aceites vegetales propios, entre otros productos más. De hecho, proyectos como el de la harina otorgaron al país una patente para

de marzo de 2023). Daniel Reséndiz fue uno de los ingenieros civiles más destacados del país, quien además fungió como asesor de numerosas instituciones y proyectos gubernamentales en diversas ocasiones.

³⁰ *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 155. A lo largo del libro los protagonistas escribían cartas a sus familiares en las se reveló la profesión que cada uno quería estudiar.

³¹ Aurora Gómez-Galvarriato, “La construcción del milagro mexicano: El Instituto Mexicano de Investigaciones Tecnológicas, El Banco de México y la Armour Research Foundation”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. 69, núm., 3 (275), enero-marzo de 2020, p. 1273. Como parte del mismo proceso, también es importante destacar la fundación, en agosto de 1965, del Instituto Mexicano Petrolero para el desarrollo e investigación de la industria petrolera, petroquímica y química.

la producción de tortilla en México, E.U., y El Salvador y dio pie para que se fundara la Planta de Maíz Industrializado S.A. (MINSA).³² Para los años sesenta (ahora nombrado Instituto de Investigaciones Tecnológicas A.C.) este organismo se concentró en la investigación en torno a la producción de materiales y alimentos de exportación, tales como hilos y telas (enviados a Indonesia), maderas tropicales, plátano Tabasco y cacao de la misma región, así como su colaboración con la empresa Cafés de Veracruz para fomentar su producción y exportación de productos cafetaleros.³³

En cuanto al segundo punto, éste había sido cumplido a raíz del control obrero durante gran parte de los años cincuenta y sesenta en México. Si bien los conflictos obreros nunca cesaron, también es verdad que todos los grandes movimientos laborales fueron controlados, gracias a políticas heterogéneas que combinaban mejores prestaciones sociales y pequeños aumentos salariales, junto a la represión abierta y al respaldo de una burocracia sindical, que aún en momentos críticos como en la devaluación del peso frente al dólar de 1954, apoyaba al gobierno federal en la política económica.³⁴ Como anotaron Paulina Fernández Christlieb y Octavio Rodríguez Araujo, “Después de la derrota y la represión de los ferrocarrileros, en 1959, el régimen político utilizó el sutil expediente de la cooptación de las organizaciones más belicosas durante las jornadas de finales de los cincuenta [...] La cooptación objetiva, independientemente de las intenciones de autonomía que hayan existido, [...] fue el

³² *Ibid.*, p. 1277-1278.

³³ *Ibid.*, p. 1287-1290.

³⁴ José Luis Reyna, *op. cit.*, p. 49-63 y 106-126 para el ejemplo del movimiento ferrocarrilero. Para el caso petrolero, véase, Héctor Luis Zarauz López, “De la insubordinación a la cooptación: el sindicato petrolero y las movilizaciones de 1958 y 1959”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 105, septiembre-diciembre de 2019, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i105.1617> (Consulta: 12 de junio de 2022).

mecanismo que terminaría por neutralizar e inmovilizar en buena medida a los obreros del país por más de una década.”³⁵

Todo esto permite encuadrar el contenido de la generación de libros de texto de 1962, como reflejo de un contexto político e industrial propio de la década, el cual favorecía e impulsaba con mayor intensidad que en otros momentos determinadas profesiones en las que el niño mexicano se convertía en el actor social imprescindible para el desarrollo del país. De hecho, al final del viaje Alberto reafirmó que se quería convertir en técnico en petroquímica, mientras que Agustín buscaría una beca para estudiar agronomía.³⁶

En uno de los últimos pasajes el personaje de Alberto expresaba: “Ahora sabemos lo que se está haciendo en nuestra Patria y la responsabilidad que toca a cada uno en la tarea común.”³⁷ A su vez el maestro que los acompañó en la última parte de su travesía se alegraba por su respuesta, y les indicaba que: “Tienen lo principal: empeño y vocación, y estoy seguro de que llegarán a ser lo que se proponen. Los esperan, tal vez, muchos sacrificios, pero el mejor triunfo es el que se logra con sacrificios. Nuestras ilusiones serán realidades si estamos dispuestas a luchar por ellas.”³⁸

Esta clase de lecciones caracterizaban al tipo de estudiante de primaria ideal, que apelaba a un imaginario en donde los niños de primaria debían adquirir cada vez mayores responsabilidades consigo mismos y hacia sus semejantes. Cómo se verá más adelante, el vínculo entre esfuerzo, vocación y sacrificio cobrará mayor importancia cuando se aborde la

³⁵ Paulina Fernández Christlieb y Octavio Rodríguez Araujo, *La clase obrera en la historia de México. En el sexenio de Tlatelolco (1964-1970). Acumulación de capital, Estado y clase obrera*, México, Siglo XXI, 1985, p. 275 y 279.

³⁶ En el sector agrícola México contaba desde 1955 con el Fondo de Garantía y Fomento para la Agricultura, Ganadería y Avicultura, (conocido también como FIRA), el cual funcionaba como un fideicomiso para financiar, asesorar y supervisar proyectos del sector agrícola. Durante los años sesenta el FIRA logró conseguir apoyos del exterior, provenientes de la Agencia de Ayuda Internacional. *Cfr.*, Márquez, *op. cit.*, p. 329-330.

³⁷ *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 200.

³⁸ *Ibid.*, p. 202.

relación entre el niño y su entorno. Sin embargo, desde este momento es importante hacer notar los primeros trazos dentro de los LTG, de un niño ideal, acondicionado y apto para el esfuerzo, en donde la imagen de una niñez dedicada al juego, la diversión y el estudio quedaba difuminada.

En relación con el punto anterior, para sexto año los contenidos sobre trabajo se encontraban inclinados hacia la formación de una vocación entre los estudiantes, con una clara alusión al hecho de hallarse en el último grado de primaria y encontrarse en un periodo de transición entre la niñez y la adolescencia. Desde las primeras páginas del libro de Lengua Nacional, se indicaba que: “A unas cuantas semanas del término de tu educación primaria, conviene que conozcas, aún cuando sólo sea de nombre, algunas de las ocupaciones que ofrecen amplio campo de actividad, a parte, claro está, las llamadas actividades profesionales (Medicina, Ingeniería, Arquitectura, etc.).”³⁹

En otra lección del mismo libro se sostenía: “Desde la adolescencia, y aún desde la niñez, se delinean los médicos, los aviadores, los poetas, los carpinteros, los dibujantes, los deportistas.”⁴⁰ Páginas más adelante se agregaba que México se encontraba en un proceso de crecimiento tanto demográfico como industrial, por lo que “Esto significa que los jóvenes que pronto dejarán las aulas de la escuela deben tener una visión amplia de las oportunidades que se presentan para el trabajo y escoger aquel que les ofrezca mejores perspectivas”⁴¹ De

³⁹ Carmen Norma, *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968, p. 18. Se ofrecieron diversos ejemplos de ocupaciones de oficina, calificadas, mercantiles y agrícolas. Debe recordarse que durante el gobierno de Díaz Ordaz se distribuyeron folletos enfocados a orientar a los estudiantes sobre las actividades que podrían desempeñar al terminar su educación primaria. Véase, capítulo 1, nota 124.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 31.

⁴¹ Al final de la lección se preguntaba “¿Te gustan las Ciencias Naturales y te agrada observar los animales, las plantas, en una palabra, la vida? Podrías ser biólogo. ¿Te sientes feliz cuando solo y en silencio dibujas, modelas la arcilla o plamas de algún otro modo tus ideas y tus sentimientos? Es posible que tengas madera de artista, y en nuestras Bellas Artes o en nuestras variadas artesanías encontrarás tu campo de acción. Pero aún no decides. Seguiremos pensando. ¿Te parece?” *Cfr.*, *ibid.*, p. 65-67.

acuerdo con estas lecciones, con el fin de la educación elemental terminaba una etapa fundamental en la vida de los estudiantes, por lo que concluir el sexto año de primaria también abría la puerta al inicio de un nuevo un periodo de vida.⁴²

Para las mujeres fue hasta los libros de sexto grado donde podemos apreciar una manifestación explícita sobre aquellas ocupaciones promovidas dentro de los materiales distribuidos por el Estado. Si bien no abarcan demasiado espacio, en este mismo libro se explicaba claramente la clase de trabajos ideales que podían desempeñar las niñas, tales como ser bibliotecarias, maestras, aeromozas o enfermeras. En todos los casos la iniciativa era de las propias alumnas, quienes se mostraban decididas y confiadas sobre cuál debía ser su profesión.

La reflexión final de la maestra que escuchaba a las estudiantes de una de estas lecciones puede ser analizada como uno de los pocos pasajes en los que el Estado educador, a través de la profesora Carmen Norma, se dirigía hacia las niñas mexicanas en torno a su papel dentro de la población económicamente activa del país. Así, la lección finalizaba con una felicitación hacia estas niñas pues “no tiene ningún valor la vida si no se entrega al servicio de los demás. Cada una cumplirá su destino, que espero sea luminoso: ya en la escuela, ya en un hospital, ya en un avión a muchos metros de altura. Pero, eso sí, y no lo

⁴² Al respecto, Arnold van Gennep subrayó ampliamente que muchos aspectos de la vida cotidiana en distintas sociedades han estado marcados por ritos de paso, los cuales podían apuntar una separación del ser humano del mundo anterior (ritos preliminares), indicar un periodo de transición y margen (ritos liminares) o bien, señalar una agregación a un mundo nuevo (ritos postliminares). *Cfr.*, Arnold van Gennep, *Los ritos de paso*, Madrid, Alianza, 2008, p. 38. Sería interesante conocer la manera en que las escuelas primarias celebraban el fin de un ciclo escolar durante la época, para saber si en estos festivales había una carga mayor sobre los alumnos de sexto año en torno a su fin como estudiantes de primaria y su futuro. Estas lecciones indican que al parecer a quienes cursaban los últimos grados de primaria en los años sesenta, sí se les consideraba de manera diferente que a los demás alumnos.

olviden: todas tendrán presente el bienestar social y verán por el progreso de nuestra patria. Siga cada una su camino.”⁴³

La cita anterior revela un nacionalismo económico en donde la mujer mexicana de los años sesenta ya no era concebida únicamente como futura madre. De hecho, particularmente en el ejemplo citado podía imaginársela fuera del ámbito doméstico sin que ello resultara un suceso extraño, sino por el contrario, parecía invitar a las niñas a buscar una ocupación laboral fuera de sus hogares como un recurso benéfico para su vida y el país.

Por lo tanto, aunque fuera sólo de manera breve, se estaba optando por fomentar otro tipo de modelo familiar a futuro, diferente al predominante durante las décadas anteriores. Paradójicamente, esta invitación terminaba por cargar de mayor esfuerzo a las mujeres, puesto que, como se verá más adelante, trabajar fuera de casa no negaba el imaginario que las seguía pensando como futuras madres de familia.⁴⁴

Tanto las diferencias como las semejanzas con el discurso dirigido hacia los varones, ponen en evidencia a la niña ideada por el Estado. Dentro de las similitudes, al igual que con los niños se aprecia la importancia de sumar a las mujeres a un esfuerzo colectivo que sobrepasa a la propia estudiante. En esta medida, hombres y mujeres, en tanto futura mano de obra calificada o semicalificada, debían tener un comportamiento y una manera de pensar bastante similares para trabajar “por el bien de la nación”, entendido como el desarrollo económico del país.⁴⁵ Por este motivo, una segunda analogía con el trabajo de los varones es

⁴³ Para la lección sobre el trabajo de bibliotecaria, véase *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional...*, *op. cit.*, p. 127-129. Para las ocupaciones de maestra, aeromoza y enfermera, véase p. 206-208.

⁴⁴ Isabella Cosse, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010, p. 162-169.

⁴⁵ Existen únicamente tres ejemplos que salieron de esta norma y fueron las lecciones que mostraron de manera bastante positiva el trabajo de la niña-adulta Marie Curie (física), el caso de Isabel Blackwell (primera mujer con título de medicina en E.U.) y el de Florencia Nightingale (cofundadora de la Cruz Roja). *Cfr.*, *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional...*, *op. cit.*, p. 159-163, 208-210 y 227-229, respectivamente. En cada tema sobresalía el esfuerzo y el sacrificio de cada una de las protagonistas para sobreponerse a las adversidades.

que no importaba qué clase de actividad realizaran las niñas, cualquiera funcionaba como fuente de enaltecimiento de quien la llevara a cabo.

A su vez, dentro de estos materiales educativos se articulaba un tipo de niña que no se encontraba limitada únicamente a las actividades domésticas, aunque tampoco las negaba. De hecho, como ha señalado Martha Santillán, entre 1940 y 1950, México había experimentado un incremento del trabajo femenino, el cual precisamente no debía entrar en contradicción con el cuidado del hogar.⁴⁶

Además, como se puede observar, estas lecciones se hallaban inscritas en un registro cultural que limitaba el trabajo femenino hacia labores de atención y cuidado de los demás, propio de un contexto en el que “comenzaba a tolerarse –y requerirse– cada vez más el trabajo femenino, principalmente en el sector de servicios que se consolidaba gracias a la industrialización.”⁴⁷

En conjunto, estos contenidos sintetizaban la relación ideal entre niños y niñas con la industria en los años sesenta en México, en donde la tecnificación parecía exigir ocupaciones laborales bastante concretas, que no aparecen con la misma insistencia dentro de los planes y programas de estudio vigentes durante la década. Este análisis resulta fundamental porque permite apreciar la resignificación de los planes y programas al momento de realizar estos libros de texto gratuitos y por lo tanto identificar los deseos particulares del Estado educador, en cuanto al tipo de niño que esperaba formar dentro de las aulas.

⁴⁶ Para ayudar a las madres que debían salir a trabajar y no podían cuidar de sus hijos, desde finales del siglo XIX se había fundado la Casa Amiga de la Obrera. A principios de los años sesenta existían nueve centros de este tipo en la Ciudad de México, creadas en colaboración entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y la SEP. Como se subraya en la obra de José Amézquita, entre 1950 y 1958 “el servicio asistencial-educativo tomó incremento sin precedentes”, principalmente debido al “desarrollo de la población de la Ciudad de México; a la mayor demanda de trabajo para la mujer y, como consecuencia, al mayor abandono de los niños.” Amézquita, *op. cit.*, p. 200. Para una breve reseña sobre la fundación de cada Casa Amiga de la Obrera hasta 1959, véase p. 197-207.

⁴⁷ Martha Santillán, “Discursos de redomesticación...”, *op. cit.*, p. 108.

Sin embargo, a pesar de retratar todo un mundo lleno de posibilidades, en espera de ser conquistado y aprovechado, las opciones que contaron con mayor difusión fueron de dos tipos. Para los niños de ciudad se pensó en formar niños obreros o ingenieros, mientras que para los del campo, las oportunidades fueron similares: el ideal era que se convirtieran en agrónomos o campesinos.

3.2 Niños, niñas y su entorno

La relación entre los niños y su entorno más inmediato fue retratada, principalmente, a través de actividades en las que se solicitaba a los estudiantes que colaboraran e intervinieran en las labores de cuidado del hogar, de la familia y de la escuela. En estos ejemplos es posible encontrar un discurso doble en el que aparecía de manera mucho más nítida una división por género en las tareas asignadas a las niñas y los niños desde los primeros grados escolares, al mismo tiempo que se observaban enseñanzas compartidas para ambos géneros.

Como parte de un modelo familiar de clase media propio de la época,⁴⁸ tanto para hombres como para mujeres, las primeras enseñanzas estaban dirigidas hacia la comprensión y respeto de roles estereotipados y sumamente definidos que mostraban al padre como proveedor y a la madre como cuidadora del hogar y de los demás miembros.⁴⁹ Dentro de este molde, para las estudiantes de los primeros tres grados de primaria, la mayoría de sus actividades consistían en aprender a poner la mesa, mientras los niños ayudaban a alimentar y cuidar a los animales, ir por mandados, etc.⁵⁰

⁴⁸ Valentina Torres-Septién, “Una familia de tantas. La celebración de las fiestas familiares católicas en México (1940-1960)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. Campo y ciudad*, 5 t., México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2006, Tomo V, vol. 1, p. 175.

⁴⁹ *Mi libro de segundo año*, op. cit., p. 12-19, 54-57. También *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, op. cit., p. 34-36.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 77-78. También *Mi Cuaderno de Trabajo de Segundo Año*, op. cit., p. 77-78 y 87-89.

Lecciones como “La pequeña Blanquita”, “Arreglo de la casa” y “Roberto y Flora” del libro de primer grado, no hacían sino acentuar aún más esta división de actividades por género.⁵¹ En la primera, “Blanquita” salía sola al pueblo para entregar un conjunto de blusas, mientras que, en la segunda, una niña adornaba su casa porque recibiría de visita a sus amigos. Finalmente, en la última Flora se dirigía sola por leña, mientras que Roberto (quizás su hermano) se quedaba por pereza. Cuando éste se dio cuenta que Flora podía estar en peligro (no se aclara por qué), corrió a buscarla y como resultado “desde entonces dejó de ser flojo.”⁵²

Lo que más salta a la vista no es únicamente el rasgo de mostrar a niños y niñas interviniendo de manera continua en actividades domésticas. Por el contrario, estos ejemplos también ofrecen una percepción en donde los niños se encontraban siempre vinculados con otras personas, por lo que sus actividades eran realizadas continuamente en relación con otros miembros, la mayoría de las ocasiones provenientes de su núcleo familiar. La importancia de esta característica radica en que dicha unión permanente funcionaba como base para desarrollar otra cualidad propia de este tipo de niño: la capacidad de poner en práctica una “ética del cuidado”.⁵³

Ciertamente, en las mujeres se reafirmaba con mayor insistencia que con los niños su función como cuidadoras de los demás miembros de la familia, salvo que se requiriera del uso de la fuerza, como se pudo observar en el caso de Flora y Roberto. Sin embargo, en

⁵¹ *Mi libro de primer año, op. cit.*, p. 69-70 y 72-73.

⁵² *Ibid.*, p. 73.

⁵³ Nel Noddings, *La educación moral. Propuestas alternativas para la educación del carácter*, Buenos Aires, Amorrortu, 2009, p. 40. Noddings fue una conocida filósofa de la educación norteamericana, que desarrolló su trabajo durante gran parte del siglo XX. Para esta investigación, su planteamiento sobre la ética del cuidado resulta útil para identificar el tipo de vínculo que se pretendía establecer entre los niños y los adultos.

conjunto estos ejemplos parecían más un intento por despertar un impulso de protección entre los niños, dirigido principalmente hacia sus seres más cercanos.⁵⁴

Un primer acercamiento a los libros de texto deja ver que, dentro de la narrativa familiar de los niños, los padres jugaban uno de los roles más centrales en su formación al funcionar como modelos protectores a imitar. De acuerdo con Noddings: “Primero aprendemos a recibir el cuidado, a responder a los esfuerzos cariñosos de cuidado de una manera que fortalezca esos esfuerzos.”⁵⁵ La primera parte de esta ecuación se apreciaba con suma claridad de primer a tercer grado, dentro de diferentes lecciones en las que se evidenciaba la valoración tanto del papá como de la mamá como sujetos protectores de sus hijos.⁵⁶

En torno a esta dinámica, el libro de Lengua Nacional de tercer año mostraba que todo esfuerzo debía ser correspondido. Así, en la lección de “Marta, la pequeña enfermera” contaba la historia en la que la mamá de la protagonista había caído enferma a causa de fiebre tifoidea. Ante la recomendación del médico de guardar reposo –y dado que sólo vivían ellas dos juntas– Marta se ofreció a cuidar a su madre, aún a costa de faltar al colegio, pues con el tiempo podría recuperar las clases perdidas. Así, al término de unos cuantos días, cuando el médico volvió a revisar a la madre de Marta, ambos elogiaron el buen cuidado que la niña había ejercido sobre su madre.⁵⁷

Siguiendo a Noddings, una ética del cuidado implica que entre el cuidador y el receptor del cuidado se establece una relación de satisfacción que circula en doble sentido,

⁵⁴ En esta medida, la teoría de Nel Noddings también permite detectar los principales rasgos que pretendían fomentar las labores de cuidado entre los alumnos de primaria de los años sesenta.

⁵⁵ Noddings, *op. cit.*, p. 42.

⁵⁶ *Mi libro de segundo año, op. cit.*, p. 22-25. *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 34-36.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 88-89.

beneficiando tanto a quien protege como al sujeto protegido. Esto abriría la puerta para que más tarde “el niño aprend[er] a cuidar a otros: a consolar a un bebé que llora, a proteger a un gatito, a hacerle una caricia a una madre triste o cansada”.⁵⁸ Para los años sesenta, los libros de texto combinaban ambos discursos en donde los padres aparecían como figuras protectoras y las niñas comenzaban a presentarse como sujetos protectores.

No obstante, existen dos puntos en los que no coinciden los libros de texto con la teoría de Noddings. Por una parte, la autora articuló una ética del cuidado más moderada y gradual, mientras que, en estos libros de texto, desde tercer grado las niñas podían convertirse muy pronto en un agente protector, incluso de sus padres. En este mismo sentido, una segunda discrepancia estaba en el hecho de que, a diferencia de lo propuesto por Noddings, los libros de texto dirigían la mayoría de las actividades de cuidado exclusivamente para las mujeres, lo que ayudaba a naturalizar este tipo de labores como propias de las mujeres.

Sólo en el libro de Estudio de la Naturaleza de 3° se encuentra un caso único, en el que se pedía explícitamente que los varones ayudaran en el lavado de su propia ropa. Ahí, se explicaba que: “Si mamá no puede lavar mucha ropa, ayúdala tú. ¿No sabes cómo hacerlo? Es fácil. No hay más que probarlo. Además, recuerda que lavar ropa no es tarea sólo de mujeres; muchos soldados y obreros lavan su propia ropa.”⁵⁹

Aunque poco común, este ejemplo no pretendía transformar los roles de género entre los estudiantes. Por el contrario, observar a un niño lavar su ropa concordaba con el tipo de niño que se buscaba moldear dentro de los libros de texto gratuitos de esta generación, pues

⁵⁸ Noddings, *op. cit.*, p. 42.

⁵⁹ Sofía Caballero, *et. al.*, *Mi libro de tercer año, segunda parte. Aritmética y geometría/ Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1962, sección Estudio de la Naturaleza, p. 4-5. Como complemento, en el CT se enseñaba adicionalmente los pasos a seguir para fabricar jabón de manera casera y económica. *Cfr.*, Sofía Caballero, *et. al.*, *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Aritmética y geometría/ Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, sección Estudio de la Naturaleza, p. 5.

una vez más la petición para colaborar con las labores del hogar estaba sustentada sobre una base de apoyo y solidaridad hacia los miembros de su núcleo familiar, en este caso su madre.

En torno a la alimentación, por ejemplo, la solicitud más importante consistió en esperar que los estudiantes pudieran intervenir en la preparación y consumo de alimentos y bebidas, a partir de la enseñanza de las medidas necesarias para desinfectar verduras, cómo hervir agua y leche, etc. Aunque discursivamente no existía una división de género en dichas lecciones, el recurso visual sí retrató a las niñas llevando a cabo estas labores.

En este tenor, como se observó en el ejemplo de lavar la ropa, traspasar –aunque fuera de forma mínima– determinadas barreras de género, resultaba un objetivo delicado que estos libros de texto no se proponían cumplir. Esto se puede apreciar con más fuerza en una lección tomada del libro de Lengua Nacional de tercer año y del CT de la misma materia, en donde se incluye el procedimiento para preparar una sopa de avena, actividad reservada, de forma explícita, para las niñas.⁶⁰

De manera adicional, en el CT de Estudio de la Naturaleza del mismo grado escolar venían una serie de consejos y prácticas para que los niños aprendieran a sembrar distintos tipos de verduras, explícitamente cultivadas para el autoconsumo. Aunque tampoco son claros al respecto, estos libros de texto seguramente reservaron estas actividades para los varones y para sus padres. De hecho, estas secciones pueden ser pensadas como una pequeña guía sobre el cultivo de productos agrícolas y las maneras más eficientes para combatir plagas, destinada tanto para los alumnos como para los padres de familia. En esta medida, el

⁶⁰ *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 18-19. En el libro principal la lectura de un niño era sobre aviones por lo que en el CT la actividad específica “para niños” fue que aprendieran a hacer aviones de papel. Véase, Carmen Domínguez Aguirre, *et. al.*, *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional y Escritura/Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968, sección Lengua Nacional y Escritura, p. 14-16.

libro de texto se convertía en manual de consulta familiar que redefinía sus límites y sus alcances, lo que lleva a preguntarse ¿hasta qué punto los alumnos de primaria eran los únicos destinatarios de estos materiales educativos?

La pregunta anterior cobra aún mayor sentido si tomamos en consideración que en los libros de 3° y 5° se incluían las instrucciones para construir una fosa séptica en los hogares.⁶¹ Con seguridad, este tipo de trabajos estaban pensados para que fueran llevados a cabo por los padres de los estudiantes, con ayuda, por supuesto, de los propios hijos, pero con un discurso doble en donde tanto niños como adultos se convertían en los destinatarios principales.

De cualquier manera, estos ejemplos muestran el intento por fomentar a lo largo de todo el país, un tipo de modelo familiar en el que los niños debían tomar parte activa en el cuidado y soporte de sí mismos y de los demás miembros del núcleo familiar. En esta medida, el hogar se convertiría en un espacio de refugio y atención mutua.⁶² Como se verá más adelante, todos estos elementos formaban la base fundamental sobre la cual se desarrollaría el comportamiento del niño en la escuela y en su comunidad.

3.2.1 Niños y niñas en la escuela

En cuanto al ámbito escolar, los libros de texto delinearon una participación ideal de los estudiantes en donde se esperaba que tomaran parte activa en el cuidado de la infraestructura educativa y en la organización de la propia dinámica escolar. Esta actitud se hallaba explicada en el libro de Historia y Civismo de 3°, en donde se detallaba que, para el niño, la escuela

⁶¹ *Mi libro de tercer año. Aritmética y Geometría/ Estudio de la Naturaleza*, op. cit., sección Estudio de la Naturaleza, p. 66-67. Rosa María Novaro Vega, *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Aritmética y Geometría/ Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, sección Estudio de la Naturaleza, p. 192.

⁶² María Antonia Bel Bravo, “Una sociedad creyente”, en *Mujer y cambio social en la Edad Moderna*, Madrid, Encuentro Ediciones, 2009, p. 124.

debía funcionar como un segundo hogar y los maestros serían por tanto el equivalente a unos segundos padres.⁶³

Si la casa estaba pensada como un espacio emocional, atravesada por relaciones de apoyo y afecto hacia los padres biológicos, la escuela como segundo hogar convertía a la primaria en un sitio hecho para despertar emociones entre los niños.⁶⁴ Sin embargo, es necesario recordar que la participación de los alumnos dentro de la escuela, solía estar montada sobre todo un régimen de comportamiento establecido con anterioridad por las propias autoridades escolares (directivos y maestros), diseñado para controlar el comportamiento de los propios estudiantes.⁶⁵ Esto significaba que su intervención en la dinámica escolar estaría enfocada no en disciplinar a sus compañeros, sino en establecer y regular los vínculos en torno a sus pares, sus maestros y su escuela.

En este sentido, dado que en el hogar se esperaba la mayor colaboración posible de niños y niñas, en las aulas su actitud debía ser similar. De hecho, en lecciones como “En la clase” del libro de primer año, se abordaba el tema sobre el rol de ayudantes que tomaban las niñas en el mantenimiento del mobiliario y cuidado del salón y en la propia autoorganización de las alumnas (orientadas por la maestra) para llevar a cabo estas labores.⁶⁶

Como una medida para tratar de infundir cierto apego hacia la infraestructura escolar, en el libro de 4º se incluyeron lecciones en las que se plasmaba el proceso de construcción de una nueva escuela a raíz de un temblor sufrido en la Ciudad de México. De acuerdo con esta narrativa, la primera imagen que saltaba a la vista era la de unos niños que aparecían

⁶³ *Mi libro de tercer año. Historia y civismo, op. cit.*, p. 64-65.

⁶⁴ Pablo Toro-Blanco, “Estética escolar y regímenes emocionales en el centenario de la independencia (Chile, 1910)”, *Historia da Educação*, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, vol. 25, 2021, p. 8.

⁶⁵ David Parra Monserrat, “Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianidad escolar”, *Historia Social*, Instituto de Historia Social, Valencia, núm., 94, 2019, p. 132.

⁶⁶ *Mi libro de primer año, op. cit.*, p. 71.

curiosos y contentos ante la posibilidad de tener una nueva escuela. Sin embargo, en el proceso también se mostraban conscientes del esfuerzo y el tiempo que conllevaba construir nuevas aulas.⁶⁷ Al final del libro, cuando la escuela ficticia estaba terminada, los alumnos experimentaban un impulso espontáneo que los llevaba a ayudar a escombrar el nuevo edificio, mientras se dividían las actividades a realizar de acuerdo con el gusto de cada estudiante.⁶⁸

La escuela como un lugar de afecto (misma actitud que se esperaba de los niños en el hogar) se extendía y replicaba en el ámbito educativo. Lejos de retratarse como un espacio más asociado a la disciplina –como sucedió a finales del siglo XIX– esta imagen presentaba a la escuela mexicana de mediados del siglo XX como un lugar de desarrollo (personal y emocional) de niños y niñas, en donde podían moverse y organizarse de manera más libre.⁶⁹

Como señaló la propia Secretaría de Educación, un buen edificio escolar influiría “en el desarrollo natural de la infancia y estimula[ría] la iniciativa de alumnos y maestros; facilita la formación de buenos hábitos; acarrea alegría inusitada, favorece eficazmente al desarrollo de los trabajos educacionales y trae, en fin, una serie de características cuya bondad, en última instancia, repercute directamente en la formación de nuevas generaciones.”⁷⁰

Ahora bien, como subrayé anteriormente, en los libros de texto se mostraba que los niños debían formar parte de la actividad escolar cotidiana. Entre 3° y 4° grados, los libros de Aritmética y Geometría/ Estudio de la Naturaleza fueron los principales espacios en los

⁶⁷ Carmen Norma, *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968, p. 22-24, 27, 30-32. A lo largo de estas lecciones se entrelazaron temas analizados anteriormente, como la valoración de la profesión de ingeniero (quien evaluó el daño de la escuela). También se exaltó el trabajo obrero al reseñar el esfuerzo de los albañiles dedicados a la construcción.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 117-121.

⁶⁹ Lucía Martínez Moctezuma, “Representaciones del cuerpo infantil en los libros de texto mexicanos, 1880-1940”, *Pro-Posições*, Campinas, vol. 22, núm., 3, septiembre-diciembre de 2011, p. 39-40.

⁷⁰ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 130.

que se utilizaron numerosos ejemplos donde aparecían los niños como administradores de útiles escolares, organizadores de concursos de limpieza, etc. Por ejemplo, en el CT de Estudio de la Naturaleza se colocaron ejercicios para realizar un concurso de higiene entre los alumnos, en donde al final del ciclo escolar se verían los resultados avalados por la comisión de aseo y el profesor.⁷¹ En este sentido, cuestiones como las celebraciones nacionales, aparecían incluso como eventos administrados por los propios alumnos.⁷²

Este abanico de posibilidades estaba contemplado para estimular diversas habilidades de los niños. Específicamente, las campañas estaban diseñadas para crear hábitos de cooperación y trabajo social entre los alumnos.⁷³ De igual manera, se pensaba que la organización en grupos para llevar a cabo una tarea, podía fomentar el desarrollo de un sentimiento de amor propio, así como el amor “y hasta la pasión por el equipo por cuyo triunfo se exalta y se disfruta más que la más resonante victoria personal.”⁷⁴

Por su parte, como subrayó Pablo Toro, la celebración de determinadas fiestas también podrían funcionar como vehículos para transmitir o despertar ciertas emociones a través de ritos, canciones, etc.⁷⁵ Para el caso mexicano, junto a fiestas y celebraciones, el contacto con otros espacios pretendía reforzar el vínculo entre los niños y la escuela. En cuanto a la atención animal, por ejemplo, se introdujeron algunas lecciones para orientar a

⁷¹ *Mi Cuaderno de trabajo de tercer año. Aritmética y geometría/ Estudio de la Naturaleza, op. cit.*, sección Estudio de la Naturaleza, p. 3, 54-62. Para más ejemplos sobre el uso de concursos, puede verse, *Mi libro de tercer año, segunda parte. Aritmética y geometría/ Estudio de la Naturaleza, op. cit.*, sección Aritmética y Geometría, p. 43-48. Y Hermelinda Virgen Sánchez y Rosa María Novaro Vega, *Mi libro de cuarto año. Aritmética y Geometría/Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1967, sección Aritmética y Geometría, p. 11.

⁷² Carmen Domínguez Aguirre, *et. al.*, *Mi Cuaderno de Trabajo de tercer año. Lengua Nacional y Escritura/ Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968, sección Lengua Nacional, p. 71-72. También, *Mi libro de cuarto año. Aritmética y Geometría/Estudio de la Naturaleza, op. cit.*, sección Aritmética y Geometría, p. 37-38 y 103-104. Por último, *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Aritmética y Geometría/ Estudio de la Naturaleza, op. cit.*, sección Aritmética y Geometría, p. 92-93.

⁷³ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 127.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 155.

⁷⁵ Toro-Blanco, *op. cit.*, p. 15-16.

los alumnos sobre las mejores técnicas para criar o bien cazar diversas especies tales como conejos, gallinas peces, tortugas, etc.⁷⁶

Estos ejemplos parecían mostrar un México lleno de recursos a disposición de niños y niñas, sin mayores consecuencias en torno al uso y explotación de la naturaleza.⁷⁷ En el plano teórico, el libro principal serviría como un referente más abstracto, mientras que en el CT se incluirían los elementos más prácticos para construir, por ejemplo, gallineros y conejeras anexas a la escuela, para que los alumnos cuidaran de ellos.⁷⁸

Tomando como punto de partida lo anterior, aún queda por responder ¿qué mensaje pensaban difundir estos libros de texto gratuitos en torno al binomio niño-sociedad?

3.3 Solidaridad e integración

La relación entre los estudiantes y su entorno social se encontraba signada por la misma dinámica que en su casa y la escuela, por lo que la idea era fomentar un tipo de estudiante en el que se cristalizaran todos los elementos analizados anteriormente. No obstante, para conseguirlo esta narrativa se dio a través de tres factores que se entrelazaban de manera continua, a saber, el niño activo, nacionalista y organizado.

⁷⁶ Es importante anotar que en 1990 se dio un giro en torno a las tortugas marinas en México, a través de un decreto que prohibía su caza en territorio nacional. Véase, *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo por el que se establece veda para las especies y subespecies de tortuga marina en aguas de jurisdicción Federal del Golfo de México y Mar Caribe, así como en las del Océano Pacífico, incluyendo el Golfo de California”, México, 31-05-1990, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4658226&fecha=31/05/1990&cod_diario=200570 (Consulta: 15 de abril de 2023).

⁷⁷ Ana Laura Arellano ha resaltado que incluso en propuestas mucho más recientes, la visión en torno a los animales dentro de diferentes materiales educativos ha estado marcada por un enfoque que los contempla desde un punto de vista utilitario y antropocéntrico. Cfr., Ana Laura Arellano Zamudio, *La representación de otros animales en los Libros de Texto Gratuitos*, México, Universidad Iberoamericana, 2020, p. 10-17. (Tesis de maestría). Para un análisis sobre la construcción de los animales en los LTG de 1993 y 2018, puede verse especialmente el capítulo 5.

⁷⁸ *Mi libro de tercer año, segunda parte. Aritmética y geometría/ Estudio de la Naturaleza*, sección Estudio de la Naturaleza, *op. cit.*, p. 55-60. Asimismo, véase *Mi Cuaderno de trabajo de tercer año. Aritmética y geometría/ Estudio de la Naturaleza*, *op. cit.*, sección Estudio de la Naturaleza, p. 37-40.

Dado que todo su contenido se encuentra dedicado a narrar el paso de tres niños por el territorio nacional, el libro de Lengua Nacional de quinto año funciona una vez más como eje rector para explicar el comportamiento ideal que esperaba el Estado educador de los niños mexicanos de los años sesenta. Para comenzar, cabe recordar que los tres niños se hacían amigos a lo largo de la travesía, aunque desde antes de iniciar su viaje expresaban sus deseos de estrechar sus vínculos con los demás niños del país y formar un club.⁷⁹

Este tipo de organización ya aparecía desde los libros de 1° grado, tal como lo muestra la lección “Nuestro club”, en donde mostraban que, a través de un cuerpo estudiantil, los alumnos podían realizar prácticas extraescolares en las que las niñas se enfocarían en aprender costura y cocina, o inclusive “ensayarse como pintoras y músicas”, mientras que los niños debían practicar cómo ser albañiles, carpinteros o mecánicos.⁸⁰ Como complemento, para segundo grado se extendía una invitación para que los alumnos formaran una comisión de aseo, con la finalidad de iniciar una campaña contra las moscas y otros animales dañinos.⁸¹

En estos ejemplos se puede apreciar una narrativa que mezclaba algunos de los elementos analizados anteriormente, tales como la ética del cuidado (ahora extendida también hacia los miembros de su comunidad), la división de actividades por género y la participación activa de niños y niñas sobre su entorno. Similar a lo plasmado en los planes y programas, en los LTG la educación higiénica aparecía subordinada por una idea que concebía una niñez sana, limpia y articulada dentro de estructuras organizativas específicas.

⁷⁹ *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 22-23.

⁸⁰ *Mi libro de primer año, op. cit.*, p. 115.

⁸¹ *Mi cuaderno de trabajo de segundo año, op. cit.*, p. 105-106.

En este sentido, la atención debe estar dirigida tanto al contenido como a la forma, porque ello revela rasgos y actitudes que se pretendían inculcar sobre niños y niñas.

Como anoté más arriba, de acuerdo con la SEP fomentar entre los estudiantes campañas de diverso tipo tenía como finalidad crear hábitos de cooperación y trabajo social.⁸² En el caso de los clubes, se pretendía fomentar con ellos un instinto de sociabilidad, así como “sentimientos de unión, cooperación y solidaridad” y por último, el “fortalecimiento de algunos factores de importancia en la educación, como el deseo de triunfo, estímulo al esfuerzo personal, adquisición de habilidades, de destreza y ejercitación de la potencialidad creadora infantil.”⁸³

Esta organización debía contar con una mesa directiva provisional, una elaboración y aprobación de los reglamentos y asentar su fundación en un acta constitutiva. Para conseguir que los alumnos se reunieran, la estrategia consistía principalmente en “aficionar a los niños a la práctica de la asociación para ocuparse conjuntamente de resolver problemas cuya solución interesase por igual a todos los de una escuela o a los que forman cada grupo.”⁸⁴

En esta misma línea, los libros de texto intentaban concientizar a los estudiantes de que su esfuerzo era siempre por un bien común y que por lo tanto ellos tenían un vínculo de responsabilidad con la sociedad en su conjunto.⁸⁵ En términos generales, para el entorno social podemos observar la implementación de una “pedagogía del sacrificio”, en la que parecía existir una necesidad por enseñar a los niños el carácter inevitable de las adversidades

⁸² Véase, nota 59.

⁸³ *Teoría y aplicación...*, *op. cit.*, p. 127-128.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 128.

⁸⁵ *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, *op. cit.*, p. 93, 98-99 y 102-106.

en la vida y por tanto la capacidad que debían tener para sobreponerse a todos los infortunios con el fin de trabajar por un bien común.⁸⁶

Uno de los medios para difundir este punto de vista se dio a través de las biografías de diversos personajes históricos –nacionales y extranjeros– de quienes se mostraba que desde su niñez habían sufrido un sinnúmero de obstáculos, que lejos de detenerlos, de hecho, los enaltecieron hasta llegar a ser los hombres o mujeres virtuosos que se proyectaba que habían sido. Aunque la imagen de los niños héroes se encontraba bastante presente, ésta no fue la única que funcionó como un vehículo de transmisión de determinados valores y actitudes. Por el contrario, la galería de personajes se extiende desde el niño Alva Edison, la niña Sor Juana, el niño Juárez, la niña Marie Curie, el niño Einstein, hasta muchos otros.⁸⁷

Dentro de esta galería de héroes, destacó el modelo de Narciso Mendoza, “el niño artillero”, porque –aparte de Benito Juárez– su caso sería el único ejemplo individual que se explicaría en diferentes ocasiones.⁸⁸ Sergio Moreno Juárez ha descrito la manera en que durante las fiestas de celebración por el centenario de la Independencia en 1910, el gobierno de Porfirio Díaz se valió del ejemplo de Narciso Mendoza (junto al de los Niños Héroes y el de Pablo Armenta “El tamborcito de Valladolid”) para mostrar ejemplos heroicos que

⁸⁶ El término es mío y surge a partir de la revisión de los LTG. Las dos principales características de este tipo de lecciones era, por un lado, fomentar entre los alumnos la idea de que para todo logro debía existir un gran trabajo y esfuerzo de manera inevitable y, por otra parte, que todo este padecimiento encontraría mayor valor si era utilizado en beneficio de una colectividad.

⁸⁷ Muchos de estos ejemplos se encuentran en el libro de Lengua Nacional de sexto grado. Véase, *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional, op. cit.*, para el niño Einstein, niño Mozart, niña Marie Curie y el niño Watt p.45-47, 110-112, 159-160 y 174-175, respectivamente.

⁸⁸ *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 28-29. *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 20-21 y Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1969, p. 60. Narciso Mendoza fue conocido porque encendió un cañón en Cuautla, Morelos, el 19 de febrero de 1812, que impidió al ejército realista ocupar la Plaza de San Diego.

pudieran servir como modelos a seguir, al mismo tiempo que se dotaba a las celebraciones de un rostro de inclusión de otros sectores dentro de la memoria nacional.⁸⁹

Como ha destacado Beatriz Alcubierre, esta estrategia pedagógica tenía como finalidad valorar el papel de los niños en la historia, “sin olvidar que los héroes adultos también tuvieron infancia.”⁹⁰ Para el caso particular de los libros de texto de 1960, lo que dotaba de sentido hablar de estos personajes y lo que los unía, era en realidad una noción de solidaridad y sacrificio por los demás. Para transmitir esta idea entre los estudiantes, había que despertar entonces sentimientos de amor hacia el país, sus habitantes, sus símbolos, su historia y sus recursos.

Un ejemplo de ello puede observarse en el libro de Historia y civismo de 3° grado, en el que se enseñaba a Pepe que la sociedad era como una gran familia humana, en donde imperaba la paz a través del cariño y respeto hacia los demás niños y niñas, y en donde todos necesitan de los demás miembros.⁹¹ Para profundizar aún más en lo anterior, en sexto año se extendía una invitación para que los niños crearan un club de primeros auxilios, una vez que se les había mostrado las técnicas básicas de atención en caso de algún peligro, para contar con una organización que pudiera apoyar a sus semejantes.⁹²

⁸⁹ Sergio Moreno Juárez, “La infancia mexicana en los dos centenarios de la Independencia Nacional (Ciudad de México, 1910 y 1921)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol., LXII, núm., 1 (245), julio-septiembre de 2012, p. 322-324.

⁹⁰ Beatriz Alcubierre, “Bara, Viala y Escutia: El modelo del niño héroe y el sacrificio infantil en la retórica del patriotismo”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXXI, núm., 4 (284), abril-junio de 2022, p. 1627.

⁹¹ *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo, op. cit.*, p. 28-29. Al parecer la idea de la sociedad como una gran familia humana tenía una larga tradición y se remontaban desde principios del siglo XX en México. Al respecto, véase, Esther Charabati Nehmad, Stephanie Itzel Lozano Bravo y Laura Preciado Galindo, “Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de Español y de Lecturas de primaria, en Olivia Gall (coord.), *op. cit.*, p. 137.

⁹² Luz Coronado Gutiérrez, *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 131-136. Nótese cómo una vez más la salud es un asunto comunitario y no únicamente individual.

Dicho en otras palabras, acorde con lo que se pretendía aplicar para el hogar y la escuela, uno de los objetivos más importantes era desarrollar un vínculo emocional entre los alumnos y su comunidad, a través de rutas tan diversas como la organización de campañas higiénicas, mediante la sensibilidad apelada frente a las desgracias de diferentes personajes históricos, o bien con el apego abstracto hacia los miembros de una sociedad, pensada, en términos de Benedict Anderson, como una comunidad imaginada en tanto no conoces a todos sus integrantes, pero puedes suponer que todos son parte de una misma comunidad.⁹³

En esta medida, en el mismo libro se hacía hincapié en que la patria era como una madre a la cual había que respetar, amar, honrar y defender, esto a través de la articulación de diversos clubes que fomentaran la democracia, la solidaridad, virtudes cívicas, el ahorro, trabajo y la cooperación.⁹⁴ También se integraron algunas lecciones sobre el cuidado de la naturaleza, a través de la conservación de los bosques y los árboles como un símbolo de amor a la patria.⁹⁵ Con esto, se dejaba claro que las grandes metas podían ser cumplidas únicamente bajo esquemas de participación grupal.

Libros como los de Geografía ayudaban a complementar esta visión, al presentar la imagen de un país lleno de recursos a disposición de todos y en la invitación que se les extendía para que los aprovecharan.⁹⁶ Para reforzar lo anterior, a partir de 4° se comenzaron a integrar lecciones en las que se apelaba a que los estudiantes despertaran su interés sobre

⁹³ Anderson, *op. cit.*, p. 24-26.

⁹⁴ *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, *op. cit.*, p. 105-111.

⁹⁵ *Mi libro de cuarto año. Aritmética y Geometría/ Estudio de la Naturaleza*, *op. cit.*, sección Estudio de la Naturaleza, p. 133-137. De acuerdo con Ana Laura Arellano, la educación ambiental se creó de manera internacional en los años setenta. *Cfr.*, Arellano, *op. cit.*, p. 11. Pese a que en los años sesenta la narrativa predominante fue enseñar a los niños que podían utilizar de manera indiscriminada los recursos a su alrededor, estas lecciones mostraban cierta vanguardia educativa al incluir temáticas de cuidado del medio ambiente, aún antes de que se volviera un fenómeno global.

⁹⁶ Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, *Mi libro de tercer año. Geografía*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 59. En la mayoría de los libros de Geografía de todos los grados escolares se plasmó esta representación de México como un país lleno de recursos naturales. Elegí este libro en particular porque es el que lo ejemplifica de manera más explícita.

aquellas actividades que llamaran su atención y echaran a andar su entusiasmo como una fuente generadora de impulso y cambio para intervenir sobre su entorno.

En el caso de Alberto, Felipe y Agustín, para volver al libro de Lengua Nacional de quinto grado, en cada lugar al que llegaban eran recibidos de manera calurosa por los otros niños, peleándose incluso en algunas ocasiones por hospedarlos. Esta práctica parecía dibujar un panorama social en donde México se encontraba en un momento de crecimiento industrial, caracterizado por la paz y la armonía, por lo que el reto consistía en mejorar aún más y luchar por mantener la situación vigente.⁹⁷

3.3.1 *El niño y los indígenas*

En su clásico estudio sobre el indigenismo en México, Luis Villoro anotaba que el indio, con su presencia, indicaría al mestizo su propio proyecto político de unificación. “Sólo porque el indígena está ahí, –sostiene Villoro– separado, en su radical aislamiento y diversidad, se le hace consciente al mestizo su propio ideal. Al buscar la salvación del indígena, el mestizo se encuentra a sí mismo.”⁹⁸

Tomados como sinónimos, dentro de los libros de texto gratuitos la temática en torno a los niños indígenas y campesinos diseñó un discurso integracionista, en donde los niños

⁹⁷ Muchos materiales incluían en la página final el texto “Mi Servicio a México”, elaborado especialmente para los LTG por la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en donde a través de 12 puntos se explicaban las normas de conducta ideales para los estudiantes. Estas directrices pueden resumirse en amor al país, trabajo, honradez, solidaridad, sensibilidad y esfuerzo individual y colectivo, es decir, incluyen todos los temas tratados hasta ahora. Sin embargo, el libro de Concepción Barrón es el que mejor lo utiliza al hacerlo parte de las lecciones. Esto muestra nuevamente la colaboración institucional entre sector salud y educación como una práctica común de la época. Carmen Norma y Concepción Barrón de Morán, *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua Nacional y Escritura/ Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, sección Historia y Civismo, p. 73 y 83-90. Para el retrato de México como un país promotor de la paz, véase Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 241-244.

⁹⁸ Luis Villoro, “Lo indígena manifestado por la acción y el amor”, en *Los grandes momentos del Indigenismo en México*, México, El Colegio de México, 1950, p. 175-176.

que recibían escolarización debían tener un acercamiento hacia las comunidades indígenas con la finalidad de sumarlos al proyecto de nación, caracterizado principalmente por los factores descritos en el primer apartado, esto es, industrialización y educación.⁹⁹

Esta narrativa se apoyaba principalmente sobre dos elementos sumamente importantes. El primero de ellos –y quizás el más obvio– consistía en partir del reconocimiento de la existencia y la presencia de diversos grupos indígenas a lo largo del país. El segundo punto descansaba sobre una valoración sumamente positiva del trabajo agrícola desarrollado en México, que se cristalizaba en la idealización de la vida de los campesinos e indígenas.¹⁰⁰

En esta medida, nuevamente el libro de Lengua Nacional de quinto grado podría representar el mejor ejemplo sobre el tema. Como podrá recordarse, de los tres niños, Agustín era el único que provenía de un entorno rural y, sin embargo, gracias a que estaba inscrito en una primaria y a su buen desempeño, había tenido la misma oportunidad de ganar el concurso que lo había reunido con Alberto y Felipe.

Como ha subrayado Elsie Rockwell, estos intentos por presentar un trato igual para todos los niños que cursaran la educación primaria ya habían sido expresados desde las décadas de 1930 y 1940.¹⁰¹ Dos décadas después, de acuerdo con la perspectiva de Mauricio Magdaleno la escuela ofrecía la posibilidad de reducir las brechas de desigualdad entre todos

⁹⁹ Cecilia Greaves ha explicado que desde la década de 1930 este discurso integracionista ya se había puesto a discusión. A diferencia de la incorporación, este nuevo modelo implicaba “el respeto a la identidad étnica, a los valores y a las particularidades de las culturas nativas.” Greaves, “Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalía Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2011, p. 501. Como se verá más adelante, para los años sesenta, al menos en los libros de texto, no existía un objetivo claro por respetar sus costumbres, sino por modificarlas.

¹⁰⁰ Esto se daba junto a una valoración positiva de los grupos prehispánicos, que los pintaba como personas trabajadoras y respetuosas de sus padres y de los ancianos. *Cfr.*, Torres Barreto, *op. cit.*, p. 70.

¹⁰¹ Elsie Rockwell, “¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían ‘incorporar a la nación’ mediante las escuelas?”, en María de Lourdes Alvarado *op. cit.*, p. 474-475.

los estudiantes, pues bajo un mismo plan de estudios tres niños de diferente posición económica habían logrado sobresalir. Aunque ambas ideas son similares, hay un elemento que, no obstante, dota de originalidad a la propuesta de Magdaleno: la difusión masiva del mensaje, buscado a través del ofrecimiento del mismo libro de texto para todos los niños y niñas del país que cursaran el quinto año de primarias.

Un poema incluido en el libro de primero año, cuya autoría provenía del poeta uruguayo Gastón Figueira, declaraba:

Niño indio, niño indio,
yo te enseñaré a leer.
Todos los niños de América
tenemos sed de aprender,
pues la ignorancia esclaviza
y se es libre en el saber.
Niño indio, niño indio,
conmigo ven a jugar.
Todos los niños de América
siempre nos hemos de amar.¹⁰²

Este poema refleja una de las claves del proyecto de integración indígena a la nación durante los años sesenta en México: ofrecerles educación a las comunidades indígenas. Simbólicamente, el aspecto más evidente, sin duda, es la relación desigual que se establecía entre el niño mestizo y el indígena, en donde el primero es el que podía otorgar conocimientos al segundo.

¹⁰² *Mi libro de primer año, op. cit.*, p. 151.

Como detectaron Esther Charabati, Itzel Lozano y Laura Preciado, estas estrofas permiten cuestionar, entre otras cosas “¿Qué niños se encuentran esclavizados en la ignorancia?, ¿Qué saberes son los que liberan?, ¿Hay saberes con mayor validez que otros?, ¿Podrá el niño indígena enseñarle algo al niño no indígena?”¹⁰³

Las respuestas, claramente, pueden variar. Sin embargo, vale la pena destacar que, para integrar a los niños indígenas del país, los encargados de elaborar estos materiales partían de una pretendida disposición del niño mestizo para enseñar al niño indígena, mezclada con una esperada unificación de muy largo alcance, pensada a nivel nacional y continental, lo que terminaba por acercar –al menos en un plano teórico– a los niños indígenas mexicanos con los niños de otras regiones.¹⁰⁴

En torno al binomio solidaridad-integración, en el libro de segundo grado se incluyeron lecciones en las que debido a un fenómeno natural que había devastado Veracruz y Oaxaca, el padre de unos niños había salido en búsqueda de los abuelos para ayudarlos. A su regreso, el papá había vuelto con Martín, (un niño de 12 años que vivía en Oaxaca y que durante la catástrofe se había quedado huérfano) para sumarlo a su familia.¹⁰⁵ El punto clave de lo anterior estaba en que Martín acudiría a la misma escuela que los niños de la familia que lo había recibido.

Este gesto recuerda a lo sucedido con María Bibiana Urbide, ganadora del concurso *La India bonita*, celebrado en agosto de 1921, en donde como parte de los premios recibidos, le fueron asignados unos padrinos (los Fernández) para que le ofrecieran educación, quienes

¹⁰³ Charabati, *op. cit.*, p. 140.

¹⁰⁴ Para los últimos grados escolares, este acercamiento con los pueblos de América se reflejaría con más fuerza. *Cfr.*, *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional, op. cit.*, p. 147-50. Significativamente, gran parte del libro de Geografía de 5° estaba dedicado al conocimiento de Sudamérica. Véase, Rita López de Llergo, *Mi libro de quinto año. Geografía*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 97-185.

¹⁰⁵ *Mi libro de segundo año, op. cit.*, p. 36-37.

además coincidieron en enviarla a un colegio privado de monjas en donde su propia hija estudiaba.¹⁰⁶

En el caso ficticio de Martín, después de un breve interrogatorio de la maestra sobre el pasado del nuevo alumno, la docente exclamaba:

–Nos gusta que vengas a nuestra escuela, porque, ¿sabes?, todos nosotros conocemos y admiramos a otro niño oaxaqueño. Un indito inteligente y valeroso que llegó a ser Presidente de la República.

Y volviéndose al grupo, pregunta:

–¿Quién recuerda el nombre de ese indito?

Todos gritamos:

¡Benito Juárez!¹⁰⁷

Como ha subrayado Karina Sámano respecto a Bibiana Urbide, parecía existir un tipo de narrativa en torno a los grupos indígenas en donde “se difundía la creencia de que convertirse en mestiza [o mestizo para el caso de Martín] podía concederle beneficios para ascender socialmente.”¹⁰⁸ De igual manera, el uso de Juárez ejemplificaba un uso de la historia como un recurso vital para reforzar el discurso integracionista de la escuela primaria de los años sesenta, sobre todo cuando se abordaba dentro de los LTG la labor religiosa en la protección

¹⁰⁶ Karina Sámano Verdura, “De las indígenas *nechas* y *salvajes* a las *indias bonitas*. Prolegómenos a la construcción de un estereotipo de las mujeres indígenas en el desarrollo de la antropología en México, 1890-1921”, *Signos históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, México, núm., 23, enero-junio de 2010, p. 126.

¹⁰⁷ *Mi libro de segundo año*, *op. cit.*, p. 61. Una vez más, como observaron Charabati, Lozano y Preciado, el uso de diminutivos podía interpretarse como una estrategia para tratar de atenuar la carga negativa asociada con lo no mestizo. Véase, Charabati, *op. cit.*, p. 137.

¹⁰⁸ Sámano, *op. cit.*, p. 126.

de los indígenas durante la Colonia, mostrando a los pobladores originarios como agentes perpetuamente pasivos, aunque siempre tomados en cuenta.¹⁰⁹

Enseñanzas como estas podrían ser rastreadas por lo menos hasta la época de José Vasconcelos al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública a principios de la década de 1920. La concepción vasconcelista de integración estaba pensada desde una óptica de “regeneración moral” inspirada en la labor de figuras religiosas como Pedro de Gante, Motolinía y Vasco de Quiroga y en su defensa de las comunidades originarias, mismos personajes que eran retomados en lo LTG de los años sesenta.¹¹⁰

No se debe dejar de observar que en todo momento dicha estrategia estaba mediada por una confianza en la educación como un dispositivo capaz de cambiar, integrar y unificar a la población indígena de México. Para regresar con el libro de quinto grado, una de las lecciones más significativa al respecto fue cuando los tres niños viajaron hacia el norte de México y entraron en contacto con grupos tarahumaras.

Ahí, se les explicaba que los habitantes de esa región eran muy pobres por la escasez de lluvia que les impedía tener buenas cosechas, “pero anhelan una vida mejor para sus hijos y los mandan a educarse a los internados. Además de la enseñanza primaria, [...] aprenden oficios que habrán de capacitarlos para dedicarse a trabajos útiles, con técnicas nuevas y más amplios conocimientos que les permitan aprovechar los recursos de la región en que habitan.

¹⁰⁹ *Mi libro de tercer año. Historia y civismo, op. cit.*, p. 97-104. *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo, op. cit.*, p. 28-30. *Cfr.*, Torres Barreto, *op. cit.*, p. 71.

¹¹⁰ Fabio Moraga Valle, “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXV, núm., 3 (259), enero-marzo de 2016, p. 1348.

Es una raza fuerte, trabajadora y leal; cuando un tarahumara les tiende la mano, pueden estar seguros de su amistad.”¹¹¹

Esta narrativa pintaba un panorama en el que el propio desarrollo económico del país llegaba a resolver la situación de las poblaciones indígenas, en donde a través de distintos planteles educativos se pretendía cambiar su vida.¹¹² Hablando sólo del terreno educativo, proyectos como el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües, creado por la SEP en 1963, mostraron que los esfuerzos tomados en esta dirección terminaron por distanciar a los profesores con su lengua y sus grupos étnicos de origen.¹¹³

El propio contexto reforzaba esta fe en la educación, sobre todo si se toma en cuenta que estaba en marcha la ampliación nacional de la infraestructura escolar (Plan de Once Años), con la cual el Estado pretendía ampliar la cobertura de formación elemental durante el mismo periodo en que estos libros eran distribuidos.

No obstante, el alcance de este proyecto integrador encontraba sus límites en la falta de reconocimiento de otros pueblos y comunidades que históricamente también han habitado el territorio nacional desde hace siglos, como, por ejemplo, los grupos afrodescendientes.¹¹⁴ Aunado a ello, no debe de olvidarse que este proyecto educativo tenía como uno de sus principales objetivos promover el desarrollo industrial en el país, por lo que no resulta extraño que Magdaleno vinculara la educación de los tarahumaras con la meta de que aprendieran a aprovechar los recursos de su región.

¹¹¹ *Ibid.* En el CT aparecía un mapa lingüístico de México, que si bien se reconocía (hasta 5°) que había más lenguas en el país, aparecían como sectores minoritarios. Véase, Ramón García Ruiz, *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Lengua Nacional*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1966, p. 11-13.

¹¹² Roger Bartra, *Campesinado y poder político en México*, México, Era, 1982, p. 77.

¹¹³ Esto se debió a que este proyecto estuvo bajo el mando del Instituto de Capacitación del Magisterio el cual tenía una visión predominantemente urbana, por lo que los profesores bilingües fueron capacitados desde esa perspectiva. *Cfr.*, Greaves, “Propuestas indígenas...”, *op. cit.*, p. 503.

¹¹⁴ Gall, *op. cit.*, p. 106-108.

Como anotó Bartra, la “modernización” del indígena no equivale al final de la explotación, sino a su racionalización “en términos abiertamente capitalistas.”¹¹⁵ Por ello, tampoco se debe pasar por alto el retrato de los indígenas como sujetos amistosos, porque este rasgo es el que abría la puerta para que los niños mestizos tuvieran la oportunidad de entablar relaciones cordiales con ellos con el fin de “educarlos”.

De cualquier manera, estos elementos terminan por indicar los dos factores que constituían la narrativa educativa de los años sesenta en torno a los grupos originarios. El primero de ellos y el más evidente, fue la caracterización del niño indígena, que siempre estuvo marcada por una serie de rasgos negativos. Aprovechando lo anterior, el segundo aspecto fue más original, puesto que mostró un panorama en el que toda esa carga negativa que definía a los niños indígenas no debía significar una señal de alarma, pues el indígena se encontraba en un proceso continuo de transformación/educación.

Vale la pena recordar la observación de Villoro en donde anotaba que el mestizo no era el único que definía al indígena, sino que también era el indígena el que ayudaba al mestizo a reconocerse a sí mismo, ya que pone al descubierto una narrativa educativa en donde los niños que no asistieran a la escuela, no supieran leer y por consecuencia tampoco conocieran “la mejor forma para sacar provecho de los recursos de su región”, presentaba un tipo de niño mestizo que a través de la empatía, la solidaridad y la amistad podía acercarse a los grupos indígenas del país para ayudarlos a sumarlos al proyecto de industrialización nacional.

¹¹⁵ Bartra, *Campesinado...*, *op. cit.*, p. 90. Asimismo, Villoro, *op. cit.*, p. 179.

3.4 Conclusiones

El análisis de los libros de texto permite observar diferentes ideas de infancia, utilizadas como modelos a imitar entre los alumnos que cursaran la educación primaria durante la década de 1960. Dentro de estas ideas, las que contaron con mayor presencia fueron aquellas en las que se mostraba un tipo de niño consciente de su papel como futuro miembro trabajador, pero sensible ante los problemas que le rodeaban, bastante receptivo con los miembros de su familia, con sus compañeros y con los miembros de su comunidad.

Por supuesto, una cosa fue el ideal y otra el cumplimiento cabal de cada uno de los objetivos. No obstante, al repetirse de manera continua por un periodo de tiempo más o menos prolongado, tampoco se puede subestimar el alcance de estas metas sobre los niños que acudieron a la primaria durante esos años, pues al menos una generación de estudiantes fue educada con estos libros de texto.

Como señaló Roger Bartra: “la justificación científica o filosófica de los intereses particulares de clase se encuentra previamente desarrollada; lo que la vuelve una mediación ideológica no es ningún agregado ni cambio, sino su traducción a un lenguaje y su traslado a un escenario que permiten (e impulsan) la realización imaginaria de las necesidades insatisfechas y el estallido de las contradicciones bajo condiciones controladas.”¹¹⁶

Lejos de ser exhaustivo, este análisis dejó de lado diversos aspectos que valdría la pena considerar para futuras investigaciones. El primero de ellos es la influencia de los autores e ilustradores dentro del contenido de los propios libros. Encontrar rupturas, discrepancias o fisuras de diverso tipo, habría exigido forzosamente analizar el motivo por el cual algunos autores habrían buscado transmitir mensajes diferentes. Sin embargo, estos

¹¹⁶ Bartra, *Las redes imaginarias...*, op. cit., p. 94.

personajes fueron dejados en un segundo plano porque a pesar del gran número de autores e ilustradores, se pudo encontrar un mismo hilo conductor en torno a los diferentes temas que se abordaron. En esta medida, analizar a fondo su trayectoria, su trabajo y su presencia al momento de elaborar los libros de texto gratuitos, me habría llevado a desviarme del objetivo principal del capítulo.¹¹⁷

Bajo esta misma línea, hubo una cantidad de temas que merecerían mayor atención, tales como los libros de Historia y civismo, Aritmética y geometría, Estudio de la Naturaleza, etc. Sobre todo, porque su contenido es tan amplio que puede ser analizado desde diferentes registros, dependiendo de las preguntas que se les haga a estos materiales.¹¹⁸

De cualquier forma, lo que se pretendió mostrar en este capítulo fue que los libros de texto contienen una serie de ideas –propias del contexto económico, político, social y cultural del que formaron parte– que revelan lo que una sociedad esperaba de niños y niñas, y la manera en que los imaginaba, pues estas impresiones no pertenecen exclusivamente al Estado.

En esta medida, finalmente considero necesario pensar los libros de texto como un grupo de materiales conectados entre sí, dedicados a transmitir una serie de mensajes a través de diversas vías y con diferente intensidad, a lo largo de seis años. Aunque resulta más general, esta perspectiva finalmente obliga a tomar en cuenta diferentes materiales

¹¹⁷ Sin embargo, vale la pena anotar que se trata de un tema que historiográficamente no ha sido sumamente explorado y del cual aún falta mucho por conocer.

¹¹⁸ Algunos ejemplos son Alicia Ávila, “Significados, representaciones y lenguaje: las fracciones en tres generaciones de libros de texto de primaria”, *Educación matemática*, Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática A.C., Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, México, vol. 31, núm., 2, agosto de 2019, pp. 22-60. Dalila Chine, *Los símbolos de la Patria mexicana en los libros de texto de primaria*, (sitio web), Actas XVI Congreso AIH, s/f, s/l, https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_296.pdf (Consulta: 20 de abril de 2023). Y Benito Quintana-Owen “Representaciones de Sor Juana en los *libros de texto gratuitos* de México (1960-2005)”, *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, vol. 4, núm., 1-2, 2008, pp. 291-317.

distribuidos para identificar la manera en que, teniendo al niño como centro de atención, pueden relacionarse entre sí materias tan diferentes como matemáticas y español con libros de Estudio de la naturaleza o Historia.

4 Conclusiones

Cuando las autoridades políticas al frente de un país, junto a diferentes grupos de especialistas proponen llevar a cabo una reforma al sistema educativo vigente, lo hacen para transformar al alumno actual en un tipo ideal de estudiante y futuro ciudadano sobre el que serán aplicadas las nuevas leyes, programas y materiales. A principios de los años sesenta en México, el presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), junto a Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, y todo un equipo dedicado a modificar el sistema educativo elemental, idearon una serie de reformas pensadas para ser aplicadas sobre un niño y una niña que habían crecido en una época de industrialización.

Por este motivo, el argumento central de esta investigación fue que, a través de la articulación y aplicación del Plan de Once años a partir de 1959-1960, de la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio de nivel primaria, desde 1960 y del contenido de la generación de libros de texto gratuitos de 1962, el Estado mexicano articuló y proyectó diferentes ideas sobre la niñez que se complementaban entre sí, durante 1958-1972.

En efecto, como se pudo observar a lo largo del trabajo, el objetivo de construir escuelas respondía al doble objetivo de ampliar la cobertura educativa de la escuela primaria en México, así como a la meta por contar con suficientes espacios educativos para formar futura mano de obra que respondiera a los diferentes cambios industriales y agrícolas de la época. Bajo esta visión, en sus líneas más generales los varones aparecían más vinculados al mundo del trabajo, mientras que las mujeres se mostraban más relacionadas a las actividades del hogar, aunque también eran representadas como futuras trabajadoras.

Para complementar lo anterior, también se volvió fundamental tratar de modificar y unificar los hábitos y comportamientos de los estudiantes, para formar un tipo de niño

higiénico, solidario y útil para sus comunidades. Si se lograba cumplir todo lo descrito, el niño mexicano que acudiría a la escuela primaria durante este periodo debería convertirse en sujeto funcional para los intereses económicos del Estado –en tanto futura mano de obra– y para la sociedad –en tanto que se esperaba que los estudiantes se convirtieran en un vehículo de transmisión de los saberes aprendidos en las aulas entre los miembros de su entorno inmediato.

Estos esfuerzos pueden encontrarse con mayor fuerza durante el periodo de 1958-1972, a través de la formulación y aplicación del Plan de Once años, de la reforma a los planes y programas de estudio de primaria y en la elaboración y distribución de libros de texto gratuitos para todos los grados escolares de nivel primaria a partir de 1962.

Como se pudo observar en el primer capítulo, en el ámbito educativo de nivel primaria, la década de 1960 estuvo caracterizada por elaboración del Plan de Once Años en 1959, la creación de la Conaliteg en febrero de 1959 y la reforma a los planes y programas de estudio entre 1960-1964. A partir de un enfoque en donde consideré estas tres medidas como parte de un mismo proyecto educativo enfocado en los niños, se pudo observar la intención del Estado mexicano por tratar de acercarse e intervenir cada vez más sobre la vida cotidiana de niños y niñas, así como una búsqueda por formar, de manera masiva y unificada, un tipo de niñez concebida principalmente como futura mano de obra.

Con la finalidad de reconocer las temáticas específicas con las que el Estado educador buscó influir sobre la niñez mexicana, en la segunda parte examiné los planes y programas de estudio de nivel primaria de 1964. Como se pudo observar, la riqueza de los contenidos permitió observar tres bloques de análisis en donde la formación de un tipo de niño sano e higiénico, sumado a la enseñanza de principios de nacionalismo y democracia, sirvieron

como complemento a la fuerte vinculación de los varones hacia mundo el trabajo y de las niñas con las labores del cuidado del hogar.

Aquí se pudo notar la correspondencia y la ampliación entre los objetivos del Plan de Once Años y los planes curriculares, a pesar de que ambos fueron elaborados por equipos de trabajo diferentes. Sin embargo, mientras que en el primer capítulo se podían observar las ideas en torno a los niños en general, los planes y programas introdujeron un enfoque que buscó construir y separar por género las enseñanzas hacia los hombres y las mujeres, además de sumar un fuerte discurso higienista, que pretendía formar no sólo futuros trabajadores, sino alumnos limpios y sanos, que además transmitieran estos saberes entre los miembros de su familia y su comunidad.

Finalmente, para completar el panorama en un tercer capítulo examiné la generación de libros de texto gratuitos de 1962. Dentro de los contenidos de estos materiales educativos se pueden observar diferentes procesos de resignificación con respecto al contenido de los planes y programas de estudio sobre los cuales estaban basados, al mismo tiempo que se identifican aquellos saberes sobre los cuales los autores de estos libros pusieron mayor atención.

En estos materiales educativos, los contenidos principales estuvieron caracterizados por la necesidad de exponer –en la mayoría de las ocasiones, aunque no exclusivamente– a los niños como futuros trabajadores de centros industriales o agrícolas, y a las niñas como futuras secretarias, bibliotecarias, etc. Combinado con lo anterior, también existió un evidente esfuerzo por incluir numerosas lecciones para formar un tipo de niño sensible para actuar y sobreponerse frente los problemas que lo rodeaban, solidario con sus semejantes y seguro de sí mismo y sus capacidades.

Similar a lo que ocurrió entre los planes y programas y el Plan de Once Años, estos materiales ahondaron aún más sobre la formación de los alumnos como futura mano de obra útil para el país, aunque sus autores también aprovecharon para plasmar una idea más rica y más compleja sobre la niñez escolarizada, sobre todo en la formación de un carácter más amable entre los alumnos, y de hábitos para colaborar dentro de (y para) una comunidad. Al mismo tiempo, también se encontró una ruptura con los capítulos anteriores, ya que los LTG no delimitaron a las niñas a labores dedicadas al hogar, sino que también las plasmaron como futuras trabajadoras, lo que significó una novedad con respecto a las ideas plasmadas en otros documentos.

En síntesis, en este trabajo reconstruí desde tres fuentes distintas, pero relacionadas entre sí, las diferentes ideas sobre la infancia en México durante los años sesenta, desde la mirada educativa oficial para la escuela primaria. Este enfoque me permitió observar un movimiento constante por parte del Estado mexicano, para tratar de unificar, de manera masiva, los comportamientos, hábitos y saberes de la niñez mexicana que acudió a las primarias en aquella década.

Este punto no es menor si se toma en cuenta que, en la medida que la cobertura educativa fuera ampliada en el plazo acordado de once años, dicho proceso de unificación parecía intentar “borrar” o suplantarse cualquier otro tipo de expresión, mientras que se pretendía vincular a todos los niños y niñas del país a través de comportamientos y actitudes específicas aprendidas dentro de las aulas.

Asimismo, esta mirada también permite detectar hasta qué punto los proyectos, programas y materiales educativos se correspondían unos a otros y en qué medida en cada uno intervinieron procesos de cambio y adaptación de acuerdo con las personas encargadas de materializar cada propuesta. En este sentido, es importante recordar la relevancia de

realizar un cruce entre la historia de la infancia y la historia de la educación para conocer qué tipo de niños y niñas buscaban formar las diferentes autoridades de la década de 1960, encargadas de modificar el sistema educativo.

Este objetivo es crucial y la coyuntura actual sobre nuevos planes y programas de estudio junto a nuevos libros de texto gratuitos, propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), parece indicar que resulta cada vez más urgente llevar a cabo este tipo de ejercicios. En declaraciones públicas, por ejemplo, el actual dirigente nacional del Partido Acción Nacional (PAN), Marko Cortés, ha dicho incluso a los padres de familia que no utilicen los nuevos materiales o bien “les quiten las hojas que consideren que no son convenientes para la educación de sus hijos”¹

Aquí, una mirada histórica que explique la existencia y vigencia en pleno siglo XXI de problemas similares a los experimentados en los años sesenta, sumado a un cuestionamiento serio sobre quiénes y por qué se han pronunciado a favor y en contra de los nuevos materiales ayer y hoy, debería permitir a los ciudadanos tomar posturas sólidas sobre la educación de sus hijos.

Si bien las semejanzas pueden ser notorias,² lo cierto es que, en la actualidad, los medios masivos de comunicación y las redes sociales han modificado el alcance de los mensajes emitidos por diversos actores políticos, económicos y sociales opositores a la NEM.

¹ *Gobernadora de Chihuahua ordena congelar esas guías*, (sitio web), La Jornada, México, 03 de agosto de 2023, p. 3., <https://www.jornada.com.mx/2023/08/03/politica/003n3pol> (Consulta: 05 de agosto de 2023).

² Entre las similitudes que más llaman la atención con lo ocurrido durante los años sesenta, figuran la oposición de grupos desplazados como editoriales, consultores, organizaciones, etc., las quejas en torno a la falta de consultas a la sociedad sobre los nuevos libros y la negativa inicial para permitir siquiera que estos materiales lleguen a las aulas. *Cfr., ¿A quién beneficia el rechazo a los nuevos libros de texto?*, (sitio web), La Jornada, México, 17 de septiembre de 2023, s/p., <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/03/politica/a-quien-beneficia-el-rechazo-a-los-nuevos-libros-de-texto/> (Consulta: 30 de noviembre de 2023). También, *Intereses de IP y políticos, tras ataques a libros de texto: experto*, (sitio web), La Jornada, México, 20 de agosto de 2023, s/p., <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/20/politica/intereses-de-ip-y-politicos-tras-ataques-a-libros-de-texto-experto/> (Consulta: 30 de noviembre de 2023).

Aunque intenté sumar la mayor cantidad de fuentes posibles como leyes, decretos, además de los materiales educativos descritos, muchas referencias aún quedaron pendientes de ser examinadas ya que su integración habría rebasado por mucho los límites de esta investigación. Durante la búsqueda de los planes y programas de estudio, por ejemplo, acudí a diversos centros educativos en donde algunos profesores que estaban al frente de esos espacios me indicaron la pertinencia de analizar los libros para el maestro, como fuentes ideales para comprender el programa curricular de aquellos años.

De igual forma, aunque en un principio consideré estudiar las ideas de infancia de los dos secretarios de Educación, Jaime Torres Bodet (1958-1964) y Agustín Yáñez (1964-1970), respectivamente, finalmente terminé por abandonar ese objetivo ya que se requería el rastreo de materiales de archivo, todavía de difícil acceso en 2021, para su realización.

Tanto los libros del maestro como la perspectiva de los secretarios de Educación, considero que forman una serie de fuentes poco exploradas y sumamente ricas para acercarse a diferentes perspectivas que permitirían problematizar aún más las diferentes concepciones sobre la infancia del México contemporáneo, por lo cual su estudio debería ser considerado seriamente para futuras investigaciones.

En cuanto a las fuentes examinadas, aunque a lo largo de la investigación siempre existió el objetivo de profundizar en cada tema, resultó imposible no dejar algunos pendientes. Uno de ellos fue la división por género que se encontró tanto en los planes y programas de estudio, como en los libros de texto gratuitos, que si bien resultó un elemento valioso de análisis que propició nuevos cuestionamientos, todavía se trata de una ruta analítica que ciertamente aún no ha sido lo suficientemente explorada.

De igual manera, otro factor importante pendiente por examinar es una valoración, aunque sea moderada, sobre el alcance de este modelo educativo sobre los niños y niñas que

lo recibieron. Por supuesto, los obstáculos pueden ser numerosos, comenzado por el hecho de que los resultados serían sumamente limitados, puesto que fueron millones de niños educados en aquella época, además de que las características regionales también marcaron diferencias sustanciales al momento de percibir diversos aprendizajes. Sumado a lo anterior, adicionalmente haría falta incluir el estudio de los planes y programas de educación secundaria para contemplar una mirada todavía más amplia.

Sin embargo, quizás con una propuesta metodológica que incluya entrevistas a hombres y mujeres formados bajo ese modelo educativo, se podrían brindar algunas respuestas parciales sobre toda una generación de niños que una o dos décadas más tarde comenzaron a ser padres y empezaron a enviar a sus hijos a la escuela. ¿Hasta dónde este niño activo se reflejó en un joven trabajador?, ¿hasta dónde los ideales por formar niños y niñas partícipes de las labores del hogar, lograron cristalizar en los alumnos en su vida cotidiana?

En el mismo tenor, faltaría examinar la reforma educativa emprendida durante el sexenio de Luis Echeverría en 1972, para comprender qué tantas rupturas y continuidades mantuvo con respecto al modelo de los años sesenta y observar el tipo de niños y niñas que se buscó formar. Sin lugar a dudas, si la década de 1960 fue un periodo de consolidación de diferentes proyectos educativos del México posrevolucionario, la década de 1970 se valió en muchos sentidos de los resultados de este proceso, al menos para la esfera educativa.

Actualmente, en redes sociales y en televisión la cantidad de menciones sobre el papel que tiene la educación sobre los niños y niñas reavivó un debate sobre la importancia de la educación básica en la formación de los niños como futuros ciudadanos. Lo lamentable en este sentido, es que tanto en el pasado como en el presente los principales implicados, es decir, los niños, continúan siendo los mayores excluidos de estas discusiones.

Aunque difícilmente suceda, sería deseable que esta sea una buena oportunidad para que, desde el núcleo familiar, padres, tíos, abuelos, etc., se acerquen a los niños para escuchar sus opiniones e inquietudes sobre un tema que les atañe totalmente y del que seguramente están enterados. Llevar a cabo este ejercicio, contiene, además, una invitación implícita para que los propios adultos se cuestionen a sí mismos sobre la forma en que conciben a la niñez actual y reflexionen, sí de verdad están interesados en una educación integral de los niños, en el papel que quieren que sus hijos jueguen en su propia formación.

Este trabajo busca despertar una serie de reflexiones para pensar de forma crítica la manera en que, a través de leyes, documentos relacionados con la educación básica y libros de texto, el Estado ha pensado e imaginado cómo deberían ser sus habitantes ideales a lo largo de la historia. Tener en cuenta lo anterior, lleva a comprender el motivo por el cual, con cada reforma educativa, el Estado mexicano dedica una enorme cantidad de tiempo y recursos para modificar la educación básica, y por qué —a pesar de las opiniones encontradas— decide desde hace más de medio siglo continuar ofreciendo materiales gratuitos a todos los estudiantes de primarias públicas.

Fuentes:

Archivo Histórico Digital de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Generación de libros de texto gratuitos de 1962-1972. Disponible en <https://historico.conaliteg.gob.mx/> (Consulta: 20 de abril de 2023).

Diario Oficial de la Federación

Diario Oficial de la Federación, “Ley Orgánica de la Educación Pública”, México, 23-01-1942.

Diario Oficial de la Federación, “Decreto que establece la Comisión para Formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la Educación Primaria en el país”, México, 31-12-1958.

Diario Oficial de la Federación, “Decreto que crea la Comisión de Libros de Texto Gratuitos”, México, 13-02-1959.

5 Bibliografía:

Aguilar Rodríguez, Sandra, “La mesa está servida: comida y vida cotidiana en el México de mediados del siglo XX”, *Revista de Historia Iberoamericana*, Universia, España, vol. 2, núm., 2, 2009, pp. 52-85.

Agustín, José, *Tragicomedia mexicana 1. La vida en México de 1940 a 1970*, México, Planeta, 1991, 275 pp. (Espejo de México).

Alcubierre, Beatriz, “Bara, Viala y Escutia: El modelo del niño héroe y el sacrificio infantil en la retórica del patriotismo”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXXI, núm., 4 (284), abril-junio de 2022, pp. 1611-1648.

Álvarez Amézquita, José, *Historia de la salubridad y de la asistencia en México. Estadísticas y gráficas*, 4 vol., México, Secretaría de Salubridad y Asistencia, 1960, vol. IV, 400 pp.

Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, trad. de Eduardo L. Suárez, México, Fondo de Cultura Económica, 2021, 344 pp. (Serie Popular, 498).

Aréchiga Córdoba, Ernesto, “Educación, propaganda o ‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, vol. 33, 2007, pp. 57-88.

Arés, Mathieu, “El Estado empresario: Nacional Financiera durante la industrialización por sustitución de importaciones (1934-1994)”, *Foro Internacional*, El Colegio de México, México, vol. XLVII, núm., 2 (188), abril-junio de 2007, pp. 201-244.

Ávila, Alicia, “Significados, representaciones y lenguaje: las fracciones en tres generaciones de libros de texto de primaria”, *Educación matemática*, Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática A.C., Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, México, vol. 31, núm., 2, agosto de 2019, pp. 22-60.

Ballesteros y Usano, Antonio, *Organización de la Escuela Primaria*, 4 ed., México, Editorial Patria, 1961, 432 pp.

Bartra, Roger, *Campesinado y poder político en México*, México, Era, 1982, 127 pp. (Problemas de México).

_____, *Las redes imaginarias del poder político (Nueva edición ampliada y corregida)*, Valencia, Pre-textos, 2010, 347 pp. (Ensayo, 1038).

Baudelot, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista*, trad. de Jaime Goded, México, Siglo XXI, 1975, 301 pp. (Educación).

Bel Bravo, María Antonia, “Una sociedad creyente”, en *Mujer y cambio social en la Edad Moderna*, Madrid, Encuentro Ediciones, 2009, pp. 117-162.

Bermúdez, María Elvira, “La familia”, en *México. Cincuenta años de revolución. La vida Social*, 4 vol., México, Fondo de Cultura Económica, 1961, vol. II, pp. 81-112.

Bernal Tavares, Luis, “El proyecto Alemán-Lombardo: La modernización equivocada de la posguerra”, *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, vol. 18, 1998, pp. 171-198.

Bieletto-Bueno, Natalia, “De incultos y escandalosos: ruido y clasificación social en el México posrevolucionario”, *Resonancias. Revista de investigación musical*, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 22, núm., 43, julio-noviembre de 2018, pp. 161-178.

Cano Palacios, Celerino, *El consejo Nacional Técnico de la Educación. Ejercicio de 1965 en documentos*, México, s/e, 1965, 147 pp.

Carmona, Fernando, “La política económica”, en *México: riqueza y miseria. Dos ensayos*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1975, pp. 175-270. (Los grandes problemas nacionales).

Castillo Troncoso, Alberto del, “Imágenes y representación de la niñez en México a principios del siglo XX”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. La imagen ¿espejo de la vida*, 5 t., México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2006, Tomo V, vol. 2, pp. 83-115.

Cerna, Manuel M., *Análisis y aplicación de los programas de educación primaria*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1964, 179 pp. (Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, 40).

Charabati Nehmad, Esther, Stephanie Itzel Lozano Bravo y Laura Preciado Galindo, “Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de Español y de Lecturas de primaria, en Olivia Gall (Coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, pp. 131-159.

Chine, Dalila, *Los símbolos de la Patria mexicana en los libros de texto de primaria* (sitio web), Actas XVI Congreso AIH, s/f, s/l, https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_296.pdf (Consulta: 20 de abril de 2023).

Cohen, Stanley, *Demonios populares y pánicos morales. Desviación y reacción entre medios, política e instituciones*, trad. de Victoria de los Ángeles Boschiroli, Buenos Aires, Gedisa, 2002, 301 pp. (Colección Criminología).

Córdova, Arnaldo, *La formación del poder político en México*, México, Era, 1972, 99 pp. (Problemas de México).

Corona Berkin, Sarah, *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del libro de texto gratuito en México, (1959-2010)*, México, Siglo XXI, 2015, 101 pp.

Cosse, Isabella, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010, 257 pp. (Historia y cultura, 45).

Dabat L., Alejandro, “Evolución de los salarios de la clase obrera mexicana en la década de los sesenta”, *Problemas del Desarrollo*, Universidad Nacional Autónoma de México,

Instituto de Investigaciones Económicas, México, vol. 9, núm., 33, febrero-abril de 1978, pp. 91-115.

Dahl, Robert, “Los sistemas políticos democráticos en los países avanzados: éxitos y desafíos”, *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2004, pp. 24-36.

Díaz Barriga, Ángel, “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México, vol. 8, núm., 1, 2005, pp. 1-16.

Dumanesco, Luminita, “Don’t buy toys, invent them! Children, Toys, and Consumption in Transylvania in the Nineteenth and Twentieth Centuries”, en *Journal of the History of Childhood and Youth*, Johns Hopkins University Press, E.U., vol. 15, núm., 2, verano de 2022, pp. 288-298.

Durán Sandoval, Manuel, “Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Universidad de Santiago de Chile, Chile, vol. 18, núm., 1, 2014, pp. 35-58.

Ellard, Colin, *Psicogeografía. La influencia de los lugares en la mente y en el corazón*, trad. de Gemma Deza Guil, Barcelona, Ariel, 2016, 308 pp.

Felitti, Karina, “De la ‘mujer moderna’ a la ‘mujer liberada’. Un análisis de la revista *Claudia de México* (1965-1977)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXVII, núm., 3 (267), enero-marzo de 2018, pp. 1345-1394.

Fernández Christlieb, Paulina y Octavio Rodríguez Araujo, *La clase obrera en la historia de México. En el sexenio de Tlatelolco (1964-1970). Acumulación de capital, Estado y clase obrera*, México, Siglo XXI, 1985, 389 pp. (La clase obrera en la historia de México, 13).

Fuentes Molinar, Olac, “Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional”, *Cuadernos Políticos*, Editorial Era, México, núm., 21, julio-septiembre de 1979, s/p.

Gall, Henryk, “El desarme”, *Foro Internacional*, México, El Colegio de México, vol. 4, núm., 2(14), octubre-diciembre de 1963, pp.260-278.

Gall, Olivia y Diana Crespo, “Narrativas racistas en los libros de texto federales y estatales de Historia, Historia y Civismo y Ciencias Sociales (1898-2020)”, en Olivia Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, pp. 79-129.

Garay Arellano, Graciela de, “Arquitectura global desde los márgenes mexicanos. Pedro Ramírez Vázquez (1919-2013)”, en Ana Rosa Suárez Argüello y Agustín Sánchez Andrés, (coords), *A la sombra de la diplomacia. Actores informales en las relaciones internacionales de México, siglos XIX y XX*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2017, pp. 521-555.

García Serrano, Adriana Alejandra y Eugenia Roldán Vera, “Los inicios de la escolarización en los niños menores de seis años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. VII, núm., 13, 2019, pp. 49-71.

Gasca-Zamora, José, “Centros comerciales de la Ciudad de México: el ascenso de los negocios inmobiliarios orientados al consumo”, *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios*

Urbanos Regionales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, vol. 43, núm., 130, septiembre de 2017, pp. 73-96.

Gennepe, Arnold van, *Los ritos de paso*, trad. de Juan Aranzadi, Madrid, Alianza, 2008, 280 pp. (Ciencias sociales).

Gentile, Emilio, *El culto del littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, trad. de Luciano Padilla López, Argentina, Siglo XXI, 2007, 299 pp. (Historia y cultura, 28).

Gómez-Galvarriato, Aurora, “La construcción del milagro mexicano: El Instituto Mexicano de Investigaciones Tecnológicas, El Banco de México y la Armour Research Foundation”, en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. 69, núm., 3 (275), enero-marzo de 2020, pp. 1247-1309.

González de Bustamante, Celeste, “*Muy buenas noches*”. *México, la televisión y la Guerra Fría*, trad. de Jan Roth Kanarski, México, Fondo de Cultura Económica, 2015, 275 pp. (Colección Comunicación).

González Salazar, Gloria, “Estabilidad política, crecimiento económico y clases sociales en México (1940-1970). Los antecedentes. Algunas hipótesis iniciales”, *Problemas del Desarrollo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, México, vol. 4, núm., 13, noviembre de 1972-diciembre de 1973, pp. 77-114.

Greaves, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008, versión digital.

_____, “Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalía Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2011, pp. 501-525.

Gudiño Cejudo, María Rosa, “Educación higiénica: Instrumentos y actores”, en *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*, México, El Colegio de México, 2016, pp. 69-120.

_____, y Susana Sosenski, “El teatro guiñol, la televisión mexicana y la educación para la salud a mediados del siglo XX”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Río de Janeiro, vol. 24, núm., 1, 2017, pp. 201-221.

Hernández Romero, Ramiro, “El jazz en México a mediados del siglo XX”, *Revista musical chilena*, Santiago de Chile, Facultad de Artes de la Universidad de Chile, año LXXIV, núm., 233, enero-junio de 2020, pp. 28-48.

Ixba Alejos, Elizer, “La creación del Libro de Texto Gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, vol. 18, núm., 59, 2013, pp. 1189-1211.

_____, “El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial de los cincuenta”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. VI, núm., 11, 2018, pp. 105-123.

Jackson Albarrán, Elena, *Seen and Heard in Mexico. Children and Revolutionary Children Nationalism*, London, University of Nebraska Press, 2014, XVI-393 pp.

Kovalev, E. V., “Transformaciones políticas y sociales en México de 1930 a 1960”, en *Ensayos de Historia de México*, trad. de Armando Martínez Verduzco, México, Ediciones de Cultura Popular, 1978, pp. 149-173. (Pasado y Presente de México, 4).

Lazarín Miranda, Federico, “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental

para América Latina, 1945-1951”, *Signos Históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, núm., 31, enero-junio de 2014, pp. 88-115.

Lechuga Herrero, Daniela, “Entre el ocio y el trabajo. La infancia popular en las calles de Ciudad de México en la década de 1930”, *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, Universidad de Antioquia, Colombia, núm., 17, 2021, pp. 198-218.

Loeza, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988, 427 pp.

_____, “Gustavo Díaz Ordaz: el colapso del *milagro mexicano*”, en Ilan Bizberg y Lorenzo Meyer (coords.), *Una historia contemporánea de México: Actores*, 4 v., México, Océano, 2006, vol. 2, pp. 117-155.

_____, “Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968”, en *Nueva historia general de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 653-697.

Loyo Brambila, Aurora, “Entre la celebración del pasado y la exigencia del futuro. La acción educativa del gobierno de Adolfo López Mateos”, en Rogelio Hernández Rodríguez (Coord.), *Adolfo López Mateos: Una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México, 2015, pp. 335-367.

Loyo, Engracia, “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)”, en Aurelio de los Reyes (coord.) *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. Campo y ciudad*, 5 t., México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2006, Tomo V, vol. 1, pp. 273-312.

Luna Elizarrarás, Sara Minerva, “Heterotopías de la decencia. Los hoteles de paso en la ciudad de México a mediados del siglo XX (1952-1966)”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 114,

septiembre-diciembre de 2022, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i114.1995> (Consulta: 25 de octubre de 2022).

Márquez, Graciela, “Estabilidad y crecimiento: La política económica en el sexenio de Adolfo López Mateos”, en Rogelio Hernández Rodríguez (Coord.), *Adolfo López Mateos: Una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México, 2015, pp. 307-333.

Martínez Moctezuma, Lucía, “El agua y los recursos naturales como representación en los libros de texto mexicanos, 1882-1920”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., México, vol. 11, núm., 30, julio-septiembre de 2006, pp. 847-866.

_____, “Representaciones del cuerpo infantil en los libros de texto mexicanos, 1880-1940”, *Pro-Posições*, Campinas, vol. 22, núm., 3, septiembre-diciembre de 2011, pp. 35-49.

Marwick, Arthur, “Introduction”, en *The sixties: cultural revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958-c. 1974*, Oxford, Oxford University Press, 1998, versión digital.

Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, 5 T., México, Universidad Iberoamericana, 1988, T. III, XXII-685 pp.

_____, *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, 5 T., México, Universidad Iberoamericana, 1991, T. IV, XXII-430 pp.

Meyer, Lorenzo, “Permanencia y cambio social en el México contemporáneo”, *Foro Internacional*, El Colegio de México, México, vol. XXI, núm., 2 (82), octubre-diciembre de 1980, pp. 119-148.

Montes de Oca Navas, Elvia, “Los valores humanos inculcados en los niños a través de algunos materiales derivados de las reformas educativas de 1934 y 2013”, *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. 1, núm., 1, 2018, pp. 13-22.

Moraga Valle, Fabio, “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXV, núm., 3 (259), enero-marzo de 2016, pp. 1341-1404.

Moreno Juárez, Sergio, “La infancia mexicana en los dos centenarios de la Independencia Nacional (Ciudad de México, 1910 y 1921)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXII, núm., 1 (245), julio-septiembre de 2012, pp. 305-365.

Noddings, Nel, *La educación moral. Propuestas alternativas para la educación del carácter*, trad. de Luz Freire, Buenos Aires, Amorrortu, 2009, 288 pp. (Agenda educativa).

Ojeda, Mario, “México en el ámbito internacional”, *Foro Internacional*, El Colegio de México, México, vol. VI, núm., 2-3, octubre-diciembre de 1965-enero-marzo de 1966, pp. 247-270.

Padilla Arroyo, Antonio, “Estado, educación e intervención psicopedagógica en la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XX”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. III, núm., 6, 2015, pp. 207-232.

_____, “Juegos son amores y juguetes son primores: cultura material e innovación en la infancia”, en Anayanci Fregoso Centeno, *et. al.*, (coords.), *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2016, pp. 423-445.

Parra Monserrat, David, “Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianeidad escolar”, *Historia Social*, Instituto de Historia Social, Valencia, núm., 94, 2019, pp. 131-146.

Peña del Río, Flor Vanessa, “Una oferta de entretenimiento para fomentar el ruido. La clausura de los cafés cantantes de la Ciudad de México, 1965”, en Enrique X. de Anda Alanís y Diana Paulina Pérez Palacios (eds.), *Modelos culturales en los años sesenta en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2020, pp. 73-101. (Colección Cuadernos del Seminario, 5).

Pérez Montfort, Ricardo, “Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo “típico” mexicano 1920-1950)”, *Política y cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, núm., 12, 1999, pp. 177-193.

Pettiná, Vanni, “¡Bienvenido Mr. Mikoyán! Tacos y tractores a la sombra del acercamiento soviético-mexicano, 1958-1964”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXVI, núm., 2 (262), octubre-diciembre de 2016, pp. 793-852.

_____, “Global Horizons: Mexico, the Third World and the Non-Aligned Movement at the Time of the 1961 Belgrade Conference”, *The International History Review*, Taylor & Francis Ltd., vol. 38, núm., 4, 2016, pp. 741-764.

Piñera Ramírez, David y Arturo Fierros Hernández, “Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900-1940)”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México, vol. X, núm., 19, 2022, pp. 21-46.

“Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México”, en *Fundamento Estadístico del Plan de Once Años de Educación Primaria*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1961, pp. 315-331.

Plu-Jenvrin, Raphaële, “Los años de la ‘revolución institucionalizada’ en México. Políticas de imagen y contenidos visuales de una construcción institucional (1940-1960)”, *Revista del Colegio de San Luis*, El Colegio de San Luis, México, año IX, núm., 20, septiembre-diciembre de 2019, pp. 367-406.

Ponce, Aníbal, “La nueva educación”, en *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1974, pp. 167-202.

Pozas Horcasitas, Ricardo, “Elección presidencial y reproducción del régimen político en 1964”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 74, mayo-agosto de 2019, pp. 105-142.

Quintana-Owen, Benito, “Representaciones de Sor Juana en los *libros de texto gratuitos* de México (1960-2005)”, *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, vol. 4, núm., 1-2, 2008, pp. 291-317.

Quintas Cruz, Juan Eliezer, “Elementos racistas y estereotipos en los libros de texto gratuitos de Geografía generación 1962 y 1993”, en Olivia Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, pp. 161-194.

Quirarte, Berenice, “Hacia una danza moderna mexicana: oscilación entre la dependencia e independencia y su vinculación con la realidad nacional, 1960-1968”, en Enrique X. de Anda Alanís y Diana Paulina Pérez Palacios (eds.), *Modelos culturales en los años sesenta en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2020, pp. 15-71. (Colección Cuadernos del Seminario, 5).

Ramírez Bonilla, Laura Camila, “La hora de la TV: Incursión de la televisión y la telenovela en la vida cotidiana de la Ciudad de México (1958-1966)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXV, núm., 1 (257), julio-septiembre de 2015, pp. 289-356.

Ramírez Rancaño, Mario, “Los empresarios mexicanos. Las fracciones dominantes”, *Problemas del Desarrollo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, México, vol. 6, núm., 24, noviembre de 1975-enero de 1976, pp. 49-82.

Reggiani, Andrés Horacio, *Historia mínima de la eugenesia en América Latina*, México, El Colegio de México, 2019, 286 pp. (Colección Historias Mínimas).

Reyna, José Luis y Raúl Trejo Delarbre, *La clase obrera en la historia de México. De Adolfo Ruíz Cortines a Adolfo López Mateos (1952-1964)*, México, Siglo XXI, 1981, 188 pp. (La clase obrera en la historia de México, 12).

Riva Rodríguez, Xavier de la, “Salubridad y asistencia médico-social”, en *México. Cincuenta años de Revolución. La vida social*, 4 vol., México, Fondo de Cultura Económica, 1961, vol., II, pp. 383-442.

Rockwell, Elsie, “¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían ‘incorporar a la nación’ mediante las escuelas?”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalía Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2011, pp. 469-499.

Rodríguez Kuri, Ariel, “El lado oscuro de la luna. El momento conservador en 1968”, en Erika Pani (coord.), *Conservadurismo y derechas en la historia de México*, 2 t., México, Fondo de Cultura Económica-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009, tomo 2, pp. 512-559.

Sámamo Verdura, Karina, “De las indígenas *necias y salvajes* a las *indias bonitas*. Prolegómenos a la construcción de un estereotipo de las mujeres indígenas en el desarrollo de la antropología en México, 1890-1921”, *Signos históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, núm., 23, enero-junio de 2010, pp. 90-133.

Sánchez Uriarte, María del Carmen, “*Historia de la salubridad y de la asistencia en México: un recuento de logros para conmemorar el cincuentenario de la Revolución mexicana*”, en Alicia Azuela de la Cueva (coord.), *1960. Artilugios celebratorios en el año de la patria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 31-60.

Santillán, Martha, “Discursos de redomesticación femenina durante los procesos modernizadores en México, 1946-1958”, *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, México, núm., 31, 2008, pp. 103-132.

_____, “Maternidad y transgresiones penales en el Distrito Federal, 1940-1950”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. 68, núm., 3 (271), enero-marzo de 2019, pp. 1121-1164.

Scharagrodsky, Pablo, “En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico. Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los exploradores de Don Bosco. Argentina, siglo XX”, en Anayanci Fregoso Centeno, *et. al.*, (coords.), *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2016, pp. 101-132.

Secretaría de Educación Pública, *Teoría y aplicación de la reforma educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, 165 pp. (Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional, 4).

Secretaría de Educación Pública, *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 4 ed., México, Secretaría de Educación Pública, 1964, 240 pp.

Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, Secretaría de Educación Pública, 1964, 610 pp.

Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México, 1964-1970*, México, Secretaría de Educación Pública, 1970, 351 pp.

Silva, Benjamín, “Registros sobre la infancia: una mirada desde la escuela primaria y sus actores (Tarapacá, Norte de Chile, 1880-1922)”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Universidad de Santiago de Chile, Chile, vol. 13, núm., 2, 2009, pp. 1-19.

Silva, Yabin, “Al son de la noche, vida nocturna en la Ciudad de México, 1940-1980”, en Áurea Maya Alcántara (coord.), *Miradas a lo cotidiano en el México de los siglos XIX y XX*, México, Palabra de Clío, 2021, pp. 119-136.

Smith, Peter, “El imperio del PRI”, en Timothy Anna, *et. al.*, *Historia de México*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 321-384.

Sosenski, Susana, “Un remedio contra la delincuencia: El trabajo infantil en las instituciones de encierro de la Ciudad de México durante la posrevolución”, *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España, vol. LX, núm., 2, julio-diciembre de 2008, pp. 95-117.

_____, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010, 365 pp.

_____, “Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana”, *Anuario de Estudios Americanos*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Sevilla, vol. 67, núm., 2, 2010, pp. 493-518.

_____, “Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960)”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, El Colegio de Michoacán, México, vol. XXXIII, núm., 132, 2012, pp. 95-126.

_____ y Elena Jackson Albarrán, “Introducción”, en Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012, pp. 7-21.

_____, “El niño consumidor: una construcción publicitaria de mediados del siglo XX”, en Ariadna Acevedo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México, 2012, pp. 191-222.

_____, “Educación económica para la infancia: El ahorro escolar en México (1925-1945)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, vol. LXIV, núm., 2 (254), octubre-diciembre de 2014, pp. 645-711.

_____, *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Grano de Sal, 2021, 277 pp.

Toro-Blanco, Pablo, “Estética escolar y regímenes emocionales en el centenario de la independencia (Chile, 1910)”, *Historia da Educação*, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, vol. 25, 2021, 23 pp.

Torrens, Erica, Alicia Villela y Ana Barahona, “Dibujando y reafirmando la desigualdad: la presencia de racismo en el tema de la evolución humana en materiales educativos mexicanos”, en Olivia Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, pp. 195-227.

Torres Barreto, Arturo, *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, 2013, 409 pp.

Torres Bodet, Jaime, “Perspectivas de la educación”, en *México. Cincuenta años de Revolución. La cultura*, 4 vol., México, Fondo de Cultura Económica, 1962, vol., IV, pp. 3-20.

_____, *La tierra prometida*, 4 vol., México, Porrúa, 1972, vol. IV, 469 pp.

Torres Septién, Valentina, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1985, 157 pp. (Biblioteca Pedagógica).

_____, “Una familia de tantas. La celebración de las fiestas familiares católicas en México (1940-1960)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. Campo y ciudad*, 5 t., México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2006, Tomo V, vol. 1, pp. 171-205.

UNICEF, *Los niños de los países en desarrollo. Informe del UNICEF*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, 153 pp.

Uribe Villegas, Óscar, “La prolongación de la niñez y la anticipación de la vejez: su incidencia en el subdesarrollo de México”, *Revista Mexicana de Sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, vol. 27, núm., 2, mayo-agosto de 1965, pp. 451-458.

Valero Gómez, Sergio, “Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil española”, *Historia Social*, Instituto de Historia Social, Valencia, núm., 94, 2019, pp. 97-114.

Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, 291 pp. (Centro de Estudios Históricos. Nueva serie, 9).

Villa Lever, Lorenza, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1988, 281 pp. (Libros de tiempos de Ciencia, 2).

_____, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009, 237 pp.

Villoro, Luis, “Lo indígena manifestado por la acción y el amor”, en *Los grandes momentos del Indigenismo en México*, México, El Colegio de México, 1950, pp. 167-233.

Zarauz López, Héctor Luis, “De la insubordinación a la cooptación: el sindicato petrolero y las movilizaciones de 1958 y 1959”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, núm., 105, septiembre-diciembre de 2019, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i105.1617> (Consulta: 12 de junio de 2022).

Zavala Ramírez, María del Carmen, “¿De quién son los niños? Estado, familia y educación sexual en México en la década de 1930”, *Signos Históricos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, vol. XXI, núm., 41, enero-junio de 2019, pp. 154-191.

Zolov, Eric, *Rebeldes con causa. La contracultura mexicana y la crisis del Estado patriarcal*, trad. de Rafael Vargas Escalante, México, Norma, 2002, 414 pp.

Trabajos inéditos

Arellano Zamudio, Ana Laura, *La representación de otros animales en los Libros de Texto Gratuitos*, México, Universidad Iberoamericana, 2020, 135 pp. (Tesis de maestría).

Ford, Eileen, *Children of the mexican miracle: childhood ando modernity in Mexico city, 1940-1968*, Illinois, University of Illinois, 2008, 283 pp. (Tesis de doctorado en Historia).

Lechuga Herrero, Daniela, *“La calle era nuestra”. Transformaciones, diversiones y experiencias de los niños de clase media en el Distrito Federal, 1928-1940*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2020, 165 pp. (Tesis de maestría en Historia).

Luna Espinosa, Pavel Ignacio, *“Una escuela puede transformar al país”: origen, desarrollo y consolidación de la política pública de infraestructura educativa en México, (1944-1964)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019, 205 pp. (Tesis de maestría en Historia).