

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Formación ciudadana en México a través de dos  
dispositivos educativos: libros de texto gratuitos y cine  
de salud (1960-1968)**

Tesis que presenta

**Yasser Viliulfo Martínez Tapia**

Para obtener el grado de

**Maestro en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo**

## Resumen

El presente estudio aborda la formación ciudadana en México entre los años 1960 y 1968 mediante el análisis de dos dispositivos de gobierno: libros de texto gratuitos y cine de salud. La pregunta que guía la investigación es ¿Qué tipo de ciudadanía emerge de los libros de texto gratuitos y el cine de salud en México en este periodo? Responder a esta pregunta posibilitará identificar la influencia que la forma del dispositivo, sea como libro o como película, tiene sobre el propio discurso de ciudadanía, y para responderla reconstruiré el universo semántico y sintáctico que modela a esta noción. Además, esta reconstrucción permitirá evidenciar los límites y posibilidades que los contenidos de ciudadanía habidos en estos dispositivos permiten a sus audiencias para reproducir o apropiarse, transigir o resistir a la prescripción de ciudadanía implícita. Para este fin, analizaré 42 libros de texto, correspondientes a la primera generación de libros de texto gratuitos, editados entre 1960 y 1968 y referidos a las asignaturas de Lengua Nacional, Historia y Civismo, Geografía, Aritmética y Geometría, Estudio de la Naturaleza y sus respectivos Cuadernos de trabajo. Asimismo, analizaré dos documentales producidos en 1960 dentro del marco de la *Campaña Nacional de Erradicación del Paludismo* y el *Programa Nacional de Erradicación del Mal del Pinto*. Debido a que no parto de un concepto de ciudadanía limitado al ámbito jurídico, sino que considero que el concepto expresa las múltiples formas de legitimación de la pertenencia a una comunidad política, que pueden incluir tanto mecanismos jurídicos como culturales, supongo que los contenidos de la ciudadanía construyen al mismo tiempo la definición de la comunidad política de referencia. Por lo anterior, ciudadanía, nación y estado son conceptos que el análisis de los contenidos de los propios libros y películas evidenciará.

Palabras clave: ciudadanía, educación, libros de texto gratuitos, cine de salud, dispositivos.

## **Abstract**

The present study addresses citizenship formation in Mexico between 1960 and 1968 through the analysis of two government devices: free textbooks and health cinema. The question guiding the research is: What type of citizenship emerges from free textbooks and health cinema in Mexico during this period? Answering this question will make it possible to identify the influence that the form of the device, whether as a book or as a film, has on the discourse of citizenship itself, and to answer it I will reconstruct the semantic and syntactic universe that models this notion. Besides, this reconstruction will make it possible to highlight the limits and possibilities that the contents of citizenship contained in these devices allow their audiences to reproduce or appropriate, transgress or resist the prescription of citizenship implicit. To this end, I will analyze 42 textbooks, corresponding to the first generation of free textbooks, published between 1960 and 1968 and referring to the subjects of Lengua Nacional, Historia y Civismo, Geografía, Aritmética y Geometría, Estudio de la Naturaleza and their respective Cuadernos de trabajo. I will also analyze two documentaries produced in 1960 within the framework of the National Malaria Eradication Campaign and the National Program for the Eradication of Pinto Disease. Since I do not start from a concept of citizenship limited to the legal sphere, but consider that the concept expresses the multiple forms of legitimization of belonging to a political community, which may include both legal and cultural mechanisms, I assume that the contents of citizenship construct at the same time the definition of the political community of reference. Therefore, citizenship, nation and state are concepts that the analysis of the contents of the books and films themselves will make evident.

Key words: citizenship, education, free textbooks, health cinema, devices.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN. APROXIMACIONES A LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE SUS MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	1
<b>CAPÍTULO UNO. NOCIONES DE CIUDADANÍA A DISCUSIÓN</b>	15
<b>CAPÍTULO DOS. LIBROS DE TEXTO GRATUITOS COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CIUDADANA</b>	39
<b>2.1. INTRODUCCIÓN</b>	39
<b>2.2. SUJETOS DE CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS</b>	42
<b>2.3. CARACTERIZACIÓN DE LAS CIUDADANÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS</b>	47
<b>2.3.1. Quienes han nacido en el territorio</b>	47
<b>2.3.2. Quienes tienen reconocido su nacimiento por una institución</b>	51
<b>2.3.3. Quienes cumplen cierta edad</b>	56
<b>2.3.4. Servidores patrios</b>	59
<b>2.3.5. Adultos económicamente activos</b>	71
<b>2.3.6. Adultos padres de familia</b>	77
<b>2.3.7. Niñas y niños lectores del libro</b>	87
<b>2.4. COMUNIDADES DE MEMBRESÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS</b>	103
<b>2.4.1. La idea de estado en LTG</b>	104
<b>2.4.2. La idea de nación en LTG</b>	113
<b>2.5. CONCLUSIONES</b>	118

**CAPÍTULO TRES. CINE DE SALUD COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN  
CIUDADANA ..... 123**

**3.1. INTRODUCCIÓN ..... 123**

**3.2. *HOMBRES MARCADOS* ..... 131**

**3.2.1. Sujetos de ciudadanía en *Hombres marcados* ..... 134**

**3.2.2. Ciudadanía en *Hombres marcados* ..... 142**

**3.2.3. Comunidades de membresía en *Hombres marcados* ..... 146**

**3.3. *CRUZADA HEROICA* ..... 151**

**3.3.1. Sujetos de ciudadanía en *Cruzada heroica* ..... 155**

**3.3.2. Ciudadanía en *Cruzada heroica* ..... 165**

**3.3.3. Comunidades de membresía en *Cruzada heroica* ..... 170**

**3.4. CONCLUSIONES ..... 175**

**CONCLUSIONES GENERALES ..... 181**

**Referencias ..... 187**

**Anexos**

## **INTRODUCCIÓN. APROXIMACIONES A LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE SUS MATERIALES DIDÁCTICOS**

En el año 2015 presenté una tesis de licenciatura que aborda la temática de la democracia desde una perspectiva que intentaba distanciarse de la definición liberal. En esa época encontraba demasiada literatura con tal enfoque cuyo tratamiento abstrae las interacciones sociales donde se pone en juego cualquier definición del concepto. Frente a esa abstracción, mi propuesta fue recurrir a discusiones desarrolladas en Nuestra América con el fin de indagar las posibilidades que abría un pensamiento más cercano a mi realidad. El ejercicio me hizo notar que la cuestión que me inquietaba no estaba en los conceptos, sino que había de ir a los sujetos. Entonces me nació la intuición de que en la ciudadanía se articulan procesos de subjetivación, modos de entender la realidad y, sobre todo, límites y posibilidades de negociación de las determinaciones sociales en el ámbito político.

Luego, desde ese año hasta el 2020 me desempeñé como docente en una escuela privada de nivel medio superior, donde impartí diversas asignaturas relacionadas con la ciudadanía —como Ética y Sociología— y elaboré algunos materiales de estudio para esos cursos. Ese trabajo propició mis intentos por “aterrizar” las ideas que había discutido y reflexionado en la tesis y lecturas posteriores. Sin embargo, a lo largo de esos años de experiencia nunca pude quitarme la sensación de que hablaba un idioma distinto a las y los alumnos en este tema. Comprobé que mis ideas de sentido común acerca del compromiso con la nación y la responsabilidad civil no eran tan comunes, no ya para algunas personas, sino para una generación entera. Probar con diversos materiales y estrategias didácticas —paradójicamente, de manera autodidacta, por cierto— me llevó a concluir que las definiciones del espacio público tenían una intervención importante en el diálogo y la práctica de agencias posibles.

Indagué entonces en la formación cívica de las y los jóvenes con quienes interactuaba y concluí que las estrategias nacionalistas oficiales ya no tenían efecto: la muchachada desconfiaba de un tal Benito Juárez y no veía razón para preocuparse por esa entelequia llamada “nación mexicana”. Eso me alegró bastante en un principio, pues tampoco me satisface el nacionalismo rancio con el que me formé, pero después caí en cuenta que, a falta de ese nacionalismo, no había alguna idea de lo público que lo sustituyera, de manera que el tema les resultaba, en la mayoría de las ocasiones, ajeno. Incluso en aspectos que les podían resultar más cercanos; por ejemplo, tomaban a la

interrupción legal del embarazo como algo que “está ahí”, y ni siquiera les pasaba por la cabeza que fuera una política que pudiera eliminarse en cualquier momento. Tampoco tenían conocimiento sobre la brega que la posibilitó.

Entonces reflexioné que, efectivamente, el nacionalismo que me formó era atroz, pero quizá tuvo algo que ver con mi interés en los asuntos públicos, además de mi trayectoria familiar. Y, a partir de mi ejercicio de elaboración de materiales, con el cual pude advertir algunos de tantos aspectos que se ponen en juego en ese proceso, orienté mis elucubraciones sobre la formación ciudadana hacia los materiales que circulan las ideas y, al final de cuentas, interaccionan con las y los educandos. Pero fue la lectura de *Ciudadanos inesperados*, libro coordinado por Ariadna Acevedo y Paula López, la que me despertó de mi sueño de opio liberal. Hasta entonces había considerado a la formación ciudadana como un asunto encerrado en la escuela, particularmente en las aulas, y limitado a la discusión de derechos y obligaciones formales y jurídicamente sancionados.

A partir de esa lectura, me propuse un proyecto de investigación que trascendiera esos estrechos marcos, pero me encontré con que el acercamiento más común a la relación entre educación y ciudadanía es el análisis de la educación cívica. Entre estos estudios, hay un subcampo referido a la formación ciudadana en general, otro subcampo referido al aspecto formal de la educación cívica y un último subcampo de investigaciones que relacionan la educación con los derechos humanos (Molina y Heredia, 2013). Estos estudios analizan cómo se enseñan los derechos, los problemas que presenta su enseñanza y/o cómo fomentar su inclusión en el currículo escolar, todos ellos partiendo de un supuesto déficit de ciudadanía, tanto en la realidad como en la educación.

Desde una perspectiva diacrónica, la relación entre educación y ciudadanía se puede extender a los libros de texto, como en la investigación de Corona y de la Peza (2000), quienes llevan a cabo un análisis de libros de texto utilizados entre 1920 y 1994 para la educación de ciudadanía, y que concluye con una evaluación negativa de los resultados de esta educación. Sin embargo, los análisis más comunes sobre ciudadanía y libros de texto se concentran en los de tipo gratuito, editados y distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) desde 1960.

Los estudios históricos clásicos sobre estos libros se enfocan en la polémica que esta iniciativa despertó en su origen (Loaeza, 1988; Villa, 1988, 2009; Greaves, 2001), la cual se conceptualiza como una disputa por el control de la educación entre la iglesia católica y el Estado, pero este enfoque tiene un conjunto de supuestos no siempre aclarados. En este sentido, resulta fundamental la influencia que ejerció sobre estas investigaciones el estudio pionero de Josefina Vázquez de Knauth (1970), cuya tesis principal es que la política de edición estatal de libros de texto logró dirimir una añeja disputa entre el nacionalismo hispanista y el nacionalismo indigenista que permeaba los textos escolares previos a 1960 y que, por ello, impedía concretar el proyecto de unidad nacional que la política educativa del Estado posrevolucionario había asumido desde el gobierno de Manuel Ávila Camacho en los años 40.

Por su parte, las investigaciones más recientes han dejado de lado el análisis de su contenido desde la crítica nacionalista para abordarlo desde la multiculturalidad, la exclusión de sujetos o la perspectiva de género (Torres, 2009; Vargas, 2011; Corona, 2017; Margarito, 2017; Pérez, 2017; Carpio, 2019; García, 2019). Los resultados de este conjunto de investigaciones apuntan a una insuficiencia de los libros de texto gratuitos respecto a su capacidad formativa ciudadana. No obstante, acaso la atención en lo que estos libros no hacen ha obturado la investigación sobre lo que sí hacen. A partir de mi experiencia personal relatada, supuse que podría resultar interesante indagar las posibilidades y limitaciones de agencia ciudadana que estos materiales ofrecen a sus lectores allende una predefinición del concepto.

Entonces vino la decisión sobre qué materiales estudiar. Por un lado, me atraía la posibilidad de estudiar los libros con los que mis estudiantes se habían formado, pero lo que rebullía en mi cabeza era que mi experiencia con los libros de texto gratuitos me inducía a pensar que estos materiales podían no tener el efecto deseado —que entonces asumía como lograr la obediencia plena al Estado—, pero sí podían habilitar un involucramiento en el espacio público. A partir de esta sospecha, sopesé la posibilidad de que mi interés por la cosa pública pudiera deberse exclusivamente a mi madre y no tuviera nada que ver con la escuela. En efecto, una antigua militante comunista siempre se las arreglará para que sus crías tengan una saludable “consciencia social”. Pero, entonces pensé en su caso, y en vista de la precariedad ciudadana del núcleo familiar en el que se formó, el origen de su compromiso social no podía hallarse ahí: tenía que ser otro espacio el que hubo influido con tanta fuerza en su formación.

Es por ello que me decidí por estudiar los Libros de Texto Gratuitos que ella usó, precisamente, los de la primera generación. Y esto me condujo a revisar la literatura sobre el origen de esa iniciativa y encontrarme con lo que mencioné arriba. Sin embargo, su abordaje como una disputa por el control de la educación da por sentado que el Estado ejerce una dominación uniforme sobre la sociedad mediante el aparato educativo y, particularmente, por conducto de los Libros de Texto Gratuitos. Este supuesto es algo que debería ser producto de la investigación, por tanto, quizá sea necesario detenernos en esta historia antes de proceder a analizarlos.

El decreto de constitución de la Conaliteg se publicó el viernes 13 de febrero de 1959, asignándole la tarea de editar los libros de texto que serían distribuidos de manera gratuita a todos los educandos y educandas del país. Esta iniciativa fue congruente con las intenciones del gobierno de Adolfo López Mateos, quien, desde su ascenso a la presidencia en 1958, “advirtió que la educación pública sería una de las prioridades de su gobierno” (Greaves, 2001: 2).<sup>1</sup> A partir del diagnóstico que se había hecho en la administración previa sobre la precariedad del sistema educativo, López Mateos adoptó diversas medidas, como la designación de Jaime Torres Bodet en la titularidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la implementación de un plan transexenal conocido como Plan de Once Años y la citada distribución gratuita de libros escolares.

El arribo de Torres Bodet a la SEP significaba el aprovechamiento de su experiencia, pues doce años antes había ocupado el mismo cargo y acababa de abandonar la titularidad de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). El Plan de Once Años apuntaba a resolver la falta de aulas y personal docente. Por su parte, la iniciativa de los libros gratuitos se orientaba a atender la deserción escolar, ya que se adjudicaba, entre otras causas, al limitado acceso que la población tenía a los manuales escolares y, según un diagnóstico del propio gobierno, esto se debía tanto a su precio como a su insuficiencia. Además de las razones externadas por las fuentes institucionales, se ha aducido que la impresión gubernamental de libros escolares tenía larga tradición, pues

---

<sup>1</sup> El artículo original al que aludo es “Política educativa y libros de texto gratuito: Una polémica en torno al control de la educación”, publicado por Cecilia Greaves en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, y cuya paginación es 205-221. No obstante, la fuente que refiero tiene la paginación 1-11 y fue recuperada de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001203&iCveNum=171>

Heredada desde el porfiriato, los gobiernos revolucionarios consolidaron esta práctica, que tuvo sus mejores frutos con la publicación de la Biblioteca de los Clásicos, por instrucciones del Secretario de Educación José Vasconcelos; con la creación de la Comisión Editora Popular, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, que tenía como objetivo editar libros de lectura para el medio rural, y con la impresión de cartillas alfabetizantes y la creación de la Biblioteca Enciclopédica Popular, durante el régimen de Ávila Camacho. (Martínez Silva, 1982, p. 25)

La experiencia personal juega aquí un papel importante, pues Torres Bodet fue secretario particular de Vasconcelos; así como el titular de la SEP durante el gobierno de Ávila Camacho. Considerando las experiencias personales, no es menor el hecho de que Adolfo López Mateos “trabajó en los Talleres Gráficos de la Nación, donde participó en la elaboración de los primeros libros de texto llamados *Simiente* y *SEP*, que fueron distribuidos en la década de los treinta por la Secretaría de Educación Pública” (Meza, 1998, p. 46).

Sin embargo, la iniciativa propuesta por Torres Bodet y aceptada por López Mateos no tenía comparación con sus predecesoras. Se trató del gigantesco esfuerzo por distribuir a toda la población inscrita en la escuela primaria, del primer al cuarto grado, diecisiete millones de volúmenes en 1960. Además de garantizar la gratuidad de la educación, como afirmaban las autoridades, se ha indicado otro objetivo de los libros de texto gratuitos: “Por medio de ellos se trataba de mantener un vehículo vivo de cultura —al alcance de todos— que fundamentara la idea de la nacionalidad a través de la formación de un nuevo mexicano” (Martínez Silva, 1982, p. 25).

Esto requería que la distribución de los libros de texto no solo fuera gratuita, sino obligatoria, lo que a la postre generó críticas y protestas en algunos sectores de la población. La prerrogativa del Estado para autorizar los libros de texto que se usarían en las escuelas no era nueva, “[d]esde las leyes del 19 y 25 de octubre de 1833, mediante diversos ordenamientos expedidos en 1861, 1867, 1869, 1890, por ejemplo, el Estado había ejercido la facultad de señalar los libros de texto obligatorios en las escuelas primarias del país” (Martínez Silva, 1982, p. 25).

La particularidad del decreto de 1959 no era, entonces, la obligatoriedad en sí, sino que se tratara de un texto único. Para Greaves, esto significaba que:

el gobierno lopezmateísta buscaba promover un sentimiento nacionalista que contribuyera a una mayor integración de la sociedad mexicana. Para ello, los libros de texto gratuito eran el mejor conducto para lograr la difusión de una determinada ideología acorde con los intereses del Estado entre todos los sectores sociales, incluyendo los grupos económicamente privilegiados. Era la forma idónea para que éste pudiera mantener su hegemonía ejerciendo, además del político, un mayor control sobre el aparato educativo. (Greaves, 2001: 3)

Soledad Loaeza comparte esta interpretación, de tal suerte que observa en esta iniciativa la reactivación de lo que llamó “la querrela escolar” (Loaeza, 1988); esto es, la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación pública. Acorde con esta narrativa, Lorenza Villa ubica en las discusiones entre laicidad y libertad de enseñanza del constituyente de 1917 el antecedente más importante de esta disputa (Villa, 1988: 33). Sin embargo, el decreto de creación de la Conaliteg no hace explícita la obligatoriedad del texto único. De los cinco considerandos que lo sustentan, los primeros dos aluden a la gratuidad de la educación, el tercero refiere la precariedad económica de la población, el cuarto relaciona la escalada de precios al afán de lucro y el quinto explica el efecto cívico que tendrá en los infantes la recepción gratuita de los libros. Además, abre la puerta al concurso de la iniciativa privada en las funciones de la Conaliteg. Entre sus funciones, aparte de las operativas, se establecían

I -Fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación Primaria,

II -Proceder, mediante concursos, o de otro modo si los concursos resultaren insuficientes, a la edición —es decir,

redacción, ilustración, compaginación, etc.— de los libros de texto mencionados en la fracción precedente.<sup>2</sup>

Hasta el 30 de enero de 1960, los discursos oficiales sobre los libros de texto habían enfatizado su carácter gratuito, pero en esa fecha la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta

publicó en todos los diarios la lista de los libros aprobados para el ciclo que se iniciaba. Pero a diferencia de los años anteriores, ésta comprendía solamente los textos correspondientes a quinto y sexto grados, ya que los libros y cuadernos de trabajo para los cuatro primeros años elaborados por la CNLTG, serían repartidos entre febrero y abril del año en curso en todas las escuelas primarias, fueran oficiales o particulares, federales, estatales o municipales. (Greaves, 2001: 5)

Esta fue la señal de alarma para los sectores de la población que se sintieron agraviados con la distribución gratuita de los libros de texto. “El 7 de febrero de 1960, la prensa de la ciudad de México publicó el primero de una serie de desplegados que redactaron los autores de libros de texto comerciales a lo largo de ese año” (Loaeza, 1988: 252). Los señalamientos de estos sectores contra los libros de texto iban desde acusaciones de prácticas deshonestas por parte de la Conaliteg hasta la violación al “derecho de trabajo”, pasando por algunos errores en los libros (Villa, 2009: 70).

El 16 de febrero se sumó a los desplegados en la prensa la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) — organización de clase media cercana a las posturas de la iglesia surgida en 1917 al calor de los debates del constituyente—, en su caso denunciando lo que consideraba un atentado al “derecho natural e inalienable” de los padres de familia de educar a sus hijos, e identificando la política de los textos gratuitos con la Alemania nazi y la “Rusia” soviética (Villa, 1988: 70). Frente a estas resistencias, la SEP publicó

las sanciones penales y administrativas para quienes boicotearan el proyecto de la [Conaliteg que incluían] cárcel, multa, destitución

---

<sup>2</sup> “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, *Diario Oficial*, 13 de febrero de 1959, vol. CCXXXII, núm. 36, p. 4

e inhabilitación para desempeñar puestos federales. Las escuelas particulares tampoco escapaban a estas sanciones; se les recordaba que de acuerdo con la Ley Reglamentaria del artículo 3°, la SEP podía retirarles la concesión que se les había otorgado. (Greaves, 2001: 5)

Sin embargo, aparte de la publicación de estas medidas, ni la SEP ni el ejecutivo entraron a la polémica. Influía en esta postura el hecho de que, por el momento, las reacciones se mantenían en el ámbito de los desplegados en prensa, incluso después de que la Barra Mexicana de Abogados impugnara la iniciativa de los libros de texto gratuitos como resultado de un dictamen solicitado por la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares A.C. (Villa, 1988: 71). En este periodo inicial de protestas la Iglesia tuvo una participación cauta, respaldando en todo caso el derecho de los padres de familia a elegir la educación de sus hijos, es decir, como apoyo a la posición de la UNPF (Villa, 1988: 71).

Para Soledad Loaeza, la coyuntura de polarización interna influida por la Guerra Fría y por la victoria de la revolución cubana amplificó la resonancia de esta disputa (Loaeza, 1988: 185 y ss.). Según su recuento hemerográfico, entre febrero y julio de 1960 no se encuentran declaraciones que desplacen el debate sobre los libros de texto de los ámbitos laboral (por el derecho al trabajo), constitucional (por el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos) o legal (por las acusaciones de corrupción contra la Conaliteg) al ámbito ideológico, como sí parece haberlo hecho la declaración de López Mateos, el 1 de julio de 1960, sobre la orientación de su gobierno “dentro de la constitución[,] de extrema izquierda” (citado en Loaeza, 1988: 262), lo que desató una ola de posicionamientos y polémicas que duró todo el mes de julio.

En agosto de ese mismo año apareció un nuevo argumento contra la iniciativa de los LTG: “la defensa del régimen de excepción de las escuelas particulares” (Loaeza, 1988: 270). Posiblemente, este argumento representó para el gobierno un camino para desactivar el conflicto, pues en su informe del 1° de septiembre de 1960,

sin entrar directamente en la polémica y con tono conciliador, López Mateos [...] hizo una aseveración que más tarde sería la solución al conflicto: los maestros podrían recomendar, sin carácter obligatorio, libros complementarios y de consulta dentro de listas

aprobadas por un cuerpo de pedagogos designados para formularlos. (Greaves, 2001: 7).

Si recordamos que, incluso en los años álgidos de la educación socialista, no se había aplicado la prohibición de la participación del clero en el ámbito educativo que estipulaba el Artículo 3º, notaremos que el régimen de excepción para escuelas particulares era una fórmula probada con éxito por diversos gobiernos posrevolucionarios para desactivar los conflictos con algunos sectores de la población en este ámbito. Empero, antes de que esto sucediera, la pugna presentó dos desplazamientos: por un lado, la acentuación del carácter ideológico en las descalificaciones de la iniciativa y, por otro, una escalada en las acciones, las cuales transitaron de los desplegados a las manifestaciones callejeras.

Así, la relación entre educación y nacionalismo que el propio gobierno de López Mateos había reforzado para justificar tanto la política de los LTG como el Plan de Once Años fue prolongada a la relación entre nacionalismo y anticomunismo, de modo que, para los grupos conservadores liderados por la Iglesia, estos libros de texto ejemplificaban la política totalitaria de los regímenes comunistas por ser obligatorios y únicos. Es en este punto donde interviene el factor de la revolución cubana que enfatiza Soledad Loaeza, pues sin el efecto de cercanía que representaba esta experiencia sobre la “conjura internacional comunista”, el puente conceptual descrito no hubiera sido posible y la agitación resultante no hubiera logrado aglutinar a otros sectores más allá de los tradicionalmente interesados en el tema de la libertad de enseñanza, que era la postura asumida por la Iglesia.

De modo que hacia 1962 la disputa había trascendido la prensa y había llegado a las calles: “Algunas ciudades del interior de la república como Puebla, Guadalajara y Morelia fueron escenario de los enfrentamientos entre grupos antagónicos dándose el caso, en algunas escuelas, de confiscar los libros y quemarlos” (Greaves, 2001: 7). El punto más alto de estas movilizaciones sucedió el 2 de febrero de 1962 en Monterrey, donde se realizó una marcha impulsada por el Movimiento Familiar Cristiano y el Partido Acción Nacional, entre otras organizaciones cercanas a la Iglesia, que convocó a más de cien mil personas (Loaeza, 1988: 355).

La respuesta de las autoridades ante este desbordamiento de la protesta tuvo varias aristas. Por un lado, ofertó el diálogo con la Comisión Organizadora de la

movilización, ante lo cual se generaron fracturas al interior del movimiento por los diferentes intereses que motivaban a sus participantes (Loaeza, 1988: 360); por otro, “inició una campaña nacional de apoyo a los libros de texto gratuitos” (Loaeza, 1988: 359). Aunque el diálogo se truncó sin solución inmediata, el conflicto se atemperó con la solución de renunciar a la obligatoriedad de los libros de texto gratuitos, que serían complementarios en los casos en que los padres de familia pudieran adquirir otros libros por su cuenta, siempre y cuando estuvieran autorizados por la SEP, justamente como había propuesto ya el propio presidente en su segundo informe de gobierno en 1960.

Este es parte del contexto en que se distribuyeron y comenzaron a utilizar los primeros LTG. Ahora bien, hay varios aspectos que resaltan de esta narrativa. Por un lado, al enlazar eventos de 1917 con los del periodo relatado, genera una percepción de continuidad en los actores que desdeña los cambios que pudieran haber experimentado, al menos en sus objetivos finales. Luego, alinea las acciones de una miríada de sujetos en una sola categoría. Con tales movimientos, esta narrativa establece una frontera entre “la Iglesia” y “el Estado”, a los cuales delinea como instituciones que tendrían a su interior una homogeneidad de intenciones, intereses y estrategias persistentes —al menos desde 1917— y armónicas, particularmente en lo relativo a la educación. Así, estos actores se enfrentaron por el control de la educación a propósito de la atribución exclusiva que el Estado se otorgó para editar y distribuir los manuales escolares de educación primaria. Finalmente, esta atribución tenía el objetivo de difundir una ideología que garantizara el mantenimiento del control de la sociedad por parte del mismo Estado.

No obstante, se pueden poner a consideración estos asertos, como que todos los integrantes de “la Iglesia” estaban realmente coordinados y actuaban bajo los mismos principios y por los mismos objetivos. Basta pensar en el papel de Sergio Méndez Arceo en el Secretariado Social de la época y las pocas posibilidades de acuerdo que tuvo con varios de sus correligionarios. Pero eso nos llevaría a otra tesis. Lo que importa para esta investigación es el rol que esta narrativa termina asignando a los libros de texto: como meras cajas de resonancia del “discurso” del “Estado”.

Asumir este presupuesto de los libros escolares convierte al análisis de su contenido en una búsqueda de la ideología que el Estado se esmeraba en difundir. Si habíamos apuntado antes que el análisis de estos materiales desde una perspectiva crítica multicultural o de género evidencia sus carencias, pero pierde de vista sus contenidos, ahora vemos que también se puede acudir a ellos sabiendo de antemano lo

que hacen sin dejar lugar a la posibilidad de que no lo logren. Como afirma María Guadalupe Mendoza para los libros de texto de historia, “Este enfoque, dominante durante varias décadas en la historiografía contemporánea, actualmente ha agotado sus posibilidades explicativas” (Mendoza, 2009: 18). Para esta autora,

si bien es cierto que el proceso de legitimación del libro de texto de historia como instrumento del Estado ha generado pugnas y conflictos entre los distintos sujetos participantes en éstos (Estado-Iglesia/diversos actores de la sociedad civil; autores/editores), estos mismos sujetos han entretendido prácticas sociales inéditas que van construyendo nuevas concepciones en torno al libro de texto de historia. (Mendoza, 2009: 19)

Entonces, modificar la concepción de los libros de texto faculta nuevos ángulos para el análisis. Desde la perspectiva de Mendoza, se trata de objetos que anudan prácticas sociales y discursos entre agentes escolares. Para Elizer Ixba (2014), se trata de políticas públicas, lo que le permite observar la participación de “Profesores-autores de libros escolares, profesores-políticos, padres de familia, libreros, empresarios, editores y autoridades gubernamentales” en la definición de la política que produjo los libros de texto gratuitos (Ixba, 2014: 149).

Por nuestra parte, dado que nos vamos a enfocar en sus contenidos, interesa descartar el supuesto de que éstos son una versión pedagógica o didáctica del “discurso” del “Estado”. Para ello, habrá que considerar el aspecto de su autoría. Y la primera observación al respecto es que las autoridades gubernamentales sí tenían interés en controlar los contenidos de los libros. Esto se muestra en el Artículo 3° del decreto de creación de la Conaliteg, que a la descripción de su conformación agrega la tarea de velar por que los libros

tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la Patria, alimentando el

conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país,<sup>3</sup>

La manera en que se dispuso el seguimiento de estas orientaciones fue la elaboración de guiones técnico-pedagógicos que regulaban aspectos como el tipo de letra, secuencia de contenidos y propósitos educativos por asignatura (Ixba, 2014: 132). Una vez finalizados estos guiones, la SEP publicó una convocatoria dirigida a autores de materiales didácticos para que participaran en un concurso con obras acordes a los guiones referidos. El resultado fue la aprobación del libro y cuaderno de trabajo de las asignaturas de Estudio de la Naturaleza y Aritmética y Geometría para quinto grado, pero el resto de lugares se declaró desierto (Ixba, 2014: 135-136).

A partir de este fracaso, y luego de un infructuoso intento de editar libros aprobados por la SEP que ya circulaban, el presidente de la Conaliteg, Martín Luis Guzmán, encargó la elaboración de las obras directamente a profesores y profesoras, científicos y científicas, escritores y académicos (Ixba, 2014: 139). Esta elaboración fue revisada por los asesores pedagógicos que formaban parte de la comisión y el propio Guzmán se encargó de la supervisión editorial, desde la ortotipografía hasta el diseño y la ilustración, llegando a reescribir párrafos enteros de las obras, de tal manera que “La versión que se enviaba a las prensas [...] no era la versión original” (Ixba, 2014: 140). Desafortunadamente, las fuentes secundarias no nos permiten darle un seguimiento puntual a este proceso, y las condiciones peripandémicas en que realicé esta investigación me impidieron acudir a los archivos que ofrecieran la oportunidad de profundizar en él. Es por ello que debo señalar esta falencia en la tesis.

Lo que sí se puede asegurar a partir de lo relatado, es que los libros de texto que serán analizados no fueron obra ni de un autor o autora solitaria responsable de la integridad del material, ni del Estado que utilizó estos materiales para un ejercicio de ventriloquia frente a la población. En todo caso, interesa analizar estos libros como escenarios que articularon voces de diversos sujetos y, por ello, expresan ideas de ciudadanía cuya circulación trascendía la autoría única, sea del Estado o de la firma detrás del libro.

---

<sup>3</sup> “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, *Diario Oficial*, 13 de febrero de 1959, vol. CCXXXII, núm. 36, p. 4

Para concretar este objetivo, propongo que suspendamos el gesto intuitivo de limitar la búsqueda de la educación ciudadana a los libros de la asignatura de Civismo, dejando de lado así el supuesto de que el currículum tiene la capacidad de circunscribir todo lo relacionado a un tema en la asignatura correspondiente. La finalidad de esta propuesta es que, en caso de encontrar contenidos de ciudadanía en libros y cuadernos de trabajo de asignaturas diferentes a Civismo, tengamos la posibilidad de reconstruir nociones de ciudadanía filtradas de manera inadvertida, de tal suerte que logremos proyectar algunos “sentidos comunes” sobre el tema en la época.

Sin embargo, si nuestra intención apunta a explorar la posibilidad de que los libros de texto gratuitos expresen nociones de “sentido común” sobre ciudadanía, limitar la pesquisa a estos materiales limitaría a su vez el alcance de lo “común” de este “sentido”, como podría ser que fuera compartido solo por pedagogos y artistas vinculados al sistema educativo, por ejemplo. Para tratar de extender el alcance de la hipótesis, sopesé la tarea de analizar otros materiales que cubrieran ciertos criterios mínimos que los hicieran comparables con los LTG. Así, tales materiales deberían caracterizarse por una vocación pedagógica, en tanto mi interés radica en la formación ciudadana, aunque no necesariamente ubicados en el universo del civismo, o no explícitamente. También tendrían que ser materiales producidos, elaborados o avalados por el gobierno, tal que pudieran considerarse a simple vista como un discurso “oficial”.

Entre las alternativas consideradas, decidí enfocarme en películas que formaron parte de la iniciativa de educación higiénica que permeó la primera mitad del siglo veinte en México. Rosa María Gudiño (2016) le ha dedicado atención a este tipo de películas, a las cuales engloba en la categoría de cine de salud, el cual estaba orientado, principalmente, a promocionar y acompañar las campañas sanitarias que el Estado mexicano desplegó a mediados del siglo pasado. La propia Gudiño (2012a) ha realizado el ejercicio de analizar algunas de estas películas desde el enfoque de la formación ciudadana, así que ello me aseguró que no se trataba de una idea descabellada.

Pero, además, cabe considerar que, desde finales del siglo diecinueve, el movimiento higienista en Europa articuló de manera efectiva la salud de la población con la riqueza de la nación (Latour, 1988: 18), lo que adjudicó a la inculcación de hábitos higiénicos un carácter público. Esta articulación se realizó mediante la conjunción de variados órdenes del conocimiento (Latour, 1988: 24), lo que nos lleva a considerar el papel de los discursos disciplinarios que pueden contribuir a formar los contenidos de

ciudadanía en relación a la higiene no solo respecto del cine de salud, sino también de los propios LTG. Por otra parte, incluso antes del arribo de los “pasteuristas” al movimiento higienista, éste había ensanchado su ámbito de intervención a prácticamente todas las dimensiones de la vida en tanto consideraba que todo era un potencial vector de enfermedades (Latour, 1988: 20), por lo cual es dable pensar que el discurso higienista ubicado tanto en los LTG como en el cine de salud intervenga en hábitos y comportamientos que a primera vista no tengan relación con la higiene.

Lo anterior refuerza la posibilidad de integrar a la investigación al cine de salud y, a su vez, extiende el enfoque del examen de los LTG. No obstante, como paso preliminar, es necesario exponer la noción de ciudadanía con que abordaremos nuestro análisis.

## CAPÍTULO UNO. NOCIONES DE CIUDADANÍA A DISCUSIÓN

En la revisión de la historiografía sobre el origen de los LTG que acabamos de realizar en la introducción, encontramos un problema generado por las prenociones aparentemente ínsitas en el concepto de ciudadanía. Ahora bien, hay una brecha importante entre la identificación de un problema y el intento de solución al mismo, pues la certidumbre del equívoco no garantiza la certidumbre del acierto. Además, se debe contemplar que una propuesta para enfrentar el problema no resulte necesariamente completa y acabada. Es por ello que la presente investigación no se propone “solucionar” el problema identificado, sino explorar un análisis que evite, en la medida de lo posible, reiterar los juicios y las valoraciones arraigadas en las investigaciones examinadas en la introducción. Por las mismas razones, me parece prudente extenderme en lo que considero las causas del problema de la definición de ciudadanía como paso preliminar en la exposición de lo que se considerará en esta investigación como representativo del fenómeno de la ciudadanía.

En principio, el problema de las prenociones en el concepto de ciudadanía tiene, para mí, un carácter fundamentalmente epistemológico. En su ensayo *Filosofar desde nuestra América...*, Horacio Cerutti (2000: 133-140) advierte un fenómeno peculiar en algunas —quizá mayoritarias— expresiones del pensamiento latinoamericano: un “corsé” conceptual constituido por juegos de oposiciones al que denomina *dialéctica interrupta*. Se trata de una operación teórica que supone la aprehensión de la realidad según términos que se asumen como polos de un continuo definidos por oposición al otro, aunque representados como independientes en su origen y como unidades homogéneas, lo que sustenta la valoración positiva de uno en detrimento del otro. Según este tipo de esquema mental, uno de los términos domina al otro en una relación excluyente, y de haber transición entre ellos, se entendería como un desarrollo por etapas. Tal corsé se puede encontrar en el tratamiento de términos como historia/naturaleza, ideal/realidad, Estado/sociedad, etcétera.

He abusado de la síntesis en esta descripción del concepto de Cerutti porque su naturaleza filosófica le conduce a revisar la operación de la *dialéctica interrupta* en diversas disciplinas y temas, y aquí solo nos remitiremos a su expresión en ámbitos politológicos, historiográficos, antropológicos y sociológicos referidos a la

conceptualización de la ciudadanía. Sin embargo, el diagnóstico del autor resulta pertinente porque me permite enfocar el problema de la definición de ciudadanía, tal como lo entiendo, en diferentes niveles. El primero de ellos sería el de los conceptos sobre los cuales se fundamenta la propia definición y, para ilustrarlo, vamos a seguir el recorrido que Acevedo y López (2014) efectúan por los análisis de la ciudadanía en México a partir de su indagación sobre aquellos —denominados por las autoras— “ciudadanos inesperados”.

En su exploración, las autoras identifican dos tendencias en estas investigaciones, una “liberal-individualista” y otra “expansionista”, y muestran cómo la primera —que abarca la literatura sobre el liberalismo en el siglo diecinueve y la mediación política y los “nuevos movimientos sociales” en el veinte— logra coherencia para su definición del ciudadano como individuo abstracto y respetuoso de la ley mediante la oposición de las nociones de modernidad y tradición que “funcionan como todos coherentes que no pueden descomponerse en sus elementos” (Acevedo y López, 2014: 138).

A partir de esta grilla, la teoría liberal de la ciudadanía representa a la realidad política como si estuviera organizada por dos polos “mutuamente excluyentes (de hecho uno es la negación del otro) y juntos son considerados como exhaustivos, de manera que todo debe quedar encasillado en ellos” (Acevedo y López, 2014: 139). La consecuencia de su aplicación a casos concretos como el mexicano lleva a que

conceptos como ciudadanía, liberalismo o modernidad funcionen como tipos ideales que se oponen, de manera dicotómica, a otros tipos ideales tales como el clientelismo, el corporativismo y la tradición. Mientras que los primeros son necesariamente “ciudadanizadores”, los segundos son opuestos, per se, a toda posibilidad de difusión de las ideas y prácticas modernas. (Acevedo y López, 2014: 139)

Lo anterior explica por qué la ciudadanía en México tiene una valoración negativa en cuanto a su concreción desde la óptica liberal, pues el grueso de las experiencias políticas termina clasificado en el polo tradicional, léase antimoderno. Y, lo que es más importante, también explica la incapacidad de estos análisis para trascender una dimensión meramente evaluativa, ya que les inhabilita para comprender los fenómenos históricos y sociales referidos en toda su complejidad.

La otra tendencia, que las autoras identifican como “expansionista”, se refiere a la crítica del modelo liberal motivada por sus limitados alcances. En este sentido, su preocupación se dirige a los potenciales sujetos de derechos que no pueden encuadrarse en el individuo abstracto de la tendencia liberal, como sería el caso de los pueblos originarios, inmigrantes o de la diversidad sexual, por ejemplo. Para este conjunto de análisis, la redefinición de la ciudadanía consistiría primordialmente en una ampliación del alcance del concepto, con lo cual trascienden la grilla modernidad/tradición. Aun así, “esta perspectiva sigue manteniendo la centralidad de la ley pues, según este grupo de autores, la expansión de la ciudadanía tal y como la entienden tiene que ver principalmente con la ampliación de derechos, incluyendo el derecho a participar” (Acevedo y López, 2014: 142).

En definitiva, tanto la tendencia “liberal-individualista” como la “expansionista” suponen una definición normativa de la ciudadanía que se construye con las características de lo que debería ser ésta, y la centralidad de la ley o los derechos como eje de su caracterización provoca la tendencia “a reducirla a una propiedad (algo que se ‘es’ o debiera ‘ser’) más que una relación (algo que se establece)” (Acevedo y López, 2014: 142). Es por ello que la propuesta de estas autoras apuesta por trascender modelos y teorías de la ciudadanía para dirigirse a las experiencias de los actores. Empero, esto no significa la ausencia de características definitorias del fenómeno ciudadano, solo que tales características tendrían que considerarse como comprensivas, más que normativas. Así, esta propuesta de ciudadanía refiere a

procesos contingentes (pueden ocurrir o no) y que se definen en la interacción. Se es ciudadano frente a alguien o frente a algo (una institución, una situación, etcétera). Dos son las especificidades de dicha relación, además de su base legal: por un lado, la capacidad de los sujetos para hablar y ser escuchados en nombre de lo público, de lo que se considera bien común, o en nombre de sus derechos (sean éstos reconocidos o no legalmente); por otro lado, la capacidad de negociar los criterios o requisitos que permiten “convertirse” en ciudadano en determinadas circunstancias. (Acevedo y López, 2014: 147)

La intención de presentar el contenido de lo que estas autoras adjudican a la ciudadanía no es la de exponer el modelo de lo que voy a verificar en el análisis de los

libros de texto gratuitos y el cine de salud, sino la de avanzar en el problema de la ciudadanía desde la crítica a la *dialéctica interrumpida*, que tomo de Cerutti, al mismo tiempo que posibilite puntualizar algunas de las especificidades de las que me valdré en mi análisis, lo cual retomaré más adelante. En cuanto a lo primero, el carácter relacional de la ciudadanía implica considerar necesariamente el término frente al cual ésta se establece, y ello podría revelar la emergencia de una *dialéctica interrumpida* entre tales términos, aunque ahora en un nivel diferente al de los conceptos fundacionales de la ciudadanía.

En este caso, la característica relacional de la ciudadanía no es un elemento normativo, pues no se trata de un requisito a cumplir para hacerse ciudadano o ciudadana, sino que es un elemento descriptivo en tanto hace parte de la experiencia del fenómeno. No obstante, la tendencia “liberal-individualista” la da por sentada (“se es ciudadano o ciudadana frente al Estado”, afirmaríala como una obviedad) y la tendencia “expansionista” puede trasladar la relación al interior de la sociedad civil, pero mantiene el criterio legalista como mediación (en la forma de reconocimiento de derechos), con lo cual el Estado mantiene un papel preeminente en la experiencia de ciudadanía.

Cabe notar aquí que esta presunción podría ser parte de las razones de la persistencia del enfoque “liberal-individualista” de ciudadanía. Para Acevedo y López, este enfoque “Ha sido una interpretación duradera porque responde al sentido común, apela a cierto espíritu crítico y coincide, también, con algunos prejuicios arraigados sobre las incapacidades de los mexicanos” (2014: 140). A estas razones quizá pueda añadirse que la centralidad de la ley en la definición de la ciudadanía ofrece estabilidad a los términos relacionados: la ciudadanía frente al Estado, o entre ciudadanos cuya relación está sancionada por el Estado. Y si a estos términos se les concibe como totalidades coherentes y homogéneas, opuestas entre sí y se les valora de manera inversamente proporcional, entonces encontraremos la operación de la *dialéctica interrumpida* en el nivel de los conceptos complementarios a la definición de ciudadanía.

Y esto es, precisamente, lo que parece que sucede en la descripción usual del concepto. Al adjudicarle el reconocimiento de los derechos y obligaciones de las y los ciudadanos al “Estado” mediante la ley, una miríada de agentes e instituciones concretas quedan contenidas en una noción abstracta. Así, en el análisis de escenarios donde se pone en juego la ciudadanía se observan interacciones con actores específicos de quienes se presupone unidad de estructura o funciones con el resto de componentes del

“Estado”, pero sin una demostración de que semejante entidad exista como tal. Esto es algo que Phillip Abrams (2015) había señalado desde hace unas décadas, cuando apuntaba que se toma al “Estado” como un concepto de sentido común, pero del cual carecemos de una definición satisfactoria.

En efecto, a partir de la revisión que el sociólogo británico llevó a cabo, observamos que, en los estudios de sociología política, a pesar de su pretendido interés primordial en esa entidad, “De forma abrumadora, se ha prestado atención a los procesos de base del sistema de gobierno y no a las funciones centrales de la coordinación y el despliegue del poder” (Abrams, 2015: 31); esto es, que tales estudios declaran como su foco de interés al “Estado”, pero terminan orientándose a otros lugares. Para este autor, las razones de este escamoteo se deben, por un lado, a la vaguedad con que se definen las funciones del estado,<sup>4</sup> lo cual conduce a la dificultad para establecer empíricamente las formas en que tales funciones se llevan a cabo. Por otro lado, el interés original por la incorporación de nuevos actores a la acción política dio por sentado al estado, de modo que, al subsistir la centralidad de tal temática en esta corriente sociológica, se mantuvo este supuesto sin una revisión crítica.

En este campo, los estudios de socialización son los que más se han acercado a una definición operativa de este concepto al “establecer la existencia de una construcción gestionada de una creencia acerca del estado y aclarar las consecuencias e implicaciones de ese proceso para la vinculación de los sujetos con vistas a su propia sujeción” (Abrams, 2015: 37). Desde esta perspectiva, el estado puede caracterizarse como un mito, y su existencia como representación no asegura la existencia de un referente empírico, pues “El mito es, por supuesto, una representación de las realidades que no se ven, pero no es necesariamente una interpretación correcta. No sólo se trata de que el mito haga concreto lo abstracto. Hay sentidos en los que también hace que exista lo inexistente” (Abrams, 2015: 38).

Esta caracterización del estado como mito nos aproxima a la ambigüedad, originada por la tensión entre teoría y práctica, que el autor encuentra en la sociología marxista: como objeto formal-abstracto, el estado refiere a la cohesión de las formaciones sociales y, como objeto real-concreto, posibilita distinguir el objetivo de la

---

<sup>4</sup> Abrams utiliza el término estado sin mayúscula inicial con el fin de evitar la reificación que está criticando. Siguiendo el espíritu crítico de no dar por sentada la noción, en el resto de esta investigación se utilizará el término sin mayúscula inicial.

lucha política (Abrams, 2015: 41). Debido a esta ambigüedad, en la sociología marxista el estado es representado como una ilusión que enmascara la dominación de clase, pero, al mismo tiempo, se le trata como sujeto agente cual si se tratara de una entidad material. En este sentido, podría resultar claro que el mito cumple una función de legitimación de la dominación al postularlo como representante de los intereses de la sociedad más allá de las diferencias de clase y un análisis empírico podría, además, evidenciar la operación de las instituciones y agentes mediante los cuales se cumple dicha función. Lo que resulta problemático es inferir de lo anterior que detrás de este encubrimiento existe un objeto material que organiza, coordina u ordena tal función de legitimación. En palabras del autor,

hay un sistema-estado: un nexo palpable de la práctica y la estructura institucional centrada en el gobierno y más o menos extensa, unificada y dominante en una sociedad determinada. Y sus fuentes, estructura y variaciones pueden ser examinadas de una manera empírica bastante sencilla. *Hay*, también, una idea-estado, proyectada, difundida y adoptada con mayor o menor celo como creencia en diferentes sociedades en diferentes momentos. Y sus modos, efectos y variaciones también son susceptibles a la investigación. La relación del sistema-estado y la de la idea-estado con otras formas de poder deben y pueden ser preocupaciones centrales de análisis político. Sólo nos metemos en dificultades al suponer que también debemos estudiar el estado: una entidad, un agente, una función o relación por encima del sistema-estado y la idea-estado. (Abrams, 2015: 63)

En la medida en que la idea-estado sea reificada, su identificación como una entidad autónoma de otras dimensiones de la sociedad, por muy relativa que se quiera, precisará de fronteras claramente definidas. Entonces, una definición de ciudadanía que dependa del reconocimiento del estado —conceptualizado como entidad unitaria y homogénea— conduce a que los términos de la relación se establezcan mediante su reducción a un ámbito específico, por ejemplo, el de la ley, ya que, en caso contrario, surgiría la necesidad de preguntarse en cada escenario quién o qué representa al estado, y bajo qué criterios, además de los legales, se verifica el mencionado reconocimiento, lo que limitaría el alcance de su conceptualización con esa característica.

En cambio, si se opta por analizar las interacciones concretas entre las instituciones estatales y la población, la cuestión de las fronteras entre estado y sociedad se muestra problemática, como lo ha hecho notar la antropología del estado (Trouillot, 2001; Das y Poole, 2008). Desde esta disciplina, podemos tomar como ejemplo el estudio de Akhil Gupta (2015) sobre las interacciones entre pobladores rurales de la India e instituciones de gobierno en el marco de los discursos públicos acerca de la corrupción. En las conclusiones de su investigación destacan las consecuencias que tiene la identificación del estado como una construcción histórica e ideológica para el concepto de “sociedad civil”, pues

No hay ninguna razón para suponer que existe, o debiera existir, una entidad unitaria que se diferencia de, y esté en oposición a, “el estado”, una que sea mutuamente excluyente y conjuntamente exhaustiva del espacio social. [...] los mismos procesos que nos permiten construir el estado también nos ayudan a imaginar estos otros grupos sociales: los ciudadanos, las comunidades, los grupos sociales, las coaliciones, las clases, los grupos de interés, la sociedad civil, el sistema de gobierno, los grupos étnicos, los grupos subnacionales, los partidos políticos, los sindicatos y las organizaciones campesinas. (Gupta, 2015: 130)

A partir de lo anterior, observamos que el reconocimiento de la ciudadanía por parte del estado —el carácter relacional señalado por Acevedo y López (2014)— nos puede conducir a la *dialéctica interrumpida*, si partimos de un presupuesto implícito acerca de la materialidad del estado; o bien, nos puede dirigir hacia la necesidad de aclarar, en escenarios concretos, cómo se está produciendo tal reconocimiento y entre quiénes, si dejamos de lado la definición del estado como objeto material. Es más, siguiendo este último camino se abriría la interrogante acerca de si el reconocimiento solo tiene una dirección; es decir, que en la conformación de la ciudadanía solamente ésta es reconocida por las instituciones estatales o si, además, se precisa del reconocimiento de la idea-estado por parte del ciudadano o de la ciudadana para que se complete el hecho.

Así, atender la sugerencia de Abrams (2015) de abandonar la indagación del estado como objeto material también nos lleva a examinar la simultaneidad de la constitución de la ciudadanía y de la idea-estado. No obstante, es necesario considerar dos advertencias al respecto. La primera se refiere a la agencia que explícita o implícitamente adjudicamos a los actores del proceso. La representación ideológica del

estado atribuye unidad y homogeneidad a sus expresiones institucionales, lo que conlleva otras características, como el poderío. Dejarnos persuadir por la idea-estado, entonces, podría implicar la suposición de que el estado dirige el proceso de reconocimiento de la ciudadanía o que las proyecciones de la idea-estado son asumidas mecánicamente por los sujetos a los que se orientan. Las observaciones de Gupta (2015) resultan de provecho en este sentido. El antropólogo indio nos previene de la suposición mencionada al mostrar en la constitución de la idea-estado una “articulación entre los discursos hegemónicos (necesariamente fracturados) y las interpretaciones inevitablemente situadas e interesadas de los sujetos subalternos” (Gupta, 2015: 124).

En ese sentido, sin descartar la eventualidad de escenarios en los cuales las instituciones estatales controlen totalmente el proceso de constitución de ciudadanía, no podemos dar por sentada esta correlación. Para los fines de esta investigación, resulta necesario no perder de vista que los materiales analizados están insertos en la operación de instituciones que participan de la constitución de ciudadanía y de la idea-estado, pero siguen sujetos a la interpretación situada del público al que se dirigen. Por ello, el resultado del análisis nos puede mostrar las proyecciones de ciudadanía y de la idea-estado habidas en el cine de salud y los libros de texto gratuitos, incluso las posibilidades y limitaciones del marco discursivo que ayudan a construir, pero no podemos tomar tal resultado como el fenómeno completo, pues para ello tendríamos que recurrir a la investigación de los sujetos que interpretaron esos materiales en situaciones particulares.

La segunda advertencia se deriva del postulado de Abrams (2015) acerca de que la representación ideológica del estado encubre un proceso de dominación. Aun cuando abandonemos la investigación del estado como objeto material, puede mantenerse la búsqueda de algún agente de la dominación encubierta por la idea-estado. Debido a la modalidad que adquiere el poder político institucionalizado en la mayoría de formaciones sociales contemporáneas, existe la posibilidad de que haya, después de todo, un sujeto agente frente al cual la ciudadanía tenga que ser reconocida. Este sujeto unitario y homogéneo alternativo al estado sería la nación, cuyo tratamiento ha experimentado un proceso de reificación similar. No obstante, la cosificación que los nacionalismos han hecho de la nación ha sido examinada por una larga tradición crítica que vale la pena recuperar, pues su discusión nos proporcionará algunas claves importantes de interpretación de los materiales que vamos a revisar.

Antes de revisar las discusiones sobre la nación, es necesario liberarnos del supuesto agente unitario y homogéneo detrás de la dominación. Para ello, resulta pertinente acudir al enfoque de *Estado en la sociedad*, de Joel Migdal (2011). El modelo de análisis de este politólogo concibe al estado como un campo de poder donde converge la imagen de un todo unitario y coherente con las prácticas de las múltiples instituciones de gobierno. En este campo se desarrollan disputas que

determinan cómo las sociedades y los Estados crean y mantienen distintas formas de estructurar la vida cotidiana; la naturaleza de las reglas que gobiernan la conducta de la gente, a quién benefician y a quiénes ponen en desventaja, qué elementos unen a las personas y cuáles las dividen; qué significado comparte la gente acerca de sus relaciones con los otros y su lugar en el mundo. Estos procesos también determinan las formas en que se cuestionan y se cambian las reglas y los patrones de dominación y subordinación. (Migdal, 2011: 27)

Este modelo de estado como campo de poder nos permite descentrar la mirada para transitar de la búsqueda de un origen incierto del poder al análisis de escenarios concretos en los cuales múltiples fuerzas transan o disputan las condiciones de dominación. Todo lo anterior nos debería llevar ya a justificar por qué no consideramos a los libros de texto gratuitos y el cine de salud como ejercicios de ventriloquia de un supuesto estado unitario, homogéneo y omnipotente, sino materiales producidos por actores concretos, con una configuración específica y dispuestos para su interpretación por parte de alumnos, alumnas, maestras, maestros, agentes sanitarios y la población hacia la que se dirigieron las campañas de salud.

Tal desplazamiento es significativo para la interpretación del discurso expresado en y por los libros de texto gratuitos y el cine de salud. Importa, para ello, tener en cuenta que

Entender la dominación, entonces, requiere de dos niveles de análisis, uno que reconoce la dimensión corporativa y unificada del Estado — su totalidad— expresada en su imagen, y uno que desmantela esta totalidad para examinar las prácticas y alianzas reforzadoras y contradictorias de sus distintas partes. (Migdal, 2011: 44)

En el caso de nuestro objeto de estudio, tanto los libros de texto gratuitos como el cine de salud contienen discursos que articulan la imagen unitaria y homogénea del estado, pero ellos mismos son prácticas de instituciones estatales donde convergen, tanto en su producción como en su circulación y recepción o consumo, diversos actores no necesariamente unificados en sus motivaciones y objetivos. Esto nos previene de asumir la idea-estado contenida en nuestro objeto de estudio como expresión consensuada de todos los actores que intervienen en su operación, pero tampoco podemos descartarla como si se tratara de pura fraseología hueca: aunque no existe un objeto material que la sustente, la idea-estado tiene efectos reales, moviliza acciones y dispone sensibilidades, aun cuando sus resultados tengan un curso inesperado. Por otra parte, como “legitimación de lo ilegítimo” (Abrams, 2015: 53), la idea-estado puede ser leída entre líneas para indagar las formas específicas que la dominación adquiere en cada caso.

En este punto, sin embargo, resulta necesario reconsiderar la noción de *dominación* del modelo de Migdal (2011). Dicho modelo nos sirvió para explicar por qué no sería adecuado preguntarse por un agente detrás de la dominación, pero cabe notar que su desarrollo se deriva de la relectura que Migdal hace de Max Weber, lo cual acarrea un conjunto de supuestos en los cuales sería innecesario profundizar para los fines de esta investigación. Lo que sí tiene relevancia es la discusión del concepto de dominación, ya que nos permite avanzar en las características del análisis del objeto de estudio propuesto.

Si bien podemos rechazar la existencia de un agente unitario y homogéneo detrás de la dominación que encubre la idea-estado, es dable pensar en los intereses que motivan a las fuerzas que disputan la dominación. Evidentemente, podríamos afirmar que cada actor que interviene en la operación de los libros de texto gratuito y el cine de salud responde a sus intereses particulares, pero estos intereses particulares no son tan singulares como para carecer de coincidencia con los intereses particulares de otros actores; de este modo, es posible identificar categorías que expresen intereses más generales entre ellos. Para Abrams (2015: 51-55), por ejemplo, el principal interés encubierto por la representación ideológica del estado es el de clase, pero reconoce que las sociedades capitalistas también son patriarcales, racistas, etc., por lo cual también podemos encontrar procesos de racialización y discriminación de género, entre otros, detrás de tal representación. Por otro lado, las clases tampoco son homogéneas, pues

presentan fracciones a su interior, incluso entre las clases dominantes. Es por ello que, me parece, el concepto más adecuado para aprehender los procesos que encubre la representación ideológica del estado es el de hegemonía.

La referencia inmediata de esta noción es Antonio Gramsci, pero algunas de sus interpretaciones han tenido un cariz mecánico, lo que adjudica al estado el papel de vehículo por medio del cual la clase dominante ejerce su hegemonía. No obstante, si hasta este punto estamos de acuerdo con los argumentos de Abrams, Gupta y Migdal, nos encontramos sin el vehículo por el cual se conduce la hegemonía caracterizada así. Una interpretación alternativa se ubica en el ensayo *Hegemonía y lenguaje contencioso*, del antropólogo William Roseberry (2002). Ahí, este autor afirma que Gramsci le atribuía a la hegemonía un carácter frágil, y justifica su aseveración en los análisis que el intelectual italiano realizó sobre los intentos fallidos de ciertas burguesías, como la piemontesa, para alcanzarla (Roseberry, 2002: 216). Esto significa que el concepto de hegemonía no refiere necesariamente al resultado del conjunto de relaciones de dominación en una formación social, sino también al proceso de instauración de tal dominación, que puede resultar exitoso o no.

Así, el concepto de hegemonía nos permite considerar la disputa por el dominio entre diversas fracciones de clase, pero en ámbitos diversos como el jurídico, el político, el cultural y el moral (Roseberry, 2002: 218), con lo cual la categoría de clase confluye con otras como el género, la racialización y la generación. La lectura que este autor hace de Gramsci coincide con el análisis de Gupta (2015) cuando afirma que la posición subalterna de los grupos dominados no se traduce en aceptación pasiva ni consenso ideológico con los grupos hegemónicos. Tal consenso y aceptación pasiva puede existir, pero la historia de los propios grupos subalternos les provee de mentalidades e ideologías que pueden chocar con los procesos de instauración hegemónica específicos (Roseberry, 2002: 219).

Como se observa, el cambio de perspectiva de la hegemonía como resultado a la hegemonía como proceso produce un giro significativo en el contenido de este concepto: “Lo que la hegemonía construye no es, entonces, una ideología compartida, sino un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos” (Roseberry, 2002: 220). En este sentido, el mérito de la hegemonía para los grupos dominantes no sería el consenso, sino el hecho de que incluso la propia disidencia tendría que adaptarse al

marco significativo para ser legible; sin embargo, este marco significativo común no está dado y, de hecho, parece extremadamente difícil de conseguir. Por otra parte, esta conceptualización de hegemonía nos ayuda a eludir el riesgo de conceptualizar la relación entre dominados y dominadores mediante una *dialéctica interrumpida*, pues ni las condiciones de subordinación estarían dadas de antemano, ni las posiciones serían fijas.

La perspectiva de Roseberry nos resulta de gran utilidad por cuanto atempera el supuesto consenso que expresa la hegemonía en interpretaciones más comunes, además de que evita la reificación del estado al permitirnos pensar en su representación ideológica de una manera emergente; no obstante, resulta difícil apegarnos a ella en todas sus facetas. Según su interpretación, el concepto de hegemonía ofrece la posibilidad de analizar las expresiones de la “cultura popular” y la “formación del estado” en su interacción (Roseberry, 2002: 225) y, aunque estos conceptos no remiten a sujetos unitarios, ni singulares ni homogéneos, resulta innecesario mantener esta oposición en nuestra investigación por la dificultad que nos presentaría ubicar, por ejemplo, a sujetos como las y los maestros, quienes, por un lado, bien pueden portar elementos de la “cultura popular”, pero, al tratarse de funcionarios públicos, innegablemente participan en la “formación del estado”. Discernir lo anterior, y en qué medida un sujeto porta elementos de una u otra cultura sería posible si estudiáramos a tales sujetos directamente, lo cual excede las fronteras de esta investigación.

Ahora bien, hasta aquí hemos planteado que el carácter problemático de la definición convencional de ciudadanía se deriva de una operación intelectual implícita en su conceptualización que supone la aprehensión de la realidad a partir de categorías binarias. Estas categorías se encuentran en los fundamentos del concepto como oposición entre modernidad y tradición y, en un nivel complementario, como oposición entre estado y ciudadanía. El binarismo de esta última oposición se debe, según lo hemos establecido, a una representación del estado como un objeto material unitario y homogéneo que, de alguna manera, “contiene” a una diversidad de agentes e instituciones —o que los coordina en sus funciones—, con lo cual ostenta fronteras claramente definidas frente a otros agentes e instituciones sociales, así como cierto grado de realidad material. No obstante, hemos visto que es posible evitar la fascinación que produce esta representación al centrarnos en los escenarios donde se presenta la interacción entre agentes e instituciones de gobierno y grupos específicos de la

población, como aquellos en donde se utilizaron los libros de texto gratuitos y el cine de salud.

Aun así, dado que la idea-estado encubre modalidades concretas que adquiere la dominación —y al ponernos tras la pista de un objeto abstracto que no existe materialmente hace parte de la propia dominación—, resulta importante mantener el interés por la representación misma. Al respecto, propongo que la noción de hegemonía nos precave de dar por sentada la dominación, así como de atribuir a los sujetos a los que se dirige la idea-estado un carácter pasivo *a priori*. Al mismo tiempo, este concepto nos permite evidenciar que la dominación puede desagregarse en categorías como clase, racialización, género y generación, lo cual nos llevaría a identificar su particular composición en cada escenario de constitución de ciudadanía. Por estas razones, el término estado se reservará para la idea-estado que los contenidos tanto del cine de salud como de los libros de texto gratuitos expresan, mientras que los actores e instituciones encargados de su operación serán referidos como estatales.

Una consecuencia de esto para nuestra investigación es que podemos abrirnos a la posibilidad de que el público al que se dirigen los libros de texto gratuitos no sean solo las y los alumnos en las aulas, sino también incluya a las y los maestros, y a la población en general fuera de las aulas como público indirecto; así también, que el público del cine de salud no se limite a la población a higienizarse, sino que se extienda a los agentes sanitarios involucrados en las campañas higiénicas.

Otra consecuencia de lo antedicho impacta en el enfoque con que nos aproximaremos a los propios materiales empíricos. La propuesta consiste en mirar a los libros de texto gratuitos y el cine de salud no como objetos “inertes”, sino como objetos que anudan “una red de relaciones entre elementos heterogéneos (instituciones, construcciones, reglamentos, discursos, leyes, enunciados científicos, disposiciones administrativas) que surge con vistas a una determinada finalidad estratégica (en este caso, la producción de individuos políticamente dóciles y económicamente rentables) y cuyo funcionamiento y objetivos pueden modificarse para adaptarse a nuevas exigencias” (Castro, 2014: 88-89); esto es, como dispositivos en un sentido cercano al que acuñó Michel Foucault.

Dado que el término ha sido referido en el campo de la pedagogía, conviene deslindar algunos sentidos con los que se ha tratado. Al respecto, Anne-Marie Chartier

(2002) indica el sentido banal que su uso como término meramente técnico conlleva al designar marcos de acciones reiterativas, como cuando se refiere a los dispositivos “de formación”, “de recuperación” o “didácticos”. Este uso es “completamente compatible con la idea técnica de que se trata de maquinarias institucionalizadas y finalizadas, concebidas por gestores que buscan la eficacia y realizadas por quienes las practican” (Chartier, 2002: 11).<sup>5</sup> De ahí que el término sea intercambiable con otros como “técnica” o “método”.

Frente a este uso del término, la autora resalta dos características que el sentido foucaultiano de dispositivo nos deja ver: por un lado, “todo dispositivo es un dispositivo de control” (Chartier, 2002: 12); por otro, “la mayor parte de los dispositivos carecen de autor” (Chartier, 2002: 13). En cuanto a la primera característica, el dispositivo se enmarca en estrategias concretas de dominación, pero esta puede presentar expresiones insospechadas. A través del análisis del uso de cuadernos y ficheros escolares en una clase de primaria, la historiadora y pedagoga francesa nos muestra la manera en que este trabajo produce una jerarquía institucional entre disciplinas, entre maestros y “profesionales contratados”, y la legitimación de saberes como escolares (Chartier, 2002: 22-23). No obstante, la autora sostiene que los dispositivos también tienen una faceta “productiva”, es decir, que “hacen al mundo habitable, previsible, seguro, en vista de que nos habitan tanto como los habitamos. Es gracias a ellos que el mundo que cada uno lleva en sí puede ser un mundo compartido y que las experiencias singulares [...] son experiencias comunes” (Chartier, 2002: 25). Este aspecto no está disociado de la dominación, pero nos invita a pensar nuestro análisis de los libros de texto gratuitos y del cine de salud como algo más que una simple denuncia, de manera que podamos mirar cómo se produce la “legitimación de lo ilegítimo” (Abrams, 2015: 53) en sus diversas aristas.

En cuanto a la segunda característica resaltada por Chartier (2002), el enfoque del dispositivo nos habilita para abordar el esquema de la dominación sin un agente material homogéneo y unitario. Para esta autora,

Lo que es difícil de pensar no es el poder de los poderosos (jefes de estado, ministros, jueces, policías, etc.), ni como lo utilizan, sino el poder de los dispositivos que orientan las conductas y las

---

<sup>5</sup> Todas las traducciones son propias.

representaciones, simplemente porque ellos son el marco de experiencias comunes, tan comunes que acaban por tener la naturalidad de las evidencias y permanecen, por tanto, impensadas. (Chartier, 2002: 13)

En este sentido, examinar a los libros de texto gratuitos y al cine de salud como dispositivos posibilita indagar la manera en que estos materiales organizan disposiciones en su público que tienden a producir sentidos comunes con referencia a una hegemonía específica, entrelazando discursos, instituciones, espacios, leyes, saberes y disciplinas. En nuestra investigación, por ejemplo, el enfoque de los dispositivos posibilita preguntarnos si el discurso científico tiene alguna incidencia —y de qué manera— en la constitución de ciudadanía; aún más, nos habilita para preguntarnos si esta función, en caso de haberla, tiene alguna relevancia para la propia legitimación del estatuto de verdad del discurso científico. Para el caso de los libros de texto gratuitos, esta perspectiva nos induce a trascender la limitación curricular en la indagación de la ciudadanía y, con ello, a revisar no solo los libros de civismo, sino el conjunto de libros de texto de todas las materias.

Sirva lo anterior para justificar por qué consideramos en esta tesis a los libros de texto gratuitos y el cine de salud como dispositivos. Sin embargo, como artefactos tienen sus propias especificidades que conviene tener en cuenta en cada episodio de este estudio. En el caso de los libros de texto gratuitos, hemos de recordar que se trata, en primer lugar, de impresos producidos para usarse en el contexto escolar y, además, por tratarse de una iniciativa estatal con cobertura universal, tienen una indudable vocación homogeneizadora. Como vimos en la Introducción de esta investigación, la magnitud y celeridad de su producción y circulación da cuenta de la cantidad de sujetos que tuvieron acceso a los libros de texto gratuitos, pero ello no explica en qué medida tuvieron un impacto —y en qué sentido— en la propia población receptora, a menos que demos por supuesto que tener un libro sea suficiente para explicar el proceso de producción de significaciones que el artefacto posibilita.

En el caso contrario, resulta imprescindible integrar al análisis aspectos de los libros como la organización de sus textos y la composición de sus imágenes, entre otros atributos que Roger Chartier (1993) engloba en el término de características “tipográficas”. Este historiador ha mostrado, en el caso francés, la insuficiencia de las

herramientas cuantificacionales en la investigación sobre la construcción de sentidos en la historia del libro:

Al descuidar los dispositivos y las variaciones propiamente «tipográficas» (en sentido amplio del término) que reciben y orientan al mismo tiempo la lectura, la historia francesa del libro se prohibía responder plenamente a una de las cuestiones fundamentales que creía plantear, a saber: en qué y cómo la circulación de textos impresos cada vez más numerosos modificó los pensamientos y las sensibilidades. (Chartier, 1993: 20)

Es por eso que, según este autor, la historia del libro en Francia transita a una historia de la lectura y a una historia de la edición. Interesa aquí recordar lo que estipula respecto a la primera, cuya exposición presenta mediante contrastes. Uno de ellos es el de la alternativa entre la lectura oralizada y la silenciosa que, vista en la larga duración y como marcador de una práctica culta, rompe con el sentido común en la historia del libro que ubica a la aparición de la imprenta como un hito. No obstante, importa más para esta investigación la distinción que tal contraste genera entre una lectura privada y una pública. En este sentido, la lectura en voz alta no se limita al acceso de los grupos de analfabetos al libro, sino que también se puede ver

como una forma de sociabilidad, familiar, mundana o culta, hecha por tanto por quien sabe leer a quien sabe leer. [...] La lectura no es, por tanto, solamente una figura de lo íntimo o de lo privado; también es cimienta y expresión del vínculo social. (Chartier, 1993: 34)

Este enfoque resulta importante porque nos conduce a indagar en los libros de texto gratuitos las características que podrían facultar a las y los educandos para “hablar y ser escuchados en nombre de lo público”, una de las especificidades que habíamos visto descritas por Acevedo y López en su propuesta de ciudadanía (2014: 147). En este sentido, integraremos en el análisis de las lecciones las disposiciones que su diseño permite en relación con la lectura en voz alta como forma de sociabilización de los sentidos comunes acerca de la comunidad y su pertenencia.

Por otra parte, un aspecto del enfoque de historia de la lectura que se corresponde con la discusión sobre la agencia en las relaciones de hegemonía que revisamos líneas atrás es el de su aparente contradicción originaria: “o bien se afirma la

omnipotencia del texto y su poder de presión sobre el lector, pero entonces la lectura no puede considerarse ya como una práctica autónoma y sus variaciones apenas importan; o bien se da la primacía a la libertad del lector, productor inventivo de sentidos singulares, no encerrados en el texto mismo, y entonces la historia de la lectura amenaza con diseminarse en una colecta indefinida de experiencias irreductibles unas a otras” (Chartier, 1993: 36).

En efecto, hemos estimado, siguiendo a Gupta (2015), que las interpretaciones de los discursos hegemónicos son situadas, por lo cual el examen de los libros de texto no demostraría las formas concretas en que la ciudadanía fue constituida en cada ocasión. Pero, llevar al extremo este postulado tornaría irrelevante esta investigación, ya que no importaría el contenido de los libros de texto gratuitos si su interpretación dependiera únicamente de quienes los utilizaran. Encontrar un punto medio entre la óptica de la lectura mecanizada y la de una lectura arbitraria depende de considerar que

La construcción del sentido, histórica y socialmente variable, se halla pues comprendida en el cruce entre, por un lado, las propiedades de los lectores (dotados de competencias específicas, identificados por su posición social y sus disposiciones culturales, caracterizados por su práctica del leer) y, por otro, los dispositivos escriturarios y formales —llamémoslos «tipográficos» en el caso de los textos impresos— que son los de los textos apropiados por la lectura. La constatación permite esbozar un espacio de trabajo que sitúa todo proceso de producción de significación como una relación móvil, diferenciada, dependiente de las variaciones, simultáneas o separadas, del texto mismo, de las puestas en impreso que lo dan a leer y de la modalidad de su lectura (silenciosa u oralizada, sacralizada o laicizada, comunitaria o solitaria, pública o privada, rudimentaria o virtuosa, etc.). (Chartier, 1993: 36-37)

Así pues, revisar los discursos sobre ciudadanía en los libros de texto gratuitos en su primera generación nos acercará al marco común de sentido que, en el ámbito escolar, limitó o extendió las posibilidades de su apropiación por parte de las y los educandos, así como de los y las maestras de la época. El resultado de esta exploración nos aportaría las pautas que orientaron al discurso hegemónico sobre ciudadanía avalado —deliberadamente o no— por instituciones y agentes estatales. No obstante, este resultado es insuficiente para bosquejar tal discurso en el periodo histórico

enfocado, de tal forma que, para ensanchar nuestra perspectiva, resulta de utilidad examinar los discursos sobre ciudadanía contenidos en, y expresados por, otro tipo de dispositivos, como es el caso del cine de salud.

Respecto de estos artefactos, a diferencia de los libros de texto gratuitos, no se trata de materiales que estuvieran incorporados a la interacción cotidiana de la institución sanitaria con la población, sino que acompañaron la puesta en marcha de campañas sanitarias puntuales. No obstante, las películas que analizamos forman parte de la estrategia diseñada para una campaña de carácter nacional, por lo que habremos de considerar que su distribución y proyección fue amplia. En este sentido, es importante señalar que “La aproximación a su contenido no sería completa sin el conocimiento general de la campaña en su conjunto (Gudiño, 2016: 32), por lo cual, siguiendo a esta historiadora, utilizaremos la Campaña Nacional de Erradicación del Paludismo como contexto inmediato de interpretación de los documentales.

Una consecuencia importante de ello es, por ejemplo, que el programa de educación higiénica de esta campaña tenía por objetivo no solo a la población a higienizar, sino que reconocía explícitamente la intención de incorporar a “actores clave, como médicos, maestros, sanitaristas, sacerdotes y periodistas” (Gudiño, 2016: 206). Otra consecuencia de este contexto es que las campañas de salud desarrolladas en el periodo de interés estuvieron vinculadas institucional y políticamente con otros países; específicamente, la campaña antipaludismo respondió a una iniciativa internacional, lo que implica que los discursos de la campaña —y las propias películas— se hallan impregnados por narrativas que tuvieron una circulación amplia en el mundo (Gudiño, 2016: 193; 210-214). En cuanto al aspecto técnico, las películas referidas hacen uso del recurso de *voice over*, lo que propicia enfocar su dimensión enunciativa y, con ello, profundizar en los sujetos emergentes en estos materiales, como ha mostrado Arroyo (2020) en su análisis del cine del Instituto Nacional Indigenista.

Con lo escrito hasta aquí, resulta factible regresar a la discusión sobre el poder político institucionalizado que dejamos pendiente líneas atrás. Si bien establecimos la problemática que se deriva de suponer al estado como un sujeto unitario y homogéneo frente al cual la ciudadanía tenga que ser reconocida, este poder se presenta en la mayoría de formaciones sociales contemporáneas como “Estado-nación”, por lo que se hace necesaria la revisión de los discursos sobre la nación y sus críticas.

Así pues, durante la mayor parte del siglo diecinueve floreció en Europa y América una corriente intelectual que afirmó a la nación como el sustrato cultural y/o biológico de los estados modernos. Hacia el final de ese siglo, tal interpretación comenzó a cuestionarse, de modo que, a lo largo del siglo veinte, se desarrolló una perspectiva crítica que derivó en la “develación” de su carácter construido discursivamente; esto es, que las naciones no son entidades con una historia propia y características definitorias, sino que se trata más bien de construcciones ideológicas (Gellner, 2001), inventadas (Hobsbawm y Ranger, 2002), o bien, imaginadas (Anderson, 1993). Aunque los matices son importantes, ya que una construcción ideológica —así como un carácter inventado— implica falsedad o engaño, mientras que el carácter imaginado permite advertir la participación de los sujetos implicados y el aspecto productivo de tal construcción discursiva, estas aproximaciones tienen en común que, al ubicar un origen de la construcción para explicar el fenómeno discursivo, terminan elaborando un relato que reifica su objeto.

Así, estos estudios identificaron la falta de anclaje del fenómeno “nación” en fenómenos “reales” como una “cultura”, una “raza” o un “lenguaje” homogéneos —tal como aseveraban los discursos genealogistas desde el siglo diecinueve—, pero mantuvieron al fenómeno como hecho discursivo, aunque en tránsito de ser algo que “explica y contiene el sentido de la historia” a ser algo que “debía ser explicado históricamente” (Palti, 2001: 86). Al develar el carácter ficticio de la genealogía de la nación, estos críticos desarrollaron una genealogía de la representación de la nación que reiteraba las características de los discursos nacionalistas, solo que esta vez en el nivel de las ideas.

Para Bhabha (2002: 178), lo que estas críticas pasaron por alto fue el proceso temporal de la representación de la nación en tanto narración. A diferencia de lo que pasa en la representación del estado, donde sus componentes pueden desligarse de la sociedad y la ciudadanía, en la representación de la nación los sujetos que la constituyen resultan ineludibles, sea como ciudadanos o como pueblo, lo que Anderson hizo patente al desplazar el foco del análisis desde la construcción ideológica hacia el sujeto de dicha construcción (Palti, 2001: 113). Pese a ello, este autor omitió que, con este desplazamiento, se evidencia

un territorio conceptual cuestionado donde el pueblo de la nación debe ser pensado en doble tiempo; los pueblos son los “objetos” históricos

de una pedagogía nacionalista, que le da al discurso una autoridad basada en un origen previamente dado o históricamente constituido *en el pasado*, los pueblos son también los “sujetos” de un proceso de significación que debe borrar cualquier presencia previa u originaria del pueblo-nación para demostrar los prodigiosos principios vivientes del pueblo como contemporaneidad; como signo del *presente* a través del cual la vida nacional es redimida y repetida como proceso productivo. (Bhabha, 2002: 182)

Reparar en las vivencias de tales sujetos tiene consecuencias importantes: por ejemplo, la experiencia de simultaneidad que produce el canto de un himno nacional entre quienes lo entonan (Anderson, 1993: 204) se halla escindida del tiempo acumulado en la narración que ese himno contiene; a pesar de ello, los nacionalismos han mostrado una efectividad persistente. Según esto, podemos presumir que la respuesta a la pregunta acerca de la efectividad de las representaciones nacionales —“¿por qué los individuos están dispuestos a morir por estas invenciones?” (Anderson, 1993: 200)— tendría que incluir la identificación de la manera en que se solventa en cada caso la paradoja temporal descrita. La relevancia de profundizar en esta veta estriba en que, si lo público se halla mediatizado por alguna de estas representaciones, la nación o el estado, entender cómo han funcionado nos puede orientar en la reconstrucción de los criterios extralegales con que la ciudadanía se constituyó en el periodo de estudio.

Entonces, una pista para entender cómo se ha resuelto esta paradoja podría encontrarse en la afirmación de que “Los retales y parches culturales que utiliza el nacionalismo a menudo son invenciones históricas arbitrarias” (Gellner, 2001: 80). Empero, acordar con Gellner que los contenidos de las narrativas nacionales son inventados no implica aceptar además que sean contingentes. Al respecto, cabe considerar la observación de McClintock, quien toma nota de que

Frecuentemente las naciones son representadas a través de la iconografía del espacio familiar y doméstico. [...] En este sentido, las naciones fueron simbólicamente representadas como *genealogías domésticas*. Sin embargo, al mismo tiempo, desde mediados del siglo diecinueve, en Occidente, “la familia” misma ha sido representada como la *antítesis* de la historia. (1993: 63; cursivas en el original)

De este modo, que “la familia” esté fuera de la historia implica la naturalización del conjunto de relaciones jerárquicas características del modelo patriarcal de organización familiar europeo decimonónico; proyectada sobre la nación, este aspecto de la familia posibilita legitimar jerarquías similares en las relaciones entre los grupos que la componen. Por otro lado, el aspecto genealógico de la familia posibilita homogeneizar en un único relato la heterogeneidad de tales grupos.

Interesa detenernos en algunas claves sobre la operación del tropo familiar en el argumento de McClintock. En primer lugar, la imagen del desarrollo “natural” del niño en adulto habilitó que el relato del “progreso” nacional ocultara la violencia de las transformaciones que le subyacen. Por otro lado, fue la “naturalidad” de la subordinación de la mujer al hombre y del niño al adulto en la institución familiar lo que sirvió para legitimar la subordinación social. Sin embargo, estas claves nos hablan de la funcionalidad que el tropo familiar tiene para los grupos hegemónicos de la nación, pero no termina de explicar su aceptación por parte de los grupos subalternos.

Así, es posible agregar a los elementos referidos un aspecto que Anderson ya había notado de la imagen familiar de la nación:

en todo lo “natural” hay siempre algo que no se ha escogido. En esta forma, la nacionalidad se asimila al color de la piel, el sexo, el linaje y la época de nacimiento: todas estas cosas no podemos escogerlas [y] precisamente porque tales lazos no se escogen, tienen cierto halo de desinterés. (1993: 202)

En este sentido, el desinterés tendría un papel relevante en el estímulo del sacrificio en los individuos, pero lo que interesa destacar con esto es que la pertenencia a la comunidad nacional *incorpora* motivaciones que trascienden la dimensión meramente racional. Por eso, resulta pertinente indagar en las operaciones por medio de las cuales lo discursivo de las representaciones de nación y estado moviliza emociones en los sujetos y, para tal fin, nos apoyaremos en el análisis de Sara Ahmed (2015) sobre *La política cultural de las emociones*.

El primer punto a señalar de su enfoque es que considera a las emociones como prácticas culturales y sociales, más que como estados psicológicos; por ello, no radican en los sujetos: ni son originados por ellos, ni introyectados en ellos. Tampoco radican en los objetos, sino que son parte de lo que la autora llama “economías afectivas” (Ahmed,

2015: 31). En este sentido, “las emociones funcionan como una forma de capital: el afecto no reside positivamente en el signo o la mercancía, sino que se produce como efecto de su circulación” (Ahmed, 2015: 81). De su circulación entre objetos y signos, se entiende. Ahmed aprovecha la referencia a Marx para explicar cómo “la plusvalía afectiva” se oculta en la circulación, dando la impresión de que los sentimientos, efectivamente, radican en los objetos, a la manera del fetichismo de la mercancía.

Los medios de tal circulación son las palabras que refieren a las emociones, cuya concatenación, reemplazo o comparación producen las narrativas emocionales. Sin embargo, no se trata aquí meramente de signos lingüísticos, pues la legibilidad de las emociones supone un reconocimiento socializado de gestos, acciones, etc., cuya descripción puede pasar como significante de las emociones; por tanto, no es necesario que las emociones estén nombradas para que la narrativa sea legible emocionalmente (Ahmed, 2015: 40).

Debido a lo anterior, la autora afirma que “las ‘figuras retóricas’ son cruciales para la emocionalidad de los textos. En particular, analizo cómo diferentes ‘figuras’ quedan pegadas unas a otras, y como pegarse depende de historias pasadas de asociación que en general ‘funcionan’ mediante el encubrimiento” (Ahmed, 2015: 39). Una de las consecuencias de esta circulación es la transición discursiva del “tener” sentimientos al “ser” algo o alguien. En su análisis de los discursos de grupos supremacistas sobre la nación, que la refieren con atributos táctiles, la autora plantea que “El uso de metáforas referentes a la ‘blandura’ y la ‘dureza’ nos muestra cómo las emociones se vuelven atributos de los colectivos, que se construyen como ‘siendo’ en tanto están ‘sintiendo”” (Ahmed, 2015: 22). Así, considerando la pertenencia del individuo al colectivo mediante el trabajo con las emociones, vale la pena poner atención a aquellas que acompañan a los tropos de las representaciones nacionales y estatales, pues nos podrían aportar indicios de la manera en que los derechos y obligaciones de la pertenencia a la comunidad trascienden los marcos legales y, por supuesto, meramente racionales.

Por otra parte, el análisis del tropo familiar desde la perspectiva de las emociones puede mostrarnos también cómo la función de esta imagen se orienta no solo a la naturalización de las jerarquías dentro del orden social, sino a su familiaridad, a la seguridad de lo conocido; en consecuencia, como explicación de la organización familiar y su presencia fuera del tiempo, la función referencial de la imagen familiar se transforma en apelativa cuando se utiliza como metáfora de la nación.

Al respecto, una discusión relevante para esta tesis es aquella en la que esta autora revisa la función del amor en “la producción de formas de subordinación y autoridad” (Ahmed, 2015: 195). Dado que en su esquema las emociones no están contenidas en los objetos ni radican en los sujetos, Ahmed rechaza explicar la obediencia a la autoridad como una transferencia del amor filial a las figuras de autoridad gubernamental, pues esta explicación daría al primero un lugar originario en el sujeto del cual se derivarían subsecuentes emociones y sentimientos. Por el contrario, el amor sería “un investimento que crea un ideal, como la aproximación de un carácter que entonces envuelve al que ama y a quien es amado (‘el ideal colectivo’)” (Ahmed, 2015: 195).

La base de esta conceptualización del amor está en la interacción entre la identificación y la idealización; es decir, entre el amor como ser y el amor como tener, donde la idealización del objeto supone en el fondo una idealización del yo. En este punto es necesario abandonar la argumentación de Ahmed, pues su análisis está basado en textos producidos por los sujetos a los que se le puede adjudicar la enunciación, y en nuestro caso vamos a revisar los textos desde sus posibilidades de interpretación, pero no podemos dar a ésta por sentada. De modo que seguir a la autora puede conducirnos a asumir la subordinación y, en tanto que nuestra postura no niega su posibilidad, pero rechaza admitirla de facto, podemos detenernos en esta idea: la construcción discursiva de la identidad ciudadana y del ideal estatal o nacional —vinculados inextricablemente, aunque solo se hable de una o de otro— se desarrollan dentro del “marco común material y significativo” (Roseberry, 2002: 220) de la pertenencia a la comunidad en el periodo de nuestro interés; marco donde se pone en juego la autoridad que rige la hegemonía, y que puede ser asequible con el análisis de los libros de texto gratuitos y el cine de salud.

El ejemplo del tropo familiar nos ha sido de utilidad para mostrar que el examen de los discursos sobre la nación contenidos en estos dispositivos nos permite identificar la manera en que intentan resolver la aporía señalada por Bhabha (2002) acerca de la imposible integración entre lo que se narra y a quien se interpela con tal narración. Desde esta perspectiva, tales discursos ponen en juego el pasado al que hacen referencia y el presente iterativo en que se apela a los sujetos a los que se orientan. Además, este tropo nos ha posibilitado evidenciar la manera en que estos discursos movilizan emociones mediante la idealización de la nación y el sujeto. En este sentido, ponen en juego el presente de la identificación y el futuro de la idealización. Por todo esto, nuestro análisis

tendrá cuidado de seguir la pista de la triple temporalidad de los discursos sobre la nación. En cuanto al estado, habrá que revisar si los libros de texto gratuitos y el cine de salud constituyen esta representación a partir de tales temporalidades.

Finalmente, podemos regresar a las especificidades del carácter relacional de la ciudadanía puntualizadas por Acevedo y López (2014) para delimitar la trayectoria de nuestro análisis. En primer lugar, aunque la interacción es detonante de la ciudadanía, propongo comenzar revisando la forma en que los libros de texto gratuitos y el cine de salud configuran a los sujetos de tal interacción. Posteriormente, vamos a reconstruir la configuración de la ciudadanía, según los sujetos identificados, considerando los posibles contenidos legales de la relación, la triple temporalidad en la que posiblemente se vean interpelados, los límites y posibilidades de “hablar y ser escuchados en nombre de lo público” (Acevedo y López, 2014: 147), la configuración de lo que se considera bien común, así como los derechos y obligaciones legales y extralegales que se les atribuyen. En un tercer movimiento, delinearemos las configuraciones específicas de cada comunidad constituida por las diferentes formas de ciudadanía, sea en forma de estado o de nación, cuidándonos en todo momento de no reiterar una *dialéctica interrumpida* en nuestro análisis.

Esta trayectoria de análisis se guiará por la reconstrucción del universo semántico y sintáctico de los discursos habidos en estos materiales, así como por la composición entre texto e imagen, considerando las especificidades de cada dispositivo. Dicha reconstrucción tendrá en cuenta la “economía afectiva” (Ahmed, 2015) que estos discursos movilizaron, así como la emergencia de autoridad a que dieron pie, con el fin de sopesar los límites y posibilidades que habilitaron a los sujetos para “negociar los criterios o requisitos que [les] permit[ieron] ‘convertirse’ en ciudadano[s]” (Acevedo y López, 2014: 147) en cada escenario de interacción en que los dispositivos se pusieron en práctica.

## CAPÍTULO DOS. LIBROS DE TEXTO GRATUITOS COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CIUDADANA

### 2.1. INTRODUCCIÓN

En correspondencia con lo descrito en el capítulo anterior, en este vamos a revisar los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de la primera generación editados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Los materiales consultados están ubicados en un repositorio digital abierto al público en general. Sobre este archivo, el 23 de junio de 2019 la página en internet de la CONALITEG anunció la habilitación de un sitio en el que se puso “a disposición de los estudiantes de educación básica y de la población en general el catálogo histórico de libros de texto en línea”.<sup>6</sup> Además de “disfrutar y conocer” estos materiales, en el comunicado no se da mayor justificación de esta iniciativa; no obstante, llama la atención que hacia el final del documento se afirme lo siguiente:

Y aunque los libros de texto han acertado distancias dentro de nuestra nación también han ido evolucionando, y es por esto que los planes de estudio se han transformado para ajustarse a las nuevas realidades de México, mismas que se pueden consultar [sic] en los diferentes títulos a lo largo de cinco décadas...<sup>7</sup>

La redacción del texto citado induce a pensar que los libros de texto reflejan la realidad del país en cada ocasión en que fueron editados. Si agregamos a esto la idea inicial del párrafo, que estos materiales “han acertado distancias dentro de nuestra nación”, podríamos suponer una vocación homogeneizadora de la “memoria nacional” en la función que les atribuyen quienes desarrollaron esta iniciativa. Sin embargo, a falta de mayor información en los sitios de la CONALITEG o de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre el origen y motivaciones que impulsaron la creación de este “catálogo histórico” digital —aparte del comunicado referido—, no podemos ir más allá de la suposición.

---

<sup>6</sup> <https://www.gob.mx/conaliteg/articulos/conoce-el-catalogo-historico-de-los-libros-de-texto-gratuitos?idiom=es>

<sup>7</sup> Ibid.

Incluso, esta ausencia de información podría llevarnos a inferir que la iniciativa tiene una importancia secundaria para estas instituciones. Empero, este no es el primer ejercicio de su tipo, pues a finales de los noventa del siglo pasado la CONALITEG ya había publicado un disco compacto con la edición del libro de primer año de 1960 (Meza, 1998; 50).

En cualquier caso, el sitio se compone de un archivo en el que se pueden revisar las imágenes digitalizadas de los LTG según generaciones, comenzando por la de 1960 y terminando con la de 2014. La primera generación está desagregada en “Generación 1960” y “Generación 1962” debido a la uniformización de la portada con la imagen de “La patria”, de Jorge González Camarena, en 1962; sin embargo, entre los ejemplares digitalizados de una u otra “generación” no hay diferencias, excepto en cuanto al trabajo gráfico del libro compilado de quinto año de Aritmética y Geometría y Estudio de la Naturaleza y su respectivo cuaderno de trabajo. Por esta razón, para nuestra tesis consideramos como primera generación de LTG a los materiales ubicados en ambas categorías del archivo digital.

Sobre el funcionamiento de la página digital, una vez que se elige una generación se despliega la lista con los libros de cada materia, y al elegir uno de ellos se ingresa a un sitio en el que se presentan las imágenes digitalizadas simulando un libro abierto. Por una cuestión de practicidad, entré al repositorio de imágenes del sitio y las descargué para posteriormente compilarlas en archivos con extensión pdf, lo que evitó mi dependencia de la conexión al sitio en línea para la revisión de los materiales.

En cuanto a éstos, no tengo certeza sobre los ejemplares que sirvieron de base para la digitalización, pues no encontré información en internet y no tuve oportunidad de revisar el AGN ni la biblioteca de la CONALITEG para confirmar que tales libros sean parte del archivo de la SEP o que se traten del archivo de la CONALITEG. Sin embargo, las mismas digitalizaciones sugieren que se trata de la segunda opción, pues al menos en dos casos son versiones de planas o contrapruebas, con las correcciones marcadas en rojo para su atención en la edición final, y en algunos casos sí se identifica el sello de la biblioteca de la CONALITEG.

De este modo, el corpus en el que se basa el análisis que presento en este capítulo se compone de 42 libros de texto, editados entre 1960 y 1968, y orientados a las asignaturas de Lengua Nacional, Historia y Civismo, Geografía, Aritmética y

Geometría, Estudio de la Naturaleza y sus respectivos Cuadernos de trabajo. En el caso de los dibujos e ilustraciones, encontramos equipos de trabajo con diversos integrantes en cada libro, aunque el director del Departamento de Arte y Dibujo de la CONALITEG, Juan Madrid, tuvo presencia en todos los libros. Entre los artistas que trabajaron en el aspecto gráfico de los LTG de la primera generación hubo integrantes del Taller de Gráfica Popular como Mariana Yampolsky, Alberto Beltrán y Andrea Gómez. También hubo integrantes de este taller que trabajaron las portadas, como Raúl Anguiano y Alfredo Zalce.

Como señalé en el capítulo anterior, la intención de revisar los libros de todas las asignaturas desde la perspectiva de su participación en la formación ciudadana de sus audiencias tiene como objetivo indagar en la posibilidad de reconstruir una imagen de conjunto de estos materiales para observar su funcionamiento como dispositivo estatal. Es por ello que la organización del análisis toma a las nociones de sujetos de ciudadanía, contenidos de ciudadanía y comunidades de membresía como ejes de los apartados en que presentamos la revisión, incluyendo en cada apartado lo encontrado con relación al tema en todos los libros que lo contengan.

Antes de entrar en materia, quisiera comentar que la organización y presentación del repositorio digital, así como se encuentra actualmente, genera un efecto de realidad del estado como una entidad unitaria y homogénea en su funcionamiento e intereses. La reunión de un conjunto de materiales diversos, pero organizados por generaciones, producen una sensación de cambio solo posible a partir del supuesto de un mismo objeto; es decir, al mostrarnos los cambios “generacionales” de los LTG, el archivo refuerza la identidad unitaria del objeto “Libros de Texto Gratuitos”, y la ausencia de información en el mismo repositorio sobre su propio origen y sobre la producción de los LTG en cada transición refuerza la identificación de estos materiales como “la voz” del estado, un efecto de ventriloquia producido en otros lugares, pero que acaso encuentra en el repositorio digital una caja de resonancia.

## 2.2. SUJETOS DE CIUDADANÍA EN LOS LTG

El primer libro específico para las asignaturas de Historia y Civismo aparece hasta el tercer grado y contiene lecciones intercaladas de estas materias, a veces agrupadas por bloques. El primer bloque de lecciones, correspondiente a Civismo, inicia con la lección “Amigos de tercer año” (véase *Anexo 1*), en la cual se asienta que “Todos los que hemos nacido en México somos mexicanos” (Cárabes, 1960b: 7). Como se observa, el primer término para nombrar a los sujetos a quienes se dirigen las lecciones de Civismo es el de “mexicanos”, y la entidad a cuya membresía se adscriben es “México”. El requisito de esta membresía es haber nacido en el territorio demarcado para esta entidad en la ilustración que acompaña la lección: un niño y una niña caminando hacia el frente, con el fondo de un mapa que colorea en amarillo el territorio de “México” y delimita sus fronteras con una línea punteada, más allá de la cual otros territorios están iluminados con otro color, al sur, o se difuminan, al norte.

Unas páginas más adelante tenemos un contraste importante con esta lección de apertura. En la lección “México, nación democrática”, se narra el procedimiento de registro de un recién nacido ante el Registro Civil desde la perspectiva de dos hermanos, Marta y Carlos, donde se asienta que “Así como ellos, su hermanito nació dentro del territorio de la República. El juez le reconoció la nacionalidad mexicana y apuntó su nombre en el **Libro de Registros**” (Cárabes, 1960b: 11).<sup>8</sup> Así, “República [mexicana]” es otro término que el libro de Historia y Civismo utiliza para denominar el mismo territorio que “México” y, como el título de la lección indica, ambos términos corresponden a la entidad “nación”. Sin embargo, a diferencia de la primera lección, aquí ya no basta con nacer dentro del territorio para ser mexicano, pues tal membresía tiene un carácter operativo que consta de dos procesos: el reconocimiento por parte de un juez y el asentamiento de dicho reconocimiento en un registro.

Así, luego de exponer que el Registro Civil fue creado por Benito Juárez y de anotar su fecha de creación, se explica que “El día que Marta y Carlos cumplan 21 años serán **ciudadanos mexicanos**; lo serán desde antes, a los 18, si se han casado. Desde ese día tendrán deberes especiales que cumplir y gozarán de todos los derechos que disfrutaban los demás ciudadanos” (Cárabes, 1960b: 11). De “todos” esos derechos, el

---

<sup>8</sup> Todos los énfasis corresponden al original, excepto cuando se haga la indicación.

único mencionado es el del voto, y ello da pie a la nominación de México como “nación democrática”. De esta manera, las lecciones referidas gradúan la membresía a “México”: según la primera lección, “Amigos de tercer año”, basta nacer en el territorio así llamado para ser “mexicano”, pero en la lección “México, nación democrática” se describió un proceso más complejo donde al nacimiento le sigue el reconocimiento por parte de un juez, y se hizo la distinción entre “nacionalidad mexicana” y “ciudadanos mexicanos”. A ésta última categoría se llega con el cumplimiento de cierta edad, pero queda subordinada al acto iniciático del registro civil, que es, al final de cuentas, el medio por el que se puede dar fe de la edad. Si bien nacer y cumplir años son eventos propios del ámbito “natural”, solo existen en el ámbito de “México” si tienen el reconocimiento del registro civil.

En el contraste de estas dos lecciones encontramos no solo la distinción entre “mexicanos” y “ciudadanos mexicanos”, sino entre la noción de “México” como territorio a secas y “México” como territorio y comunidad regulada por instituciones —el Registro Civil, para el caso—, distinción que será objeto de análisis más adelante. Lo que importa ahora es que esta diferenciación coincide con la definición formal de ciudadanía consistente en derechos y responsabilidades estipuladas por la ley. Si el resto de las lecciones de Civismo siguieran esta ruta, no habría necesidad de mayor análisis. No obstante, la lección “México, nación democrática” es la única en los LTG de tercero que explica la ciudadanía en términos de derechos —el derecho al voto, al menos—. Por el contrario, el resto de lecciones de Civismo se ocupan, además de símbolos patrios, organización y relaciones con otros países, de ámbitos cotidianos para las y los destinatarios de los LTG, como la vida familiar y escolar; de modo que la formación ciudadana de estos libros se ocupa de hábitos y comportamientos de los propios niños y niñas. Es por ello que habría de leerse la ciudadanía no tanto a partir de sus características formales, sino como membresía de la comunidad a la que hace referencia, de tal forma que la distinción entre “mexicanos” y “ciudadanos mexicanos” estribe en el tipo de comunidad a la que apelan, antes que en una frontera estrictamente jurídico-formal.

Lo anterior se puede comprobar con el objetivo explicitado en la lección “Por qué estudiamos” del libro de tercer año. Haciendo una analogía con la buena puntería de “nuestros antepasados indios”, la lección establece que “Aprendiendo bien nuestras lecciones de Historia y Civismo. Si las estudiamos con empeño, acertaremos también, y

lograremos, entre otras muchas cosas [...] Llegar a ser buenos ciudadanos” (Cárabes, 1960b: 18). Dado que las lecciones referidas no tratan de derechos y deberes constitucionales, sino de hábitos y comportamientos, la ciudadanía que se puede ejercer bien o mal —si se puede llegar a ser “buenos ciudadanos”, también se podría llegar a ser “malos ciudadanos”— trasciende el marco constitucional. Con esto, además, tenemos ya cuatro sujetos de pertenencia a la comunidad denominada “México”: 1) quienes han nacido dentro del territorio delimitado por este nombre; 2) quienes, además de nacer en este territorio, han visto reconocido tal nacimiento por parte de una institución; 3) quienes cumplen cierta edad —necesariamente validada—, y 4) las niñas y niños que tienen el libro en sus manos. Cada uno de estos grupos supone contenidos diferentes para la definición de la comunidad que forman. Por ejemplo, la primera lección afirmó la participación de la comunidad “México” para quienes han nacido en tal territorio, pero también marca diferencias, dado que incluye a quienes ahí nacieron en el pasado; por ello, la misma lección se pregunta “¿Vivían aquellos antiguos mexicanos como vivimos ahora nosotros?” (Cárabes, 1960b: 7). La respuesta que da la lección a esta interrogante es negativa en términos de idioma, religión y gobierno, entre otras características, por lo cual esta comunidad solo está anclada en el nacimiento en el territorio.

Así, vemos que la comunidad de pertenencia se constituye al mismo tiempo que se constituyen los sujetos que la componen. Para el caso del cuarto grupo —las niñas y niños que tienen el libro en sus manos—, y considerando que las lecciones de Civismo posibilitarán a estos “llegar a ser buenos ciudadanos”, tendríamos también una dimensión modélica de los sujetos de ciudadanía. Estos sujetos modelo pueden referir al comportamiento de los destinatarios de los LTG o a eventos del pasado, con lo cual se construyen también diferentes comunidades.

En el primer caso, tenemos modelos de comportamiento inmediato, cuando los personajes son niños y niñas, o mediato, cuando los personajes son adultos. En el libro de Historia y Civismo de tercer año encontramos la lección “Una familia feliz”, en la que se establece que “La familia es la sociedad más sencilla y natural” (Cárabes, 1960b: 62), y a continuación se describen los roles de cada miembro de la familia en voz de los propios personajes. Tanto la caracterización de la familia como los roles de sus miembros son notablemente patriarcales —“Una familia se compone del padre, la madre y los hijos”, establece (véase *Anexo 1*)—, pero interesa de momento notar que, al

describir los roles del padre y la madre, la lección apunta al futuro mediato de los lectores del libro, tanto como a su futuro inmediato en la descripción de los roles de los hijos. En la enunciación de la madre, la ciudadanía de los hijos se relega a un futuro abstracto: “Quiero que, llegado el día, sean ciudadanos muy cumplidos” (Cárabes, 1960b: 63). No obstante, no se hace una descripción explícita de lo que significa ser “ciudadanos muy cumplidos”, sino que tenemos descripciones implícitas de ello en los roles descritos como padres trabajadores y proveedores, en el caso de los niños: “Soy el jefe de la familia, quiero siempre lo mejor para mi esposa y mis hijos, y trabajo todo lo que puedo para procurárselo” (Cárabes, 1960b: 62-63); o como madres abnegadas, en el caso de las niñas: “Yo atiendo el hogar. Velo incansablemente por el bien de mis hijos y de mi esposo” (Cárabes, 1960b: 63).

El segundo caso, el de los sujetos modelo relativos al pasado, corresponde a los personajes, específicamente a los héroes, de las lecciones de Historia. Lo que legitima considerar como sujetos de ciudadanía a estos personajes es la finalidad explícita de la misma. En la lección “Nuestro segundo hogar: la escuela”, el libro de Historia y Civismo de tercer año lo expresa en estos términos: “cuando alcancemos nuestra mayoría de edad seremos ciudadanos útiles a nuestra patria, a nuestra familia, a nosotros mismos” (Cárabes, 1960b: 64). En este caso, la ciudadanía no se expresa en términos de derechos y obligaciones, sino de utilidad. Por su parte, el libro de Historia y Civismo de cuarto año, utilizando la primera persona del singular en su enunciación, advierte: “Yo te ayudaré a comprender ese pasado de tu patria; te hablaré de los hombres, las mujeres y los niños que la honraron y le dieron gloria, luchando por engrandecerla y sirviéndola con entusiasmo, honradez y amor” (Barrón, 1960b: 18). Si la utilidad a la patria expresa una especificidad ciudadana, tales hombres, mujeres y niños que la sirvieron hacen parte de ella.

La utilidad a la patria, entonces, es un tipo de ciudadanía que enlaza a los niños y niñas de hoy con los personajes del pasado. Así, a los sujetos de nacionalidad que nacen en el territorio denominado “México”, a los que nacen y son reconocidos por un funcionario, a quienes cubren un requisito de edad para obtener derechos, y a los padres, madres e hijos modelo se añaden los personajes históricos que han sido útiles a la patria, lo cual justificaría también que Historia y Civismo se mezclen en un solo libro de texto.

Por lo anterior, los sujetos de ciudadanía no se encuentran solamente en los libros de estas asignaturas. En los libros de primero y segundo año también encontramos niños modelo. La estructura de *Mi libro de primer año* está dividida en dos partes: la primera consiste en ejercicios de lectura y escritura silábicas organizadas en su mayor parte por la historia de dos hermanos, niño y niña, y sus amigos en edad escolar. La segunda parte, en cambio, está compuesta de lecciones cuyos protagonistas son diversos niños, pero que tienen en común describir hábitos y comportamientos valorados positivamente, como la higiene y cierto trato con los demás, especialmente con padres y madres. Así, podemos encontrar rutinas higiénicas al despertar (Domínguez y León, 1961: 78-79), al dormir (Domínguez y León, 1961: 88-89), abnegación frente a la madre (Domínguez y León, 1961: 94-95) o solidaridad entre compañeros (Domínguez y León, 1961: 106-107). En todas estas lecciones los protagonistas resultan niños modelo.

Por su parte, el libro de segundo año está estructurado sobre la historia de una familia que vive en el Distrito Federal, pero cuyo padre es originario de Tuxtepec. A través de la descripción de la cotidianidad de la familia, narrada principalmente desde la voz del hijo, se construye el funcionamiento ideal de la familia, afirmando los roles que cada miembro tiene. Además, utilizando como detonante una inundación en la región a la que pertenece Tuxtepec, se describen algunos elementos que trascienden el mundo inmediato del niño, como los medios de comunicación por donde se enteran de la catástrofe, o los medios de transporte que utiliza el padre de familia para visitar a su familia de origen. Es a propósito de esta extensión del mundo descrito que aparecen dos sujetos que pueden vincularse a la ciudadanía por medio de su utilidad: se trata de obreros y campesinos. No obstante, el libro muestra diferencias importantes entre estos sujetos. En la lección “El primero de mayo”, se dice de los obreros que “fabrican todas las cosas útiles, y, además, que casi todos los niños son hijos de trabajadores. 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” (Galicia, 1960c: 101-102). Como se ve, el sujeto obrero también es un modelo mediato, lo que no sucede con los campesinos, de quienes se dice que “Una importantísima parte de nuestro bienestar depende de los campesinos” (Galicia, 1960c: 104), pero no se les plantea como posibilidad de futuro a los lectores del libro.

Es desde esta perspectiva que podemos observar cómo los sujetos de ciudadanía trascienden los libros de Historia y Civismo. Establecida la utilidad para

“México” que tienen los trabajadores, padres y madres que aparecen en los LTG, estas alternativas de futuro aparecen en libros que no tienen la función explícita de apoyar la formación de ciudadanía, como el de Aritmética y Geometría de tercer año, donde se afirma que “Manuelito quiere aprender a hacerlas [operaciones aritméticas], para que, al convertirse en hombre, pueda ser mecánico, o ingeniero, o aviador, o comerciante” (Caballero y Villaseñor, 1960b: 8). O encontramos casos de niños modelo, como en la lección “Sistema monetario”, del libro de Aritmética y Geometría de cuarto año, donde el tema se vehiculiza a través de la historia de Jorge, quien “quiere mucho a su papá; los días en que no hay clases va a la tienda para ayudarlo. Es amable y cortés con los clientes; los saluda, les ofrece asiento” (Virgen, 1960b: 15). De modo que, en el siguiente apartado, nos aproximaremos a la caracterización de estos sujetos y modelos de ciudadanía que el conjunto de LTG nos permite reconstruir.

### 2.3. CARACTERIZACIÓN DE LAS CIUDADANÍAS EN LOS LTG

Como hemos visto en el apartado anterior, saber en qué consiste ser mexicano depende del sujeto al que se haga referencia. La “mexicanidad” apela a varios sujetos, desde quienes han nacido en cierto territorio como a quienes tienen el libro en sus manos, pasando por un variado arco de referentes y modelos, y para cada uno de estos tipos significa algo diferente ser mexicano. Para saber si todos estos sujetos podrían estar incluidos en la categoría de ciudadanía habría que indagar en su caracterización, de tal forma que podamos discriminar qué características pueden o no, desde la perspectiva de los LTG, ser parte de tal categoría. Por ello, procederé al análisis de los sujetos hasta ahora identificados.

#### 2.3.1. Quienes han nacido en el territorio

Como se expuso en el apartado anterior, *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo* explica en su lección inicial que el nacimiento en cierto territorio delimitado y nombrado como “México” confiere directamente la adscripción mexicana. Esta circunstancia hermana a quien tiene el libro en sus manos con quienes, en un pasado remoto, también han nacido

en el mismo lugar, pues serían igualmente “hijos de la tierra de México”, aunque a esos antiguos pobladores los “llamamos indígenas” (Cárabes, 1960b: 68). En el vocabulario de esta misma lección se define como indígena al “natural del país”. De modo que para acceder a este tipo de adscripción no resulta necesario realizar ninguna acción específica ni hacerse de determinados hábitos o comportamientos, sino que sería producto del nacimiento como un proceso “natural”. Es más, ni siquiera se necesita ser humano para compartir este vínculo, pues según explica *Mi libro de segundo año*, hay frutas como los capulines cuya “carne, breve y verde, tiene la dulzura de nuestro país” (Galicia, 1960c: 44).

Haber nacido en tal territorio genera una pertenencia a él, pero al mismo tiempo también lo produce. *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*, en su capítulo sobre la organización económica de la Nueva España explica el intercambio comercial entre la metrópoli española y su colonia, y en esta explicación nombra “México” al territorio que en el resto de lecciones es nombrado como Nueva España. Incluso, las exportaciones trascienden la bilateralidad del intercambio, adquiriendo tintes universales y atemporales, pues mientras que, explícitamente, “México” recibió de España ciertos productos, se resalta con negritas que “México dio al mundo” una serie de vegetales nativos (Barrón, 1960b: 32-33). Así, hay vegetales y humanos que, sin importar cómo se llamara tal territorio en el momento, por nacer ahí resultan “mexicanos”, y precisamente por estos vegetales y humanos podemos identificar la continuidad de “México”.

La pervivencia de “México” a través del tiempo no es, sin embargo, invariable. A lo producido por quienes han nacido en tal territorio se ha sumado lo que incorporaron quienes llegaron de “fuera”. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo* lo explica en estos términos:

Lo que es México: nuestra cultura, nuestros modos de ser, nuestra organización social y política, nuestras instituciones, es el resultado de un largo proceso a través de nuestra historia. En ese largo proceso [...] han intervenido dos elementos principales: por una parte, instituciones y formas de organización que, *de una manera natural*, han existido o surgido en nuestro país, y por otra parte, instituciones y formas de organización que nos han venido de fuera [...] cuando hemos aceptado instituciones o ideas del exterior las hemos

mexicanizado por el solo hecho de aplicarlas a nuestro país. (Blanquel y Manrique, 1966b: 210; énfasis mío)

Como se ve, lo que surge en el territorio de “México” lo hace de manera “natural”, aunque se trate de instituciones o formas de organización social. En este caso, lo natural funciona como fundamento de lo social, pero en otros casos también sustenta la trascendencia histórica, pues como el mismo libro explica, “las culturas que antes no habían desaparecido fueron destruidas por la Conquista, pero algo de su carácter propio [...] siguió siendo un elemento fundamental en la vida de los nuevos pueblos mestizos que crecieron en América” (Blanquel y Manrique, 1966b: 67).

Entonces, nacer actualmente en el territorio denominado “México” supone participar de un pueblo mestizo, aunque dicho mestizaje presenta dos facetas diferenciadas. Por un lado, al explicar la conformación de este pueblo durante la Colonia, *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* afirma que “La población de la Nueva España se formó con tres razas principales: 1), la **blanca**; 2), la **india**, y 3), la **negra**” (Barrón, 1960b: 23), de modo que la constitución racial de este pueblo tendría tres componentes, cifra que no se repite cuando la constitución es, además, cultural: “Durante estos tres siglos se mezclaron en México dos sangres y dos culturas, la **indígena** y la **española**. De ellas se formó el actual **pueblo mexicano**, al que tú perteneces” (Barrón, 1960b: 17). Esta misma composición binaria se reitera en otros libros, como en *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*: “México, lo sabemos muy bien, es el resultado de la fusión de dos tipos de culturas: las **culturas prehispánicas** y la **cultura europea**, u **occidental**, llegada a nosotros a través de España” (Blanquel y Manrique, 1966b: 211).

Si bien el nacimiento es el único requisito para sustentar esta adscripción y no requiere de acciones específicas, este tipo de “mexicanidad” resulta fundamental en el aspecto identitario, y la importancia de esto se explicita en la narración de la colonización de Texas por “norteamericanos” permitida por el gobierno, pues “Aquello fue un desierto. Los colonos, gente de procedencia, habla, tradiciones y costumbres diferentes de las nuestras, y sin contacto próximo con la demás población del país, [...] se **sentían desligados** de México” (Barrón, 1960b: 91), lo cual permitió la independencia de dicho territorio y su posterior anexión a Estados Unidos.

Sin embargo, no todas las personas que nacieron en el territorio adquieren la membresía a “México”. De hecho, con todas las poblaciones prehispánicas se opera una

desvinculación entre el nacimiento y la pertenencia al territorio, excepto con los aztecas y, en un caso, con los mayas (Magdaleno, 1964: 174). De modo que, por ejemplo, para el libro de historia de tercer año casi todos estos grupos fueron los “primeros pobladores de México” (Cárabes, 1960b: 26), así como para el libro de cuarto fueron “antiguos pobladores de México” (Barrón, 1960b: 11). En su lección sobre las pirámides, *Mi libro de tercer año. Aritmética y Geometría* aprovecha una visita arqueológica como detonante para explicar estos cuerpos geométricos del siguiente modo: “Como en la clase de Historia estudiamos a los toltecas, decidimos ir a Teotihuacán para conocer las construcciones tan interesantes que hicieron los indios” (Caballero y Villaseñor, 1960b: 109). En ninguno de estos casos los habitantes del territorio denominado “México” reciben el tratamiento de “mexicanos” ni de “nuestros antepasados”, como no lo reciben en casi ninguna de las lecciones dedicadas a los pueblos prehispánicos.

Por otra parte, *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo* explica que “Los chichimecas y otomíes, pueblos bastante antiguos procedentes del Norte, se situaron en territorios que hoy son parte de la República Mexicana” (Monroy, 1966: 32). Contrasta con este tratamiento la lección sobre los aztecas del mismo libro, donde se expone que “Así nació nuestra hermosa ciudad de México. Fue fundada, según la tradición, en 1325. Entonces recibió el nombre de **Tenochtitlan**, en homenaje a **Tenoch**, el sacerdote que había dirigido la parte final de la peregrinación de los aztecas” (Monroy, 1966: 19). En ambas lecciones se trata de pueblos que migraron y se avecindaron, pero mientras los primeros ocuparon un territorio que no es “México” —“hoy son parte de la República Mexicana”—, los segundos fundaron “nuestra hermosa” ciudad de México. Esta continuidad de la ciudad fundada por los aztecas se afirma también en el libro de Geografía de cuarto año: “La **Ciudad de México**, capital de la República Mexicana, fue fundada en un islote del lago de Texcoco” (López, 1960b: 67). El caso de los aztecas es el único en que el nacimiento no resulta forzoso para ser parte de la comunidad de “mexicanos” en el sentido que estamos analizando.

De este modo, la referencia a los indígenas “naturales del país” no apunta a todos los pueblos que se avecindaron o nacieron en el territorio denominado “México”, sino específicamente a los aztecas, cuyas obras se reconocen como “nuestras”. A este grupo apunta *Mi libro de tercer año. Lengua nacional* cuando uno de sus personajes expresa que “Quisiéramos que todos los días la maestra nos contara la vida de nuestros antepasados, cuáles eran sus costumbres, cómo sus trajes. El hecho de que los

nombres de los reyes y las ciudades indígenas sean difíciles de pronunciar y escribir [...] no es cosa que nos desanime” (Domínguez y León, 1960e: 68). En cambio, nacer en tal territorio en el presente no implica exclusiones de ese tipo, pues no hay ninguna lección en los LTG que la afirme. Y dicho nacimiento provee identidad, hermana con algunos sujetos del pasado, hace partícipe del mestizaje de tres razas y dos culturas, pero no significa ningún compromiso explícito —salvo, quizá, el de no participar en la escisión del territorio, aunque esto se describe en términos emocionales, más que prescriptivos— ni requiere de acciones o comportamientos para legitimar la pertenencia a “México”. Aunque no se pueda hablar aquí de ciudadanía como tal, esta adscripción es, de algún modo, el sustrato de adscripciones posteriores, pues este nacimiento puede ser reconocido por una institución, con lo cual los sujetos adquieren otras características.

### 2.3.2. Quienes tienen reconocido su nacimiento por una institución

Al conjunto de personas que han nacido en el territorio de “México” se le denomina “mexicanos” a secas. En cambio, el conjunto de sujetos cuyo reconocimiento por alguna institución está supuesto aparece nombrado en los LTG, además de “mexicanos”, como “pueblo”. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo* lo explica así:

Constituyen el **pueblo de México** los individuos nacidos en el territorio nacional, los nacidos fuera del país si son hijos de padres mexicanos, y los extranjeros que han adoptado voluntariamente la nacionalidad mexicana. [...] todos los mexicanos han crecido dentro de unas mismas tradiciones fundamentales, todos son producto de una misma historia y todos tienen frente a la ley unos mismos derechos e iguales obligaciones. (Blanquel y Manrique, 1966b: 216)

Aquí encontramos una extensión de la pertenencia a “México”. Por un lado, el nacimiento ya no es la única condición para esta membresía, pues se puede obtener también en caso de contar con padres “mexicanos” o adoptando la nacionalidad. Por otro, esta adscripción al “pueblo de México” supone alguna forma de reconocimiento formal, siendo el caso de la nacionalización el más claro. La segunda parte de este extracto es todavía más explícita al respecto, pues tener derechos y obligaciones “frente a la ley” expresa un carácter relacional de la membresía. Al mismo tiempo, esta lección

agrega a la igualdad “frente a la ley” tanto la participación de una misma historia como de unas mismas tradiciones, con lo que la adscripción formal se integra a la adscripción cultural. A diferencia de la afiliación simple por nacimiento, que puede incluir a sujetos de diversas épocas, como se vio en el subapartado previo, en este caso parece que el término “mexicanos”, o “pueblo de México”, solo incluye a sujetos del presente.

Esto último resulta explícito en la lección sobre la república mexicana de *Mi libro de tercer año. Geografía*, donde se explica que "La República Mexicana es un país muy extenso. Todos los que hemos nacido en ella **somos mexicanos**; tenemos una **misma patria**, unas **mismas leyes**, un **mismo Presidente**" (Domínguez y León, 1960d: 38). De este modo, la cohesión de la comunidad referida se fundamenta en elementos externos a los sujetos que la conforman, más que a una particularidad de su trayectoria vital. Estos elementos pueden ser instituciones, entre las cuales están las leyes, a las que apela *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, que en su lección sobre éstas explica que “Esas reglas o leyes son muy importantes porque no dirigen a una familia o a una escuela, sino a multitud de personas, a todos los mexicanos” (Galicia, 1960a: 210).

Sin embargo, no solo las leyes o un mismo presidente constituyen el vínculo de esta adscripción. La escuela representa otro vehículo para ello. *Mi libro de primer año*, en su lección sobre la patria, narra cómo un niño de “un pueblo lejano” se integra a un grupo, y en una de sus primeras clases sus compañeros describen varias características de la “patria”, ante lo cual el niño foráneo explica: “En mi pueblo pensamos lo mismo. La tierra, nuestras cosas y nosotros formamos la patria” (Domínguez y León, 1961: 173). Más aún, esta comunión no solo es de pensamiento, sino de acción, pues como afirma *Mi libro de segundo año*, “Todos los niños de los pueblos y ciudades de México cantan en su escuela el Himno Nacional” (Galicia 1960c: 108).

El papel de los símbolos patrios es relevante no solo por la comunión que representan, sino por la forma en que inducen un aspecto emocional o sentimental en esta comunión. En su lección sobre la bandera nacional, *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* propone un ejercicio de escritura respondiendo a la pregunta “¿por qué amas y respetas a la Bandera Mexicana?” (Galicia, 1960a: 200). La misma operación encontramos en *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Historia y Civismo*, donde se plantea el siguiente ejercicio: “Escribe algunos pensamientos que expresen por qué quieres a tu patria” (Cárabes, 1960a: 89). En ambos casos encontramos el sentimiento de hecho, y los ejercicios requieren simplemente explicarlo. Este procedimiento queda

más claro en la advertencia del libro de Historia y Civismo de cuarto año: “Niño de cuarto año: Este libro se propone ayudarte a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla” (Barrón, 1960b: s/p). Como se observa, la justificación del deber se aplica solamente al servicio a la patria, mientras que su amor solo requiere explicación. En cambio, encontramos una prescripción emocional para el caso del himno en *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Historia y Civismo*: “El Himno Nacional es el canto de la Patria. Debes oírlo de pie, respetuosamente, y cantarlo con entusiasmo y recogimiento” (Cárabes, 1960a: 14).

Aunque “patria” y bandera son las nociones más recurrentes ante las que se describen sentimientos que niños y niñas sienten de facto, los LTG también mencionan a la libertad y a la nación. En cuanto al amor a esta última, se explica en *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo* de la siguiente manera: “La Patria es el ambiente y el conjunto de las tradiciones que forjan nuestro sentimiento de amor y respeto por la nación de que formamos parte y a la que consideramos nuestra” (Monroy, 1966: 210). En esta lección parece que la nación toma el lugar que la patria tiene en otras lecciones, pero se trata de una excepción; en este caso, los términos nación y patria no son intercambiables.

En cuanto a la libertad, al describir las ilustraciones que acompañan la lección “México, nación libre y amante de la libertad”, el libro de tercer año de Historia y Civismo explica que “El mapa de México parece lanzarse hacia el espacio sin límites. ¿Por qué razón? Porque da a entender cuán grande es el amor que por la **libertad** sienten todos los mexicanos” (Cárabes, 1960b: 10). Esta descripción, en relación al título, nos muestra que el término “México” está usado como sinécdoque, lo cual será motivo de análisis en el tercer apartado. Sin embargo, cabe notar que el uso de este tipo de figuras retóricas no es excepcional, ya que la bandera también se presenta con carácter metonímico, como en el libro de Lengua nacional de cuarto año, que frente a la bandera alienta a “no olvidar el presente y, sobre todo, mirar hacia el porvenir. Y este estímulo para la acción útil en favor de lo que más amamos —la tierra de México, que nos vio nacer— es el compromiso de nuestra voluntad con la emoción que nos producen los tres colores y el escudo de la Bandera” (Norma, 1960b: 12). Además del uso de la bandera como metonimia de la “tierra de México” respecto de las emociones que provoca, en esta lección se presenta esta dimensión emocional como un estímulo para “la acción útil”,

aunque no se enlista ninguna específica. Éstas las encontraremos en otras lecciones que revisaremos más adelante.

Por lo pronto, podemos observar que la comunidad a la que pertenecen los “mexicanos”, en el sentido de los pasajes analizados, refiere no solo al nacimiento en el territorio denominado “México”, sino que supone una dimensión sentimental hacia la propia comunidad, las instituciones y signos que funcionan como vínculo, siendo esta dimensión sentimental a la vez una conexión entre los sujetos y una motivación para acciones de utilidad a “México”. De entre los elementos que vehiculizan la comunidad tiene un lugar importante la escuela, pues es el espacio donde se realizan algunas *performances* de comunión, pero también es importante porque significa la concreción de uno de los derechos que tienen los niños, como “mexicanos”, según lo explica el artículo tercero de la constitución descrito en los libros de Historia y Civismo de cuarto, quinto y sexto años (Barrón, 1960b: 169; Monroy, 1966: 207; Blanquel y Manrique, 1966b: 238).

Desde esta perspectiva, los “mexicanos” —no simplemente nacidos en el territorio denominado “México”, sino habitantes en él— resultan beneficiarios de un conjunto de derechos estipulados en la Constitución sin necesidad de ser reconocidos formalmente como ciudadanos. *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo* lo explica así: “Las garantías individuales, también llamadas **derechos del hombre**, no pueden separarse del ser humano, y sólo con la muerte de éste terminan. Su disfrute es común a hombres y mujeres por igual, sin distinción de edad, raza, posición económica, credo o nacionalidad” (Monroy, 1966: 206). Luego, el libro enlista el derecho a la vida, a la libertad, a la educación, a elegir profesión u oficio, a la remuneración justa del trabajo, a la libre manifestación de ideas, de prensa y de creencias.

Sin embargo, el derecho a la educación es el único que tiene concreción para las y los estudiantes, además de que posibilita la evidencia de la acción del “gobierno”. El libro de Historia y Civismo de cuarto año explica, en el capítulo “La obra de la revolución mexicana”, que

Para hacer más eficaz la enseñanza se están **imprimiendo y distribuyendo millones de libros de texto gratuitos**, como éste que tienes en tus manos. A la vez, y en vista de que la población de edad escolar aumenta considerablemente, el gobierno ha puesto en marcha

un plan capaz de resolver, **en un plazo de once años** (1960 a 1970), el problema que la enseñanza primaria presenta en la República. (Barrón, 1960b: 181)

Una forma tan palpable de expresión de los derechos, como es el tener en las manos un libro de manera gratuita, contrasta con la abstracción de otras formas de participación de los beneficios de pertenecer a la comunidad, como en el caso del petróleo que se describe en el mismo libro: "Esta industria, propiedad de todos los mexicanos, ha sido un factor decisivo para el desarrollo económico del país" (Barrón, 1960b: 185).

Sin embargo, pertenecer a "México" no solo implica derechos, sino también deberes u obligaciones. Según *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*, "Todos estamos obligados a respetar la Constitución, a hacer que se respete y a exigir que se nos respete según la Constitución lo manda" (Blanquel y Manrique, 1966b: 228). Este "todos" que no distingue sexo, edad, "raza", posición económica, credo ni nacionalidad es precisado por el libro de quinto año de las mismas asignaturas, el cual profundiza así:

El niño, como miembro de la sociedad, tiene también **derechos y obligaciones**. Así, tiene derecho a que los demás niños **respeten sus ideas**; pero él, a su vez, debe respetar las ideas de sus compañeros y no hacer burla de ellas. Tiene el niño derecho al **respeto de su persona**; pero esto lo obliga a respetar a los demás. Tiene derecho el niño a recibir **enseñanza escolar**; pero también tiene la obligación de cumplir con sus estudios. (Monroy, 1966: 208)

Como sujetos de derechos y obligaciones, las niñas y niños que están en la escuela, y que por ello también tienen la oportunidad de experimentar sentimientos frente a determinados signos, como la bandera y el himno, constituyen una especie de ciudadanía informal que trasciende, aunque la incluye, la letra de la Constitución. Esta ciudadanía no es restrictiva de los educandos, pues incluye a "todos los mexicanos", y quizá por ello son pocas las acciones específicas que esta membresía motiva. Se trata más bien de un conjunto de características cuya marca más importante es su expresión relacional, pues esta adscripción cobra sentido siempre en función de instituciones o signos externos a los sujetos y sus trayectorias vitales. Si la primera forma de ser "mexicanos" estaba dada de forma "natural" por el nacimiento en el territorio denominado

“México”, esta segunda forma revisada atraviesa por el reconocimiento; ya sea del sujeto por parte de alguna institución, como el Registro Civil o la matrícula escolar, o bien del signo por parte del sujeto, ya sea la bandera o el himno nacional.

### 2.3.3. Quienes cumplen cierta edad

Aunque en los LTG el reconocimiento del nacimiento no sea suficiente para alcanzar la ciudadanía formal, resulta un paso previo para la misma. Según *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*: “Cuando el alumno o alumna lleguen a la mayoría de edad, es decir, a ser **ciudadanos**, tendrán los **derechos** que las leyes les conceden; pero al propio tiempo tendrán los **deberes** que las mismas les impongan” (Monroy, 1966: 208). Según el libro de sexto año de las mismas asignaturas, la condición de ciudadanía para los habitantes de “México” se cumple con “18 años si son casados, o más de 21 si no lo son, y que, además, no estén enjuiciados o convictos de algún delito penal” (Blanquel y Manrique, 1966b: 234), lo que introduce el ámbito judicial en el tema de la ciudadanía. En ambos casos, la verificación de la mayoría de edad solo es posible si existe un registro previo del nacimiento que sirva como referencia para el conteo de los años cumplidos.

En cuanto a los derechos y deberes específicos a los que se accede con la condición ciudadana, *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo* explica que

los ciudadanos disfrutan de otros derechos, principalmente el derecho a participar en el gobierno del país, ya sea como electores que votan por los representantes de la nación en el gobierno, ya sea ejerciendo cargos de elección popular. Los ciudadanos tienen también una serie de obligaciones: la de votar en los comicios para nombrar representantes en el gobierno, la de participar en la defensa del país, etcétera. (Blanquel y Manrique, 1966b: 234)

Esta lección es interesante porque es la única en todos los LTG que menciona otra obligación para los ciudadanos además de votar. Todavía más, es la única que menciona el derecho de los ciudadanos a ser votados. En cambio, la obligación del voto ya aparece desde el libro de tercer año (Cárabes, 1960b: 11) y el cuaderno de trabajo del mismo grado (Cárabes, 1960a: 9, 17), continúa apareciendo en el cuaderno de trabajo de cuarto año (Barrón, 1960a: 57-58), el libro de cuarto año (Barrón, 1960a: 103),

el libro de quinto año (Monroy, 1966: 206), e incluso encontramos un ejercicio de elección de comisiones mediante voto en el cuaderno de trabajo de este mismo año (Monroy, 1964: 118-121), todos ellos de las asignaturas de Historia y Civismo.

Otra obligación que no incluye a los educandos, pero que tampoco es privativa de los ciudadanos, ya que contempla a los extranjeros, es el pago de impuestos, explicitado en términos constitucionales en el libro de Historia y Civismo de quinto año (Monroy, 1966: 208), y mencionado en términos generales en el de sexto año: “Además, nacionales y extranjeros, todos los habitantes del país están obligados a pagar las contribuciones que fija la ley” (Blanquel y Manrique, 1966b: 234).

Más importante que los derechos y obligaciones descritos para este tipo de ciudadanía es el carácter constitutivo que la ciudadanía ofrece a “México”, a la “nación” o al “gobierno”. Para *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*, “El gobierno *democrático* o *popular* es el designado por los votos del pueblo en las elecciones que para ello se hacen” (Barrón, 1960a: 57). El libro de quinto año de las mismas asignaturas afirma: “decimos que nuestra Constitución es democrática, y que por mandato de ella todos los ciudadanos (hombres y mujeres) tienen el derecho de escoger libremente, por medio del voto, a sus gobernantes” (Monroy, 1966: 206). Además, como hemos visto, el libro de tercero incluso titula así una de sus lecciones: “México, nación democrática”, en la cual atribuye al derecho al voto de los ciudadanos lo democrático de la “nación” (Cárabes, 1960b: 11).

Otro aspecto interesante de este tipo de ciudadanía es la conexión histórica que expresa en los LTG. Por ejemplo, en su capítulo sobre el régimen revolucionario, *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* asevera que “Los gobiernos revolucionarios, a partir del que encabezó Venustiano Carranza, se han preocupado por hacer efectivos los **derechos cívicos del pueblo**” (Barrón, 1960b: 171). Debido a que no hay una definición en esta lección —ni en el resto del libro— de lo que significan los “derechos cívicos del pueblo”, podemos suponer que se refieren a los relativos a la ciudadanía que venimos analizando. En cualquier caso, esta preocupación se presenta como eje de continuidad entre los gobiernos que, por lo mismo, podrían definirse como democráticos a partir del encabezado por Carranza.

Pero la relación histórica no solo es de continuidad, sino también de contraste. El mismo libro, en su lección sobre la población de la Nueva España, expone “la enorme

importancia que en aquella época se concedía al linaje aristocrático [frente a lo cual, en la época de redacción del libro] la oportunidad de vivir dignamente **está abierta a todos**, y [...] a todos se concede **la igualdad ante la ley**" (Barrón, 1960b: 25). El contraste, así, no solo se establece entre dos entidades distintas —Nueva España y "México"—, sino entre características de esas entidades, la más importante de las cuales, para "México", es la ley. Aunque no se deriva de esto el rol que la ciudadanía formal pueda tener, se resalta la impronta que tiene la fuente de la que mana, la cual tiene un papel fundante; según el mismo libro, "La **Constitución** es la **ley fundamental** que rige a un país. La primera constitución que rigió a México, ya como **nación independiente**, fue formulada por el **Congreso de 1824**" (Barrón, 1960b: 83). Aparte del rol constitutivo y fundamental que se le adjudica en el extracto anterior, la constitución también resulta un signo mediador entre la población y su gobierno, además de servir como criterio de valoración, pues *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* establece que "Un buen mexicano debe respetar y obedecer la Constitución. Un buen gobierno debe respetar la Constitución y cumplir y hacer que todos cumplan sus leyes" (Galicia, 1960a: 211).

Entonces, según la ciudadanía formal que encontramos en los LTG, más importante que la participación del voto —vista como obligación y derecho— resulta sustancial la caracterización que el propio voto otorga a la comunidad de pertenencia, tratéase de la "nación", el "estado" o el "gobierno". Si para los sujetos que habitan "México" la identidad como "mexicanos" está atravesada por el reconocimiento, para la comunidad de pertenencia el carácter democrático está habilitado por el acceso de los sujetos a la ciudadanía formal que produce su identidad como "ciudadanos mexicanos". En tanto que el signo mediador es la Constitución, podemos considerar a quienes habitan "México" —la expresión revisada en el apartado anterior y que habitualmente se considera como "nacionalidad"— como una ciudadanía, pues también están apelados por este signo, ya que, como afirma *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*: "Garantías son los derechos inviolables que la Constitución concede a todo individuo" (Barrón, 1960a: 65). Aunque se trataría de una ciudadanía informal en tanto se distingue de la ciudadanía formal a la que se accede con la mayoría de edad.

Estas formas de ciudadanía, formal e informal, expresan un carácter prescriptivo muy general, incluso ritual, pues las acciones a las que estimulan se agotan en el acto en sí, aunque no así su significado. Desde esta perspectiva, honrar a la bandera, cantar el himno nacional y votar son suficientes para cumplir con el deber como "mexicanos",

en los primeros dos casos, o como “ciudadanos mexicanos” en el tercero. Sin embargo, esto no quiere decir que los LTG no tengan una dimensión prescriptiva fuerte, solo que ésta no se encuentra en la ciudadanía —formal o informal— sustentada por la Constitución o los dispositivos de reconocimiento estatal, sino en otras configuraciones, como la que se sustenta en el servicio o utilidad a la “patria”, a la “nación” o a “México”.

#### 2.3.4. Servidores patrios

Entonces, es posible encontrar en los LTG una comunidad, “la patria”, cuya membresía no está dada por el nacimiento o por el reconocimiento de una institución, sino que depende de un tipo de actividad expresado en términos de “servicio”. Desde esta perspectiva, la “patria” resulta un mecanismo de comunión entre algunos personajes del pasado y quienes tienen el libro en sus manos: para los primeros, “honrarla”, “darle gloria”, “engrandecer” o “luchar por” la “patria” les valió a ciertos “hombres, mujeres y niños” formar parte de la comunidad (Barrón, 1960b: 18); en cambio, para las y los lectores de los libros se requiere atender a tal ejemplo para legitimar su membresía. Es por ello que el “servicio a la patria” produce modelos de acción y de comportamiento, aunque no de manera mecánica, por lo que se precisa revisar cómo funciona esta comunión.

Es por ello, también, que no todos los personajes históricos forman parte de la comunidad, del mismo modo que no cualquier niño o niña que haya nacido en “México” haría parte de la “patria”. Algunos personajes del pasado reciben un tratamiento con cierto desapego, mientras que con otros se establece un nexo íntimo, y a través de ellos se traza una línea de continuidad para la “patria”. Como hemos visto, no todos los que habitaron “México” son considerados “mexicanos”; incluso, aun cuando la genealogía del “mexicano” mestizo incluye a los españoles —como raza y como cultura—, no se les trata como “nuestros antepasados”. Por ejemplo, de Hernán Cortés se encuentra su biografía y un relato detallado de sus acciones en *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo*, pero el personaje sigue siendo circunstancial para la “patria”, a pesar de acciones como la instalación de “los primeros ingenios azucareros que existieron en México” (Cárabes, 1960b: 97), lo cual podría ser razón para conectarle directamente con el “México” actual.

Este tratamiento no es privativo de los españoles, pues se reitera con algunos personajes aztecas —la otra raíz del mestizaje—, como Moctezuma o Nezahualcóyotl. Por contraste, observemos la siguiente narración de Cuauhtémoc en el libro de Historia y Civismo de cuarto año:

decidieron los españoles dar tormento a Cuauhtémoc y a Tettlepanquetzal, señor de Tlacopan, para que revelaran el secreto de esos tesoros. Los jefes mexicanos resistieron heroicamente; Cuauhtémoc demostró tener un valor indomable que desde entonces enaltece las virtudes del pueblo mexicano. (Barrón, 1960b: 19)

El valor de Cuauhtémoc adquiere una condición hereditaria en esta lección, lo que le diferencia del resto de personajes correspondientes a su época. Sin embargo, esta operación es extraordinaria, pues la tendencia en la conexión entre este tipo de personajes y los “mexicanos” actuales es sustentarla en las acciones que realizaron para fundar, construir o aportar algo a la “patria”, cuestión que abordaré más adelante. Por lo pronto, interesa detenernos en los rasgos de carácter de estos personajes descritos en los LTG porque representan, explícita o implícitamente, un modelo de valores y comportamiento para quienes tienen el libro en sus manos.

La característica de estos personajes más cercana a la experiencia de las y los usuarios de los LTG es la dedicación al estudio, que se le atribuye a Morelos en el libro de Lengua Nacional de cuarto año: “Estudioso por naturaleza, Morelos se dedicó a instruirse por sí mismo” (Norma, 1960b: 79-80). En esta lección también se le atribuye la inteligencia, pero nótese que en el pasaje lo estudioso es una cualidad y no un hábito. En el cuaderno de trabajo de segundo año se relacionan cualidades similares a los logros de Benito Juárez, de quien se pregunta si “¿Alcanzó ese lugar [la presidencia] por sus conocimientos e inteligencia o por su buena suerte?” (Galicia, 1960a: 26), y hacia el final del mismo libro se afirma que ““Pagándose los estudios con su trabajo, hizo en Oaxaca la carrera de abogado” (Galicia, 1960a: 182).

Los conocimientos como producto de la dedicación al estudio se hacen explícitos para el caso de Miguel Hidalgo en el libro de segundo año, de quien se afirma que “era un hombre instruido. Desde niño había tenido inclinación por el estudio” (Galicia 1960c: 174). *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* también caracteriza así a Hidalgo: “se distinguió por su aplicación e inteligencia” (Barrón, 1960b: 52), aunque agrega dos

elementos que vamos a revisar a continuación: la cualidad de valentía y el acto del sacrificio.

El rasgo predominante de los personajes heroicos es el valor, aunque expresado de distintas maneras. Algunas veces solo se enlista como parte de las características del personaje, como en *Mi libro de segundo año*, donde se dice de Benito Juárez: “todos nosotros conocemos y admiramos a otro niño oaxaqueño. Un indito inteligente y valeroso que llegó a ser Presidente de la República”, (Galicia, 1960c: 61). Como se observa, no se trata de un personaje más en las lecciones de historia, sino de un personaje al que se profesa —de facto— admiración, aunque el origen de tal admiración no se explicita en la propia lección, sino algunas lecciones después: “defendió a nuestra patria en épocas aciagas. México necesita hombres tan valerosos, honrados y patriotas como don Benito Juárez” (Galicia 1960c: 63). Además de la justificación de la admiración profesada al personaje, en este pasaje se explicita su dimensión modélica, en la cual el valor se acompaña de la honradez y el patriotismo.

En el mismo libro de segundo año simplemente se enlista el valor como una característica de Cuauhtémoc (Galicia 1960c: 172), pero en el cuaderno de trabajo del mismo grado encontramos una referencia más clara del valor que se le atribuye a otro personaje: “Huerta mandó que lo mataran. / Ahora recordamos a Belisario Domínguez como ejemplo de los hombres valerosos que luchan, sacrificándose, sin más armas que su pensamiento y su palabra.” (Galicia, 1960a: 188). En este caso, el valor estriba en el acto del sacrificio, tema recurrente —pero con diversas representaciones—, en este tipo de personajes.

Esta relación entre valor y sacrificio no solo se encuentra en libros de historia; por ejemplo, en *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Lengua Nacional* encontramos un ejercicio en que se pide a las y los estudiantes subrayar los sustantivos abstractos de oraciones como “A todos los niños nos conmueve el valor del general don José María Morelos. / El padre Hidalgo murió por darnos la libertad” (García, 1964: 59). Resalta en este tipo de ejercicios que la apelación emocional, como en el caso de Benito Juárez en el libro de segundo año, se establece como un hecho y no como una prescripción.

Otros personajes a quienes se les asigna el valor como rasgo de carácter es Francisco I. Madero —a quien se le agrega nobleza de espíritu— (Barrón, 1960b: 156), José María Morelos y Vicente Guerrero (Barrón, 1960b: 68), todos ellos en el libro de

historia y civismo de cuarto año, aunque en el caso de los últimos el valor se enmarca en el tema de las campañas militares de la independencia, por lo cual resulta explícito que el valor deriva de su comportamiento en acciones que pusieron en riesgo su vida, asociación que también encontramos en el caso de “el Pípila” (Barrón, 1960b: 54).

A este respecto, cabe puntualizar que no todas las narraciones de sacrificio culminan con el éxito de la empresa relatada, por lo que el sacrificio no resulta un motivo secundario, sino el elemento principal de la narración, como en el caso de la lección sobre la invasión estadounidense de *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*:

Aunque nuestro ejército no obtuvo triunfos militares, demostró, durante las batallas que se libraron entonces, **un gran heroísmo**, gracias al cual nuestros defensores se han inmortalizado en la Historia y merecen nuestro reconocimiento y nuestro respeto. Los soldados que lucharon por México dieron un gran **ejemplo de amor a la Patria**. Debes admirarlos y sentirte orgulloso de tus héroes (Barrón, 1960b: 95).

El heroísmo referido en esta lección consiste en el sacrificio de la vida, cuyo ejemplo más dramático es el de los “niños héroes”. El libro de segundo año recupera el fragmento de un texto de Heriberto Frías que culmina, después de una patética narración de la toma del Castillo de Chapultepec, con el siguiente apremio a sus lectores: “No olvides sus nombres, buen amiguito, y cuando vayas a pasear por el hermoso Bosque de Chapultepec [...] acuérdate de que hubo un día terrible en que todo el bosque fue sacudido por el heroísmo y la muerte de unos niños mexicanos...” (Galicia 1960c: 178).

Este sacrificio de la vida de los “niños héroes” se menciona ya desde *Mi libro de primer año* (Domínguez y León, 1961: 183), pero en algunos casos se asocia directamente con el destino de la “patria”, como en el extracto de un poema de Amado Nervo reproducido en el libro de Lengua Nacional de cuarto año: “Divinos héroes niños, / la Patria es inmortal; / con ella vuestros nombres / por siempre vivirán.” (Norma, 1960b: 89). Así, el “servicio a la patria” incluye el sacrificio de la vida propia, apelación de la que no están exentos los y las lectoras de los LTG, y que sirve también como justificación de la veneración a la bandera, según el libro de Historia y Civismo de tercer grado: “De ser necesario, debemos morir por ella. / Recordemos a los Niños de Chapultepec y a tantos

otros héroes que dieron su vida por defender la amada bandera tricolor. Honrémosla especialmente el 24 de febrero, **Día de la Bandera**" (Cárabes, 1960b: 16).

Contrasta con el carácter sacrificial de los "niños héroes" la representación del único niño mencionado aparte en los episodios históricos de los LTG: Narciso Mendoza. De este personaje se cuenta que, en ocasión del sitio que el ejército de Morelos experimentó en Cuautla, el niño advirtió que un cañón estaba abandonado y lo disparó. Esta anécdota se cuenta de manera casi circunstancial en los libros de lengua nacional de tercer año (Domínguez y León, 1960e: 28-29), de cuarto año (Norma, 1960b: 20-21), en el cuaderno de trabajo de la misma asignatura (Norma, 1960a: 18) y en *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (Barrón, 1960b: 60), y no se le concede el tratamiento heroico, por lo cual nos conduce a inferir que la heroicidad de los "niños héroes" radica en su martirio y no en su edad.

Sin embargo, el sacrificio no está relacionado únicamente con el valor, ni la vida es lo único que sacrifican estos personajes. Cabe introducir a las mujeres heroicas en este momento porque nos muestran las diferenciaciones por género de los roles que vamos a encontrar más pronunciadas en los siguientes apartados. En este sentido, su presencia es proporcionalmente mínima respecto a los varones, tanto en menciones como en la descripción de sus acciones. En algunos casos solo se les menciona una vez, como en la siguiente lección del libro de quinto año de Historia y Civismo a propósito de Josefa Ortiz de Domínguez, "cuyo ejemplo siguieron otras mujeres mexicanas: **Leona Vicario, Mariana Rodríguez del Toro de Lazarín, Manuela Medina, María Fermina Rivera** y muchas más" (Monroy, 1966: 139). A excepción de Leona Vicario y la propia Ortiz de Domínguez, no se menciona en ninguna otra ocasión a lo largo de los LTG a las mujeres enlistadas.

Y la actuación que se describe, tanto de Josefa Ortiz como de Leona Vicario, alienta diferentes preceptos: *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo* solicita a los alumnos y alumnas, a partir de la redacción de la biografía de Vicario, averiguar si hubo mujeres "patriotas" en su región (Barrón, 1960a: 46), mientras que el libro del mismo año y asignaturas explica que "su ejemplo te hará apreciar la noble entereza con que las mujeres mexicanas han sabido servir a la Patria" (Barrón, 1960b: 64); además, *Mi cuaderno de trabajo de primer año* tiene un conjunto de narraciones sobre personajes históricos mediante viñetas entre las que se encuentra la anécdota de Ortiz (véase *Anexo 1*), que culmina con la ilustración de una moneda de cinco centavos

con su imagen (Domínguez y León, 1960a: 209), lo que nos lleva a la forma en que se retribuye a estos héroes y heroínas, aunque eso se tratará más adelante.

De momento, lo que importa resaltar es que las acciones de las mujeres no son descritas con el detalle con que se tratan las de los varones, y en el ámbito del sacrificio esto se observa en casos como el cuaderno de trabajo de Historia y Civismo correspondiente al cuarto año, donde se pide completar la siguiente oración sobre Josefa Ortiz de Domínguez: “y que su entusiasmo por la \_\_\_\_\_ de México la hizo desentenderse del peligro que corría al mandar \_\_\_\_\_” (Barrón, 1960a: 34). En ninguno de los ejercicios se explicita en qué consiste tal peligro, pero una lección del libro del mismo año y asignaturas sobre Leona Vicario nos puede orientar sobre el tipo de sacrificio que se atribuye a las mujeres: “Casó poco después con Quintana Roo, y al lado de él padeció molestias, privaciones y penalidades” (Barrón, 1960b: 73). No hay, en el resto de libros, otra explicitación de los costos que tiene para estas heroínas su apoyo a las acciones que protagonizan los varones, de quienes, en cambio, no solo se describen consecuencias de sus gestas, sino que se describe detalladamente el propio sacrificio como parte del contenido de su “patriotismo”.

En ocasiones el sacrificio resulta incruento y se ofrece como un rasgo de carácter, lo que ilustra *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* cuando narra el rechazo de Morelos a la propuesta del Congreso de Chilpancingo, el cual “concedió a Morelos un título: el de alteza, que él rechazó y cambió por otro: **siervo de la nación**” (Barrón, 1960b: 61). A propósito del servicio, encontramos en los LTG que el patriotismo no se restringe al “servicio a la nación”, ya que tal servicio puede extenderse a sujetos específicos, como en el caso de Vicente Guerrero descrito en el mismo libro: “Hombre patriota y honrado, el **segundo Presidente** de México asumió sus funciones resuelto a servir a las **clases humildes**” (Barrón, 1960b: 86).

Pero, volviendo al sacrificio, lo que usualmente se sacrifica tiene un carácter dramático. Por ejemplo, el libro de Historia y Civismo de cuarto año relata que Morelos, “**A punto de recibir las balas** que lo dejarían sin vida, exclamó: ‘Morir es nada cuando por la Patria se muere’ [...] Sus últimas palabras serán siempre, para todos los mexicanos, una de las más perfectas lecciones de **amor a la Patria**” (Barrón, 1960b: 62). El mismo libro muestra que la “patria” está por encima, incluso, de la familia: “Cuando se ofreció a Pedro Moreno el indulto, él lo rechazó, y otro tanto hizo cuando,

presa su hijita Guadalupe en manos de los realistas, y usada por ellos a modo de rehén, le hablaron de canjearla por un grupo de prisioneros” (Barrón, 1960b: 74).

Un ejemplo más patético lo encontramos en el libro de cuarto año de Lengua Nacional, el cual relata la propuesta de Nicolás Bravo al ejército realista de canjear trescientos prisioneros por su padre: “La respuesta fue que no podían escucharlo en su proposición si no hacía también la promesa de rendirse y de abandonar la causa de la independencia. Convencido el gran insurgente de que sus deberes de patriota estaban antes que todo, se negó a aceptar tan inicua condición, y su padre fue ejecutado” (Norma, 1960b: 109). El corolario de esta anécdota es que Bravo, finalmente, decide liberar a sus prisioneros, con lo que demostró, según la narración del libro, su magnanimidad.

Cabe notar aquí que la descripción del sacrificio de los personajes heroicos usualmente se acompaña de una apelación a la retribución del mismo por parte de quienes tienen el libro en sus manos. Así, *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* explica que Hidalgo

había renunciado a todo por traer el bien a su pueblo. Dejó la vida tranquila a que tenía derecho por su edad, y por la profesión que ejercía, para servir a un propósito noble, altruista, e inmenso por los sacrificios y el patriotismo. [...] Hidalgo cayó vencido; pero su memoria, viva en todos los mexicanos, nos alienta a perseverar en la obra, indispensable, que asegure, con la paz y el trabajo, la independencia a que dedicó él su sacrificio. (Barrón, 1960b: 57)

A propósito de estos personajes, los LTG realizan una operación interesante: en tanto que sus acciones se verificaron en un contexto convulso, resulta difícil que su carácter modélico se refiera a la repetición directa de sus actos; más bien, se acentúa lo que legaron a la “patria” para proponer la continuidad del legado en obra de quienes tienen el libro en sus manos. De este modo, la pertenencia a la comunidad mediante el servicio moviliza no solo sentimientos y emociones, sino hábitos y comportamientos que, a su vez, recrean a la propia comunidad. Por esto, resulta importante revisar las descripciones del legado de estos personajes en relación con la retribución que se alienta en los LTG a su audiencia.

Como muestra, vamos a observar dos expresiones de este legado: la “educación” y las “elecciones libres”. En cuanto a la primera, *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* se ocupa de un personaje extraordinario como héroe patrio porque, por un lado, sus acciones no se enmarcan en hechos de armas ni su patriotismo se expresa en su sacrificio, y, por otro, se trata de un personaje del porfiriato, periodo que generalmente no es valorado positivamente en los LTG. Por lo demás, esta es la única mención que se hace de Justo Sierra como una especie de héroe patrio en estos libros, aunque en otras ocasiones se le reconoce su papel como educador. En la lección encontramos algunos subtítulos resaltados en mayúsculas, recurso inusual en el cuaderno, y refiere algunas sentencias atribuidas al político porfirista, así como algunas de sus obras:

“ESTE GRAN EDUCADOR DIJO: / 1. En la escuela está la salvación de la patria mexicana. / 2. La educación es la tarea más importante de la escuela, siendo la instrucción sólo el medio. [...] = [...] (Tu profesor te explicará las anteriores frases) [...] = [...] 5. Su mayor preocupación fue que se crearan escuelas. Abrió muchas primarias y de artes y oficios. Estableció, por primera vez en México, los desayunos escolares. / (Tu maestro te explicará la importancia de estas obras.)”  
(Galicia, 1960a: 185-186)

Esta lección resulta peculiar por atribuirle a la escuela un papel importante para la patria; pero, además, incide directamente en la interacción en el aula al apelar a la explicación del “profesor” tanto de las frases como de la importancia de las obras de Sierra. Evidentemente, la diferencia entre educación e instrucción remite a las discusiones decimonónicas sobre la misma; sin embargo, no es necesariamente el contenido del diálogo que se detonará en cada aula. Es más, la lección abre un margen amplio para la interpretación de cada maestro o maestra sobre la importancia de la escuela para la “patria”, aunque ese margen está acotado por las propias frases y obras seleccionadas. En todo caso, se produce un doble apuntalamiento en esta lección: al significar la salvación de la “patria”, la escuela provee materialidad a aquella, pero al mismo tiempo legitima la importancia inmaterial, la trascendencia, de la escuela.

Un segundo legado de los “héroes patrios” es el de las “elecciones libres”, las cuales se deben, principalmente, a Madero, como se puede observar en todos los libros y cuadernos de trabajo de Historia y Civismo que tocan el periodo revolucionario. Lo que llama la atención de este caso es que ninguna de las lecciones correspondientes

aprovecha la ocasión para alentar el ejercicio del voto como forma de retribución al sacrificio del personaje. De este modo, la figura de Madero, con su frase inseparable — “sufragio efectivo, no reelección”— y sus “virtudes cívicas”, queda escindida de la práctica concreta del voto; en cambio, se le relaciona con algo más abstracto: “En su empeño de que la voluntad del pueblo fuese respetada, encabezó la Revolución Mexicana [...] Madero fue el iniciador, en 1910, del progreso social y político de que hoy disfruta México” (Galicia, 1960a: 187), como indica el cuaderno de trabajo de segundo año.

Dada la magnitud de las gestas que realizaron estos “héroes”, decíamos que su ejemplaridad no resulta directa, sino indirecta mediante diversas formas de retribución. Una primera forma que podemos encontrar es la de los sentimientos tributados. Es de esta manera que podemos leer la explicación de los colores de la bandera que *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional* presenta: “El rojo es heroísmo, es amor hacia todos los que nacieron en esta tierra, amante de la independencia; es amor hacia todos los que forman la familia mexicana, hacia los que murieron por darnos la patria que hoy tenemos” (Domínguez y León, 1960e: 28). Observamos aquí que el simbolismo de la bandera integra las formas de comunidad que hemos revisado: quienes nacieron en “México”, quienes son reconocidos por dispositivos estatales (la familia mexicana) y quienes sirvieron a la “patria”. El nexo con los “mexicanos” hodiernos es, por supuesto, el sentimiento profesado, que no se limita al amor, como lo muestra este ejercicio del cuaderno de trabajo de cuarto año para la asignatura de Lengua Nacional: “Escribe las letras mayúsculas que debe haber en los párrafos siguientes: [...] b). también hermenegildo galeana, nicolás bravo y pedro ascencio fueron valerosos insurgentes. / c). por sus heroicas hazañas, rendimos a esos héroes un tributo de cariño y gratitud” (Norma, 1960a: 19).

Una de las retribuciones más comunes es la veneración, que se puede expresar en apelativos como el que designa a Miguel Hidalgo según lo consigna *Mi libro de primer año*: “Padre de la Patria” (Domínguez y León, 1961: 185). No obstante, la veneración también puede ser explícita, como en el caso de Francisco I. Madero, cuyos “discursos, siempre sinceros, generosos y humanos, conmovían a las multitudes. México no sólo recuerda a Madero: venera su memoria”, pues este personaje “se singularizaba por su **nobleza**, su **bondad** y su **apego a las virtudes cívicas**” (Barrón, 1960b: 162), según lo establece el libro de cuarto año de Historia y Civismo, el cual también explica que “La

traición de Huerta y la muerte de Madero y Pino Suárez causaron **profunda indignación** en todo el país. La memoria de Madero empezó a ser objeto de un **culto cívico**" (Barrón, 1960b: 160).

Sin embargo, la memoria de estos personajes heroicos no se materializa únicamente en los sentimientos y las periodicidades de los rituales cívicos. Los monumentos, por supuesto, representan una manera de sostener su recuerdo. *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional* aprovecha su lección sobre el hemiciclo de Benito Juárez para conectar la materialización local con el fenómeno nacional preguntando "¿Hay en el lugar donde vives algún monumento en honor de don Benito Juárez o de otro héroe?", seguido de la petición de indagar y describir el personaje a quien está dedicado, su descripción, la biografía y la "cosa digna de admiración" que efectuó (Domínguez y León, 1960c: 23).

Ahora bien, la forma de retribución más concreta para las y los lectores de los LTG es el conjunto de responsabilidades que condensan su rol de escolares: a propósito de la lección sobre el sitio de Cuautla, y después de solicitar el dibujo de "la hazaña realizada por el niño Narciso Mendoza", *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo* recuerda a quien tiene el libro en sus manos que "la Patria necesita del esfuerzo y la cooperación de todos sus hijos: hombres, mujeres y niños. Te necesita también a ti. Prepárate para ser cada día más útil. Asiste aseado a la escuela, con puntualidad, con tus útiles ordenados y con tu [sic] tareas cumplidas escrupulosamente" (Barrón, 1960a: 41). El libro del mismo año y asignaturas lo hace más extensamente, aunque el término que utiliza para la prescripción es el de propósito y no deber:

**5. Propósitos del niño mexicano.** [...] Los niños de México deben conocer y recordar a sus héroes, porque éstos dieron su vida para legar a todos los mexicanos una **patria libre**. Tú, que formas parte de México, estás obligado a estimar el sacrificio de esos grandes hombres, a cuyo heroísmo debes las libertades, los derechos y la seguridad de que hoy gozas. Su **conducta** es el modelo que ha de impulsarte a cumplir con tu deber, el cual, por ahora, consiste en **estudiar y trabajar**, en la escuela y en tu casa, para servir así a tu patria y entregarte, seguro de que los mereces, a tus juegos y regocijos. / Ama el aire de México, su sol, sus ríos, sus montañas, su **tierra**. Ama y cuida esa tierra, que, además de **generosa**, es tuya. Los

héroes patrios la obtuvieron para ti al precio de su sangre, y ella será siempre **dulce y maternal** si con tu esfuerzo la cultivas, y si, como los héroes que te la dieron, mantienes vivos en ti **el amor por la Patria, por la ley y por la justicia**. (Barrón, 1960b: 58)

Observamos con esto dos desplazamientos importantes. Por un lado, la “inclinación por el estudio” transita de una cualidad en los personajes históricos a un hábito prescripto para el público de los LTG, de modo que podríamos afirmar que la reificación de ciertas características en los personajes históricos tiene la función de prescribir un hábito. Por otro lado, el legado que los héroes patrios obtuvieron con su sacrificio no está asegurado, sino que su disfrute está condicionado por una retribución específica, que en el caso de este pasaje integra en el amor a la “patria”, la “ley” y la “justicia”.

El último rasgo que el servicio a la patria nos permite caracterizar de esta membresía es el de la constitución de autoridad. En este sentido, la narración de las acciones de los héroes que hemos revisado se estructura de tal manera que su servicio a la “patria” tiene una forma recurrente en la estructura de organización colectiva. Así, el tratamiento de los protagonistas de los eventos paradigmáticos de la construcción de la patria es usualmente el de la jefatura, como lo evidencia *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*: “Un nuevo virrey, **Juan Ruiz de Apodaca**, ofreció entonces el indulto a los rebeldes que dejaran las armas; pero el llamamiento, aunque oído por algunos insurgentes [...], no apartó de ésta a los jefes resueltos a continuar peleando hasta el fin” (Monroy, 1966: 144).

No obstante, en otras lecciones se establece de qué manera la figura de la jefatura es imprescindible para la organización y supervivencia de las acciones colectivas, como se observa en *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*: “Cuando la lucha parecía haber terminado con la muerte de los principales insurgentes, surgió un nuevo jefe, **Ignacio López Rayón**, quien tomó el mando del movimiento libertador” (Barrón, 1960b: 59). El mismo libro, unas páginas adelante, ofrece el contraste que provoca la carencia de esta figura: “Después de la muerte de Morelos, los insurgentes no llegaron a tener un **jefe capaz** de acaudillarlos. [...] Era como si el movimiento por la independencia estuviese deshecho” (Barrón, 1960b: 65). Incluso, la jefatura llega a funcionar como eje de la narrativa de procesos amplios, como la referida a la revolución del libro de tercer año de las asignaturas de Historia y Civismo: una vez derrocado Díaz,

“Desde luego hubo elecciones libres. En ellas resultó elegido para la Presidencia de la República el jefe de la Revolución” (Cárabes, 1960b: 115). Posteriormente, “Al enterarse de la muerte del Presidente Madero, el pueblo mexicano empuñó otra vez las armas. [...] Don Venustiano Carranza fue el nuevo jefe de la Revolución” (Cárabes, 1960b: 117).

Por su parte, el libro de Historia y Civismo de sexto año trata el tema con más detalle, por lo cual ya no hay una jefatura de “la Revolución”, sino varias correspondientes a los ejércitos enfrentados, y encuentra una manera peculiar de matizar lo sucedido después del derrocamiento de Huerta:

Derrocado Huerta, hubo diferencias y aun luchas entre los principales jefes revolucionarios; no se ponían de acuerdo sobre cuál era la mejor manera de lograr los cambios sociales necesarios. Sin embargo, para nosotros todos ellos son héroes, los vencidos y los vencedores, porque todos trataban de lograr una vida mejor para los mexicanos y todos ayudaron, de una manera u otra, a que se implantara en el país un régimen más justo, más comprensivo, más propio para el verdadero desarrollo y progreso de México. (Blanquel y Manrique, 1966b: 128)

Hay, en este fragmento, una relación implícita entre la jefatura revolucionaria y el objetivo del bien común, pero, en conjunto, las narrativas basadas en jefaturas naturalizan las relaciones jerárquicas en la organización colectiva. Esta es una estrategia diferente a la asociación de los héroes patrios con signos, como en el caso de la bandera que revisamos, o el de la reiteración de ideas específicas mediante ejercicios de caligrafía, como los situados en *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua Nacional y Escritura*, de los cuales presentamos algunos ejemplos: para las letras “M” y “N”, “Miguel Hidalgo y Costilla iniciador de nuestra independencia dio su vida por México” (Norma, 1960a: 122); para las letras “O”, “C”, “CH”, “Cuauhtémoc, el héroe mexicano más puro” (Norma, 1960a: 124); para las letras “T” y “F”, “Fernando Montes de Oca ofrendó su vida en aras de la Patria” (Norma, 1960a: 127); para la letra “R”, “Recordemos a los mártires de la Revolución Mexicana” (Norma, 1960a: 131).

Lo descrito hasta aquí muestra la manera en que se perfilan los rasgos y acciones de los “héroes” que pueden considerarse como modelos de ciudadanía debido a la naturaleza de su heroicidad: el servicio a la patria. Podría tomarse su carácter modélico como un intento de solución de la paradoja temporal que Bhabha (2002) señala para el

caso del nacionalismo entre el tiempo acumulado y el tiempo iterativo de la narración, aunque en este caso sería de la ciudadanía. Por ejemplo, la reificación de la “inclinación por el estudio” como cualidad de algunos héroes patrios sustenta la precepción del hábito en quienes tienen el libro en sus manos mediante el peso simbólico del personaje histórico; sin embargo, es el único caso en que se logra esta articulación directa sin solución de continuidad. En otros, la retribución es indirecta, como afirma el niño protagonista del viaje que guía a *Mi libro de quinto año*. *Lengua Nacional*:

una idea, expuesta por el maestro Romero, me rebullía en la cabeza: cuando honramos la memoria de nuestros antepasados ilustres recibimos “su fuerza y su inspiración”. Es como si estuviesen vivos y nos trasfundiesen algo de su grandeza. No todos hemos de ser héroes, pero hay un heroísmo callado que sí podemos practicar todos: el diario heroísmo del cumplimiento del deber. (Magdaleno, 1964: 168)

En cualquier caso, aunque el “servicio a la patria” tiene un carácter preceptivo fuerte, su margen de acción —las conductas abarcadas— es limitado. Es por ello que convendría revisar modelos sin tanto peso simbólico, pero más cercanos a la cotidianidad de los y las usuarias de los LTG.

### 2.3.5. Adultos económicamente activos

La razón de considerar estos modelos en términos de ciudadanía estriba en que, en general, los LTG tratan al trabajo también como una forma de servicio, tanto a los demás como a la “nación”. Este tratamiento convierte a las actividades individuales en asunto público. La primera extensión de la actividad laboral en este sentido refiere a la interacción entre individuos, como puede ser la utilidad de un oficio para otra persona. *Mi libro de primer año* nos muestra la importancia de una actividad laboral en las palabras de un niño que recibió los servicios de un carpintero en la lección “La silla rota”: “¡Gracias, señor carpintero! / Ahora puedo seguir mi tarea.” (Domínguez y León, 1961: 145)

Las repercusiones de la actividad laboral pueden extenderse a una familia. El mismo libro pone en voz de un padre de familia las siguientes palabras sobre un plomero: “Como todos los artesanos, es muy útil. Gracias a ellos podemos vivir tranquilos”

(Domínguez y León, 1961: 141). Debido a que se dirige a su hijo, la deixis se circunscribe a la familia. Unas páginas adelante, otro padre de familia explica que “—Sin los campesinos —papá nos explicó— no habría bienestar. / Debemos estarles agradecidos” (Domínguez y León, 1961: 149). Nuevamente, el precepto de agradecimiento abarca al núcleo familiar. Desde una perspectiva más formal, en su capítulo sobre “Derechos y deberes”, *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo* expone:

La base de la sociedad humana es la familia. En la vida diaria, además, todo hombre necesita del agricultor, del ganadero, del industrial y del comerciante para que le proporcionen alimentos; del obrero para que realice diversos trabajos; del médico para que lo cure cuando está enfermo; del maestro para que le proporcione conocimientos. (Monroy, 1966: 204)

Como se observa, esta utilidad puede trascender los intereses de una familia para adquirir una extensión abstracta —“todo hombre”—, pero aquí se le mantiene como referente en la afirmación con que inicia la enunciación. Otras lecciones exponen la utilidad pública de los oficios y profesiones al tiempo que modelan una comunidad más amplia, como el barrio, que observamos en “El policía”, del libro de primer año, lección en la cual un niño afirma “Todos en el barrio queremos a Miguel. [...] Después nos contó por qué se había hecho policía. / Le gusta cuidar a los demás.” (Domínguez y León, 1961: 146-147).

En cambio, la comunidad de referencia puede construir un espacio más amplio, como lo vemos en la lección “Un concurso”, de *Mi libro de segundo año*, donde los alumnos tienen que leer textos con palabras difíciles, uno de los cuales dice “Muchos hombres contribuyen directamente a que sea más segura y fácil la vida de la comunidad. / ‘Son aquellos que pertenecen a organizaciones dedicadas a servicios públicos: empleados de Correos y Telégrafos, miembros del Cuerpo de Bomberos, policías y otros más” (Galicia, 1960c: 69). La comunidad del texto anterior es todavía más amplia. Aunque sus límites no están definidos, los servicios de Correos y Telégrafos trascienden el mundo inmediato del barrio. Así sucede en lecciones donde la deixis no es clara, pero los oficios sugieren la amplitud espacial, como en la lección “Personas que nos ayudan”, de *Mi cuaderno de trabajo de primer año*, que incluye en su lista de servidores al guardia forestal y al marinero (Domínguez y León, 1960a: 199).

La explicación de las profesiones y oficios como servicio a la comunidad también funciona para construir la estructura de relaciones de la “sociedad”. Por ejemplo, en su lección “Formamos parte de la sociedad humana”, el libro de Historia y Civismo de tercer año presenta la ilustración de un bebé con una leyenda debajo, “PEPE necesita:” y más abajo unas flechas apuntando hacia arriba contienen las explicaciones “...del agricultor y del comerciante... [...] ...del obrero y del industrial... [...] ...de todos los hombres” (Cárabes, 1960b: 29). La conjugación del título con las imágenes y las leyendas formulan una estructura social donde “el individuo” está en el centro. Por su parte, el cuaderno de trabajo de segundo año nos ofrece una estructura más compleja al pedir respuesta a la pregunta “Para aprovechar lo que producen el agricultor, el ganadero, el pescador, el criador de aves, el minero y el petrolero, ¿qué ayuda prestan el ferrocarrilero y el obrero?” (Galicia, 1960a: 152). Aunque estas actividades se explican como ayuda al “hombre” por la transformación de la “naturaleza” en bienes, la estructura que describe la pregunta refiere a una red donde el propio “hombre” no está en el centro.

A propósito del “hombre”, no siempre resulta tan abstracto este sujeto, pues en su lección sobre el primero de mayo, *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional* pone en voz de una maestra el sentido de tal conmemoración: “En este día se recuerda [...] 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” (Domínguez y León, 1960e: 50).

Sin embargo, la comunidad de servicio que tiene una identificación inequívoca en los LTG es “México” o la “patria”. *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* tiene una secuencia de cuatro páginas que comienza con el encabezado en mayúsculas “nuestra patria mexicana” y sigue con “está unida y es fuerte”, y en esta segunda página hay una leyenda que explica “En la comunidad, debemos prestarnos ayuda” y se acompaña de las viñetas de tres niños sembrando plantas, tres albañiles trabajando y cinco varones marchando con dos de ellos sosteniendo una pancarta, uno de los cuales está vestido de overol (Galicia, 1960a: 196-197). En la última página de la serie solicita redactar “cómo ayudan a la población para alcanzar una vida mejor:” debajo de las ilustraciones que tienen las leyendas “El médico”, “El maestro”, “La enfermera” y “El guardia forestal” (Galicia, 1960a: 199).

El libro de Lengua Nacional de sexto año tiene una lección titulada “Nuestra contribución a la patria”, en la cual establece:

La Patria nos necesita francamente resueltos a darle la mayor gloria y el mejor lugar en el concurso de las naciones. No la glorifiquemos sólo con palabras; entreguémonos en cuerpo y alma a su servicio. Toda actividad es digna, todo trabajo es noble, con tal que los desempeñemos con hondo sentido de responsabilidad. En la complicada organización de la vida, tiene enorme importancia el trabajo rudo del modesto campesino; la tienen las difíciles y peligrosas labores de los obreros; las investigaciones, lentas y precisas, de los hombres de ciencia, las discusiones parlamentarias, las delicadas operaciones financieras. (Norma, 1968b: 178)

En otra lección, este mismo libro relaciona la actividad laboral con “el progreso de nuestra patria” (Norma, 1968b: 208). El libro de quinto año de la misma asignatura asigna un lugar preeminente a la profesión docente según el criterio del servicio: “México, nuestra Patria, es obra del esfuerzo de todos sus buenos hijos; pero el maestro es el que forma a esos buenos hijos” (Magdaleno, 1964, 20). *Mi cuaderno de trabajo de primer año* contiene la lección “México será grande si trabajamos unidos”, donde presenta un conjunto de actividades laborales alrededor de la bandera (Domínguez y León, 1960a: 201). Una de las ilustraciones retrata a un hombre sentado y escribiendo algo en un papel sobre un escritorio, lo cual resulta excepcional en los LTG. A propósito de esto, *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional* es el único que incluye entre las actividades laborales útiles a la “patria” a “las discusiones parlamentarias”.

Si consideramos a las actividades de esta índole enlistadas en los LTG como el abanico de futuros posible para su audiencia, convertirse en agente estatal se limita a las tareas del orden, como ser policía, soldado o marino, pero no aparece en el horizonte formar parte del aparato burocrático, mucho menos algún cargo de dirección en él. La mayoría de trabajos posibles se engloban en oficios como herrero (Domínguez y León, 1961: 138-139; Galicia, 1960a: 11; Norma, 1968b: 27-29), albañil, carpintero ((Domínguez y León, 1960a: 198; Galicia, 1960a: 11), plomero, barrendero, zapatero, sastre, pintor, (Domínguez y León, 1960c: 14). *Mi cuaderno de trabajo de primer año* amplía el repertorio a médico, músico, enfermera, dentista, ingeniero, campesino, chofer, maestra, aviador, marino, tendero, modista y secretaria (Domínguez y León, 1960a: 197-198).

*Mi libro de sexto año. Lengua Nacional* clasifica con mayor atención las posibles ocupaciones de sus lectores debido al fuerte componente de orientación vocacional que lo caracteriza:

A unas cuantas semanas del término de tu educación primaria conviene que conozcas, aun cuando sólo sea de nombre, algunas de las ocupaciones que ofrecen amplio campo de actividad, aparte, claro está, las llamadas carreras profesionales (Medicina, Ingeniería, Arquitectura, etc.) / *Ocupaciones de oficina*: archivista, auxiliar de contador, bibliotecario, secretaria, taquígrafa secretaria, taquimecanógrafo, tenedor de libros. / *Ocupaciones calificadas*: ebanista, encuadernador, fotograbador, herrero, joyero, linotipista, mecánico práctico, radiotelegrafista, relojero, tornero, sastre, electricista, etc. / *Ocupaciones mercantiles*: comerciante, contratista, agente viajero, almacenista, comisionista, dependiente de mostrador, etc. / *Ocupaciones agrícolas*: agricultor, agrónomo, avicultor, floricultor, jardinero, etc. (Norma, 1968b: 18)

Por su parte, el libro de la misma asignatura, pero de quinto año, excepcionalmente detalla dos profesiones: ingeniero industrial y técnico en la petroquímica (Magdaleno, 1964: 202). Por supuesto, las profesiones se distribuyen según el género en algunas lecciones. Por ejemplo, *Mi libro de primer año* propone la creación de un club donde los personajes practicarían “ocupaciones útiles. / Las niñas coserán y prepararán la comida. / Si quieren, pueden ensayarse como pintoras y músicas. / Nosotros también, y seremos albañiles, carpinteros, mecánicos” (Domínguez y León, 1961: 115). A su vez, el cuaderno de trabajo de tercer año para Aritmética y Geometría nos ofrece una jerarquización de las ocupaciones según el salario en un ejercicio de multiplicación: “Si los sueldos mensuales de unas personas son como se indica abajo. ¿Cuánto ganarán en el tiempo señalado? / Un chofer \$ 805; Un obrero \$ 528; Un maestro \$ 1 210; Una enfermera \$ 975” (Caballero y Villaseñor, 1960a: 18)

Por otra parte, los modelos de actividad laboral permiten a los LTG enlazar las emociones con la actividad económica, como lo muestra *Mi libro de cuarto año. Estudio de la Naturaleza*: “Este señor trabaja contento, lleva cortando leña el mismo tiempo que el otro; su trabajo ha rendido más. ¡Ganará más!” (Novaro, 1960c: 20). Lograr tal estado en el trabajo futuro depende de la vocación, según lo establece el libro de sexto año de

Lengua Nacional: “como todos tenemos facilidad para una cosa, si nos dedicamos a ella probablemente nuestra vida será honrada y feliz. De lo contrario si escogemos hacer cosas para las que no hemos nacido, todo nos saldrá mal” (Norma, 1968b: 30-31). Esta vocación no se limita a las habilidades físicas, sino que incluye otras dimensiones, como lo expone un empresario a los niños y niñas que visitan su tienda en el libro de cuarto año de la misma asignatura: “Don Lorenzo nos dijo que no hay buen comerciante sin cualidades intelectuales y morales: / —Necesita cierta cultura, ha de ser honrado y fiel cumplidor de sus obligaciones; debe comportarse con afabilidad y cortesía, para ganar y conservar la benevolencia de los clientes” (Norma, 1960b: 71).

En tanto que la actividad laboral es un servicio a la “patria”, las relaciones entre trabajadores y patrones resulta armónica, según las describen los LTG. *Mi libro de tercer año*. *Lengua Nacional* narra la experiencia de un niño posibilitada por esta armonía: “La empresa donde trabaja mi papá ha establecido un campo deportivo. Es para los empleados, los obreros y sus familiares. [...] Al atardecer recogemos nuestras cosas y volvemos a casa sanos y contentos, pues desde que vamos al campo deportivo se ha multiplicado nuestra alegría y bienestar.” (Domínguez y León, 1960e: 56-57). Esta armonía es posible por la afabilidad de los patrones, como la que expresa el dueño de una panadería en el mismo libro, al responder afirmativamente a la solicitud de unos niños para visitar su establecimiento: “—Sí que os lo permito —nos contesta él con su acento y su modo españoles, y añade: / —¡Ah! ¡Y desde luego podéis verlo todo y comer cuanto queráis!” (Domínguez y León, 1960e: 59).

Finalmente, la actividad laboral también participa en la naturalización de la jerarquía en las relaciones sociales. Por un lado, podemos encontrar narrativas donde la jefatura es protagonista, como en la lección sobre el primero de mayo de *Mi libro de segundo año*, que explica el origen de la fecha de conmemoración de la siguiente manera: “Un día, el 1° de mayo de 1886, un grupo de obreros de Chicago, ciudad de los Estados Unidos del Norte, se rebeló contra los patrones pidiendo mejores condiciones de trabajo. / Los jefes de aquellos obreros fueron perseguidos por la policía, encarcelados y condenados a muerte” (Galicia, 1960c: 101). En las visitas escolares a empresas, fábricas, tiendas o paraestatales, quienes dialogan y explican a los visitantes el funcionamiento de los establecimientos son los “jefes”, quizá porque, como estipula el libro de Lengua Nacional de sexto año a propósito de la visita a la construcción de una autopista,

en todas las actividades humanas, la colaboración empeñosa y honrada es la base del buen éxito. Dependemos unos de otros y todos hemos de saber someternos a la dependencia mutua, que es como una íntima conexión. [...] Mas para que esto se consiga debe haber un cerebro que dirija toda la obra, una inteligencia preparada, sabia, docta, siempre vigilante, que gobierne todos los factores de la construcción. (Norma, 1968b: 60)

La autoridad es fundamental, incluso cuando el servicio a los demás exige un sacrificio absoluto, como lo expone el mismo libro en voz de un médico, quien afirma de su actividad que impone el deber de “entregarse por completo al ejercicio de su profesión, que más que una carrera es una especie de apostolado”; ante esta afirmación, el niño con el que dialoga especula sobre lo satisfactoria que resulta su labor, y el médico responde “Indudablemente, si los parientes y familiares del enfermo siguen las indicaciones del doctor y se convierten en fieles colaboradores” (Norma, 1968b: 114).

Como se observa, las ocupaciones retratadas en los LTG no solo circunscriben las posibilidades laborales futuras de su audiencia, por ejemplo, al dejar fuera actividades relacionadas con el gobierno, sino que movilizan emociones en sentidos específicos, participan en la construcción de la comunidad como ámbito de lo público caracterizándola y atribuyéndole el sentido de motivación última por medio de su utilidad, así como participan en la configuración de las relaciones jerárquicas en la organización colectiva. Aun así, estos modelos no intervienen en el ámbito más inmediato de las usuarias y usuarios de estos libros. A continuación, revisaremos los modelos que refieren a su entorno familiar.

#### 2.3.6. Adultos padres de familia

Afirmar que las figuras paternas o maternas de los LTG representan cierta noción de ciudadanía puede llevarnos a pensar que en estos modelos se decantan las virtudes ciudadanas que un precepto liberal esperaba formar en sus públicos, como ocurre con el padre del protagonista de *Mi libro de segundo año*, de quien nos explica: “Antes de marchar al trabajo, papá lee aprisa las noticias importantes. Dice que es útil saber lo que sucede en nuestra república y en las otras partes del mundo” (Galicia, 1960c: 28). Un

sujeto informado podría resultar atractivo como modelo para este tipo de ciudadanía. Sin embargo, los LTG casi no contienen ejemplos de este tipo. La razón por la que podríamos considerarlos como modelos de ciudadanía estriba en el lugar que ocupa el tropo familiar en estos dispositivos.

Como mencioné en el primer capítulo, McClintock (1993) observó la frecuencia con que se representaba la nación por medio de imágenes familiares y domésticas, así como mostró el doble movimiento mediante el cual las genealogías domésticas homogeneizan un conjunto de grupos heterogéneos, al tiempo que la representación de la familia como hecho “natural”, fuera de la historia, naturaliza las relaciones jerárquicas en la nación donde se proyecta esta imagen. Desde nuestra perspectiva, los LTG hacen uso de este recurso, cuyos efectos revisaremos en este apartado.

Hemos visto en el apartado sobre sujetos de ciudadanía la manera en que se construye un sentido del sujeto “mexicano” a partir de la fusión de “dos culturas”, la prehispánica o indígena y la española. Sin embargo, esta fusión no es abstracta, como lo ilustra *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo*, que en su lección acerca de “España y los pueblos indígenas” establece que “Los españoles se casaron con indias, y de estos matrimonios nacieron los mestizos” (Cárabes, 1960b: 76). Esta concreción de la “fusión” de dos culturas, y el velo que corre sobre violencia y violación legitimadas por el “matrimonio”, habilitará la presentación de “todos los mexicanos” como hermanos, cuya función veremos más adelante, pero al mismo tiempo sublima cualquier tipo de diferencia entre los grupos habitantes del país en la categoría de los “mestizos”.

Por otra parte, la nación como proyección de la imagen familiar también puede aparecer en forma de analogía, como en la lección del mismo libro que explica las relaciones de México con el resto de países del mundo. Vale la pena reproducirla en extenso:

El señor García, padre de Juanito, tiene 39 años. / ¿Podrá el señor García atender a todas las necesidades de su familia si no cuenta con la ayuda de otras personas? / Para la alimentación necesita del panadero, del carnicero, etc.; para la habitación, del ingeniero, del arquitecto, del albañil, etc. / El señor García recibe ayuda de los demás, y él también ayuda a otros con su trabajo. / Si el hombre, para su sostén, necesita alimentación, habitación y muchas otras cosas, lo

mismo sucede con las naciones, las cuales necesitan unas de otras. Por eso se han establecido relaciones de amistad y de comercio entre todas ellas. / México tiene muy buenas relaciones de amistad y comercio con los demás países. (Cárabes, 1960b: 15)

Resulta interesante que la analogía comience con el “señor García” situado en la tarea de atender las necesidades de su familia, para lo cual requiere ayuda de otros hombres —y aquí no es casual el género—, continua con el “hombre” y su sostén, y salta finalmente de éste a las naciones. Por supuesto, las naciones como un todo podrían equipararse con un sujeto, pero entonces no habría razón para iniciar con las preocupaciones del sujeto por las necesidades de su familia. Entonces, es posible que la imagen familiar de la nación fuera un tropo tan arraigado, que al autor del libro le pareciera “natural” la forma en que comenzó la lección. Para complicar más la interpretación, la imagen que acompaña a la lección es el dibujo de una parte del continente americano, desde el norte de México hasta una parte de Sudamérica, y una niña situada sobre el territorio de México le extiende la mano a un niño situado sobre la parte de Sudamérica, con flechas debajo de sus brazos extendidos apuntando al otro personaje. La lección concluye con la pregunta “¿Entiendes el significado de las flechas que hay en el dibujo?”. Así, la infancia como representación del futuro nacional se agrega al texto de la lección integrando la identificación del “progreso nacional” con el desarrollo “natural” de la infancia a la explicación de la importancia de la ayuda entre las naciones.

Una expresión más simple de la analogía familiar de la nación la encontraremos en el cuaderno de trabajo de cuarto año de las mismas asignaturas, en cuya lección “Familia, sociedad y gobierno” propone a sus usuarios y usuarias completar las siguientes oraciones: “La familia está formada por: \_\_\_\_\_ / Varias familias forman la: \_\_\_\_\_ / Cuando las familias son mexicanas forman la: \_\_\_\_\_ / El jefe de la gran familia mexicana, encargado de dirigir la vida de la nación, es: \_\_\_\_\_” (Barrón, 1960a: 27). Como se observa, la imagen de la familia se proyecta a la nación a modo de círculos concéntricos, pero reflejando en ella su estructura de colectividad dirigida por un jefe.

Sin embargo, esta jerarquización no siempre es explícita en el tropo familiar de los LTG. *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional* utiliza la imagen familiar para apelar a la unidad de intereses, esta vez en la competencia con otras naciones:

Todos los mexicanos formamos una sola e inmensa familia, sin distinción de castas ni de color, y todos luchamos para vencer las diferencias sociales, porque todos somos hermanos. / La Patria nos necesita francamente resueltos a darle la mayor gloria y el mejor lugar en el concurso de las naciones. (Norma, 1968b: 178)

La afirmación de que “Todos los mexicanos somos hermanos” tiene su justificación implícita en la función genealógica del tropo familiar que, como vemos, no requiere ya que se haga explícita. En cambio, en otras ocasiones la articulación de la familia con la nación se realiza mediante la propia audiencia de los LTG, como en la lección “Sabremos honrarte” del cuaderno de trabajo de primer año, donde tenemos el dibujo del territorio del país a la izquierda, cruzándolo un asta con una bandera del doble del tamaño del territorio y a la derecha un adulto parado entre una niña y un niño tomándolos de los hombros; el niño carga un maletín, y los tres están mirando a la bandera. El pie del dibujo afirma “Seremos buenos hijos, buenos estudiantes, buenos ciudadanos” (Domínguez y León, 1960a: 189-213). La leyenda explicita la distancia de las relaciones, poniendo como la más inmediata a la familia, representada en el dibujo por el padre; luego sigue la escuela, representada por el maletín, y a una mayor distancia —aunque con plena importancia porque es a ella a quien se dirige la enunciación del título, la del pie del dibujo y la mirada del adulto, el niño y la niña— la nación.

La familia como hecho natural es un supuesto de varias lecciones de los LTG. Por ejemplo, *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* solicita completar las siguientes oraciones en su ejercicio número 73: “El leoncito tiene papá. Su papá es el \_\_\_\_\_. También tiene mamá. Su mamá es la \_\_\_\_\_ / Éstos son dos zorritos. Su papá es el \_\_\_\_\_, y su mamá, la \_\_\_\_\_ / Este es un ciervo pequeño. Su papá es el \_\_\_\_\_, y su mamá, la \_\_\_\_\_” (Galicia, 1960a: 60). En otras ocasiones no se trata de un supuesto, sino de una afirmación explícita, como en la lección “Una familia feliz”, del libro de Historia y Civismo de tercer año, donde encontramos el dibujo de un adulto sentado leyendo el periódico, junto a él un niño juega en el suelo, al otro lado una adulta está sentada con un tejido en las manos y a su lado está parada una niña con un libro en las manos (véase *Anexo 1*). La lección explica:

¡Bonito el cuadro que ilustra esta lección! / Representa un grupo de personas felices. / ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? / Se trata de una familia. / Una familia se compone del papá, la mamá y los hijos. El día

del matrimonio, es decir, cuando nuestros padres se casaron, empezó a formarse nuestra familia. / La familia es la sociedad más sencilla y natural. (Cárabes, 1960b: 62)

Por supuesto que esta presentación extiende el efecto de la naturalización al plantear como origen de la familia al matrimonio. Otra forma de naturalizar la familia nos la ofrece el libro de tercer año de Geografía en su lección sobre el sistema solar:

Cada uno de nosotros forma parte de una familia. En ella, la madre y los hijos viven bajo el cuidado y la tutela del padre, que, por ser el jefe, da su apellido a los demás. / En el Universo pasa algo semejante: los astros forman grupos o **familias celestes**. / La familia a que pertenece la Tierra se llama **sistema solar** porque su centro es el **Sol**. (Domínguez y León, 1960d: 9)

Aquí, como en *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*, la “naturalidad” de la familia naturaliza las jerarquías a su interior. En otros lugares, tal estructura jerárquica también está supuesta, como sucede en la lección “Excitabilidad del sistema nervioso”, del libro de Estudio de la Naturaleza de sexto año, que advierte: “El alcoholismo es un enemigo de la familia y de la sociedad [...] En el hogar del alcohólico reinan el desorden, la miseria y la violencia. [...] La esposa y los hijos reciben malos ejemplos, y no son pocos los casos en que también tienden al vicio” (Coronado, 1964b: 60). Para que la tercera afirmación tenga sentido, habría que dar por sentado que la preeminencia del padre de familia borra las diferencias entre la madre y los hijos en cuanto al influjo que ejerce en ellos.

Esta jerarquía también nos remite al orden y la disciplina. A propósito de ésta, *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional* explica su función en estos términos: “Dondequiera que los hombres se asocian, aun en la forma más simple de sociedad, que es la familia, urge que la disciplina señale a cada cual el papel que debe desempeñar” (Norma, 1968b: 185). En páginas previas, el mismo libro asentó el móvil de cada quien para cumplir con su papel en esta colectividad: “Al cumplimiento de todas las obligaciones que corresponden a cada cual, se llama *deber*. Y del cumplimiento exacto del deber de todos dependen la felicidad y el bienestar de la familia” (Norma, 1968b: 172).

Siendo la felicidad y el bienestar de la familia lo que está en juego, resulta importante revisar en qué consisten las obligaciones que el papel de padre y madre de

familia les impone a estos sujetos: “para el padre está la de aportar los recursos económicos que cubren los gastos de la familia; a la madre incumbe la de vigilar y cuidar a los hijos, la de velar por los intereses de todos, la de distribuir convenientemente el dinero” (Norma, 1968b: 171). El rol de la madre como cuidadora se ilustra en lecciones de *Mi libro de primer año* (Domínguez y León, 1961: 78-81), el cuaderno de trabajo del mismo año (Domínguez y León, 1960a: 189), el libro de segundo año (Galicia, 1960c: 22-23), el cuaderno de trabajo del mismo grado (Galicia, 1960a: 189) y, en voz de la propia madre de familia, en la lección “una familia feliz”, del libro de Historia y Civismo del tercer año, que mencionamos antes (Cárabes, 1960b: 63).

En otras ocasiones, este rol está naturalizado, de manera que la participación en el trabajo doméstico se expresa como “ayuda” a la madre de familia, como en *Mi libro de primer año* (Domínguez y León, 1961: 86-87; 130-131) y el cuaderno de trabajo del mismo año (Domínguez y León, 1960a: 192). No obstante, la naturalización del rol no implica el disimulo del trabajo doméstico como tal, como trabajo. Por un lado, *Mi libro de segundo año* expresa, en su lección “Al trabajo”, el carácter extensivo de esta labor:

Luis cree que su mamá no trabaja porque la ve quedarse en casa, y no ha pensado en todo lo que allí es necesario hacer. / Cuando las personas que van a las fábricas u oficinas, y los niños que van a la escuela, han concluido su tarea, regresan a su casa a descansar; pero la mamá, que no salió en todo el día, o casi no salió, sigue trabajando. (Galicia, 1960c: 57)

Por otra parte, *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional* agrega a lo extensivo de la jornada laboral lo intensivo de la actividad en su lección “El trabajo de mamá”:

Aunque mamá no va a la fábrica ni a la oficina, trabaja todo el día. [...] Por la mañana mamá trabaja mucho: asea la casa, va al mercado, regresa a preparar la comida. [...] En las tardes, mientras nosotros hacemos la tarea, o estudiamos, mamá cose, remienda, plancha; pero, si es preciso, nos explica lo que no entendemos y hasta nos ayuda a repasar la lección. / Ya de noche espera a papá, sentada en una silla que pone junto a la puerta, y, mientras tanto, zurce nuestros calcetines. / Con todo eso, sus quehaceres no acaban allí. A punto de dormirme, oigo que pasa, que saca, que guarda, y, según el sueño va

ganándome, me pregunto una vez y otra: “¿Cómo es que mamá no se cansa de trabajar?” / —¿Y quién te ha dicho que no me canso de trabajar? —me contestó, sonriente, un día que, medio en sueños, se lo pregunté. (Domínguez y León, 1960e: 36)

Quizá por tratarse del mismo año y asignatura, el cuaderno de trabajo plantea una serie de preguntas que deben responder sus usuarios y usuarias, las cuales abren la posibilidad de que adviertan lo anterior en el caso de sus propias madres: “¿En qué trabaja tu papá? / ¿A qué hora sale a trabajar? / ¿Qué día descansa? / ¿En qué trabaja tu mamá? / ¿A qué hora empieza a trabajar? / ¿A qué hora termina su trabajo?” (Domínguez y León, 1960c: 26).

En cuanto al padre, su papel de proveedor se explicita en el libro de segundo año (Galicia, 1960c: 16-17), el cuaderno de trabajo de Aritmética y Geometría del mismo año (Galicia, 1960b: 55) y las lecciones revisadas antes (Cárabes, 1960b: 63; Norma, 1968b: 171). El libro de segundo año agrega a este rol la abnegación con que lo realiza: “A veces, estando enfermo o muy fatigado, mamá le dice que se quede en casa, pero él no lo acepta. Se va al trabajo como todos los días” (Galicia, 1960c: 32-33). En una forma similar lo presenta *Mi libro de tercer año. Lengua nacional* (Domínguez y León, 1960e: 34). *Mi libro de segundo año* agrega la protección a su rol: “Todos los días papá nos acompaña hasta cerca de la escuela. / Carmela va entre los dos, porque él y yo debemos cuidarla” (Galicia, 1960c: 58). Al incluir al hijo en el rol, observamos una prescripción de masculinidad más general, por ello, el carácter protector puede extenderse a la figura del abuelo: “Mi abuelita es seria; sólo sus ojos se sonríen cuando nos miran. [...] De pie junto al abuelo, parece buscar la sombra de él para protegerse.” (Galicia, 1960c: 81).

En tanto que la jerarquía de las relaciones familiares fundamenta la autoridad de la figura paterna, incluyendo en la subordinación a la figura materna, esta autoridad al interior de la familia puede proyectarse al exterior, como la transferencia de autoridad a los maestros que expone el libro de Historia y Civismo de tercer año a propósito de su lección “Alumnos modelo”: “Estos niños saben que los maestros son la **autoridad** en la escuela y que dentro de esta última los maestros representan a los padres de los alumnos” (Cárabes, 1960b: 65).

Tal autoridad también se extiende a las relaciones de género mediante las ilustraciones, lo que podemos encontrar si ponemos atención a las miradas del dibujo

que acompaña la lección “Una familia feliz” (Cárabes, 1960b: 62), ya comentada, donde el adulto y el niño atienden sus propias ocupaciones, mientras que la adulta dirige su atención al niño y la niña a la adulta. Otro ejemplo de esto lo encontramos en la lección “Amigos de tercer año” (Cárabes, 1960b: 7), comentada al principio de este capítulo, donde tenemos la ilustración de un niño y una niña avanzando hacia el frente con el territorio de “México” al fondo (véase *Anexo 1*). Si reparamos en la carga simbólica de esta imagen, podríamos considerar que los niños avanzan hacia el futuro representando el “progreso” del país; pero, mientras que el niño mira al frente, la niña mira hacia el niño, lo que produce el efecto de asignar al infante la dirección de tal progreso.

Estos modelos de padres y madres de familia también inducen a la retribución de quienes tienen el libro en sus manos, aunque lo pueden hacer en forma de descripciones de hecho, como vemos en la lección “La familia”, del cuaderno de trabajo de primer año, donde se establece que los hijos “Aman, respetan y veneran a sus padres” (Domínguez y León, 1960a: 190). En otras ocasiones la prescripción se establece en ejercicios de caligrafía, como en *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional*: “Ama a tus padres / Oye atento sus consejos” (Domínguez y León, 1960c: 97). O bien, la estrategia puede recurrir a preguntas directas, como en el cuaderno de trabajo de segundo año: “1. ¿Saludas a tu papá cuando te levantas? \_\_\_ / 2. ¿Saludas a tu mamá al levantarte? \_\_\_ / 3. ¿Saludas a tu maestra cuando llegas a clase? \_\_\_” (Galicia, 1960a: 9). En este amplio rango de acciones prescritas para retribuir a los padres y madres —que incluye desde los saludos cotidianos al amor—, algunas formas de retribución tienen consecuencias que trascienden el ámbito familiar, como la asistencia a la escuela, según el libro de Historia y Civismo de tercer año:

Hemos de asistir a la escuela con gusto. Si nuestros padres nos envían a ella es porque aspiran a que nos preparemos bien para la vida. / Si ese deseo de nuestros padres se cumple, y hemos de hacer todo lo posible por conseguirlo, cuando alcancemos nuestra mayoría de edad seremos ciudadanos útiles a nuestra patria, a nuestra familia, a nosotros mismos. (Cárabes, 1960b: 64)

Aquí el movimiento de los círculos concéntricos tiene la dirección contraria a otras expresiones de la misma imagen, pues la utilidad de la ciudadanía comienza con la patria y culmina con el individuo. No obstante, los círculos concéntricos no es la única imagen con la que se articula a la familia con la nación en los LTG. La anécdota familiar puede

ofrecer la ocasión para mostrar la continuidad de la nación, como sucede en el libro de segundo año, en cuya lección “El bosque de Chapultepec” el protagonista narra: “Mi abuelo admiraba el castillo, situado en lo alto del cerro, y se detenía a contemplar los ahuehuetes que aún quedan. Según cuenta la leyenda, fueron plantados por orden del emperador azteca Moctezuma” (Galicia, 1960c: 83). En otras ocasiones, este mismo recurso aporta las marcas identitarias de la nación, como en la lección “Regocijo familiar” del libro de Lengua Nacional de tercer año, que narra:

El cumpleaños de la abuelita es para nosotros motivo de fiesta. [...] lo más sabroso fue el mole de guajolote. / —¡De lo que se priva — comentó Raúl, mi primo— la gente de otros países! ¡Que vengan a probar esto! / —¿No hay mole de guajolote en los Estados Unidos? — preguntó Rosita. / —No —contestó mi padre—. El mole de guajolote es un guiso mexicano. (Domínguez y León, 1960e: 33)

En otros lugares, el tropo familiar se articula con el discurso médico para mostrar los peligros que acechan a la nación, como la lección que revisamos sobre la “Excitabilidad del sistema nervioso”, del libro de Estudio de la Naturaleza de sexto año, la cual, al advertir la nocividad del alcoholismo, afirma: “el padre alcohólico hereda a los hijos taras físicas y mentales que hacen degenerar la raza” (Coronado, 1964b: 60). Esta articulación también produce prescripciones higienistas —incluso eugenésicas— para quienes tienen el libro en sus manos, como las encontramos en el uso de la casa como metonimia de la familia en *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*: “En otras casas, Carmela ha visto cómo las moscas ensucian la comida / En su casa los trastos y los alimentos están protegidos contra las moscas, y la mesa es [sic] limpia” (Galicia, 1960a: 87). Las afirmaciones se acompañan de ilustraciones de contraste valiéndose de una estrategia que vamos a revisar más adelante.

Las imágenes familiares no siempre aspiran a ser un modelo de representación hodierna del mundo de las audiencias de los LTG. Por ejemplo, *Mi libro de segundo año* presenta una estructura narrativa que tiene como eje la historia familiar narrada desde la perspectiva del hijo. La familia está situada en la Ciudad de México y tiene una empleada doméstica (Galicia, 1960c: 10), lo cual podría ser excesivo pensarlo como modelo de familia, incluso limitándola al ámbito urbano. Sin embargo, el padre tiene un origen rural (Galicia, 1960c: 14) y es médico (Galicia, 1960c: 56), lo cual podría apuntar

a configurar un modelo de familia futura, un modelo al cual podrían aspirar los niños que tuvieran el libro en sus manos.

Finalmente, en lo relativo a las emociones que la imagen familiar moviliza en los LTG, la felicidad aparece como característica del modelo, según vemos desde el título en la lección “Una familia feliz” (Cárabes, 1960b: 62) ya analizada, y en la lección “La familia”, del cuaderno de trabajo de primer año (Domínguez y León, 1960a: 189). También aparece como producto de la disciplina en la lección revisada del libro de Lengua Nacional de sexto año (Norma, 1968b: 172). Por otro lado, las emociones generadas al interior de la familia también resultan la explicación de otros sentimientos que circulan en el exterior de esta colectividad, como explica *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional* en su lección sobre la “Lealtad”:

La lealtad hacia todos toma principio en la lealtad para con el círculo de la familia. Porque dentro de ésta el cariño y el afecto crecen y se desenvuelven hasta convertirse en el sentimiento, más amplio y consciente, que impide la crítica acre y mordaz de unos para los otros, y de allí se extiende a la consideración y justicia que deben guardarse a los extraños. (Norma, 1968b: 197)

El papel de la familia como origen de las emociones que circulan en el ámbito público también alcanza al sujeto de la nación, como muestra la lección “La amistad”, de *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*:

El amor a la madre y al padre es el primero que llena el corazón del niño, y es natural, porque una y otro nos hicieron el don de la vida. Nos dieron algo más: el calor que nunca acaba, el ejemplo que guiará nuestros pasos y el molde de lo que seremos cuando lleguemos a mayores. En el hogar se sustenta la sociedad. Las virtudes de un pueblo se forman en los hogares. (Magdaleno, 1964: 71)

El amor filial, por su parte, también abunda en la distribución de roles por género, como lo expone la reproducción del poema homónimo de Amado Nervo ubicado en *Mi libro de primer año*: “Mi padre, por mí lucha y piensa; / mi madre ora siempre por mí” (Domínguez y León, 1961: 90). Sin embargo, a pesar de la intimidad de comportamientos, emociones y compromisos que estos modelos pueden incitar en sus audiencias, el carácter preceptivo de los LTG todavía alcanza un nivel más inmediato: el

de sus propias individualidades, por lo cual procederemos a revisar a niños y niñas como sujetos de ciudadanía en estos materiales.

### 2.3.7. Niños y niñas usuarias del libro

En este apartado vamos a considerar tanto las niñas y niños modelo como a las y los propios usuarios de los LTG tal como aparecen en las funciones apelativos de estos materiales. En estricto sentido, todas las lecciones de los libros se dirigen a sus usuarios, pero las que vamos a analizar en este apartado son aquellas que establecen un precepto inmediato, que se puede realizar de manera concreta en la cotidianidad de los niños y niñas que tienen el libro en sus manos, o bien, que les inducen a cierto espectro de autoreflexividad. Por ejemplo, las lecciones de modelos adultos que revisamos antes pueden incidir en las expectativas de futuro de sus audiencias, pero los LTG también contienen lecciones que las llevan a una idea de sí inmediata, como en el ejercicio “Mi retrato”, del Cuaderno de trabajo de Lengua Nacional de tercer año, donde se pide contestar preguntas como: “5. ¿Eres blanco o moreno? / Mi piel es \_\_\_” (Domínguez y León, 1960c: 9).

En este sentido, las lecciones con preceptos más explícitos son las referidas a valores, entre las cuales encontramos descripciones de modelos infantiles que ostentan “bondad”, “generosidad”, “abnegación”, “solidaridad”, honestidad, etc., como en *Mi libro de primer año* (Domínguez y León, 1961: 7-8; 94-95; 96-97; 106-107) o *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional* (Domínguez y León, 1960e: 70). También encontramos fábulas, cuentos y moralejas sobre valores en todos los libros de Lengua Nacional, así como “anécdotas” que muestran las consecuencias de no seguir determinados valores, como en el libro de primer año (Domínguez y León, 1961: 104-105) o el de segundo (Galicia, 1960c: 138).

Sin embargo, una prescripción más fuerte la observamos en el uso de la segunda persona en las lecciones, como el cuaderno de trabajo de segundo año que titula un ejercicio como “Qué harías tú” y a continuación presenta una serie de preguntas acompañadas de dibujos que ilustran la respuesta esperada:

¿Si un niño pequeño resbala y cae? / ¿Si en la clase ves que un compañero no entiende algo de lo que tú ya sabes? / ¿Si una señora y tú quieren subir a un camión al mismo tiempo? / ¿Si ves que un ciego quiere pasar de una calle a otra? / ¿Si en una reunión tú estás sentado y llega una persona para la que no hay asiento? (Galicia, 1960a: 191)

Aunque la justificación más común de este tipo de prescripciones, cuando se hace explícita, es el beneficio propio, la articulación entre relación con los demás y bienestar público subyace a las lecciones relacionadas a los valores, que *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo* la hace explícita en su lección “Cultivemos en nosotros las virtudes cívicas”:

Ahorro / El niño que sabe ahorrar, hombre no mendigará. / Respeto a las leyes / Si las leyes obedeces, bienes tan sólo mereces. / Honradez / Los niños justos y honrados, con cariño son tratados. / Trabajo / Buen porvenir preparamos cuando alegres trabajamos. / Limpieza / Los niños limpios y aseados, de todo son bien mirados. / Cooperación / Si ayudas a los demás, nunca enemigos tendrás. (Cárabes, 1960b: 111)

La rima con que se redactaron las descripciones de estas “virtudes cívicas” sugiere la intención de facilitar su circulación oral, así como de influir en las audiencias del libro. También apunta a que se trata de una lección diseñada para ser leída en el aula. El recurso de la oralización en el aula, según nuestra interpretación, tiene aristas importantes: se puede efectuar de manera individual, “frente al grupo”, o de manera coral, “con el grupo”; propicia la regulación del uso de la palabra dentro del salón de clases, o al menos su intento de regulación; circunscribe, o puede circunscribir, los temas de interacción entre las y los alumnos, así como entre el alumnado y la planta docente.

Me gustaría advertir que estoy consciente de la distancia entre el diseño de las lecciones expresado en los LTG y lo que sucedía realmente en las aulas mexicanas ante estos libros. Y ha sido aclarado también, hace ya tiempo, que la interacción en estos espacios no se rige por un modelo de control total por parte de los y las maestras, sino que las clases se realizan en medio de negociaciones y acuerdos (Mercado, 1991); tanto como que la docencia no es un rol, sino una práctica compleja, heterogénea y diversa (Rockwell, 1988). Por ello, en este punto no afirmo lo que sucedía, y cómo sucedía, en la diversidad de escuelas del sistema educativo mexicano de los años sesenta, sino los

escenarios que los LTG construían. Lo que resulta relevante de esto para la investigación es que la interacción en voz alta en las aulas es, de cierto modo, un ejercicio del habla en —y en nombre de— lo público.

Así, podemos observar algunas lecciones como intentos de regulación de la actividad en el aula, pero también hay lecciones que muestran consciencia de la libertad de acción del o de la docente, como la apostilla al trabajo por equipos propuesto por *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*: “Pero si tu maestro no autoriza este trabajo por equipos y tú tienes que trabajar solo...” (Barrón, 1960a: 52). Una de las acciones de oralidad que interesan a esta tesis es la referente al tratamiento del himno nacional. Hay lecciones sobre este tema enmarcadas en prácticas escriturales, como los ejercicios de caligrafía en los cuadernos de trabajo de Historia y Civismo de quinto año (Monroy, 1964: 116) y de Lengua Nacional de cuarto año (Norma, 1960a: 134). En otros se postula la manera en que debe ser escuchado, como en *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Historia y Civismo*: “El Himno Nacional es el canto de la Patria. / Debes oírlo de pie, respetuosamente, y cantarlo con entusiasmo y recogimiento.” (Cárabes, 1960a: 14) y *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*: “El Himno Nacional Mexicano debe ser escuchado siempre de pie, los varones descubierta la cabeza, y todos en actitud del mayor respeto.” (Monroy, 1966: 213).

Sin embargo, la mayoría de lecciones en las que se presenta el tema están orientadas a su lectura en voz alta, presumiblemente de manera grupal, donde la interacción entre la oralidad y las imágenes que acompañan a las estrofas (véase *Anexo 3*) podría sugerir un intento de solución a la contradicción entre el tiempo acumulado de la nación y el tiempo performativo de su iteración, según el modelo de Bhabha (2002) que hemos tratado en el primer capítulo. Dada la recurrencia del tema en los LTG, vamos a considerar tres casos representativos. *Mi libro de segundo año* ofrece algunos fragmentos del himno en tres páginas, la primera se ilustra con un niño y una niña sosteniendo los laureles que rodean al territorio en la parte superior de la página, y debajo se reproducen el coro y la primera estrofa; en la siguiente página, el coro y la tercera estrofa se acompañan de una multitud de personas ordenada en una columna serpenteante, y al frente de ésta solo niños y niñas; la tercera ilustra la décima estrofa con un grupo amplio y heterogéneo parado frente a la letra (Galicia, 1960c: 109-111). La diversidad de vestidos, pigmentaciones de piel, edades y sexos de las ilustraciones, pero dentro de una formación evidente, proyectan no solo la unidad de la heterogénea

población retratada frente al himno, sino también su organización posibilitada por el mismo. El motivo de la columna serpenteante, por cierto, se repite en el mismo libro, a propósito de la leyenda de la fundación de Tenochtitlán, esta vez organizada frente al escudo nacional (Galicia, 1960c: 164).

El segundo caso corresponde al cuaderno de trabajo del mismo año, donde se pide escribir los versos faltantes de las estrofas reproducidas. En la primera página se reproduce el coro con un verso faltante e ilustrado con un ejército moderno en acción, así como la segunda parte de la primera estrofa con un verso faltante, ilustrado con un ejército desembarcando en una playa recibido por civiles, uno de los cuales está tendido, mientras que detrás de él está un adulto disparando una escopeta, detrás una adulta sostiene con la mano izquierda a un niño y con la derecha señala al ejército que desembarca, y detrás otro adulto sostiene a la mujer (Galicia, 1960a: 202). En la siguiente página, se pide completar un verso de la segunda parte de la tercera estrofa acompañado de dos hombres armados dándose la mano, con algunos soldados detrás, pero representados como parte del ejército federal a la izquierda y como parte de los ejércitos irregulares revolucionarios a la derecha; mientras que en la ilustración de abajo se observa a un militar tocando un clarín mientras unos civiles armados se incorporan, dibujo que acompaña a la primera parte de la décima estrofa con un verso faltante (Galicia, 1960a: 203).

Así, tanto en el libro como en el cuaderno de trabajo comentados, se observa el intento de actualizar, mediante las imágenes, a los sujetos apelados por el himno, mostrando por un lado a la población en general, los “mexicanos” y, por otro, los escenarios más familiares a las audiencias de los LTG, representando la vigencia del signo. Además, como vimos al principio del capítulo, hay un efecto de comunión con el resto de “los mexicanos” al mostrar la sincronía del acto compartido por “toda” la población, como podría interpretarse el tercer caso, el acompañamiento del himno por la fotografía de un grupo de niñas cantando en el aula en *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional* (Norma, 1968b: 180). Quizá, al final de cuentas, el efecto final de estos ejercicios sea el de hacer consciencia de que, como induce a completar la relación de columnas de un ejercicio de *Mi cuaderno de trabajo de primer año*, como “mexicanos”, “Todos cantamos el himno” (Domínguez y León, 1960a: 38).

Otra orientación que tienen estas apelaciones expresadas en la segunda persona gramatical es la referida a las emociones. Desde el estímulo al entusiasmo, “Niño de

México, tú puedes llevar a cabo insospechadas empresas si te impulsa el entusiasmo" (Norma, 1960b: 75-76), como propone *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, hasta la prescripción de alegría constante, so pena de reflejar una imagen negativa, como estipula *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional*: "¿Que no siempre se puede estar contento? No lo digas tú, porque esas son palabras que salen de los labios del vencido, del cansado, del frustrado, del que no supo hallar el manantial de la verdadera alegría" (Norma, 1968b: 10). Este tema también estimula la autorreflexión, como en el ejercicio número cinco del cuaderno de trabajo de Historia y Civismo para cuarto año: "¿Qué sientes cuando cumples con tu deber?" (Barrón, 1960a: 9).

El objetivo más común de la regulación de los sentimientos y emociones es la inducción de los deberes y obligaciones que niños y niñas usuarias de los LTG tienen según estos, pero en ningún lugar se ilustra mejor que en la lección "¡Quiero!", de *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional*:

La mayoría de las gentes ven en el deber algo así como un jefe severo, rígido, adusto, que constantemente exige. Este personaje imaginario es, según ellas, un amo inflexible al cual hay que obedecer de buen o mal grado; y por eso consideran el deber como si fuese la carga que un esclavo aguantara sobre sus espaldas. / [...] Mas hay un secreto seguro para tornar liviana la supuesta carga, una fórmula eficaz para tomar el lugar del amo y dejar de ser el supuesto esclavo. / [...] Basta poner al principio de las obligaciones que te impone el deber la palabra que todo lo puede: ¡quiero! / Este ¡quiero! hará que tus acciones broten del corazón como de su fuente más profunda; porque donde el corazón es la fuerza motriz, se desvanece el peso del deber y se rompen los grillos que sujetan al esclavo. / Con toda energía di ¡quiero! cada vez que te llame el deber, y podrás comprobar, en el acto, la virtud de la mágica palabra. (Norma, 1968b: 172)

Los sentimientos y emociones, articulados al deber, están implícitamente relacionados con el ámbito público en muchas lecciones, pero, curiosamente, es *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza* el que hace explícita esta relación en su lección "Los sentimientos": "También está en las posibilidades humanas cultivar los buenos sentimientos y desechar los malos, que no sólo perjudican al individuo y hacen sufrir a quienes lo rodean, sino que detienen la marcha hacia el bienestar colectivo" (Coronado,

1964b: 59). Esto, a primera vista, podría resultar fuera de lugar, si no fuera porque la educación higiénica tiene un carácter fuertemente moral y cívico en los LTG.

Las estrategias para vehiculizar la educación higiénica en estos materiales son diversas, como el uso de las rimas para expresar los preceptos al que recurre el cuaderno de trabajo de primer año (Domínguez y León, 1960a: 139; 159); la presentación de imágenes modelo, que podemos observar en el mismo cuaderno (Domínguez y León, 1960a: 130-132; 191), o en *Mi libro de segundo año* (Galicia, 1960c: 96); la representación de imágenes de contraste entre lo sucio y lo limpio (Domínguez y León, 1960a: 182), alimentos y bebidas adecuadas e inadecuadas (Domínguez y León, 1960a: 134) o la postura corporal correcta e incorrecta (Domínguez y León, 1960a: 137; Galicia, 1960a: 102; Novaro, 1960a: 59), y la representación negativa de los comportamientos antihigiénicos, a menudo cargados de una valoración moral (Galicia, 1960a: 98; Galicia, 1960c: 97; Novaro, 1961b: 109-110).

Sin embargo, la progresión curricular evidencia la incursión del discurso médico alopático en la justificación de los preceptos higienistas. En los materiales correspondientes a los primeros grados, el precepto higienista se vale de las figuras paternas o maternas, ya sea para agradecerles, como en el libro de primer año (Domínguez y León, 1961: 80; 82-83), o como expresión de “buena educación”, como en el de segundo (Galicia, 1960c: 18-19). También podemos encontrar lecciones que recurren a la prosopopeya, como lo hace con los dientes la lección “Mis pequeños ayudantes”, de *Mi libro de primer año* (Domínguez y León, 1961: 84-85).

En cambio, en lecciones posteriores la estrategia cambia a una estructura constituida por dos fases: la primera consiste en la explicación del funcionamiento de los órganos del cuerpo y la segunda en la precepción de reglas o normas acordes a la explicación previa. Así, encontramos un ejemplo temprano en el cuaderno de trabajo de segundo año, donde se enuncian de manera muy general los órganos del cuerpo y luego se procede a establecer las “Reglas de higiene” de las que trata la lección (Galicia, 1960a: 105). Ejemplos más detallados los tenemos en los libros a partir de tercer año, como en el de Estudio de la Naturaleza, donde se afirma que

Después de haber estudiado los aparatos digestivo, circulatorio y respiratorio, y de haber visto cómo son, cómo funcionan y cómo es posible cuidarlos y ayudar a su buen funcionamiento, podemos

establecer nuestro **código de la salud y cumplir con él**, al igual que se obedecen los reglamentos de una casa o de una escuela, y las ordenanzas de una ciudad o de una nación. (Novaro, 1960d: 46)

El supuesto implícito que se afirma con esta estrategia es que "Para establecer reglas higiénicas que favoreciesen nuestra salud, es decir, para saber lo que nos hacía bien y conocer lo que nos perjudicaba, se tuvo primero que estudiar el organismo humano, sus funciones y sus órganos" (Novaro, 1961b: 100), lo que sustenta su autoridad, según este libro de quinto año de la misma asignatura. El símil de la cita anterior, por tanto, favorece el refuerzo de la obsecuencia que producen los otros reglamentos y ordenanzas. El efecto inmediato de esta autoridad es proyectarla a los profesionistas sanitarios, como médicos y dentistas (Novaro, 1960d: 46), como sucede "Cuando los ojos enferman, [pues entonces] hay que acudir en seguida al médico oculista y obedecer sus prescripciones con exactitud" (Novaro, 1961b: 123).

Otro efecto que tiene esta estrategia es la relegación de otras formas de atención a la salud, como lo plantea el mismo libro de Estudio de la Naturaleza de quinto año en su lección sobre el "Aparato locomotor":

El ejercicio moderado y la práctica no exagerada de los deportes favorecen el desarrollo óseo y muscular; lo contrario provoca torceduras, dislocaciones y fracturas, accidentes dolorosísimos que sólo el médico debe atender. En eso, como en todo, el recurrir a gente impreparada da ocasión a que el mal se agrave. (Novaro, 1961b: 113)

Así, teniendo la información precisa y los profesionales adecuados, la responsabilidad sobre la propia salud se circunscribe a los individuos, según *Mi libro de tercer año. Estudio de la Naturaleza*: "es oportuno insistir en que nuestra salud depende, en mucho, de nosotros mismos, o sea, de la atención que dediquemos al cuidado de nuestro cuerpo" (Novaro, 1960d: 33). Además, la explicación del funcionamiento del cuerpo humano presenta la ocasión para mostrar que, como en otros ámbitos, todo proceso tiene una jefatura: "Los sistemas y aparatos que forman nuestro cuerpo trabajan en íntima relación; es decir, están organizados en una especie de sociedad con un director al frente: el sistema nervioso" (Novaro, 1961b: 101).

Por otra parte, la salud y las emociones están íntimamente relacionadas, en ocasiones mediante identificaciones simples, como postula el cuaderno de trabajo de

primer año: "Luis está sano y es alegre" (Domínguez y León, 1960a: 129) o el libro de Estudio de la Naturaleza de quinto año: "Un niño sano es un niño alegre" (Novaro, 1961b: 99). Empero, usualmente esta relación es más sofisticada, como nos muestra la lección sobre el "Aparato circulatorio" del mismo libro: "El ejercicio brusco, la alimentación excesiva, el miedo y la cólera fuerzan el trabajo del corazón; [...] Es preciso moderar las emociones" (Novaro, 1961b: 106); la del "Aparato digestivo", del mismo libro: "Comer contentos. El mal humor y las preocupaciones alteran la producción de jugos digestivos, y, en consecuencia, la digestión no es normal." (Novaro, 1961b: 104); la del "Sistema digestivo" del libro de tercer año de la misma asignatura: "El enojo y la tristeza entorpecen los movimientos intestinales" (Novaro, 1960d: 28); o bien, la del aparato circulatorio del mismo libro: "Además, los enojos y los sustos también aumentan el trabajo del corazón; pueden, incluso, pararlo de repente. **¡A estar siempre contentos!**" (Novaro, 1960d: 38).

Resulta previsible que estas lecciones conduzcan a preceptos específicos, en este caso, de tipo emocional. Ahora bien, al agregar el aspecto colectivo de la salud, que resulta no solo complementario, sino imprescindible para la conservación de la salud personal, como lo postula *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza* (Coronado, 1964b: 13) o el de la misma asignatura para quinto año (Novaro, 1961b: 114), la educación higiénica ensancha su campo de prescripción, por lo cual el cuaderno de trabajo de la misma asignatura y año procura la afirmación del campo y sustento disciplinar:

Piensa bien antes de contestar cada una de las preguntas que sigue:

/ 1. Las reglas higiénicas, ¿son reglas de conducta o reglas de salud? \_\_\_ / ¿Por qué? \_\_\_ / 2. ¿Para formular las reglas de la higiene se tomó en cuenta el funcionamiento del organismo, o sólo las necesidades sociales? \_\_\_ / Cita, en apoyo de lo que digas, un ejemplo claro \_\_\_. (Novaro, 1961a: 198)

Con este movimiento, ciertas prescripciones que habíamos identificado como "cívicas" previamente se tornan ámbito de la educación higiénica, con el sustento científico que la respalda, como lo muestra la lección sobre el sistema "en jefe" del cuerpo humano titulada "¿Quién regula y ordena todos nuestros actos?", de *Mi libro de quinto año. Estudio de la Naturaleza*:

Para conservar la salud del sistema nervioso se debe reír, jugar, trabajar con alegría, dormir con tranquilidad, evitando el miedo, la cólera y toda clase de preocupaciones; sin embargo, esto que parece tan sencillo, sólo se logra cumpliendo fielmente las reglas siguientes: / **1. Decir siempre la verdad**, porque cualquier mentira acarrea, inevitablemente, preocupaciones. / **2. Respetar tanto las opiniones como las pertenencias ajenas**, pues de lo contrario, siempre se estará molesto e intranquilo. / **3. Tratar de ayudar con amabilidad a los demás**, [...] / **4. Tener sentido de nuestra responsabilidad...** (Novaro, 1961b: 126)

Esta articulación, además, justifica la obsecuencia frente a agentes estatales fuera de la escuela "Tenemos obligación de cooperar con las autoridades sanitarias ayudándolas en las campañas que organizan para destruir las larvas de esos mosquitos [*anopheles*, causantes del paludismo]" (Novaro, 1961b: 115). En términos de apelaciones inmediatas, el carácter público del ámbito sanitario incita al involucramiento en la higiene de los espacios escolares, así como en la de las y los compañeros, como la actividad propuesta por *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*: "A. Formar la Comisión de Aseo en el grupo. / Esta comisión desempeñará dos tareas: / 1. Revisar diariamente el aseo personal de los alumnos. / 2. Atender el aseo del salón de clases" (Galicia, 1960a: 94). Así, lo público no está solo en la misma participación, sino en la aceptación de que otras y otros intervengan en la higiene propia.

Aunque la vigilancia de la higiene personal no solo se delega a terceros en los LTG, sino que también corresponde a los propios usuarios y usuarias, como en el ejercicio propuesto por el cuaderno de trabajo de segundo año que consiste en elaborar una tabla con un deber higiénico en cada fila y los días de varias semanas en las columnas, con la siguiente consigna:

En la casilla que corresponde a cada día dibuja una cruz, si en ese día has hecho bien lo que se dice en cada renglón. Si lo hiciste mal, dibuja un cero. Al fin de cada día, de cada semana y de cada mes, cuenta las cruces y los ceros, para que califiques lealmente tu propia conducta. (Galicia, 1960a: 190)

Aunque la autovigilancia no se remite solamente a la educación higiénica, como lo muestra el ejercicio formulado por el libro de Historia y Civismo de cuarto año, en su lección sobre la “Conquista de México”, donde envía a resolver preguntas en el cuaderno de trabajo con la siguiente indicación:

Si necesitas consultar este Libro, hazlo; pero indica al margen, poniendo una señal, aquello que no recuerdes. [...] Tú mismo debes calificar la forma en que hayas resuelto los ejercicios. Pon en esto toda tu honradez. De lo contrario te engañarás a ti mismo y te perjudicarás en tus estudios. (Barrón, 1960b: 16)

En otras ocasiones, esta autoregulación culmina con una orientación emocional, como en el ejercicio sobre “Medidas de tiempo”, de Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Aritmética y Geometría, que presenta la relación de actividades de un día organizadas por horarios a completar, y finaliza la jornada afirmando: "Así paso los días de la semana, feliz y contento porque mis padres me quieren y también mis maestros y compañeros" (Virgen, 1960a: 66).

Otro ámbito en el que los LTG recurren a prácticas inmediatas en sus lecciones es el que podríamos considerar como preparación para la vida económica futura. En este aspecto, las lecciones de aritmética tienen una profusa cantidad de ejemplos de niños y niñas realizando transacciones comerciales, no solo como escenario para la operación matemática, sino con matices de adiestramiento, como la asignación del precio a una mercancía según los costos de adquisición (Virgen, 1960a: 21), el cálculo de ganancias en la venta de un producto (Virgen, 1960a: 31) o transacciones comerciales de índole variada (Caballero y Villaseñor, 1960a: 68; Galicia, 1960b: 53; 57; 94; Virgen, 1960b: 63-64). En algunas lecciones, observamos que el propio currículum orienta este tipo de entrenamiento, como el subtema del interés simple en el tema del porcentaje (Novaro, 1961b: 95); no obstante, hay lecciones que trascienden la prospectiva laboral directa utilizando ejemplos que implican un escenario elocuente, como el ejemplo que elige *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Aritmética y Geometría* para ejemplificar las medidas de tiempo: "Un obrero trabajó un día de las 8 de la mañana a las 12 horas, y de las 13 a las 21 h. ¿Cuántas horas extraordinarias deben pagarle si el contrato fija 8 h diarias de trabajo?" (Virgen, 1960a: 69).

Entre las actividades que los LTG estimulan en el aula, encontramos algunas de índole económica también, como la práctica del ahorro que fomenta *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*: "Si en tu escuela no está establecido el ahorro escolar, practícalo por tu cuenta, en una alcancía, para que en cualquier momento puedas disponer, sin sacrificio para tus padres, de alguna cantidad que necesites" (Barrón, 1960a: 51). No debería extrañarnos el lugar en que se encuentra esta actividad, pues hemos visto desde el tercer año que el ahorro se considera una "virtud cívica". Además de las comisiones de aseo que vimos antes, las prácticas higiénicas que los LTG promueven en lo inmediato para sus audiencias incluyen la postura correcta para escribir, como observamos en las instrucciones detalladas que establece *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional* (Domínguez y León, 1960c: 88).

Las actividades más cercanas a la perspectiva convencional de ciudadanía las encontramos, por ejemplo, en la propuesta de elaboración de un periódico escolar del cuaderno de trabajo de Lengua Nacional de quinto año, el cual aprovecha la dinámica para sugerir la inclusión de "pensamientos" como "La Constitución de 1917 es la norma de nuestra vida pública; como ley fundamental establece los derechos y las obligaciones de todos los mexicanos", o "¡Qué pabellón tan hermoso es la enseña tricolor! Para todos los mexicanos la Bandera es símbolo de libertad, de unión y de paz" (García, 1964: 45). En tanto que la práctica ciudadana por excelencia en los LTG es el voto, vale la pena detenernos en un ejercicio electoral propuesto por el cuaderno de trabajo de Historia y Civismo del mismo año.

El ejercicio se titula "Elección de comisiones" y propone la organización de cuatro órganos, uno de tipo cívico, otro de tipo cultural, otro social y uno deportivo. Para su conformación, estipula elegir a "los alumnos que se consideren más capacitados para efectuarlas" (Monroy, 1964: 118); luego, el cuaderno advierte: "Elige a los candidatos consciente de la responsabilidad de tu voto, que da al elegido la autoridad para realizar la comisión que se le encomienda" (Monroy, 1964: 119). Además de establecer las tareas de cada comisión, el material alienta a la "elaboración de reglamentos" con las siguientes instrucciones: "Los candidatos elegidos para las diversas comisiones deberán ser los directivos, pero todo el grupo participará en las comisiones. [...] Se elaborarán los reglamentos de las diversas comisiones siguiendo la orientación y bajo la vigilancia del maestro" (Monroy, 1964: 120); finalmente, se sugieren los valores con que los integrantes de las comisiones deberán guiarse en el desempeño de sus funciones, como

“espíritu de honradez, justicia, veracidad, desinterés, y respeto al derecho de todos los alumnos” (Monroy, 1964: 121).

En tanto ejercicio democrático, resaltan varios elementos de esta propuesta. Para empezar, el criterio de elección de los integrantes de las comisiones es la consideración de que sean los más “capacitados”, dejando fuera la posibilidad de que el ejercicio pudiera ser también de capacitación; luego, se identifica la tarea de organización de actividades con autoridad, para después subordinar la figura de autoridad de las comisiones a la “orientación y vigilancia” del maestro, con lo cual se produce una jerarquización que excede a la propia práctica.

En este sentido, la construcción de autoridad aparece de diversas formas en los LTG, desde los niños y niñas modelo de obediencia hasta la estipulación directa de obsecuencia frente a las autoridades escolares y familiares. Sin embargo, resulta interesante la manera en que la jefatura se naturaliza. Por ejemplo, en la lección “Un concurso”, de *Mi libro de segundo año*, se narran las primeras acciones de un grupo de niños que se organizan para participar en el certamen sobre palabras difíciles: “Desde la víspera formamos los partidos, elegimos el capitán y el nombre de cada grupo. / Nosotros quisimos llamarnos *Aguiluchos*, y Martín fue nuestro capitán. / Andrés fue el jefe de los *Gavilanes*” (Galicia, 1960c: 68). El cuaderno de trabajo del mismo año solicita completar la oración “Para trabajar mejor, los camaradas deben elegir un \_\_\_\_” (Galicia, 1960a: 65) y las opciones a elegir son “vigilante”, “jefe” y “sirviente”.

Por su parte, *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo* cuenta con una lección específica, titulada “Formación democrática”, que explica:

Para nuestra formación democrática funcionan en nuestra escuela diferentes clubes cuyos dirigentes son elegidos por los alumnos. [...] Mi amigo Rafael se inscribió en el club deportivo. Sus compañeros lo eligieron capitán del equipo de fútbol. Los profesores están satisfechos de la marcha de estas asociaciones, porque nos preparan -dicen- a ser buenos ciudadanos, ciudadanos cumplidores de nuestros deberes cívicos, sociales y patrióticos. (Cárabes, 1960b: 107)

La identificación de los “buenos ciudadanos” con “ciudadanos cumplidores de deberes” por un lado excluye a los derechos y, por otro, ensancha el débito a los ámbitos “sociales” y “patrióticos”. Mas, la operación importante, pues se articula con las mismas

naturalizaciones que hemos revisado en otras expresiones de ciudadanía, es la de la normalización de la autoridad jerárquica, cuestión en la que concentra su atención la lección complementaria del cuaderno de trabajo del mismo año y asignaturas: “Debes saber que la persona que manda en una asociación es el jefe o presidente. Ayudan al presidente el secretario y el tesorero. / Si se organizara un club, ¿por quiénes de tus compañeros votarías para estos puestos?” (Cárabes, 1960a: 91). En su lección sobre los gobiernos federal y local, el mismo libro presenta un ejercicio en el que pide numerar, en orden de jerarquía, las figuras de “profesora”, “presidente”, “gobernador” y “alumnos” con la siguiente instrucción: “Escribe dentro de las banderitas: el número 1 para la persona de mayor autoridad; el 2 para la segunda en autoridad, y el 3 para quien le sigue.” (Cárabes, 1960a: 11). Resulta ilustrativo que la categoría “alumnos” es la única en plural y carece de número, aunque el rol docente está ejemplificado con una profesora.

A propósito de este último punto, las apelaciones directas a las audiencias de los LTG también suponen prescripciones de género. Desde la determinación del gusto (Galicia, 1960c: 54-55; 92), hasta la identificación de acciones y comportamientos, como sucede cuando el libro de primer año titula “Un hombrecito” a la lección en donde relata la primera trayectoria a la escuela en solitario de un niño (Domínguez y León, 1961: 100-101), o la demanda “A los niños de mi patria” que el mismo libro establece “el de ser fuertes y grandes para honrar nuestra bandera” (Domínguez y León, 1961: 187). En cuanto a actividades en el aula, *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional* enlaza la regulación de la oralidad con el género: presenta dos lecciones tituladas “Lectura en silencio”, la primera de las cuales se subtitula “Actividad para niñas”, en la cual plantea que “Si quieres hacer la sopa de avena, sigue estas indicaciones” (Domínguez y León, 1960c: 14), seguida de la receta; la segunda, “Actividad para niños”, ofrece una actividad lúdica, siguiendo a “Paco [que] hizo, para jugar, un aeroplano de cartón. / Vas a hacer uno” (Domínguez y León, 1960c: 16).

Para *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*, la amistad también es una cuestión de edades, de niños y niñas: “La amistad empieza en el descubrimiento de alguien de nuestra misma edad, un niño si eres niño, o una niña, si eres niña” (Magdaleno, 1964: 72). Para el libro de Historia y Civismo del mismo grado, la actitud frente a los símbolos patrios también está marcada por el género: “La Bandera merece el máximo respeto. Ante ella, los varones deben descubrirse. Hombres, mujeres y niños deben ponerse de

pie cuando la Bandera Nacional pasa o cuando se le hacen los honores" (Monroy, 1966: 212).

En vista de los alcances cívicos que tienen aspectos como la higiene, el trabajo y las prácticas en el aula de los usuarios y usuarias de los LTG, conviene revisar el tipo de comunidad que sus apelaciones directas conforman. Según la cita previa, la bandera impone ciertas actitudes frente a ella que pueden resultar muy minuciosas (Barrón, 1960b: 78), pues son los signos de la comunidad, como veremos en el siguiente apartado. De momento, basta mencionar que estos signos no solo motivan la prescripción, sino que también despiertan emociones, como expresa un niño frente a la bandera en el libro de primer año: "¡Quisiera que aquí estuvieran todos los mexicanos!" (Domínguez y León, 1961: 175).

Sin embargo, la presencia más cercana de la comunidad mayor es, por supuesto, la propia escuela. De ahí que la obligación más expedita para las y los usuarios de los LTG sea el estudio, como plantea *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*: "El primero de los deberes del niño es educarse" (Monroy, 1966: 204). Una página adelante, el libro abunda:

el niño tiene como fundamental derecho el de la educación, es decir, de que se le proporcione la oportunidad de ingresar en la escuela, a cambio del deber de estudiar y dedicar a sus tareas el mayor esfuerzo, respetar los reglamentos de la escuela y prepararse para llegar a ser un buen ciudadano. (Monroy, 1966: 205)

La mención de los derechos conduce a la enunciación de quien los concreta. Impersonalizada en el pronombre de la cita anterior, la comunidad que posibilita el ejercicio del derecho a la educación se evidencia en otros lugares, como en *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Historia y Civismo*, el cual induce a sus audiencias a recordar que "Nuestras autoridades quieren que nos instruyamos" (Cárabes, 1960a: 16). Esta dimensión institucional de la comunidad se concreta también en tareas específicas de los cuadernos de trabajo, como la relativa al registro civil ubicada en el de sexto año de *Historia y Civismo*: "Tomándolos de tu propia acta de nacimiento, escribe en las rayas los datos que se te piden" (Blanquel y Manrique, 1966a: 103), datos que posibilitan la confrontación con el hecho de que el alumno o la alumna pudiera carecer del documento solicitado.

Lo concreto de la institución de referencia, o la acción práctica, no circunscribe las ideas de esta comunidad al presente, pues como muestra *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*, la interacción con instituciones concretas también construye una idea de futuro:

Por lo expuesto, debes pensar, como futuro ciudadano, que tú y todos los niños de México, cuando sean mayores, deberán cumplir la obligación de pagar los impuestos que les correspondan, y que así contribuirán todos al progreso de nuestra Patria y a que ésta ocupe el lugar que le corresponde entre los pueblos del mundo. (Monroy, 1966: 208)

No obstante, la configuración más común en los LTG es la de una comunidad abstracta de la que sus miembros resultan deudores, sea de utilidad, lo que también transfiere importancia a la escuela: "cuando alcancemos nuestra mayoría de edad seremos ciudadanos útiles a nuestra patria, a nuestra familia, a nosotros mismos. [...] La escuela nos educa: nos hace útiles" (Cárabes, 1960b: 64); sea de veneración: "Venero mi patria, y por defenderla ofrendaría mi vida" (Norma, 1960a: 136); o bien, de unidad: "La vida reclama que también tú, con valentía, te sumes a los que luchan por el progreso y el engrandecimiento de nuestra patria. Con ánimo resuelto cumple tus deberes" (Norma, 1968b: 84-86).

La abstracción de esta comunidad posibilita el vínculo de personajes que rodean el mundo de las audiencias de los LTG con objetivos trascendentes del comportamiento propio, al tiempo que produce a la misma comunidad, como ilustra la lección "A mi maestra" del libro de segundo año:

Pones todo tu afán en que aprenda yo a trazar bien las letras, y yo te ofrezco que con ellas no escribiré mentiras ni palabras sucias. [...] Tus palabras, maestra, encienden en nosotros el amor por el bien, el propósito de honrar a México llevando con nobleza, con valor y con generosidad el nombre de mexicanos. (Galicia, 1960c: 183)

La referencia a esta comunidad en las apelaciones a sus audiencias que realizan los LTG se ofrece, también, mediante signos, como expone *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*:

Ama el aire de México, su sol, sus ríos, sus montañas, su **tierra**. Ama y cuida esa tierra, que, además de **generosa**, es tuya. Los héroes patrios la obtuvieron para ti al precio de su sangre, y ella será siempre **dulce y maternal** si con tu esfuerzo la cultivas, y si, como los héroes que te la dieron, mantienes vivo en ti **el amor por la Patria, por la ley y por la justicia**. (Barrón, 1960b: 58)

Al participar de un condicional, el precepto de cultivar la tierra “patria” se proyecta hacia el futuro, y al extender el amor de la “patria” a la “ley” y a la “justicia”, el compromiso con la comunidad reviste a instituciones y valores determinados. El futuro, así, queda enlazado con la infancia por su mediación del destino de la comunidad, no como una posibilidad o elección, sino por un compromiso de origen incierto: “estás llamado a ocupar un sitio en tu patria, aquel en que tu patria te espera” (Norma, 1960b: 90), sentencia el libro de Lengua Nacional de cuarto año.

En este sentido, el recurso de la infancia como referente también sugiere algunas características del futuro de la comunidad. En su lección sobre “La gramática”; *Mi cuaderno de quinto año*. *Lengua Nacional* explica que

Existen en nuestro país algunas lenguas, distintas del idioma oficial, llamadas nativas o autóctonas. Son habladas por grupos de población, en varios casos muy numerosos, que se localizan en áreas geográficas determinadas, ahí donde se conservan más puras las características raciales y la tradición de los pueblos primitivos que ya habitaban nuestro suelo a la llegada de los españoles. [...] Estas lenguas se transmiten de padres a hijos, pero se usan cada vez menos y por menor número de individuos al aumentar constantemente el de los que entienden y hablan el castellano. (García, 1964: 11)

Aparte de establecer una relación excluyente entre el habla del idioma oficial y de los “nativos” —a los que escamotea incluso denominarlos idiomas—, y de anudarlos con las características raciales y la tradición, la lección ilustra a los hablantes “nativos” como adultos y a los de habla castellana como niños, vehiculizando a la infancia como posibilidad de una comunidad homogénea. Como vimos al principio del presente capítulo, además de la posibilidad de futuro y el compromiso con el pasado, la referencia a otros niños “mexicanos” en otros lugares también construye una dimensión espacial

de la comunidad. Pero, en vista de las diversas imágenes de comunidad que los LTG construyen, resulta necesario examinar las comunidades de membresía producidas.

#### 2.4. COMUNIDADES DE MEMBRESÍA EN LTG

Hemos visto en los apartados anteriores que las características de pertenencia, derechos y obligaciones de los sujetos descritos en los LTG conforman comunidades específicas derivadas de estas representaciones o construidas en función de la producción de tales sujetos. Por otra parte, la denominación de estas comunidades se circunscribe al conjunto integrado por los sustantivos “México”, “país”, “patria”, “nación” y “estado”, pero su uso resulta indistinto desde la perspectiva de los contenidos que el nombre expresa, de modo que, como vimos al principio del capítulo, “México” puede significar un territorio delimitado o incluir la regulación de instituciones y la actuación de agentes estatales, según la relación de la nominación con los sujetos a los que integra.

Es por ello que trataremos de discriminar algunas de las diversas representaciones de comunidad que hemos identificado en los LTG a partir de sus contenidos, independientemente de las nominaciones con que las refieren. Con todo, las fronteras entre una y otra representación no siempre son claras ni fijas, y en ocasiones estaremos forzándolas un poco con el fin de evidenciar las consecuencias a que un matiz u otro da lugar. La razón de esto es la manera en que esta diversidad de comunidades está articulada: desde una perspectiva muy general, para los LTG todas estas representaciones remiten a una sola entidad, a “México”, de modo que en ocasiones pareciera que el énfasis en un matiz o en otro supone el resto de representaciones. En otras ocasiones no, y las distinciones son muy claras, pero ello nos conduce a esta advertencia.

Para tratar de aclarar el asunto, propongo imaginar a este “México” —al que los LTG remiten al final de cuentas como una entidad unitaria— compuesto por estratos, por lo cual los estratos exteriores incluyen a los interiores. Así, tomando como ejemplo la distinción mencionada arriba, “México” como comunidad regulada por instituciones supone o implica a “México” como territorio. La finalidad de esta imagen propuesta es mostrar las relaciones establecidas en los LTG entre diversas representaciones de la

comunidad de membresía, pero no voy a apegarme a ella para fines de exposición, ya que tiene sus riesgos. Esta figuración de estratos puede llevarnos a pensar que la más profunda resulta, de alguna manera, el sustrato de la comunidad y, si seguimos con el ejemplo de la diferencia entre “México” como territorio y “México” como comunidad regulada institucionalmente, podría parecer que el primero es esencial. El problema es que “México” como territorio produce a —y, a su vez, se produce por— los sujetos de pertenencia mediante el hecho “natural” del nacimiento, de manera que esencializar a este estrato reafirma la naturalización de un hecho político —el nacimiento dentro de un territorio producido políticamente—.

Además, la falta de espacio nos impide detenernos en los diversos estratos identificados en los apartados anteriores —aunque espero que lo expuesto aporte algunas pistas para ello—, debido a lo cual, solo vamos a considerar las dos comunidades de membresía más relevantes para la formación ciudadana de los LTG. Así, las dos ideas que vamos a caracterizar en lo que sigue son la de estado y la de nación.

#### 2.4.1. La idea de estado en LTG

La expresión más evidente de esta comunidad es la producida por la descripción formal de ciudadanía, cuyas características más relevantes son el cumplimiento de veintiún años, o dieciocho en caso de haber contraído matrimonio, y la obligación del voto. Y hemos visto que el efecto más importante de esta ciudadanía no es la obligatoriedad del voto en sí, sino la caracterización de la comunidad que la misma obligatoriedad proyecta, en este caso, como “nación democrática”. Sin embargo, en esta proyección subyace la operación de diversas instituciones que la vinculan con otras imágenes de comunidad representadas en los LTG.

Por ejemplo, el papel del Registro Civil como condición de posibilidad de esta ciudadanía se hace explícito en *Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Historia y Civismo*, “porque solamente por medio de las copias de las actas asentadas en el Registro Civil podemos comprobar nuestra nacionalidad, nuestra edad, nuestro estado civil, etc.” (Blanquel y Manrique, 1966a: 102). Así, podemos observar que los LTG configuran una idea de comunidad mediante instituciones concretas a partir de los servicios que ofrece

a la población ya desde los primeros grados, como en el cuaderno de trabajo de primero, donde encontramos una lección sin título donde se ilustran seis: la escuela, la guardería, el dispensario, la biblioteca, el club deportivo y el “Seguro social”, este último, a diferencia de los anteriores, sin presencia infantil en el dibujo, sino mostrando un gran edificio rotulado con el acrónimo “IMSS” (Domínguez y León, 1960a: 194).

En una lección del libro de Estudio de la Naturaleza de sexto grado se detalla un aspecto de esta comunidad: “El Estado se propone mejorar la salud pública [...] Para ello se han creado en México instituciones como la **Secretaría de Salubridad y Asistencia**, el **Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores del Estado** y el **Instituto Mexicano del Seguro Social**” (Coronado, 1964b: 14). En otros lugares, la dimensión institucional construye la genealogía de la comunidad, como hace la lección sobre el gobierno de Porfirio Díaz del libro de Historia y Civismo de cuarto grado: “En 1884 se puso en vigor el Código Civil” (Barrón, 1960b: 144). A pesar de la valoración negativa que tiene el gobierno de Díaz en los LTG, se reconoce ahí el origen de “el” código civil. Incluso, las instituciones nos ofrecen el origen aproximado de la comunidad; según la lección “México se organiza como nación independiente”, de *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*,

La Constitución de 1824 intentaba realizar los ideales de los insurgentes. Daba al país un régimen democrático en el que los gobernantes serían electos por el pueblo; un régimen federal, en que cada región del territorio nacional, constituida en Estado, tenía personalidad propia y podía defender sus intereses particulares siempre que no se opusieran a los intereses de la nación, es decir, a los intereses de todos los Estados juntos. (Blanquel y Manrique, 1966b: 218)

De modo que la “nación” como “todos los Estados juntos” tendría su origen en 1824. El matiz —“intentaba”— en el objetivo de tal Constitución expresa la insuficiencia que solo se logra paliar con la de 1917, de la cual el mismo libro explica más adelante que “es el método para lograr lo que los mexicanos buscaron desde el momento en que se inició la Guerra de Independencia en 1810” (Blanquel y Manrique, 1966b: 228). El desplazamiento del sujeto “insurgentes” a “mexicanos” implica que la comunidad surgida con el movimiento de independencia sería de alguna manera incompleta hasta la promulgación de la Constitución de 1917. Esto tiene sentido con la genealogía de la

comunidad que se produce ya no a partir de instituciones, sino de tareas. Así, el cuaderno de trabajo de segundo grado explica “En 1910, un grupo de hombres valerosos inició en nuestra patria la Revolución / Después de muchos años de lucha, la Revolución triunfó. Desde entonces, nuestros gobernantes han atendido, en beneficio del pueblo, los siguientes aspectos” (Galicia, 1960a: 204), y a continuación enlista educación, alimentación, asistencia médica, salubridad, caminos y aprovechamiento de las riquezas naturales acompañando con ilustraciones cada servicio.

Encontramos esta misma continuidad en otros lugares (Cárabes, 1960b: 119-124; Barrón, 1960b: 178-185), aunque se describe como “obra de la revolución mexicana” y, en tanto las acciones del “gobierno” coinciden con las expectativas de los “mexicanos”, “gobierno” y “nación” se tornan intercambiables con “Revolución Mexicana”. Sin embargo, la composición de esta comunidad es precisa: “La Nación Mexicana, llamada Estados Unidos Mexicanos, consta, según la Constitución, del espacio territorial que le pertenece, de los habitantes de este territorio y del gobierno que la rige” (Blanquel y Manrique, 1966b: 230).

Entonces, la comunidad a la que podríamos llamar estado —por darle un nombre— se presenta a las usuarias y usuarios de los LTG mediante las instituciones que concretan los servicios que le ofrece a la población y tiene una existencia aproximada desde la independencia, aunque tal existencia fue incompleta hasta que la “Revolución Mexicana” armonizó las tareas del “gobierno” con las expectativas de los “mexicanos”. De ahí que cada elemento de esta comunidad tenga funciones específicas, como las plantea el libro de Lengua Nacional del mismo grado:

somos seres privilegiados, gozamos de un clima suave sin los rigores extremos que hacen padecer a los hombres de otras latitudes. La Patria nos protege. Gozamos del don incomparable de la libertad, de un gobierno que organiza las actividades de todos, que dicta leyes para regular los derechos y las obligaciones de cada uno, que nos proporciona mil servicios para beneficio común: escuelas, parques, jardines, hospitales para los enfermos, etc. (Norma, 1968b: 177)

A pesar de que las funciones crean una frontera entre los sujetos “gobierno”, por un lado, y los “seres privilegiados”, por otro, se trata de una misma comunidad con funciones diferenciadas, pues “para que la vida nacional sea posible, se necesita una

organización que, conociendo la voluntad del pueblo, encauce la vida de la nación; a esa organización que el pueblo se da a sí mismo para regir sus actividades se le llama "gobierno" (Blanquel y Manrique, 1966b: 235). Aunque el universo de las actividades que el "gobierno" rige en los LTG es acotado, la relación siempre se representa como servicio a la población.

Así, un ámbito de servicio importante es la producción agrícola. La función no se agota en el reparto de tierras, (Barrón, 1960b: 179), como nos lo muestra el libro de Lengua Nacional de sexto grado mediante el diálogo de unos estudiantes y un campesino al que visitan en una excursión:

—Pero —preguntamos nosotros a don Isidro— ¿cómo es posible que el labrador, el campesino, el agricultor sepan tantas y tan variadas cosas? / Con amabilidad, nos contestó: / —Los conocimientos precisos para desarrollar los trabajos del campo se obtienen en las escuelas de agricultura y en las granjas experimentales. México cuenta con varias de esas escuelas, esparcidas en el vasto territorio del país. (Norma, 1968b: 97-99)

Otra labor importante es crear los medios para esta actividad, como explica *Mi libro de tercer año. Geografía*: "En nuestro país, el gobierno, por medio de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, incrementa la riqueza agrícola, construye **presas y canales**, perforando pozos, etcétera. Así se riegan los terrenos y se hacen más fértiles" (Domínguez y León, 1960d: 44). El libro de cuarto grado de la misma asignatura incluye en la descripción de las regiones del país las obras de este tipo realizadas y el tipo de agricultura beneficiada (López, 1960b). No obstante, el beneficio de estas obras se extiende a otros ámbitos productivos, pues "La construcción de presas, que se aprovechan para generar energía eléctrica, ha hecho posible que la industria se desarrolle." (López, 1963b: 80), como apunta el libro de quinto grado.

La importancia de la energía eléctrica para esta comunidad se ilustra en una lección de *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*: "La electricidad es la corriente vital del país y de ella depende su desarrollo industrial; unida a muchos otros recursos y al esfuerzo creador de todo el pueblo, determina su progreso y una vida mejor para los mexicanos" (Magdaleno, 1964: 120). En conjunto, la imagen de modernización que

ofrecen las representaciones de los servicios del gobierno en el ámbito económico quizá pueda ser sintetizada en otra lección del mismo libro:

Precisamente lo que México está empeñado en conquistar junto con el agua: la técnica. Técnica y agua para hacer producir nuestras tierras desérticas y para beneficiar los minerales de nuestras montañas. [...] y no está lejano el día en que tengamos una agricultura moderna, que unida a la gran industria pesada que nos permita fabricar todas las máquinas que necesitamos para el desarrollo del país, nos dará mayor bienestar. (Magdaleno, 1964: 31)

Los servicios que el gobierno ofrece a la población no se limitan al “bienestar” o a una “vida mejor” para los “mexicanos”, pues como señala el libro de Geografía de tercer grado, "las vías de comunicación nos permiten, y de ahí su gran importancia, mejorar las condiciones de vida de todo el pueblo mexicano y unificar a éste en su manera de pensar y sentir" (Domínguez y León, 1960d: 56). Acaso por su importancia es que la unificación del “pueblo mexicano” involucra a los propios usuarios y usuarias de los LTG, sea en un diagnóstico, como propone la lección “Mapa lingüístico de México”, del cuaderno de trabajo de Lengua Nacional para quinto grado, que indica: "Señala con colores diferentes cada una de las regiones en que subsistan lenguas indígenas. Lo demás, en blanco, te expresará la gran extensión de nuestro territorio en que se habla solamente el español" (García, 1964: 12); o bien, en escenarios de ejercicios aritméticos, como en el cuaderno de trabajo de Aritmética y Geometría del mismo grado:

6. Según los datos estadísticos de 1950, había entonces en la República Mexicana, entre otros grupos indígenas que no hablaban español, los siguientes [...]: 212 813 nahuas; 50 912 mayas; 60 680 zapotecas; 76 946 mixtecos; 57 559 otomíes; 9 796 tarascos. / [...] Si para unificar el idioma se hubieran formado entonces tres comisiones encargadas cada una de determinada zona: / ¿A cuántos indígenas hubiera habido que enseñarles el español en la zona de los mixtecos y los zapotecas? \_\_\_\_ / ¿A cuántos en la de los mayas y los otomíes? \_\_\_\_ / ¿A cuántos en la de los nahuas y los tarascos? \_\_\_\_ . (Novaro, 1961a: 25)

Empero, la participación de la población en esta forma de comunidad usualmente se plantea en términos de aprovechamiento de la obra que el “gobierno” o “México” realiza —que, como hemos visto, se asigna preferentemente a la infancia—; o bien, en términos de obsecuencia frente a sus instituciones. Como lo expresa *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza*,

Junto al espíritu cívico, que nos impulsa a obrar bien en favor de la colectividad, debe existir el íntimo deseo de servir a México; lo que se resume en estas palabras: nuestra obligación de acatar las leyes, decretos, órdenes y reglamentos dictados por las autoridades para la defensa y el buen uso de las riquezas naturales del país. (Coronado, 1964b: 144)

La presencia de las instituciones en los LTG contribuye también a regular el presente en la forma del “calendario cívico”. Mediante lecciones específicas para cada día (Domínguez y León, 1960e: 47-48; 52; 85-86), o en bloques mensuales (García, 1964: 44), describiendo ceremonias y motivos de la conmemoración o solicitando su descripción, “Escribe aquí el programa de la fiesta que tu escuela realice en una ceremonia semejante” (Domínguez y León 1960c: 71), estos materiales intentan actualizar el tiempo acumulado de la nación no solo con la evocación de hitos para la comunidad, sino con el homenaje a instituciones tales como el ejército o la marina.

En cuanto al futuro, hemos visto que moviliza preceptos para la población, específicamente para la infancia, y desde la perspectiva de esta comunidad, el más específico es el de aprovechar las oportunidades que la modernización de las actividades productivas les posibilita, lo que *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional* sintetiza en la reflexión de uno de sus niños protagonistas:

Agustín, Felipe y yo pensamos, a la vez, que México está realizando las obras más importantes 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. (Magdaleno, 1964: 155)

Como se observa, la narrativa de esta comunidad tiene al progreso como una característica inmanente. Ahora bien, como apunta el libro de Estudio de la Naturaleza del mismo grado, "un país no prospera si sus habitantes no están sanos" (Coronado, 1964b: 14); por ello, otro de los servicios brindados por esta comunidad que tiene especial importancia es el de la salud e higiene. Y hemos visto que los servicios de salud se presentan como descripciones de instituciones, imágenes del servicio y preceptos de obediencia a la autoridad sanitaria. En cuanto a la higiene, la tarea principal es la educación higiénica, que el libro citado arriba describe como

una intensa propaganda [que] se lleva a cabo por medio de la radio, con películas, carteles, folletos y museos de higiene, todo lo cual ayuda a instruir al pueblo sobre las nociones fundamentales cuya observancia conserva y mejora la salud. A esto se llama educación higiénica. / Tú, igual que todos nosotros, debes colaborar en esto prestando ayuda a las autoridades. (Coronado, 1964b: 14)

No obstante, a pesar de la monumentalidad con que los LTG presentan las obras del estado en el ámbito productivo, o la puntualización con que presentan sus tareas sanitarias, la forma en que éste se presenta de manera más inmediata a los usuarios y usuarias de los LTG es, por supuesto, en su dimensión educativa. Habíamos notado que, como derecho, la educación es la única manera en que la ciudadanía informal se torna tangible para quienes tienen el libro en sus manos, y este efecto se acentúa si tomamos en cuenta el metatexto de los LTG. Aunque, antes de revisarlo, consideremos las enunciaciones de estos materiales en la segunda persona gramatical.

Este recurso, cuando carece de firma, produce el efecto de impostar la voz del libro, lo que aparenta una comunicación directa con su usuario o usuaria. En general, se trata de mensajes ubicados al inicio o al final del libro, por lo que funcionan como saludo o despedida, aunque en ambos casos presentan un carácter prescriptivo fuerte. Las pautas que establecen están referidas al cuidado del libro (Domínguez y León, 1960e: 9), al trabajo (Domínguez y León, 1960e: 122; Barrón, 1960a: 86), a la higiene (Norma, 1960a: 135), a los valores (Novaro, 1961a: epígrafe), a las emociones y la relectura del propio libro (Norma, 1968b: 233). Sin embargo, en la medida que en cada ocasión el mensaje es único y cambia de ubicación dentro del libro, su efectividad en la construcción de una idea de estado puede depender de la disposición que el libro en cuestión genere en sus usuarios y usuarias.

Aparte de estos mensajes, los LTG cuentan con una sección que aparece en todos los libros a partir del segundo grado, a veces dentro de la paginación y a veces fuera. Se llama “Mi servicio a México” y consiste en doce “principios de conducta” cuyos dos primeros afirman: “1. Mi patria es México. Debo servirla siempre con mi pensamiento, con mis palabras, con mis actos. / 2. México necesita y merece, para asegurar su dicha y para aumentar su grandeza, el trabajo material e intelectual de sus hijos y la moralidad de todos ellos.” Aparte de estas dos menciones a México, el resto refiere un compromiso con padres, maestros y, en uno de los principios, con el “pueblo mexicano” en cuanto a valores morales, sanitarios y estéticos —“Apreciaré lo bello y lo noble, en la naturaleza, en el arte, en el pensamiento y en la conducta de las personas virtuosas—”. Lo relevante de esta adenda es el crédito: “(*Principios de conducta formulados por la Secretaría de Salubridad y Asistencia para que se les inserte en los Libros de Texto Gratuitos*)”, lo que expresa el carácter interinstitucional de los LTG y provoca, por ello, la imaginación de una diversidad de actores “detrás” de los materiales.

Otro mensaje que aparece en algunos libros a partir de tercer grado es una advertencia en la contraportada que se titula “Libros de texto gratuitos” y se dirige al “Niño mexicano” para informarle que “Este libro llega a tus manos por un deseo expreso del señor Presidente de la República, don Adolfo López Mateos”, luego justifica la iniciativa con el argumento de la gratuidad y a continuación reproduce los párrafos iniciales del decreto de creación de la Conaliteg, para cerrar con el aviso de que “Al pie de este decreto aparecen, además de la firma del ciudadano Presidente de la República, la del ciudadano Secretario de Educación Pública, don Jaime Torres Bodet, y la del ciudadano Secretario de Hacienda y Crédito Público, don Antonio Ortiz Mena”. A partir del cuarto grado, la advertencia mantiene el título, pero elimina la introducción para limitarse a reproducir los párrafos que aparecían desde el grado anterior. También, dado el aviso final y la referencia a López Mateos, este texto puede fomentar la idea de una organización compleja en la producción de los LTG.

Sin embargo, hay en los LTG otro tipo de enunciaciones a las que podríamos considerar como más efectivas en la producción de la idea de estado, no solo por su contenido, sino por su disposición fuera de la enunciación del libro, además de los términos de la interacción que conforman. Se trata de elementos editoriales que aparecen en todos los libros, tanto en los preliminares como al final, fuera de la paginación. Así, la anteportada manda completar los datos de identificación del o de la

usuaria: "Yo soy alumn\_\_\_ de la escuela \_\_\_ / Mi nombre es \_\_\_\_ / El nombre de mi maestr\_\_\_ es \_\_\_\_ / Este es [*Mi libro o cuaderno de trabajo del que se trate*]". Esta página funciona como identificación del propietario del material, pero definiendo propiedad como derecho de uso al remitirla al título de la obra.

Frente a este formulario, entre el índice y el colofón encontramos el siguiente:

Este libro es propiedad de la República mexicana

Para que lo use y lo conserve se entrega en forma absolutamente gratuita, pero con la condición de que lo cuide, a

\_\_\_\_\_ (nombre del educando)  
alumno\* alumna\* del \_\_\_\_\_  
de la \_\_\_\_\_ \*\*  
de \_\_\_\_\_  
(población) (entidad federativa)

Debajo encontramos la siguiente advertencia:

Ninguna persona, física o moral, podrá convertir este libro en objeto de comercio, franco o clandestino; ni lucrar con él de ningún modo; ni pedir a cambio de él —por ningún concepto— cantidad o cosa alguna; ni llevarlo o mandarlo fuera del país, o intentar lo uno o lo otro. / La persona o personas, físicas o morales, que contravengan cualquiera de las prohibiciones o limitaciones mencionadas, quedarán sujetas a las sanciones penales que procedan. / Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos / \* Tachar alumno o alumna, según el caso. / \*\* Indicar, además del nombre que lleva el plantel, su número de registro (clave).

Como se observa, este segundo formulario tiene la función de un contrato civil, especificando la propiedad, como derecho de explotación, correspondiente a la "República Mexicana". El hecho de que estos recursos se encuentren en todos los libros, y que estuvieran dispuestos para ser la primera interacción con el objeto, nos conduce a considerar que se trata de una forma práctica de inducir en las y los usuarios la idea del estado que hace explícita el saludo de *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional:*

¿Me preguntas quién me pone en tus manos? A ello te respondo: Quien te ama inmensamente; quien anhela que seas un niño sano de cuerpo y de alma; quien desde ahora mira tu imagen proyectada en lo futuro y se afana porque seas feliz y logres cuanto se inspire en tus buenos deseos. / Me entrega a ti tu patria, tu noble y generosa patria: México, que con amor vela por el adelanto y bienestar de todos sus hijos. (Norma, 1960b)

#### 2.4.2. La idea de nación en LTG

Esta comunidad es todavía más ambigua que la recién revisada. Por ejemplo, aunque hemos visto que “México” en ocasiones cumple la función de sinécdoque de “los mexicanos” o del “pueblo mexicano” —como en la lección “México, nación libre y amante de la libertad” del libro de Historia y Civismo de tercer grado que revisamos en las primeras páginas de este capítulo—, ello no excluye su fusión con el territorio, en ocasiones en la misma lección, como hace la ilustración en el ejemplo citado. En todo caso, su representación se vehiculiza mediante signos como la bandera, los héroes patrios o el himno nacional, funciona como objeto del servicio que posibilita la ciudadanía y, por ello, moviliza sentimientos, hábitos y emociones que, a su vez, recrean a la propia comunidad.

Entonces, en virtud del “servicio a la patria” como condición de ciudadanía informal, la prescripción que habilita esta comunidad resulta más amplia que la del estado, ya que extiende el compromiso hacia actividades más cotidianas como las relaciones familiares y sociales inmediatas, que sintetiza la despedida de *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* de este modo:

Los mexicanos saben [...] que para el logro de grandes propósitos es indispensable la cooperación de todos y cada uno de los mexicanos, cualesquiera que sean su edad y condición social, mediante el esfuerzo constante, el cumplimiento del deber cotidiano, la honradez en la conducta y la amistad hacia quienes nos rodean. (Barrón, 1960b: 177)

Este compromiso también se extiende a las actividades productivas. Y, si bien desde la perspectiva del estado hay un precepto en el ámbito laboral, éste adquiere carácter público en función del aprovechamiento de las condiciones que genera el propio estado; en cambio, desde la perspectiva de la nación el trabajo, o la actividad productiva, se torna en sí mismo un servicio a la nación en tanto servicio a la comunidad más inmediata, que de alguna manera resulta reflejo de la nación.

Esto nos lleva a otra diferencia importante con el estado. Aunque este último expresa una comunidad entre territorio, gobierno y población, las funciones de cada uno de estos elementos producen una frontera infranqueable que mantiene una jerarquización explícita y fija en sus relaciones. En cambio, la comunidad de la “nación” torna intercambiables su nominación con los miembros de la comunidad, como lo expresa *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* en su lección sobre la batalla del cinco de mayo: “La batalla de Puebla dio a México, en Europa, fama de **pueblo patriota y valiente**, y le valió, como **nación defensora de su libertad**, innumerables simpatizadores” (Barrón, 1960b: 114).

Esta intimidad entre el pueblo y la comunidad también conduce a que el primero funcione como sostén de la comunidad en el tiempo, cuyos destellos podemos identificar en diversos episodios de la historia, como en la “Restauración de la república”, lección del mismo libro:

Gracias al **patriotismo** y la **firmeza** de Benito Juárez, en el orden político, y, en el orden militar, por obra del **patriotismo** y la **perseverancia** de los generales Zaragoza, González Ortega, Porfirio Díaz, Mariano Escobedo, Alatorre y otros muchos, se salvó la **dignidad** y la **soberanía** de México, despertó en el país la conciencia nacional y se logró la **unificación política del pueblo mexicano**.  
(Barrón, 1960b: 124)

En este aspecto, los orígenes de la nación se pierden en el tiempo, pues, aunque los aztecas resultan parte de ella, no necesariamente marcan su nacimiento. En todo caso, lo que sí provee este pueblo prehispánico son signos que nos permiten distinguir los hitos de la historia nacional, como apunta *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*: “Tal fue el heroico fin de Tenochtitlan, la gran ciudad que desde aquella fecha quedó en poder de los españoles, y así inició la etapa histórica que daría origen a un México

esencialmente distinto del anterior" (Monroy, 1966: 57). De este modo, la arquitectura adquiere una carga simbólica que ayuda a percibir el paso por la historia de esta comunidad; el mismo libro nos ofrece "algo de lo que habrías visto si al concluir el siglo XVIII te hubiese sido dable visitar una de las más famosas ciudades americanas de entonces: la capital de la Nueva España. Habrías admirado, en primer término, la Plaza Mayor (hoy Plaza de la Constitución) [...] el Palacio de los Virreyes (hoy Palacio Nacional)" (Monroy, 1966: 101).

Por supuesto, no toda la arquitectura es signo de la nación. Aunque en *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional* encontramos la expresión de esta comunidad en diversas ciudades (Magdaleno, 1964), se trata de un caso excepcional. La razón es que este libro conduce sus lecciones mediante la trama de un niño que recibe como premio por su rendimiento académico un viaje por el país en compañía de otros dos niños, pero esta narrativa es deudora de una estrategia de larga tradición en libros de texto, como *Viaje a través de México* (ca. 1907), de Lucio Tapia, que a su vez es una adaptación del francés *Le Tour de France Par Deux Enfants* (1877) de G. Bruno, cuya estrategia tiene por objetivo "revelar a los escolares una patria visible y viva" (Martínez, 2021).

Entonces, aparte de este caso, el resto de LTG figuran a la capital del país como signo preferencial de la nación, pues, según el cuaderno de trabajo de segundo grado, "Representa con dignidad el ansia de progreso y la voluntad de trabajo de los mexicanos" (Galicia, 1960a: 68). El propio libro de Lengua Nacional de quinto grado afirma las propiedades acústicas de la capital al justificar que la campana de Dolores Hidalgo se albergue en la Ciudad de México, ya que "En ninguna parte podía estar mejor [...] Allí, en la capital, cuando el primer magistrado la hace sonar ¡su vibración llega a todos los rincones de la Patria! " (Magdaleno, 1964: 130).

Regresando a la temporalidad que produce la idea de nación, el presente tiene un carácter cotidiano debido a la dimensión pública de las actividades ordinarias de las y los usuarios de los LTG, como hemos visto, pero también tiene un carácter iterativo expresado en los rituales cívicos dedicados a los héroes patrios. En este sentido, las detalladas y elocuentes descripciones de ceremonias (Galicia, 1960a: 176; Magdaleno, 1964: 36-37; Norma, 1960b: 122-123) articulan el eje diacrónico de la actualización del tiempo acumulado de los símbolos con el eje sincrónico de la re-uniión de las y los participantes. Este mismo efecto de articulación del espacio y el tiempo lo encontramos en el ritual más cotidiano de la entonación del himno nacional que hemos tratado.

A partir de ello, podemos identificar una función mediadora de la idea de nación en los lazos entre la propia población que trasciende el ámbito ritual de las ceremonias cívicas. No se trata solo de una producción espacial de la idea de nación, como orienta *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* en la lección “¿Cómo es el lugar donde vives?": "Muchos niños mexicanos viven en lugares muy diferentes al tuyo. ¿Tú dónde vives? ¿Te gusta ese lugar?" (Galicia, 1960a: 149); además, se trata de una identificación en la alteridad, como expone el libro de Lengua Nacional de quinto grado en voz de uno de sus protagonistas: "Como Agustín y yo, pensé, otros muchos muchachos y muchachas, millares de desconocidos compañeros en toda la República, son hijos de familias humildes que hacen un gran esfuerzo para mandarlos a la escuela" (Magdaleno, 1964: 131). Incluso, la propia población puede devenir signo de la nación. En el mismo libro, los protagonistas son recibidos en Isla del Carmen con estas palabras: "—Son ustedes los primeros alumnos de una escuela de la capital que visitan esta apartada isla y su presencia nos hace sentir, como nunca, a México" (Magdaleno, 1964: 156).

Este efecto de la idea de nación abre la posibilidad de identificar el carácter público en relaciones que trascienden la interacción con el estado o el gobierno; sin embargo, la carga simbólica de la propia idea puede reforzar la alienación de las relaciones sociales. Por ejemplo, la operación del tropo familiar en el “hermanamiento” de las relaciones obrero-patronales ayuda a obturar su carácter laboral. En este sentido, el disimulo filiativo de relaciones afiliativas que observamos en la recurrencia del tropo familiar en la representación de la nación abona a la normalización de la verticalidad en las relaciones sociales.

Finalmente, hemos de señalar el uso de los recursos retóricos en la conformación de la idea de nación. Un ejemplo de ello lo encontramos en la lección “La bandera”, de *Mi libro de tercer año. Lengua nacional*, que expone

Cuando veo flotar la bandera en lo más alto del asta, me parece que escucho su voz, y que me dice: / “Niño mexicano, mira bien mis tres colores: verde, blanco y rojo. / “Desde pequeñito te han enseñado a amarme, porque yo represento a la Patria, a esta tierra mexicana en que tú viste la luz por primera vez. / “Hace muchos años, México no tenía bandera; pero un día tu patria quiso vivir como nación libre y ser gobernada por sus propios hijos. Entonces comencé a existir. (Domínguez y León, 1960e: 27)

El uso doble de la prosopopeya en esta lección, la bandera hablando y la patria queriendo “vivir como nación libre”, puede generar el efecto de artificialidad de la enunciación en la primera persona gramatical —la enunciación de la bandera— en pos de producir la genuinidad de la segunda prosopopeya —la voluntad de la patria—. Este recurso retórico es común en las descripciones de la comunidad autogobernada, como la observamos en *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*: “Puebla, como Dolores Hidalgo y Guelatao, es un lugar de devoción nacional: en ella escribió nuestra Patria una de sus más gloriosas páginas, al sellar con la sangre de sus hijos su decisión de ser libre, soberana y dueña de su destino” (Magdaleno, 1964: 201). El otro uso común de esta figura retórica es cuando funciona de sinécdoque de los “mexicanos” en sus relaciones con otros países; tal es el caso de *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo*, “México desea la paz mundial” (Cárabes, 1960b: 14), o el de sexto grado de las mismas asignaturas: “México forma parte de la Organización de las Naciones Unidas desde que ésta se fundó, porque es un país amante de la paz; considera que las guerras son uno de los peores males que existen, y cree que todos los conflictos entre las naciones pueden resolverse pacíficamente” (Blanquel y Manrique, 1966b: 203).

Otro de los recursos retóricos a los que acuden los LTG es el de la metáfora. La densidad simbólica de las imágenes torna difícil su interpretación y, sobre todo, el atisbo de sus efectos, como podemos observar en la lección “El maíz”, del libro de Lengua Nacional de quinto grado:

Quando humea, a los [sic] lejos, el fogón del jacal, quiere decir que hay maíz y que una mujer, una madre o una hermana de una familia está echando las tortillas. Ese humo, el humo del maíz, es la esencia de la familia campesina que lo sembró y lo cosechó, es el humo de la Patria. (Magdaleno, 1964: 67)

Aparte de los roles naturalizados de las mujeres, el efecto de esta imagen resulta paradójico, pues mientras el humo enlaza “la esencia de la familia campesina” con “la Patria”, la distancia espacial —“a lo lejos”— refuerza la continua enajenación que los LTG realizan sobre los campesinos, de la misma forma que observamos al libro de segundo grado enfatizar su importancia para la “nación”, pero descartarlos como futuro posible para las y los usuarios de los LTG. En otras ocasiones, la metáfora aúna los signos con el tropo familiar, como en la lección sobre “La bandera” de *Mi libro de segundo año*:

Esta semana el profesor nos explicó cómo podemos los niños honrar a la bandera. [...] Dijo que en todo el mundo los hombres han construido casas para vivir, muchas casas, algunas espléndidas, otras humildes; pero que cada niño quiere con todo el corazón una sola casa: aquella en que vive con sus padres y hermanitos. / La casa nuestra, la que amamos sobre todas las otras, se halla en tierra mexicana, y la República Mexicana es como una casa muy grande donde vivimos todos los mexicanos. / Para que recordemos siempre nuestra casa, la tierra en que esa casa se levanta y la gente a quien queremos, está la Bandera Nacional. / La Bandera Nacional representa a la Patria Mexicana. / Así como un niño que siente cariño por su casa, cuida ésta y se esfuerza porque esté limpia y ordenada, así también puede manifestar su amor a la Patria y a la Bandera, siendo trabajador, ordenado y limpio. (Galicia, 1960c: 107-108)

Habiendo revisado la jerarquización naturalizada de las relaciones familiares, se puede inferir que a la tarea de ser “trabajador, ordenado y limpio” se agrega “obediente”, lo cual resulta una manifestación de amor, en este caso, a “la Patria”. Sin embargo, la complejidad de las metáforas dificulta el control de su interpretación, lo que acaso sea una razón para que el uso de figuras retóricas sea tan profuso en la construcción de la idea de nación y, en cambio, tan parco en la de la idea de estado.

## 2.5. CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, podemos tamizar los trazos más gruesos de la ciudadanía que se expresa en los LTG. Para empezar, hay una ciudadanía según la definición convencional, que se atisba en el libro de Historia y Civismo de tercer grado, pero que se establece plenamente a partir del cuarto. Esta ciudadanía se caracteriza por derechos y obligaciones abstractas a las que se accede con la mayoría de edad, y solo se concreta en el voto, considerado obligación en todos los LTG que tratan el tema, excepto en un caso que lo considera también un derecho. También hay una ocasión en que el discurso judicial interviene en la definición ciudadana, en la forma de pérdida de derechos por causa de una condena judicial.

Esta ciudadanía está alojada, por supuesto, en los libros de Historia y Civismo, y su tratamiento es más bien formal, pues solo hay un ejercicio práctico de elecciones en el aula. Entre los contenidos de los LTG que refieren a esta ciudadanía formal, el libro de sexto grado reproduce varios artículos de la constitución, pero su tratamiento no siempre es abordado desde el ángulo de los derechos, sino también como logros de — o beneficios que provee— el gobierno “revolucionario”. Con lo descrito se agota lo que puede encontrarse formalmente sobre ciudadanía en estos materiales. Ahora bien, desde una perspectiva menos apegada a definiciones convencionales, el enfoque de nuestro análisis nos ha permitido observar la manera en que membresía y comunidad pueden llegar a determinarse mutuamente. En este sentido, el acceso de las y los ciudadanos al voto parece ser más importante por la caracterización “democrática” que provee a la comunidad que por la protección de un derecho.

Siguiendo esta pista, hemos identificado una expresión menos formal de ciudadanía, avalada por la Constitución, que comprende las llamadas “Garantías individuales”, que no discriminan edad ni sexo, por lo que su cobertura incluye a las y los usuarios de los LTG. Se trata de una serie de derechos, más que obligaciones, que refieren al futuro de los y las educandas, o a derechos abstractos, excepto el derecho a la educación. A partir de estos derechos se derivan obligaciones igual de abstractas o futuras, excepto en un caso, donde se ejemplifican estos derechos en escenarios infantiles y escolares y, a partir de ello, se establecen preceptos concretos y actuales para las y los infantes, como el derecho a la libre manifestación de ideas, que se ejemplifica con la obligación de respetar las ideas de las y los compañeros de aula. En cambio, el derecho a la educación se hace presente desde los propios LTG, los cuales son referidos por las lecciones como garantía de la gratuidad que establece la Constitución. No obstante, también en este punto observamos que la mención de los LTG en ocasiones se desplaza a la promoción de las acciones del gobierno.

A pesar de lo anterior, existe en los LTG una construcción del espacio público a partir de ideas de comunidad que regulan su pertenencia a partir de derechos y, sobre todo, obligaciones. Solo que esta construcción trasciende incluso la definición informal de ciudadanía. En este aspecto, se trata de obligaciones que no están situadas en documentos de carácter público cuya circulación legitime sus preceptos, sino de preceptos morales, laborales e incluso emocionales. Siguiendo nuestra ruta de análisis de la conformación sincrónica de membresía y comunidad, hemos identificado ideas de

comunidad que producen sujetos, así como caracterizaciones de sujetos que producen ideas de comunidad. En términos generales, podemos considerar dos tipos de ciudadanía informal derivados del proceso referido, aunque esto no significa que las expresiones de comunidad ni los sujetos configurados en los LTG se agoten en estos tipos, ni que los encontremos claramente definidos o con fronteras estables.

Por un lado, encontramos una ciudadanía que puede trazarse inicialmente en términos de derechos, pero que se desplaza hacia los beneficios y llega a las gracias —entendidas como concesiones gratuitas—, por lo cual su gama y alcance no están sujetos a negociación. Sin embargo, el alcance de su preceptuación resulta limitado para los y las usuarias de los LTG. En tanto que los derechos —o beneficios— explicitados para los miembros de esta comunidad están íntimamente ligados a las obras de la propia comunidad —a la que podríamos llamar estado— en la forma de su aprovechamiento, el deber más cercano a este público es el de usufructuar las escuelas, maestros y LTG que el estado pone a su alcance estudiando, atendiendo a las autoridades escolares y preparándose para asumir sus responsabilidades ciudadanas futuras. En todo caso, la extensión de este precepto se proyecta en el mandato de obsecuencia a otras autoridades estatales, como las sanitarias y del orden.

Acaso el resultado más importante de este tipo de ciudadanía es la contribución a la producción de la idea de estado como una entidad unitaria, de la cual el gobierno es, en ocasiones, una función y, en otras, una parte. De este modo, la existencia del gobierno y la legitimación de su mandato se naturalizan en dos sentidos: el del beneficio de la población como su vocación, y el de su origen en la voluntad de la misma población. Paradójicamente, estos dos sentidos de la existencia del estado refuerzan a, y se refuerzan con, la escisión entre estado y población. Así, entre los futuros laborales o profesionales posibles de las y los educandos, los LTG dejan fuera cualquier forma de participación en el gobierno.

Además, a partir de la escisión descrita, las relaciones entre la población y el gobierno resultan verticales, de modo que los servicios que este último provee no surgen de las necesidades particulares de los diversos sectores de la población, sino de los que el propio estado estipula a partir del progreso de la comunidad, el cual, junto a la modernización, perfila algunas de las figuraciones que los LTG describen de ella. De este modo, el principal efecto de esta idea de estado —de haberlo— es el de conseguir confianza, seguridad y obediencia para cualquier representación del estado, sea una

institución o agente estatal: confianza en que las acciones de los segundos siempre tienen el objetivo del beneficio de la comunidad, seguridad de que saben lo que hacen y obediencia a instrucciones. Entre otros elementos que participan de esta seguridad está la articulación de las representaciones estatales con el discurso médico en particular, pero también con el científico en general, de tal suerte que funciona asimismo como sustento de la exigencia de obsecuencia.

Por otro lado, encontramos en los LTG una ciudadanía fundamentada en el servicio a la comunidad, de tal suerte que la configuración de ésta —que hemos llamado nación— determina tanto el rango como el carácter público de las acciones que en este sentido se describen. En este tipo de ciudadanía las interacciones entre la comunidad y sus miembros pueden ser difusas, pues, a diferencia de la idea de estado, no hay actores que reclamen para sí la representación exclusiva de la nación. Así, más que representantes encontramos signos de la nación, y estos pueden ser objetos como la bandera, composiciones musicales como el himno nacional o personajes históricos como los héroes patrios.

El mandato directo frente a estos signos es el de la veneración, pero se traduce en valores, comportamientos y emociones frente a otros sujetos, instituciones y actividades, de tal forma que, mediante la retribución debida a tales signos, valores como la honradez, comportamientos como el respeto de normas sociales y emociones como el entusiasmo en el estudio trascienden la inmediatez para tornarse asuntos de carácter público. De ahí que esta ciudadanía pueda orientarse a la esfera más íntima de la autoregulación de apetitos y expectativas.

Además, la difusa representación de la nación invita a las y los usuarios de los LTG a identificar la presencia de la comunidad en formas asociativas más cercanas a sus realidades, como su barrio, su pueblo o su familia. Por esta razón, sus interacciones sociales también pueden adquirir un sentido ciudadano. De ahí que sea posible el trastocamiento figurativo de relaciones afiliativas en filiativas, pero con consecuencias muy reales, como la naturalización del autoritarismo en estas relaciones. No obstante, la figuración de relaciones filiativas no implica necesariamente un contenido autoritario. Para que esta consecuencia se produzca, es necesario tener un modelo familiar que la habilite. En este sentido, la representación de la nación mediante el tropo familiar posibilita esta operación, pero con un modelo familiar que, este sí, no presenta ambigüedades.

Así, el modelo familiar con que se representa la nación usualmente está compuesto de cuatro integrantes: un papá, una mamá, un hijo y una hija, jerarquizados en el orden expuesto, con el padre a la cabeza y la hija al final. El padre es el “jefe” de la familia en los sentidos de autoridad y superioridad, y las connotaciones de ejemplo, orientación y seguridad. Las relaciones resultan armónicas si hay orden y cada sujeto cumple su rol, y por ello generan felicidad. El rol del padre es principalmente proveedor, el de la madre es el del cuidado y el del hijo y la hija es el del estudio y el respeto a todas las formas de autoridad con que interactúan, aunado al amor a los padres.

Si bien el tropo familiar naturaliza las jerarquías sociales, consideramos que no lo hace mediante la proyección del amor a los padres en el amor a las autoridades, pues no encontramos ejemplos de tal operación, sino mediante el reflejo de la confianza hacia la figura paterna en la confianza hacia las autoridades. Así, la obsecuencia ante las figuras de autoridad implicaría no tanto amor, sino seguridad en el rol que se le asigna y familiaridad en el manejo de la relación.

Otra de las funciones del tropo familiar consiste en la homogeneización de la diversidad “nacional” en el relato de la comunidad. Esto posibilita la obturación de la violencia en procesos sociales como “la conquista”, que se relata en términos del matrimonio de “las dos razas” —la indígena como esposa— y de cuyos hijos resultan “los mestizos”. De ahí que las relaciones sociales de cualquier índole puedan ser expuestas como filiativas, específicamente entre “hermanos”. Esto habilita embotar conflictos de clase, de género y racializados. A su vez, en tanto fuera de la hermandad mestiza, posibilita asumir el paternalismo hacia los “indígenas” mediante la circulación del diminutivo de indios y su representación “atrasada”.

No obstante, la extensión de esta ciudadanía hacia ámbitos cotidianos también posibilita la valorización de actividades comúnmente infravaloradas. Por ejemplo, al considerar el trabajo doméstico de las madres como un servicio a la “patria”, los LTG pueden evidenciar sus aspectos extensivo e intensivo, así como inducir a la reflexión sobre los escenarios más cercanos a sus usuarios y usuarias; es decir, su casa. No podemos obviar que la autoría mayoritaria de mujeres se filtra en estos casos, pero se trata de un aspecto de estos materiales que no logramos abordar en esta investigación. Lo que interesa resaltar es que esta idea de nación, a diferencia de la idea de estado que construyen los LTG, habilita tanto el refuerzo de, como la ruptura con, ciertos cánones patriarcales, racistas y clasistas de la cultura en que fueron producidos.

## CAPÍTULO TRES. CINE DE SALUD COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN CIUDADANA

### 3.1. INTRODUCCIÓN

La creación del Departamento de Salubridad Pública, en 1917, significó un impulso a las políticas federales de salud en México, ya que este órgano materializó la obligatoriedad para todo el país de las disposiciones del Consejo de Salubridad General establecida por la fracción XVI del artículo 73 de la Constitución promulgada en el mismo año. Si bien desde principios de siglo el gobierno federal había desarrollado campañas de vacunación contra la viruela y la peste, y para controlar la fiebre amarilla, el paludismo, la tuberculosis y la sífilis, algunas de estas acciones se habían restringido al Distrito Federal y territorios por razones de jurisdicción, y otras habían sido campañas focalizadas (Fierros, 2014).

De este modo, a partir de 1917 la presencia de la autoridad sanitaria federal se extendió con la ampliación del espectro de enfermedades atendidas, como el tifo, la escarlatina y la difteria, y con obligaciones para la población como el requisito del certificado de salud para contraer matrimonio, además de reglamentos para el funcionamiento de instalaciones como establos y cementerios (Rodríguez y Rodríguez, 1998). Este despliegue de los servicios federales de salud se acompañó de la colaboración de la Fundación Rockefeller, con quien el presidente Álvaro Obregón firmó un convenio en 1921 para erradicar la fiebre amarilla, y cuya presencia en el país se extendió por varias décadas (Gudiño, 2010a).

La operación de la Fundación Rockefeller llevó a instalar unidades sanitarias en el medio rural para prolongar la presencia de los servicios sanitarios y capacitar a la población en esta materia. El gobierno federal se apropió de esta iniciativa al grado de que estas unidades “encarnaron el proyecto de federalización de la salud” (Gudiño, 2010a: 74). A la larga, este modelo vehiculizó la coordinación federal de los servicios sanitarios en el medio rural mediante el *Plan de Coordinación y Cooperación de los Servicios Sanitarios Federales y Locales de la República*, impulsado en 1934, y, junto a

las Misiones Culturales, resultó fundamental en la operación de las campañas sanitarias de cobertura nacional.

Por otra parte, la promoción de la educación higiénica entre la población era tan importante en las campañas de salud en México, que a poco de haberse constituido el Departamento de Salubridad Pública se fundó en su interior la Sección de Educación Higiénica y Propaganda (SEHP), en 1922, que entre sus principales tareas se encontraba “diseñar los programas que requerían las nuevas campañas de salud posrevolucionarias [y] asegurar la distribución de la propaganda para que llegara al grueso de la población nacional” (Gudiño, 2010b: 157). Las actividades de esta sección se formalizaron en el Código Sanitario de 1926, cuyo capítulo XIV estipulaba como objetivo de la educación higiénica difundir “los procedimientos y prácticas de higiene social e individual” (Gudiño, 2016: 75); además, hacía extensivo su servicio a todo el territorio del país. La población objetivo de esta educación se dividió en dos grupos: adultos e infantes. A estos últimos se les impartió la educación higiénica en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante su Sección de Psicopedagogía e Higiene, mientras que de los primeros se encargó exclusivamente la SEHP.

Los objetivos de la educación higiénica, según lo establecía un médico especializado en la materia en los años cuarenta, incluían “1) la popularización de los principios fundamentales de la higiene; 2) la organización técnica de los medios de lucha contra las enfermedades; 3) la coordinación de actividades públicas y privadas, y 4) la lucha sistemática contra la influencia perniciosa del charlatanismo” (Gudiño, 2016: 77-78). Sin embargo, como hemos de observar en los siguientes apartados, sus contenidos trascendieron por mucho estos objetivos. Las actividades por medio de las cuales se trataron de concretar estas metas abarcaban una gama que incluía la publicación del *Boletín* —órgano oficial de difusión del Departamento de Salubridad y, posteriormente, de la Secretaría respectiva—, la impresión y distribución de folletos y carteles, el montaje de exposiciones y festivales, la impartición de conferencias públicas y la emisión de programas de radio, así como las presentaciones de teatro guiñol y proyecciones de cine.

Las películas se comenzaron a utilizar desde la década de los veinte para la campaña contra las enfermedades venéreas, marco dentro del cual se proyectaron tres filmes estadounidenses y un alemán (Gudiño, 2016: 20). A inicios de los cuarenta, la Oficina del Coordinador de Asuntos Interamericanos de los Estados Unidos de América

impulsó la campaña *Salud para las Américas*, que hizo uso de las películas como elemento primordial de propaganda y tuvo a México como uno de sus principales receptores (Gudiño, 2016: 153). Posteriormente, la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) fundó el Comité Cinematográfico de Salubridad en 1950 para impulsar la producción de materiales cinematográficos propios (Gudiño, 2012a: 171).

La proyección de estas cintas se realizó en salas de cine establecidas que las ofertaban en matinés con entrada gratuita, como en el caso de los filmes que acompañaron la campaña contra las enfermedades venéreas mencionada arriba, y que tuvieron una amplia recepción, pero limitada a las ciudades, específicamente a la capital (Gudiño, 2016: 99). En cambio, la proyección de las películas de salud en comunidades rurales presentó limitaciones al carecer éstas de cinematógrafos, lo que implicó el equipamiento de las brigadas sanitarias con equipos de cine móviles, las cuales tenían que improvisar salas de cine o gestionar espacios en las comunidades que posibilitaran la proyección de las películas (Gudiño, 2016: 100-101).

En este sentido, una iniciativa que tuvo un impacto importante en la difusión del cine de salud, y que enfatizó la importancia que de por sí tenían las y los maestros rurales en las campañas sanitarias, fue la de las “misiones culturales motorizadas”, impulsadas desde 1946, ya que estaban equipadas con aparatos cinematográficos. Esta iniciativa correspondió a la SEP, pero contó con el respaldo de la SSA (Gudiño, 2016: 118-119). Por lo descrito, no se puede perfilar un tipo de público al que el cine de salud haya impactado particularmente: por un lado, al tratarse de campañas con carácter nacional, la intención de sus promotores fue abarcar todo el territorio del país; por otro, las limitaciones técnicas hacen improbable que este objetivo se lograra. No obstante, podemos considerar que la participación de diversas iniciativas institucionales como la operación de unidades sanitarias, misiones culturales y brigadas sanitarias, así como convenios con salas de cine, hizo posible que el cine de salud alcanzara difusión lo mismo en centros urbanos que en regiones aisladas como el Valle del Mezquital (Gudiño, 2016: 100). Además, no solo su difusión articuló la cooperación interinstitucional, pues su producción también requirió del trabajo organizado entre diversas instituciones; por ejemplo, el financiamiento de una gran parte de este cine provino de la Lotería Nacional.

Ahora bien, la organización de las campañas nacionales de salud relatada hasta aquí puede proyectar la imagen de una federalización lineal y uniforme en cuanto a su operación, medios y fines. No obstante, como lo ha hecho notar Agostoni (2015) en su

análisis de las campañas de vacunación contra la viruela, las iniciativas federales no implicaron la interacción entre un cuerpo sanitario homogéneo y una población inerme. La planificación de la Campaña Nacional de Vacunación contra la Viruela (CNV) comenzó en 1943 con la propia creación de la SSA, nacida ésta de la fusión del Departamento de Salubridad Pública y la Secretaría de Asistencia Pública. En esta campaña, bajo el lema de “coordinación, uniformidad y generalización”, las autoridades de salud federal ensayaron una estrategia que reemplazó el método de extinción de focos infecciosos por “una labor de vacunación sustentada en el conocimiento puntual de las condiciones sanitarias, ecológicas, materiales y epidemiológicas de las diferentes regiones del país” (Agostoni, 2015: 359).

Este cambio de estrategia implicó la necesidad de la participación y capacitación de un numeroso y heterogéneo personal jefaturado por epidemiólogos que aseguraran “la uniformidad en los métodos de vacunación y en las lecturas de los resultados”, así como de un intenso programa de educación higiénica (Agostoni, 2015: 361). Empero, su ejecución evidenció una diversidad de condiciones a las que había que hacer frente, como el hecho de que “personas ajenas al mundo de la medicina y de los servicios estatales y federales de salud vacunaban” (Agostoni, 2015: 363), que la efectividad de la linfa antivariólica no podía garantizarse por la incomunicación de algunas localidades o porque requería temperaturas bajas controladas con hielo o refrigerador que no siempre estaban al alcance de las brigadas (Agostoni, 2015: 364), lo que derivaba en su incorrecto tratamiento por parte de algunos operadores sanitarios; o bien, la persistencia de “prácticas y métodos de contención de la viruela (vacuna de brazo a brazo) que prevalecían en diversas comunidades rurales”, pero que habían sido abandonadas por las autoridades sanitarias hacía tiempo (Agostoni, 2015: 365). Esto llevó a que la educación higiénica no solo se dirigiera hacia la población receptora de la campaña, sino que sus programas

se pensaron como fundamentales para orientar las labores del amplio personal que cotidianamente participaba en los trabajos de vacunación. A través de la educación higiénica se procuró estrechar los lazos y las actividades entre los vacunadores, los maestros rurales, las autoridades locales y los representantes de las comunidades indígenas y campesinas. (Agostoni, 2015: 363)

El rol que desempeñó la educación higiénica en la CNV no es privativo de ésta, por lo cual puede afirmarse que, “En general, los programas de educación higiénica y la forma como se implementaron guardan similitudes; sin embargo, una diferencia incuestionable fueron los métodos adoptados para cada campaña, así como los contenidos de la propaganda” (Gudiño, 2016: 206). Desde esta perspectiva, es posible encontrar similitudes incluso al nivel de las campañas mismas. Por ejemplo, la estrategia implementada en la CNV a partir de 1943 respondió al precepto de erradicación que había desplazado al de control, y tal relegamiento había sucedido, “en la práctica, en el continente americano, desde 1915, cuando uno de los propósitos de la Comisión de Sanidad Internacional de la Fundación Rockefeller (FR) con relación a la fiebre amarilla había sido la eliminación de esa enfermedad y no solamente su control o contención” (Agostoni, 2015: 360).

Por su parte, la Campaña Nacional de Erradicación del Paludismo (CNEP), que se puso en marcha doce años después, también operó bajo el precepto de erradicación, aunque la constitución del paradigma en el tratamiento de esta enfermedad integra otros elementos. Efectivamente, desde la identificación de algunas especies del mosquito *anopheles* como vector de la enfermedad, la prevención de ésta se concentró en la inhibición de la reproducción del insecto. En la primera época del tratamiento antipalúdico, las campañas tenían por objetivo eliminar las larvas del mosquito mediante el depósito de petróleo o peces predadores en los receptáculos de agua y pantanos donde el animal incubaba. No obstante, como consecuencia del desarrollo de la medicina militar derivado de la Segunda Guerra Mundial, se diseñaron nuevas estrategias con un espectro de acción amplio contra el mosquito que se valieron de tecnologías químicas como el Dicloro Difenil Tricloroetano (DDT) y el dieldrín. Esto propició el desplazamiento de la estrategia antilarvaria en favor de la estrategia de erradicación, al grado de que en 1948 la Organización Mundial de la Salud (OMS) ya avalaba a la segunda en su *Boletín*, y en México la SSA ya realizaba pruebas con DDT desde 1945, reportando resultados favorables al químico (Gudiño: 2016: 197). Así, los objetivos de las campañas antipalúdicas transitaron del control de la reproducción del mosquito a su aniquilamiento y, con esto, del control de la enfermedad a su erradicación, término que comenzó a tener auge en el circuito internacional del campo a principios de los años cincuenta (Gudiño, 2016: 198); esto es, una década después de que orientara las acciones contra la viruela en México y tres décadas después de que lo hiciera con las acciones contra la fiebre amarilla.

Como muestra el ejemplo del paradigma de erradicación, podemos encontrar tendencias generales en las campañas de salud, pero cada una tiene particularidades propias del desarrollo de los tratamientos de la enfermedad de que se trata. Y si agregamos a esto la especificidad de las estrategias educativas que correspondió a cada campaña, se hace necesario revisar su operación para establecer un marco de interpretación de los contenidos de la educación higiénica que se movilizaron en cada una de ellas. El cine de salud es una muestra de ello. Para la CNV, se proyectaron películas entre cuyos títulos encontramos “‘Viruela’, ‘Tifoidea’, ‘Qué es una enfermedad’ y ‘Defensa contra la invasión’, de Walt Disney”, (Agostoni, 2015: 362), todas producciones estadounidenses. En cambio, para la CNEP se realizaron tres producciones autóctonas: *Guerra al paludismo* (ca. 1957), *Cruzada heroica* (1960) y *La erradicación del paludismo en México* (1961). Las diferencias entre los materiales usados en cada una de estas campañas trascienden la nacionalidad de su producción, pues intervienen elementos como el momento en que fueron elaboradas —la Segunda Guerra Mundial, para la primera, y la Guerra Fría, para la segunda—, los actores nacionales e internacionales que intervinieron en su difusión y el padecimiento del que tratan, por mencionar solo algunos.

Un ejemplo de este enfoque nos lo ofrece el cine antipalúdico. El contexto de su producción es el marco de la Guerra Fría en que se desarrolló la CNEP, la cual derivó de una iniciativa de carácter internacional. Los antecedentes inmediatos de esta campaña fueron la XIV Conferencia Sanitaria, verificada en Chile en 1954, y la VIII Asamblea Mundial de la Salud, realizada en Ciudad de México en 1955. En ambos cónclaves los representantes de México asumieron la postura de avanzar hacia la erradicación del paludismo bajo el precepto de campaña mundial que la OMS promovía, y presentaron “un proyecto concreto para la erradicación de la enfermedad” en el país (Gudiño, 2016: 199). De este modo, la CNEP contó con el apoyo económico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Buró Sanitario Panamericano (antecedente de la Organización Panamericana de la Salud), además del presupuesto destinado por parte de la SSA.

Estas circunstancias condicionaron no solo la operación de la campaña, sino que influyeron decisivamente en los contenidos de las producciones fílmicas nacionales. En la revisión que Gudiño (2016) hace del cine antipalúdico precedente a las producciones mexicanas, la autora muestra que entre 1942 y 1960 estas películas adoptaron

principalmente cuatro características: 1) la asociación del combate a la enfermedad con una guerra sin tregua; 2) la feminización del mosquito; 3) la representación de acciones negligentes como causales del contagio, y 4) la transición de la representación de prácticas antilarvarias a la representación de la erradicación (Gudiño, 2016: 210-211). Para la autora, los documentales mexicanos retoman algunos de los aspectos enlistados, aunque agregan “el toque nacionalista exacerbado con el discurso triunfalista del México de inicios de la década de 1960” (2016: 214).

Por su parte, el “toque nacionalista” puede responder al manejo de la CNEP por parte de las autoridades sanitarias, ya que tanto las mexicanas como las extranjeras “exageraron los beneficios de la campaña como una manera de asegurar el apoyo de los políticos y del público, [de modo que] La campaña trascendió su ámbito técnico, se inscribió en los discursos oficiales nacionalistas e inclusive estableció una relación con la cultura popular” (Cueto, 2013: 212). Además, otro elemento que influyó en los contenidos de las películas contra el paludismo es el origen militar de la estrategia de erradicación. Para Cueto, “La impronta militar de estas campañas no solo se observa en los medios para exterminar al insecto, sino en el propio modelo de sus operaciones orientadas a la erradicación” (2013: 16). Tal impronta se filtró en la CNEP hasta los contenidos de su propaganda y, a la par del entorno de la Guerra Fría en que se implementó la CNEP, puede explicar el registro bélico que ostentan las películas mexicanas antipalúdicas (Gudiño, 2016: 193).

Esta reconstrucción de la campaña para la que se produjeron las películas de la CNEP, realizada por los autores citados, es importante para explicar de dónde surgen sus contenidos. Desde otra escala, para su interpretación también debemos considerar otros fenómenos que trascienden el ámbito nacional. Por ejemplo, hacia mediados del siglo veinte tuvo auge una manera de impulsar el desarrollo de los países “subdesarrollados” expresada en la teoría de la modernización, la cual permeó ostensiblemente las políticas de ayuda internacional de los Estados Unidos. No obstante, frente a la imagen de dominación absoluta de esta teoría sobre cualquier otra en las políticas de desarrollo del periodo, Daniel Immerwahr (2015) sostiene que se ha eclipsado la importancia que tuvieron estrategias de índole localista. En este sentido, su objeción apunta a que las políticas de desarrollo que ponen en el centro a las comunidades locales no desaparecieron incluso en el momento de mayor aceptación de la teoría de la modernización.

Lo que importa del argumento de este autor para nuestra investigación es que, para sostenerlo, concibe a la teoría de la modernización y su alternativa comunitaria como algo más que teorías académicas, de tal forma que “El afán de modernizar y la búsqueda de comunidad no fueron doctrinas de bandos enfrentados. Fueron impulsos rivales, en ocasiones sentidos por las mismas personas simultáneamente, enroscados apretadamente entre sí, frecuentemente enredados juntos” (Immerwahr, 2015: 8). Sin oportunidad de seguir de cerca la exposición del autor, habremos de conformarnos con la observación de que tales impulsos tuvieron un cauce que desbordó el diseño de las políticas de ayuda de los Estados Unidos y llegaron a tener presencia en espacios como la literatura o el cine.

Desde esta perspectiva, podemos encontrar motivos “modernizadores” —la contraposición entre ciudad y campo, o la representación de la tradición como obstáculo para el desarrollo— en las películas del cine de salud producidas en México que resultan afluentes de una tendencia más general en el cine producido por instituciones estatales en el mundo. Incluso, podríamos afirmar que tales motivos preceden a la propia teoría de la modernización, como ha demostrado Molly Geidel (2019) en su análisis de la película *The Forgotten Village*, producida en 1941, para el caso del cine de desarrollo. Así, esta sensibilidad “modernizadora” explicaría la presencia de algunos tropos en las películas que vamos a analizar.

Ahora bien, por mi parte, en este capítulo propongo que observemos las películas del cine de salud poniendo el acento en los efectos de su discurso audiovisual, específicamente sobre ciudadanía, antes que en la explicación de su contenido. En este sentido, lo que busco lograr con el análisis de las películas que sigue es un contraste con los resultados del capítulo precedente, de manera que podamos atisbar las tendencias generales que sobre ciudadanía expresaban los discursos de los dispositivos estatales de la época, así como las diferencias que las características de cada dispositivo les aportan. Por esta razón, en lugar de analizar películas contextualizadas en una campaña, voy a presentar el análisis de películas que correspondieron a diversas campañas englobadas en una categoría más general de cine de salud, pero que se encuentren cerca del periodo delimitado por la difusión de la primera generación de los libros de texto gratuitos. Esto nos llevará a una disparidad en la estrategia de organización del capítulo con respecto del anterior, pues en lugar de analizar en apartados diferenciados a los sujetos, la caracterización de ciudadanía y la comunidad

a que ésta hace referencia en el conjunto de las películas, seguiremos esta trayectoria disponiendo un apartado por película.

En cuanto al corpus, éste proviene del Archivo Histórico de la Secretaría de Salud y consta de 288 cintas en 16 y 35 mm producidas en un periodo que abarca desde la década de los cuarenta hasta la de los ochenta (Gudiño, 2012a: 171). Este archivo fue catalogado por María Rosa Gudiño y actualmente se encuentra bajo el resguardo de la Filmoteca de la Universidad Nacional Autónoma de México. Algunas de sus películas fueron digitalizadas para acompañar, en formato de DVD, un libro conmemoratorio del bicentenario de la Independencia y del centenario de la Revolución editado en 2010 y que lleva por título *Cien años de prevención y promoción de la salud pública en México, 1910-2010. Historia en imágenes*. El DVD en cuestión se compone de diez películas seleccionadas por Gudiño, algunas extranjeras, filmadas entre 1947 y 1976. De estas, elegimos dos filmadas alrededor de 1960, pertenecientes a diferentes campañas con el fin de ampliar la perspectiva sincrónica de nuestro análisis. Se trata de *Hombres marcados* y *Cruzada heroica*.

### 3.2. HOMBRES MARCADOS

El mal del pinto es una enfermedad crónica infecciosa causada por una bacteria, la *Treponema carateum*, que afecta la piel sin que se extienda a otros órganos. Provoca un engrosamiento de la epidermis en el área afectada y una coloración que puede variar del rojo al azul, aunque no tiene consecuencias mortales. Es endémica de regiones tropicales o subtropicales de América y, a mediados del siglo veinte, en México se distribuía en trece estados y afectaba aproximadamente a setecientas mil personas, según los datos que fundamentaron la implementación de la campaña para su erradicación (Tirado, 1960: 449). De este modo, el primero de marzo de 1960 se puso en marcha el *Programa Nacional de Erradicación del Mal del Pinto* (PNEMP), organizado para desarrollarse en cuatro etapas: la primera tuvo un carácter preliminar y se enfocó en la cuenca del Río Balsas por ser una de las principales regiones afectadas; le siguieron dos etapas en las que se atendió al resto de las zonas endémicas en los dos años siguientes, y estaba planeado que terminara en 1963 con la evaluación de la campaña (García, Mazzotti y Gutiérrez, 1960: 189).

Como en el caso de otras campañas nacionales, la erradicación del mal del pinto motivó la coordinación de los servicios sanitarios federales con otras instancias gubernamentales, como el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales para el manejo de las cuestiones epidemiológicas, la Comisión de la Cuenca del Balsas, la del Papaloapan y la del Tepalcatepec, así como el Instituto Nacional Indigenista para los trabajos aplicativos, y los gobiernos estatales para la organización de aspectos logísticos y administrativos (García, Mazzotti y Gutiérrez, 1960: 188-189). Entre las razones para la implementación de la campaña que en su artículo exponen Felipe García, Luis Mazzotti y Eduardo Gutiérrez (1960), entonces funcionarios de la SSA —el tercero, director del PNEMP—, se encuentran las facilidades para la identificación de las zonas endémicas y su diagnóstico, así como para su tratamiento, ya que una dosis de penicilina basta para curar el padecimiento (García, Mazzotti y Gutiérrez, 1961: 188).

Un factor que pudo haber incidido en el impulso a esta campaña es que se percibiera en juego el prestigio de la medicina “nacional” derivado del debate sobre la etiología de la enfermedad. A principios del siglo veinte, las causas del mal del pinto no estaban establecidas, pero la conjetura más común era que su origen se debía a hongos microscópicos diferenciados según la pigmentación que producían. A contracorriente de esta opinión generalizada en el ámbito médico internacional, el médico mexicano Salvador González Herrejón publicó en 1927 un artículo en el que exponía los resultados de sus investigaciones de años precedentes, según los cuales la causa del mal del pinto sería una bacteria del mismo grupo que aquella que causa la sífilis; no obstante, esta conclusión se derivaba de pruebas indirectas y, sin una demostración de la existencia de la supuesta espiroqueta, el artículo no tuvo trascendencia inmediata en el campo. Algunos años después, el Departamento de Salubridad instaló una Comisión para el Estudio del Mal del Pinto y designó a González Herrejón como su director. La actividad de esta Comisión produjo el mapa epidemiológico de la enfermedad, la configuración de sus caracteres clínicos, así como de su tratamiento y prevención, lo que sentó las bases para la posterior campaña de erradicación, pero no logró demostrar la existencia de la bacteria.

Por otra parte, a mediados de los treinta, el patólogo cubano Francisco León y Blanco encontró la presencia de espiroquetas en pacientes diagnosticados con sífilis y, conociendo la teoría de González Herrejón, viajó a México para realizar las mismas pruebas en pacientes diagnosticados con mal del pinto, tarea en la que recibió ayuda del

médico mexicano. Los resultados de estos estudios demostraron la existencia de la bacteria anunciada por González Herrejón, mostrando a su vez que aquellos casos diagnosticados en Cuba como sífilis en realidad se trataban de mal del pinto. No obstante, el director del Instituto de Parasitología de la Facultad de París, Emile Brumpt, que había dedicado estudios al tema y conocía de primera mano la teoría González Herrejón, pues había visitado México e intercambiado opiniones con él, siguió la pista de los estudios de León y Blanco, realizó los estudios de laboratorio correspondientes y publicó la descripción de la espiroqueta, a la cual bautizó con el nombre de *Treponema carateum* (Brumpt 1939). El mismo año, pero meses después, y sin conocer el estudio del parasitólogo francés, León y Blanco publicó a su vez su propia descripción bautizando a la bacteria como *Treponema herrejoni* (León y Blanco 1939). Finalmente, según las convenciones en la materia, el nombre que se instituyó para la espiroqueta fue el designado por el médico francés por haber publicado la descripción antes que el cubano.

Ahora bien, la relación de la peripecia que acabo de resumir se basa en un artículo del entonces presidente de la Academia Nacional de Medicina de México, Manuel Martínez Báez (1942), quien mantiene un registro elegíaco en su relato y finaliza con estas palabras:

no se podrá lograr [...] que cada vez que se pronuncie o que se escriba el nombre del treponema del *mal del pinto* se recuerde el nombre de González Herrejón. No es justo, pero así es. De todos modos, nadie que estudie a fondo lo que es *el mal del pinto*, dejará de enterarse de la labor importantísima con rasgos auténticamente geniales, de Salvador González Herrejón, y de los trabajos altamente meritorios de los investigadores cubanos, o más concretamente, de los de Francisco León y Blanco. (Martínez, 1942: 80)

Evidentemente, no hay en el artículo un posicionamiento oficial de la institución de la cual Martínez Báez era presidente, pero podemos inferir que la historia resultó significativa para los anales de la medicina mexicana, pues en ocasiones los nombres *Treponema carateum* y *Treponema herrejoni* se toman como sinónimos y todavía a finales del siglo veinte se pueden encontrar referencias a ella en el órgano oficial de la Academia Nacional de Medicina de México, en un artículo donde su autor finaliza su evocación en estos términos: “La genial concepción del doctor González Herrejón,

basada en la clínica, es muy honrosa primicia médica mexicana. La rectitud, ética profesional de los médicos cubanos honra y galardona a la medicina de Cuba” (Quijano-Pitman, 1999: 330).

Sea que esta anécdota haya tenido lugar entre los motivos para emprender el PNEMP o no, lo cierto es que la campaña tuvo un importante apoyo de las autoridades sanitarias federales, y la última razón explícita que los funcionarios de la SSA esgrimieron para su justificación fue que “En el caso particular de este padecimiento la cooperación de los afectados es uno de los factores que facilitan la solución del problema” (García, Mazzotti y Gutiérrez, 1960: 188). Lo interesante de este planteamiento es que relaciona la cooperación de la población afectada con la factibilidad de la solución del padecimiento, pero no la da por sentado. En este sentido, la propaganda de la campaña puede leerse, en principio, como abocada a lograr la referida cooperación. Entre los materiales producidos para esta campaña, tenemos la película *Hombres marcados*, dirigida por Fernando Hernández Arvizu y producida en 1961.

El filme está grabado en color, dura ocho minutos y medio, y se trata de un docudrama (Arroyo, 2020: 215) que narra, mediante elementos ficticios, la historia de un promotor de salud pública que arriba a una comunidad sita en la cuenca del Río Balsas —de la cual no se especifica su nombre— para promover la campaña contra el mal del pinto. En el poblado encuentra la negativa de las personas a aceptar no solo el tratamiento, sino incluso el padecimiento, quienes le niegan el acceso a sus casas y esconden a sus enfermos. Sin embargo, el promotor tiene contacto con un niño afectado por el mal del pinto y, en una reunión posterior con la población donde solicita voluntarios para la inyección, el niño se ofrece y a partir de ahí el resto de la población acepta el tratamiento, con lo cual termina la trama. A continuación, revisaremos los contenidos de ciudadanía que, según nuestro enfoque, se desprenden de la película.

### 3.2.1. Sujetos de ciudadanía en *Hombres marcados*

La narrativa audiovisual del docudrama está guiada por el *voice over* que representa la perspectiva del promotor sanitario. Su discurso inicia apuntando al poblado como destino de su labor: “Este pequeño pueblo mexicano, perdido entre las tierras calcinadas de la

cuenca del río Balsas, en el estado de Guerrero, es el punto inicial de mi destino”. No obstante, la imagen que acompaña al discurso enfoca a un niño con una discromía alrededor del ojo caminando de la mano de una mujer adulta, y solo al final de la frase aparece el plano de un asentamiento rural en un día asoleado. Observamos, así, que la retórica audiovisual desdobra al término *pueblo* de la frase, significándolo como la localidad y como sus habitantes. El niño en cuestión es el mismo que se ofrecerá como primer voluntario para recibir el tratamiento contra el mal del pinto. Con este movimiento se perfilan en el filme los dos protagonistas, cuyas acciones detonarán la trama, aunque con una agencia diferenciada.

A continuación, sigue una caracterización de los pobladores: “Aquí viven, a la luz de un sol bravo, despiadado, las víctimas de un mal tan arraigado en este medio, que ha llegado a ser como una parte, la más dolorosa quizá, del agreste panorama”. Resulta interesante la manera en que esta exposición naturaliza a la enfermedad al hacerla parte del medio, lo que permitirá el siguiente movimiento. El *voice over* continúa con la descripción de la enfermedad en estos términos: “El mal del pinto, peculiarmente nuestro, ha sido, desde hace siglos, el azote de muchos pueblos como este, que en su ignorancia secular lo aceptan como una maldición indestructible, como una lacra inconfesable, como un castigo fatal”. Podemos observar aquí que la deixis de la advertencia “peculiarmente nuestro” lleva al padecimiento a fungir como signo de comunión entre el orador y la población afectada, dejando abierta la posibilidad de que el público del filme se autoadscriba. Esta transición es factible en la medida en que previamente el padecimiento fue asimilado al paisaje.

No obstante, el resto de la frase posibilita al mismo tiempo discriminarse de la enfermedad al describir la actitud de los pobladores hacia ella en tercera persona del plural: aunque se trata de “nuestra” enfermedad, ello no significa que todos estamos enfermos, pues el sentido en que puede ser “nuestra” no es como pacientes, sino como el signo mismo de la comunidad. De ahí que la referencia al pasado, “ha sido, desde hace siglos, el azote de muchos pueblos como este”, resulte exclusiva de los pueblos como el que observa el espectador del filme, para los cuales, visto desde esta perspectiva, da la impresión de que el tiempo no pasa. Así, esta construcción discursiva ofrece al público la posibilidad de empatizar con los pobladores que se observan en pantalla sin identificarse necesariamente con ellas y ellos. Este desplazamiento del mal del pinto de una enfermedad a signo de comunión conduce, además, a una transición

del problema, el cual deja de ser la enfermedad misma para convertirse en la ignorancia que induce a aceptarla. Tal movimiento se hace explícito en la propia trama, cuyo desenlace sobreviene, precisamente, con la aceptación por parte de los pobladores del tratamiento contra la enfermedad.

Luego, mientras las imágenes pasan de una mujer moliendo maíz en un metate junto a un niño semidesnudo a un hombre de mediana edad arreglando el techo de paja de un jacal, el *voice over* continúa con la descripción: “Medio millón de personas, dispersas a todo lo largo del río, viven en condiciones infrahumanas”. La imagen que acompaña la subsecuente afirmación, “Su mismo mal, el pinto, los hace excluirse de las comunidades”, es la de una mujer arreglándose el cabello frente a un espejo, y la siguiente escena muestra a dos hombres sentados y fumando frente a frente mientras el *voice over* explica: “Ellos solos se apartan de la vida activa para formar su propio mundo, un mundo extraño y triste”. Al final de esta frase reaparece el niño con la mujer adulta del principio, ahora de espaldas, caminando hacia un jacal; la mujer entra y el niño se dirige a un nicho junto a la puerta de donde saca unos pliegos de papel de varios colores que comienza a desenvolver.

Las imágenes que cierran la descripción del poblado pasan de un campesino que detiene el manejo de un arado de buey para secarse el sudor de la frente y continuar con su labor a otro campesino haciendo una pausa para tomar agua; luego regresan al primer campesino, a quien alcanza el niño de la escena inicial que lleva los papeles en las manos, se los entrega y el campesino los toma, los revisa y le sonríe al niño mientras asiente con la cabeza. La representación del pueblo funciona como un exordio que el *voice over* cierra de forma autorreferencial: “Este pueblo será la primera escala en la misión que me ha sido encomendada”.

Hasta aquí, el protagonista ha sido el narrador que nos describe el poblado al que llegará y las condiciones de existencia de sus moradores. Sin embargo, de estos últimos tenemos suficiente información para caracterizarlos, primero como víctimas, pero luego con una característica más importante: la ignorancia. La iniciativa que el narrador les asigna es su autoexclusión de “las comunidades” y de la “vida activa”. La descripción de la exclusión en estos términos implica que, aunque vivan juntas, las víctimas del mal del pinto no forman comunidad, lo mismo que, aunque trabajen, no tienen vida activa. Y ello explicaría que vivan en “condiciones infrahumanas”. En este sentido, el metate, la choza con techo de paja y el arado de bueyes son signos del pasado que pervive, pues

se trata de objetos rupestres, pero también son signo de las “condiciones infrahumanas” de vida. Así, podríamos observar esta exposición como un motivo de la sensibilidad “modernizadora”: en tanto que la cura de la enfermedad que lleva a los pobladores a autoexcluirse cambiaría sus condiciones de vida, la campaña de salud se justifica en términos de desarrollo.

La escena que sigue a la presentación del pueblo se acompaña de un cambio en la musicalización, de un ritmo acelerado a uno más pausado. Esta vez, la narrativa es meramente visual y comienza con la imagen recortada de un edificio del cual se alcanza a ver el final de su rótulo: “...de salud”. A la puerta está parado un hombre vestido de blanco que observa a uno más joven caminar hacia un jeep. El siguiente plano es un acercamiento al vehículo en donde el hombre joven deposita un salacot y una mochila; en el asiento del piloto ya lo espera otra persona. El joven toma el asiento de copiloto, voltea y, sonriente, hace un ademán de despedida hacia el hombre de la puerta, quien le responde en el siguiente plano con el mismo ademán, pero con un semblante más cercano a la preocupación o al desgano que al entusiasmo del que parte.

La toma panorámica de una carretera zigzagueante en un paisaje árido sirve de apertura al regreso del *voice over* cuando aparece el jeep tras dejar una colina: “Entre muchos aspirantes, yo soy uno de los seleccionados para iniciar la batalla, formo parte de la avanzada de una guerra a muerte contra la muerte misma”. Esta presentación de sí evidencia que la designación del narrador no fue azarosa y que fue elegido entre “muchos”, lo cual hace que su caso no sea extraordinario. Por otra parte, la metáfora militar —tan común en el campo de la medicina desde el siglo diecinueve, como vimos en la Introducción— nos permite señalar una ambigüedad en la situación de los pobladores. Como muestra Bleakley (2017) en su relación de las metáforas de la medicina como guerra, las consecuencias de este uso abarcan desde la estigmatización del paciente a su desestimación, aun cuando tome la forma del “campo de batalla” contra la enfermedad. No obstante, en este caso, al posicionarse como parte de “la avanzada” —del ejército, se entiende—, que esta enunciación sea del promotor sanitario y no de un médico desdibuja al enemigo: ¿se trata solamente de la enfermedad o incluye a los pobladores a causa de su ignorancia?

Mientras el automóvil sigue avanzando por la intrincada carretera, continúa la presentación del promotor: “Para desempeñar esta tarea, fui adiestrado técnicamente durante muchos meses por médicos especializados, por maestros, por trabajadores

sociales. Me enseñaron un camino y un objetivo. Camino bronco de muchos vericuetos, a veces suspendido en las alturas, en ocasiones precipitado hasta la hondonada”. A propósito de su adiestramiento, el protagonista nos expone a otros sujetos tácitos, presentes de manera indirecta en su trabajo. Aunque no tenga la formación de los profesionistas enlistados, algo de su autoridad profesional se le transfiere por haber sido adiestrado por ellos. Las imágenes del jeep recorriendo la curvada carretera ilustran el camino que el promotor ha expresado en su discurso.

El final del recorrido en el automotor marca el cambio en la presentación del protagonista a un registro más personal: “Desde el principio supe que la tarea iba a exigir de mi iniciativa más de lo que me habían enseñado”. El auto se detiene frente a un puente semiderruido y la cámara se acerca a una distancia en la que se puede ver en el cofre del vehículo el acrónimo SSA mientras el promotor se despide con un ademán de la mano, echa a andar hacia adelante y el jeep retrocede. Luego, observamos al protagonista sorteando el camino del puente. La siguiente escena es un plano donde se observa la mitad de una choza en medio de un paisaje desierto, y el promotor está montando un asno; el *voice over* continúa: “Sobre la marcha, tenía que ir resolviendo los problemas que me iba presentando el medio ambiente, inhóspito, agresivo, agobiador”. No queda claro cómo obtiene al jumento, ni siquiera de dónde sale, pero sí queda claro que, para cumplir su misión, el promotor ha echado mano de todos los medios posibles.

El trayecto en asno en medio de un territorio desierto enmarca las siguientes reflexiones del narrador: “Otros hombres, al igual que yo, seguramente se iban enfrentando a los mismos obstáculos para cumplir su misión. Toda esta zona del estado de Guerrero está erizada de formaciones naturales recias, de una atmósfera sofocante, de una tierra pálida, difícil, agresiva”. Evidentemente, la rudeza del medio torna epopéyico el viaje del promotor, no la cotidianidad de los pobladores, quienes, como veremos más adelante, desde la perspectiva del protagonista se suman a la lista de obstáculos. No obstante, interesa destacar que la referencia a esos otros hombres que enfrentan los mismos obstáculos estimula la idea de que esto mismo está pasando en otros sitios, con lo cual se genera un efecto de amplitud abstracta de la campaña.

La entrada del promotor al caserío tiene dos perspectivas. En la primera toma se le ve llegar de frente en su montura, y en la siguiente vemos el camino desde su perspectiva, lo que personaliza la sentencia del *voice over*: “Así llegué a mi objetivo”. La siguiente toma vuelve otra vez a enfocar al promotor, pero esta vez en un acercamiento

que enajena la voz del narrador: “Así llegué al primer pueblo que se me había señalado”. Las siguientes escenas muestran la reacción de los habitantes ante el forastero: primero, una mujer toma apresuradamente en sus brazos a una niña que está sentada a la puerta de un jacal y entra con ella cerrando la puerta tras de sí; luego, tres hombres —uno de ellos con una ostensible mancha blanca en el pómulo— platican junto a una cerca y súbitamente giran la cabeza en la misma dirección mientras su semblante se torna adusto.

La siguiente escena muestra la primera interacción del protagonista con los habitantes del poblado. El campesino del arado de buey está sentado a la puerta de su choza concentrado en una actividad en el piso, el promotor se acerca maleta en mano, se detiene frente a él y lo saluda quitándose el salacot. El campesino detiene su actividad, se yergue y responde el saludo secamente: “Buenas”. El promotor comienza a presentarse y, ante la mención del mal del pinto, el campesino lo interrumpe: “Aquí nadie tiene la mancha”, se da la vuelta y entra a su casa. El promotor se muestra desalentado y se retira. La siguiente escena ocurre en el interior de la casa del campesino, donde la mujer del principio de la película está sentada con los brazos cruzados y el niño está sentado sobre una cama armando un papalote. La mujer pregunta al campesino “¿Qué quería?”, él entra a cuadro y le explica “Dice que puede curar la mancha”, ante lo cual la mujer voltea a mirar al niño y el campesino sigue: “Mejor me encierras a Pedrito hasta que se vaya ese señor”. Al oír esto, el niño —ahora sabemos que se llama Pedrito— deja su actividad y se queda mirando al campesino.

La siguiente toma se mueve lentamente alrededor de una adolescente que está desgranando mazorcas, tiene una coloración azul junto a los labios y levanta la vista al escuchar la afirmación del promotor: “Podemos curarlos, se lo aseguro”, y detiene su actividad cuando escucha la voz de una mujer adulta que responde “Pos podrá ser, pero en esta casa no hay enfermos”. La muchacha continúa atenta mientras se escucha al promotor pedir acceso al hogar y la respuesta negativa en la voz de mujer: “No, señor, en esta casa nadie tiene la mancha”.

El corte nos lleva enseguida a la toma interior de una lúgubre habitación en la que observamos al promotor con el torso desnudo que se para de la cama para sentarse en una silla, se pasa la mano por la cara y por el cuello, levanta un papel del escritorio frente a la silla, hojea otros y vuelve a tomarse la cara con la mano mientras escuchamos sus reflexiones: “La primera jornada ha sido un fracaso. No sé qué hacer, lo confieso. El

mal del pinto es un mal superficial, a flor de piel, que se puede curar, que se debe eliminar del panorama mexicano si todos nos empeñamos. Mañana llega la brigada sanitaria y no he logrado convencer a nadie. Si uno solo se dejara inyectar...”. Llama la atención en esta enunciación que la posibilidad de curar el mal transita en la reflexión del promotor al deber de “eliminar[lo] del panorama mexicano”. Este movimiento transforma una cuestión individual —la salud o enfermedad de quien padece el mal del pinto— en una cuestión nacional —la presencia del mal del pinto como signo de comunidad—. Encontramos aquí una sentencia que se vuelve apelativa y, con ello, justifica el involucramiento en el asunto de personas ajenas a quienes padecen la enfermedad: “si todos nos empeñamos”. Si consideramos que esta reflexión sucede en un momento de la trama en que el avance del promotor —esto es, de la campaña— es nulo, y lo que detiene la marcha es la negativa de la población a aceptar su enfermedad, y dado que no se trata simplemente de curarles, sino de eliminar el mal del pinto “del panorama mexicano”, podemos pensar aquí que la narrativa de educación higiénica adquiere tintes del discurso de ciudadanía.

No queda claro de cuánto tiempo ha sido la estancia del promotor cuando sucede la siguiente escena, que se desarrolla de día, en una tienda donde el tendero está pesando un producto. La cámara enfoca al cliente, un hombre con una discromía en el pómulo, y entra a cuadro el promotor. El cliente se cubre el rostro con el sombrero, da la media vuelta y sale del local en silencio. El promotor lo mira irse y pide unos cigarros que el tendero le niega. La cámara enfoca la sección del mostrador donde se ubican los paquetes de cigarros, a la vista, y acaba la escena. Otra vez, el medio inhóspito al que se enfrenta el protagonista.

La siguiente toma muestra un papalote en el aire mientras suena el cuarto movimiento de la novena sinfonía de Beethoven, el *Himno de la alegría*. Luego, la cámara enfoca al niño que lo manipula: es Pedrito. Enseguida, la toma se abre para mostrar cómo se acerca el promotor uniformado. El niño no repara en él hasta que el adulto lo toma de los hombros, Pedrito voltea y no deja de mirarlo mientras el promotor toma el hilo del papalote para manipularlo. La cámara enfoca al papalote y regresa al promotor y el niño, quien lo sigue mirando embelesado. En la última toma, Pedrito mira un momento el papalote y voltea hacia el promotor, quien le regresa el hilo y ambos sonrían. La siguiente escena presenta al promotor hablando a un grupo de personas reunidas en la plaza del pueblo, la cámara está de frente al promotor y a espaldas de los

pobladores. Al fondo del grupo están Pedrito y sus papás, escuchando al orador afirmar: “Es imposible curar a los que no quieren curarse. Yo no he venido a hacerles un daño. He venido a hacerles un bien. Lo único que les pido es que nos concedan una oportunidad. Que alguno de ustedes, uno solo enfermo del mal del pinto, se deje inyectar”. Acto seguido, Pedrito se abre paso entre las personas con las manos en los bolsillos y avanza hacia el promotor mientras vuelve a sonar el *Himno de la Alegría*. Cruzan miradas en silencio, la población los mira, el promotor desciende del desnivel desde donde hablaba, se acerca al niño, se acucilla y lo toma de los hombros sonriendo abiertamente.

En la siguiente escena se observa la entrada al patio de un edificio, formada por dos columnas de tabiques flanqueadas por largas rejas de hierro. Alrededor hay grupos de niñas y niños con uniformes azules. Aparecen en cuadro Pedrito y su papá, vestidos de colores claros, y cruzan el umbral. El *voice over* regresa: “Vencida la resistencia de los campesinos, iniciamos la tarea de inyectar a todos los enfermos de la comunidad. Al igual que nosotros, muchas otras brigadas están empeñadas en la misma misión: liberar a los hombres de las rejas en que los ha tenido encerrados su enfermedad”. La escena cambia a un rótulo en el edificio, construido también con tabiques, que indica “Dirección”. La cámara desciende hacia Pedrito y su papá, quienes observan el letrero. El padre se quita el sombrero y entran a la oficina rotulada. Adentro, la directora los atiende mientras el *voice over* nos informa: “A la distancia de un año, más de ciento cincuenta mil personas han sido tratadas médicamente, recuperadas para la vida normal e incorporadas a la productividad nacional”.

Posteriormente, la cámara muestra un salón de clases con niños y niñas de espaldas, la mayoría con uniforme azul. Pedrito entra con la directora y los infantes se levantan inmediatamente, ante lo cual la y la funcionaria les hace seña de que se sienten. En sentido contrario, entra a cuadro la maestra, una mujer joven que lleva un libro en la mano y toma a Pedrito del hombro para conducirlo a un pupitre, luego de lo cual le entrega un libro y le señala una página. Mientras tanto, el *voice over* anuncia: “Este es [ilegible] del gobierno de la república, en su lucha contra la miseria y la insalubridad. Las nuevas generaciones no serán ya víctimas del mal del pinto. Las manchas blancas serán solo el recuerdo, la cicatriz de una enfermedad que existió alguna vez en nuestra patria”. El docudrama concluye con una toma de Pedrito sentado en su pupitre atendiendo el libro, la cámara se acerca y el niño repara en ella, mira hacia la cámara de frente, ya no

tiene la decoloración que le ha acompañado en toda la película, y sonríe mientras el *voice over* afirma, triunfal: “Con el ánimo firme, promotores y brigadas médicas habremos de cumplir nuestra consigna para que pronto, muy pronto, ya no haya en México más hombres marcados”.

### 3.2.2. Ciudadanía en *Hombres marcados*

En la película no hay un solo término que pertenezca al campo semántico de la ciudadanía, ni referencia a derechos y obligaciones legales. Por ejemplo, la cura del mal del pinto no se expresa como un derecho a la salud. Por ello, los pobladores afectados por la enfermedad no pueden ser considerados sujetos de derecho. No obstante, encontramos en la retórica audiovisual del docudrama una configuración de lo público que habilita el análisis de ciudadanía desde un marco extralegal. En este sentido, observamos una ambivalencia en la situación de los pobladores objeto del filme respecto de su pertenencia a la nación. Habíamos visto que el término pueblo es desdoblado en la conjunción del texto y la imagen del discurso inicial, de modo que el señalamiento del “pequeño pueblo mexicano” abre la posibilidad de que los pobladores pertenezcan a México como parte del territorio, o bien, sean parte de la comunidad denominada México. La descripción de su actitud de autoexclusión causada por la enfermedad nos conduce a mirarlos desde la primera opción, lo que explicaría que terminen construyendo “su propio mundo, un mundo extraño y triste”.

Y, sin embargo, siguen siendo mexicanos, lo que quizá torna innecesaria una justificación explícita de la “guerra a muerte contra la muerte misma” de la que toma parte el narrador, aun cuando su ignorancia les pueda situar como enemigos en esta guerra. Frente a la aceptación pasiva de la enfermedad por parte de la población, observamos en el promotor sanitario una actitud proactiva: en primer lugar, fue un aspirante, y al ser seleccionado entre otros, se puede inferir el esfuerzo que requirió para serlo; luego, se formó “durante muchos meses” para recorrer un camino “bronco”, lo cual, por cierto, realiza a gran velocidad en las imágenes del jeep, como si no tuviera tiempo que perder; finalmente, no se arredró a pesar de que “desde el principio sup[o] que la tarea iba a exigir de [su] iniciativa más de lo que [l]e habían enseñado”. Los tintes heroicos que adquiere la descripción de la tarea del promotor abren la interrogante no

ya sobre los motivos de la campaña, sino también sobre las motivaciones del promotor mismo. La respuesta posible nos llega en sus reflexiones posteriores, ante la frustración de sus avances: “el mal del pinto es un mal superficial, a flor de piel, que se puede curar, que se debe eliminar del panorama mexicano si todos nos empeñamos”.

Así, la enfermedad, como parte del territorio, resulta un asunto público, y su erradicación el deber que algunos sujetos, sin padecerla, asumen en virtud de la comunidad denominada México. Este planteamiento pudo tener efectos apelativos en las y los espectadores que no tuvieran relación con la campaña, animándolos a participar, pero, incluso aunque no haya sido así, produce una alta estima de la figura del promotor y, por extensión, de las y los brigadistas sanitarios, lo cual seguramente sería un objetivo de esta representación en la película.

El contraste entre la agencia del promotor sanitario y la falta de ella por parte de la población se enfatiza si consideramos el aspecto enunciativo del filme. En principio, el *voice over* domina su retórica, y los pocos diálogos con que se representa la voz de los pobladores expresan hostilidad y rechazo. Resulta interesante el término con que denominan a la enfermedad, pues tanto el padre de Pedrito, “Aquí nadie tiene la mancha”, como la señora con que interactúa a continuación el promotor, “No, señor, en esta casa nadie tiene la mancha”, utilizan un término específico. Sin embargo, el uso que la película hace de esta palabra no parece inspirado por un registro fiel del lenguaje coloquial, pues no la encontré como sinónimo coloquial en estudios clínicos de la época (Núñez, 1964). Dado que mi búsqueda se limitó a fuentes médicas, es posible que esta sinonimia efectivamente existiera, aunque llama la atención que, habiendo otras palabras coloquiales para denominar al mal del pinto, se utilizara esta palabra que, por un lado, tiene connotaciones morales y, por otro, se presta al juego de contrastes que observamos, por ejemplo, entre la ropa de colores que usan Pedrito y su papá al inicio de la película y el tono reluciente de sus prendas hacia el final, después de que Pedrito es inyectado. No obstante, a pesar de que, al inicio, el *voice over* ha impostado la voz de los habitantes para explicarnos que “en su ignorancia secular lo aceptan como una maldición indestructible, como una lacra inconfesable, como un castigo fatal”, en el segundo diálogo del promotor se filtra un entendimiento del mal del pinto bajo sus mismos cánones por parte de la mujer con quien habla: “pos podrá ser, pero en esta casa no hay enfermos”.

Por lo demás, la negativa que el promotor recibe de los pobladores a reconocer su enfermedad, e incluso a la posibilidad de comprar cigarrillos, sincroniza con las tomas del paisaje que ha recorrido, y que el *voice over* ha descrito en frases como “un sol bravo, despiadado”, “medio ambiente inhóspito, agresivo, agobiador”, o “una tierra pálida, difícil, agresiva”. Así, estos adjetivos se prolongan a las respuestas y actitudes de los habitantes, tal que la tarea del promotor de convencer a la población de recibir el tratamiento se torne en una tarea de vencer los obstáculos “naturales” del lugar.

En este sentido, el encuentro providencial con Pedrito y la iniciativa del niño para aceptar la inyección resultan contradictorios con la narrativa de la hazaña del promotor, pues la ruptura de la resistencia no es producto de su esfuerzo. Sin embargo, es precisamente este evento el que coloca a la infancia en un lugar preponderante de la película. Hemos visto a los adultos de la población negándose a aceptar la enfermedad, experimentando la vergüenza y el temor o la suspicacia, utilizando herramientas que podrían considerarse rupestres, en palabras del narrador, encerrados entre “rejas en que los ha tenido encerrados su enfermedad”; es decir, en una existencia triste por atávica. En cambio, Pedrito juega, sonríe y propicia la sonrisa de su padre; por supuesto que su actitud ante el promotor difiere de la de los adultos desde el primer encuentro. A pesar de la orden del padre de encerrarlo, de ser protegido por los adultos, se le ve avanzar como voluntario sin que sus padres lo detengan. Con todo, desde nuestro análisis este episodio no es lo que le da el valor que tiene al personaje.

Visto a lo largo de la trama, Pedrito representa la posibilidad de reivindicación de la población afectada por el mal del pinto. O, mejor, en su trayectoria materializa la posibilidad de reivindicación que las brigadas sanitarias le ofrecen a la población. Después de tomar el tratamiento, Pedrito y su padre asisten a la escuela para que lo matriculen, con lo cual la impronta de su reivindicación, su “liberación”, se significa con su asistencia a la escuela. Aunque esta liberación no es casual, si tomamos en cuenta al papalote como una metáfora de la libertad. Desde esta perspectiva, pareciera que el niño la ha anhelado al dedicarle tiempo y esfuerzo a la construcción del juguete, al contrario de los adultos. Precisamente, el encuentro con el promotor a propósito del papalote nos plantea al agente estatal también como modelo frente al niño. Así, en medio del ensimismamiento en que viven los habitantes del lugar, la sonrisa con que el padre de Pedrito le responde cuando le muestra los papeles resulta ambigua. Podría significar indiferencia o expresar la dificultad que tienen los habitantes para experimentar alegría.

En cualquier caso, el niño termina armando y jugando con su papalote solo, hasta que llega el promotor. Y el contacto que tienen, considerando el embelesamiento de Pedrito, tiene matices paternalistas. Desde esta perspectiva, la hazaña del promotor sanitario continúa, esta vez tutorando a un niño desamparado.

Por otra parte, nótese que la aseveración del narrador: “más de ciento cincuenta mil personas han sido tratadas médicamente, recuperadas para la vida normal e incorporadas a la productividad nacional” se acompaña de la escena de su inscripción. Esta combinación entre el discurso textual y la imagen identifica “vida normal” y “productividad nacional” con escolaridad en el caso del niño. Con este recurso retórico, la infancia tiene un rol asignado en el constructo nación: ir a la escuela.

La trayectoria de Pedrito nos permite pensar en dos temporalidades del docudrama. Por un lado, su actitud y los resultados de su iniciativa ofrecen un contraste entre el atavismo de los adultos, la referencia a un pasado que pervive “desde hace siglos” y el futuro de un México sin “más hombres marcados”; por otro, dentro de la diégesis, observamos el contraste entre el pasado inmediato del niño antes del tratamiento, fuera de la escuela —aunque sonriente, desastrado— y su presente de escolarización —completamente acicalado—. Dado que el pasado remoto referido es el de las poblaciones enfermas, y el pasado inmediato del niño es anormal, en ambos casos parece que la condición de integrarse a la normalidad y la nación es dejar el pasado atrás.

Desde este punto de vista, si bien los sujetos enfermos están fuera de la comunidad nacional *motu proprio*, tienen la posibilidad de integrarse a ella dejando el pasado atrás. El énfasis de la responsabilidad de los propios habitantes en su estigmatización y consecuente exclusión lo tenemos en la escena de la mujer arreglándose el cabello frente a un espejo mientras el *voice over* afirma: “su mismo mal, el pinto, los hace excluirse de las comunidades”. Esta agencia en su autoexclusión es lo que habilita afirmar que el cambio está a su alcance. Luego, si la forma de dejar el pasado atrás es aceptar el tratamiento que las brigadas sanitarias les brindan, y aceptar el tratamiento de las brigadas implica confiar en los agentes e instituciones estatales; entonces, es dable pensar que hay una apelación también al público que no está afectado por el mal del pinto al extender el mensaje de la posibilidad del cambio habida en la confianza en los actores estatales.

Aunque cabe aquí hacer una acotación a propósito de la toma con que cierra el docudrama: el acercamiento a Pedrito. Se trata de un tropo común en los filmes de desarrollo del periodo que funciona como promesa “de un mejor futuro y permite a las audiencias compartirlo” (Geidel, 2019: 2). No obstante, a la luz del contraste entre la trayectoria del niño y la de los adultos en la película, esta escena parece remarcar que la promesa de un mejor futuro a partir de la posibilidad de la transformación personal está reservada a las y los niños. En este sentido, el efecto de la escena bien podría tener dos vertientes según el escenario en que se proyectara la película. Efectivamente, en ámbitos citadinos en los cuales las audiencias pudieran tener mayor identificación con una idea de modernidad, la escena bien podría inducir a la empatía. Por otro lado, la escena proyectada en ámbitos rurales bien podría inducir a la aceptación del cambio generacional que pudieran estar produciendo las interacciones con agentes e instituciones estatales, así como una inclusión subordinada al saber del estado citadino.

### 3.2.3. Comunidades de membresía en *Hombres marcados*

Hemos visto ya que la primera referencia a una comunidad en el docudrama aparece desde el principio, cuando el *voice over* apunta como su destino a un “pequeño pueblo mexicano”. La significación de pueblo como conjunto de habitantes se torna inequívoca cuando el narrador afirma que el mal del pinto ha sido “el azote de muchos pueblos como este”. Evidentemente, una enfermedad no puede asolar lugares o cosas. Pero, cuando el narrador expone las consecuencias de la enfermedad, afirma de sus afectados que “Su mismo mal, el pinto, los hace excluirse de las comunidades”. Como vimos antes, un conjunto de afectados por el mal del pinto puede vivir en compañía y aun así no formar comunidad, en todo caso, un “pequeño pueblo”. La primera característica de estos peculiares pueblos es que están alejados de las comunidades. El largo trayecto que recorre el promotor sanitario en varios medios de transporte y el puente derruido por el que atraviesa a pie ilustran la dificultad del acceso a estos pueblos. Pareciera, así, que este pueblo no solo se excluyó de “las comunidades”, sino que también se alejó.

Otra característica de este pueblo es que no hay rastro de instituciones o agentes estatales ni de índole civil. Así, vemos al promotor sanitario interactuando directamente con los pobladores, presumiblemente casa por casa, sin que se haya registrado un

contacto previo con alguna instancia mediadora. Tampoco hay visos de organización entre los propios habitantes. La única asamblea que observamos sucede frente al promotor, por lo que podemos suponer que él la organizó. La impresión que da este escenario, este “mundo extraño y triste”, es que cada habitante está desconectado del resto, a pesar de las escenas donde aparecen dos o tres personas. Este efecto puede deberse a la secuencia de escenas en que los habitantes aparecen ensimismados en su labor o fumando sin hacer nada. Su actitud huraña se combina con la gestualidad adusta, lo que en conjunto genera el ambiente melancólico que la película se esfuerza en presentar. Este ambiente y la “primitividad” de las herramientas son los signos de las “condiciones infrahumanas” con que se caracteriza al pueblo.

Frente a esta “no comunidad”, la aparición del protagonista representa dos comunidades alternas. Por un lado, su papel como promotor sanitario lo hace parte de una estructura conformada por “otros aspirantes seleccionados” para una labor como la suya, los “médicos especializados, maestros y trabajadores sociales” que lo adiestraron y las brigadas médicas que complementan su labor. Incluso, el color del uniforme y el acrónimo del brazalete del promotor coinciden con el color y el acrónimo del cofre del vehículo que lo transporta en la primera etapa de su travesía. Todos ellos, en conjunto, materializan la lucha del “gobierno de la república” contra “la miseria y la insalubridad”. Se entiende en la película que el promotor procede de fuera del pueblo, representando a esa comunidad donde hay promotores sanitarios, instituciones sanitarias que cuentan con edificios y vehículos, acaso donde reside el “gobierno de la república”; es por esto que podemos inferir que la escuela adonde es inscrito Pedrito, con su construcción de tabiques y rejas, donde laboran al menos una maestra y una directora y donde las niñas y niños están uniformados y limpios, también se encuentra fuera del pueblo, en una comunidad a la que finalmente los pobladores pueden integrarse después de ser curados. Puede haber aquí un contraste entre ciudad y campo que jerarquiza su relación. Y podríamos llamar a esa estructura estado, pero tendría que señalarse la falta de legalidad con la que opera. Como decíamos al principio del apartado anterior, la salud no está concebida en términos de derechos, ni hay referencia en su enunciación a una legalidad establecida, pero esto podría responder a la significación del problema, como veremos adelante. Aun así, la motivación del “gobierno de la república” para luchar contra “la miseria y la insalubridad” se tiene que inferir como el objeto de su existencia.

La representación descrita configura una clara línea divisoria entre el estado y el pueblo afectado por el mal del pinto. Esta interpretación se enfatiza si advertimos que, en la reunión con el pueblo, el promotor funciona como sinécdoque del estado, quien les aclara su razón de ser: “yo no he venido a hacerles un daño. He venido a hacerles un bien. Lo único que les pido es que nos concedan una oportunidad”. Y esta división nos permite reparar en los términos de la relación entre las dos entidades. Así, al contar con “médicos especializados, maestros y trabajadores sociales”, el estado cuenta con los conocimientos suficientes para emprender “guerras” y “luchas” contra las enfermedades que asuelan a pueblos desamparados. El mismo criterio explica por qué, habiendo una solución tan sencilla para la enfermedad, estos pueblos siguen afectados por ella. O mejor, estos pueblos se dejan afectar por la enfermedad, pues la ignorancia les impide liberarse. Cabe notar en este punto que, a diferencia de otros ejemplares del cine de salud, en este docudrama no hay una explicación “científica” del mal del pinto, ni se explica la manera en que funciona la cura, que se refiere simplemente como “una inyección”. Además, los datos duros que el *voice over* ofrece dan cuenta de la magnitud de la enfermedad: “medio millón de personas” afectadas, pero no hay ni siquiera una descripción de la enfermedad.

Tal vez los realizadores de la película la consideraron innecesaria debido a que su sintomatología se presenta “a flor de piel”, como reflexiona el promotor. Y, dado que esta exposición de los síntomas conduce a las personas afectadas a autoexcluirse, es probable que el diagnóstico que tengamos del mal del pinto sea el de una afectación social, más que sanitaria. Si consideramos que el *voice over* es una enunciación del promotor, y que éste se presenta como un agente “adiestrado técnicamente” por profesionistas que a su vez son producto de la comunidad de la que están autoexcluidos los enfermos retratados en la película, el efecto que produce tal voz es la de expresar al estado. Si esto es así, la autoexclusión, la vida en “condiciones infrahumanas” y hasta la actitud huraña de los pobladores se tornan síntomas de la enfermedad, con lo que la problemática trasciende el ámbito de la salud para extenderse al ámbito social. Desde esta perspectiva, después de todo, sí tendríamos una descripción de la enfermedad y la educación higiénica trascendería el ámbito sanitario para ayudar a tratar, también, afectaciones sociales. Esto es lo que explicaría que el docudrama omita ver el tratamiento del mal del pinto desde la perspectiva del derecho a la salud y, aun así, mantenga la representación de lo público.

Si seguimos al personaje del promotor como sinécdoque del estado, la escena del papalote torna a Pedrito en sinécdoque del pueblo desamparado. La relación paternalista retratada coincide con el autoritarismo que subyace en el contacto del promotor con los habitantes enfermos. Al final de cuentas, observamos en la diégesis que su discurso demanda de los pobladores que se dejen inyectar sin que medie una explicación o justificación más allá de la aseveración “podemos curarlos”. No obstante, el *voice over* se ha encargado de informar al público del filme que el promotor cuenta con el conocimiento necesario, que sabe lo que hace, de modo que, para quien observa la película, la actitud del pueblo se torna irracional o incomprensible. Esto se refuerza con la relación de los resultados a un año de operación de la campaña: “más de ciento cincuenta mil personas han sido tratadas médicamente”. Aunque la propia representación de desamparo total del pueblo impide que se perfilara en la película un personaje que refleje otras formas de atención a la salud, sí se ocupa de plantear un contraste entre el saber médico alopático y la superstición cuando, al principio, el *voice over* explica la concepción del mal del pinto que tiene el pueblo: “lo aceptan como una maldición indestructible, como una lacra inconfesable, como un castigo fatal”. Y en tanto esta forma de concebir la enfermedad corresponde al signo atávico del pueblo, se torna un elemento más que hay que dejar atrás.

Por otro lado, una comunidad más que aparece con el promotor sanitario es México o la patria como nación. Primero, como adjetivo del pueblo destino del protagonista; luego, probablemente en la deixis de la naturalización de la enfermedad, cuando se advierte que el mal del pinto es “peculiarmente nuestro”. Su siguiente referencia se encuentra en la reflexión del promotor, cuando la posibilidad de curar el mal del pinto se torna deber de eliminarlo “del panorama mexicano”. En esta referencia, la presencia de la nación resulta más fuerte por el carácter apelativo del precepto. En la primera referencia, México conecta al pueblo enfermo con el promotor y, acaso, con el público del filme; en cambio, en esta impele a una acción en la que deberíamos empeñarnos “todos”. Hacia el final del filme, la nación se hace explícita cuando el reporte de los beneficiados por la campaña contra el mal del pinto explica que han sido recuperados “para la vida normal” e incorporados “a la productividad nacional”. Aquí la nación ya no es solo comunión entre enfermos y sanos, ni la justificación para involucrarse en la cura de la enfermedad, sino signo de la normalidad en tanto la conjunción identifica “vida normal” con “productividad nacional”, así como beneficiaria del trabajo de sus miembros. Con este movimiento, además, la productividad nacional

se representa como el bien común y, por ello, justificación de los agentes e instituciones involucradas.

A diferencia de lo que sucede con el estado, en cuya referencia no hay ningún juego de temporalidades, respecto de la nación encontramos uno entre presente y futuro. La evocación de un futuro posible se hace desde la acción presente: “con el ánimo firme, promotores y brigadas médicas habremos de cumplir nuestra consigna para que pronto, muy pronto, ya no haya en México más hombres marcados”. En este caso, ese futuro posible está condicionado por la actividad de los promotores y las brigadas médica, pero hemos visto que tal actividad, a su vez, está condicionada por la aceptación de los agentes estatales por parte de los pueblos enfermos. Este silogismo condicional enlaza las acciones individuales con repercusiones nacionales, lo que implica que la nación se realice con cada acto individual. Por contraparte, este movimiento produce a su vez la integración a la nación. En este sentido, la participación de lo público asignado a las poblaciones enfermas se limita a la aceptación de los agentes estatales y sus prácticas. La escolarización, como signo de la integración a la comunidad nacional, se limita a materializarse en la pulcritud de Pedrito.

Cabe detenernos ahora en el sentido ambivalente que “la mancha” tiene en el filme. Dado que nunca se describe, atendemos a las imágenes. Por una parte, el niño y la adolescente resguardados del promotor presentan discromías oscuras en el rostro; por otra, un par de adultos presentan manchas blancas en el rostro y una mujer de la que solo se ve la parte inferior de su cuerpo las presenta en las piernas, pero el resto de adultos las tiene oscuras. Ahora bien, en la alocución final el *voice over* aclara que “las manchas blancas serán solo el recuerdo, la cicatriz de una enfermedad”, y aquí cabe interrogarse la razón por la que un tono oscuro estigmatiza y el blanco no. Clínicamente, la mancha blanca indica precisamente la huella de la bacteria que se ha ido del cuerpo, pero en tanto que la discromía ha llevado a los enfermos a la autoexclusión no por su carácter infeccioso, sino por el estigma que produce, no se explica este cambio de significación, a menos que pensemos en un racismo subrepticio, normalizado, lo cual podría ser indicio del sentido común de la época, más que la impostura del estado detrás de la retórica audiovisual de la película.

Por contraparte, el docudrama finaliza con el acercamiento a un Pedrito sonriente y sin mancha, mientras el *voice over* ha anunciado que “las nuevas generaciones no serán ya víctimas del mal del pinto”. En este punto, a diferencia de lo que sucede en la

escena del papalote, la retórica audiovisual lleva al niño a representar el futuro posible de la nación. Si recordamos el señalamiento de McClintock (1993) acerca del tropo del desarrollo “natural” del niño en adulto como metáfora del “progreso” nacional, observamos aquí la manera en que el filme recupera para la imagen de la nación la trayectoria del niño que, eventualmente, llegará a ser un hombre “sin marca”, condición de su progreso, pero solo posible para las “nuevas generaciones”, únicas habilitadas para abandonar sus atavismos, como hemos visto.

### 3.3. CRUZADA HEROICA

El paludismo, o malaria, es una enfermedad producida por un protozoario que produce “fiebres intermitentes, dolores de cabeza, escalofríos, sudores que parecen no acabar nunca, una sensación de frío inaguantable, el chasquido de los dientes y, en ocasiones, daño cerebral”, llegando a la muerte del infectado (Cueto, 2013: 10). La transmisión del protozoario se realiza mediante la hembra del mosquito *anopheles*, lo cual condujo a tratar la enfermedad mediante el control de la reproducción del mosquito, primero, y luego a su eliminación. Los métodos usuales para esta estrategia eran el rociado de DDT en las casas de la zona afectada y el suministro de quinina a los enfermos.

Como se ha mencionado, la CNEP nació de una iniciativa internacional y contó con presupuesto del gobierno federal y de organizaciones internacionales, lo que hizo posible una operación de gran envergadura. Para ello, se dividió al territorio del país en catorce zonas, aunque las oficinas centrales se establecieron en la Ciudad de México. El desarrollo de la campaña se organizó en tres fases, la primera de las cuales comenzó en diciembre de 1955 para finalizar un año después, y consistió en el mapeo epidemiológico del territorio, así como los primeros rociados de prueba. La segunda fase, de “erradicación”, tuvo una duración de tres años y consistió básicamente en el rociado masivo de casas con DDT y dieldrín, así como el suministro de medicamentos. La tercera fase fue de seguimiento, comenzó en 1961 y se determinó su conclusión hasta el momento en que se pudiera declarar erradicado el paludismo del país (Gudiño, 2016: 192).

Un requisito importante para el funcionamiento de la CNEP fue la expedición de “leyes obligatorias para que todas las autoridades políticas, sanitarias y educativas

informaran de casas ‘sospechosas’ de fiebre que pudiesen albergar casos de malaria” (Cueto, 2013: 191). Esto tuvo coherencia con el decreto presidencial que declaró a la erradicación del paludismo de interés público<sup>9</sup> y muestra la necesidad de complementar la apelación al beneficio común con la legalización de cierto nivel de intervención en la vida privada de la población por parte de instituciones y agentes estatales. Para la operación de la CNEP se creó una Comisión Nacional de Erradicación del Paludismo que tenía al presidente de la república en la jefatura formal —el único programa de salud con esa característica (Cueto, 2013: 192)—, al secretario de Salud como director ejecutivo, cuatro vocales ejecutivos y un conjunto de asesores extranjeros, la mayoría de los cuales eran estadounidenses (Cueto, 2013: 193). El desarrollo de sus tareas se repartió en cuatro departamentos: Epidemiología, Trabajo de Campo, Relaciones Públicas y Administración. Cabe mencionar la importancia que tuvo el ejército en la logística de la campaña, al grado de que un conjunto de oficiales trabajó de manera exclusiva en la campaña (Cueto, 2013: 194).

Ahora bien, aunque el paludismo puede tener consecuencias mortales, Gudiño (2016) ha mostrado que para 1960 había desaparecido en el norte del país como causal de muerte y en estados donde había ocupado los primeros lugares en este rubro, como Chiapas o Oaxaca una década antes, se ubicaba como la quinta causa de muerte en el primero y como la tercera en el segundo (Gudiño, 2016: 200). Ante estos datos, la autora se interroga por las razones para poner en funcionamiento una campaña de tal envergadura dirigida a una enfermedad que ya estaba controlada en términos epidemiológicos. La respuesta tentativa que encuentra radica en el abaratamiento de los costos debido al uso de los insecticidas, así como las facilidades que estas mismas tecnologías permitían en la planeación de la campaña. A lo anterior, podemos agregar el señalamiento de Cueto (2013) sobre los estragos económicos que el padecimiento del paludismo causaba entre la población.

En este sentido, los daños no solo se derivaban de la mortalidad, sino también de la morbilidad de la enfermedad —pérdida de días de trabajo, reducción en la productividad, abandono de tierras—, cuya estimación económica a mediados de los cincuenta sustentaba la afirmación de que “otro año de malaria en México era más costoso que toda la campaña de erradicación” (Cueto, 2013: 155). Asimismo, el autor

---

<sup>9</sup> “Decreto que declara de interés público y de beneficio social la campaña para erradicar el paludismo”, *Diario Oficial*, 17 de diciembre de 1955, tomo CCXIII, núm. 41, pp. 2-4

señala que el enfoque subyacente a la campaña posibilitaba “naturalizar” la pobreza rural adjudicándole una causa biológica que desestimaba sus aspectos sociales, económicos y políticos. Por otra parte, podemos considerar que la CNEP enlazó la legitimación del gobierno federal como consumidor del mandato social de la revolución en el ámbito de la salud con la tendencia de índole internacional a seguir el modelo de modernización impulsado por los Estados Unidos en la época, para el cual la baja productividad causada por la enfermedad era un problema de atención necesaria.

Ahora bien, en los inicios de la campaña se creó una División de Educación Sanitaria al interior de la Comisión con la intención de apelar a la ayuda de los líderes en las comunidades para que facilitaran los trabajos de los agentes sanitarios (Cueto, 2013: 215). Posteriormente, con la creación de los departamentos al interior de la Comisión, el de Relaciones Públicas tuvo a su cargo la Dirección de Información, Publicidad y Educación Higiénica, cuyos trabajos se extendieron a la promoción de la campaña entre la población, además de los actores clave contemplados antes (Gudiño, 2016: 206). La comunicación pública de la campaña se materializó en boletines regionales, carteles, comerciales en radio, televisión y prensa escrita, además del cine.

Una iniciativa que podemos considerar a medio camino entre la difusión y la operación de la campaña es el acuerdo firmado en 1956 entre la SEP y la SSA para aportar a las y los maestros entrenamiento, tanto en la información que debían circular en las comunidades donde laboraban como en la recolección de información epidemiológica y de muestras de sangre (Cueto, 2013: 213). La incorporación a la CNEP de sujetos sin formación médica formal no se limitó al cuerpo docente, sino que se abrió a voluntarios entre la población en general con la creación, en 1960 —a unos meses de que comenzara la tercera fase de “vigilancia epidemiológica”—, del “cargo honorífico” de Auxiliares Honorarios de Educación Higiénica (Cueto, 2013: 230). A la larga, estos personajes fueron conocidos como notificantes y su función principal fue la toma de muestras de sangre, lo que se traduciría en una estadística confiable para las autoridades sanitarias. Con el paso del tiempo y concluido el trabajo de rociado a gran escala, estos personajes fueron el principal contacto entre la CNEP y la población.

Según Marcos Cueto, este voluntariado extendió el alcance de la CNEP y le aportó un componente popular que estaba fuera de los planes de las agencias internacionales (2013: 229). Por otro lado, la incorporación de maestras y maestros a la campaña, así como de voluntarios, puede ser la explicación del cambio en las estrategias

de comunicación de la CNEP, pues como explica el autor, inicialmente se habían contemplado dos tipos de materiales con contenidos acorde a los sujetos a quienes se dirigieran: por un lado, el público en general; por otro, los propios trabajadores de la campaña. Sin embargo, a la larga los boletines terminaron integrando ambos contenidos en un solo material (Cueto, 2013: 223). Así, puede afirmarse que, de manera general, los contenidos de la propaganda de la campaña trascendieron “su ámbito técnico, se inscribi[eron] en los discursos oficiales nacionalistas e inclusive estableci[eron] una relación con la cultura popular” (Cueto, 2013: 212).

En cuanto al registro bélico de la propaganda, este mismo autor señala que en algunos folletos explícitamente se realiza un desplazamiento de la noción de “enemigo” del mosquito a “cualquier persona que no estuviera dispuesta a que su casa fuese rociada” (Cueto, 2013: 218); algo que solo habíamos interpretado de manera implícita en *Hombres marcados*. Por otra parte, uno de los presupuestos que subyacían en la estrategia de difusión de la campaña es que la mera difusión de información “científica” lograría producir los cambios en los comportamientos y la aceptación de los agentes e instituciones estatales que su operación requería (Cueto, 2013: 238). En el fondo, esto era parte de los esfuerzos del modelo biomédico de atención por erradicar los modelos alternativos. El propio nombre de la enfermedad es un ejemplo de ello. El término paludismo, proveniente de la tradición médica francesa, rivalizaba con el término malaria, de origen anglosajón, pero siempre dentro de una forma de interpretar determinada sintomatología con un origen biológico único ligado a un único medio de transmisión. Así, “Al usar esta denominación científica se validaba un cuerpo de conocimientos técnicos segregado del conocimiento popular y únicamente comprensible por un grupo de expertos” (Cueto, 2013: 241). Por supuesto, la enfermedad tenía otros nombres en castellano y en idiomas de los pueblos originarios de las áreas donde se presentaba, los cuales expresaban diversas maneras de concebirla y atenderla. Aun así, “quizás la popularización de este término fue uno de los principales legados de la CNEP” (Cueto, 2013: 242).

No obstante que la erradicación del paludismo fue vista por las autoridades sanitarias como una oportunidad para erradicar las prácticas alternativas de atención, el éxito de la hegemonización del modelo biomédico representado por la operación de la campaña puede ser relativo, pues aunque la CNEP logró implantar el uso del término paludismo para denominar a la enfermedad, ello no evitó que, al paso de los años, los

rociadores “tuvieron que enfrentarse al apodo peyorativo de ‘matagatos’ en varias regiones de México” debido al efecto colateral del DDT, enfatizado en los felinos (Cueto, 2013: 274).

Respecto del cine, su importancia como herramienta de comunicación de la campaña se mostró desde su inauguración, pues “En todos los cines del país proyectaron un documental donde se anunciaba el inicio de la campaña, que tenía como fondo música militar” (Cueto, 2013: 152). Para este autor, un factor que hizo patente la importancia de este medio fue el analfabetismo, especialmente en el medio rural (Cueto, 2013: 217). La cobertura que tuvieron las películas de la campaña fue amplia porque se distribuyeron en las catorce zonas en que se había dividido al territorio (Gudiño, 2016: 23). En cuanto a su contenido, Gudiño plantea como líneas generales del cine de la CNEP que, además de los motivos “modernizadores” que hemos comentado antes, ponían en el centro de la atención a los personajes que representaban a aquellos que denomina “intermediarios sanitarios”, esto es, la figura de agentes sanitarios que interactuaban directamente con la población, como es el caso de rociadores y notificadores (Gudiño, 2016: 120). Que el documental *Cruzada heroica* haya sido producido en 1960, al final de la segunda fase de la campaña en la que el rociador había sido “pilar y gigante del programa” (Gudiño, 2016: 203), explica el lugar que ocupa en la diégesis. Algunas características que distinguen a este filme de *Hombres marcados*, que hemos analizado antes, es que otorga un mayor peso a la narración visual, el *voice over* domina la enunciación a un grado tal que los diálogos están completamente ausentes y no recurre a la dramatización de las acciones, por lo que se trata de un documental formal.

### 3.3.1. Sujetos de ciudadanía en *Cruzada heroica*

El documental comienza con la vista panorámica de un bosque al lado de un lago y luego cambia la toma hacia la espesa vegetación, mientras el *voice over* explica “Donde México se hace vegetación y riqueza, donde la patria es increíblemente fértil, milagrosamente bella. Precisamente aquí es donde la enfermedad convertía en misera y dolor lo que debía ser abundancia y salud”. Hacia el final del recorrido visual, la música que ha acompañado las imágenes se transforma en sonido ambiental selvático. Por otra

parte, la consecuencia de la enfermedad se aprovecha para contraponer “miseria” a “abundancia” y “dolor” a “salud”.

La siguiente toma enfoca una sencilla casa de paredes blancas, ante cuya puerta esperan dos asnos. Por la puerta sale un hombre adulto con una silla en las manos seguido de otro hombre que carga una mesa. El *voice over* explica: “era... como una maldición”. Los hombres acomodan los muebles sobre los lomos de los asnos mientras continúa la narración: “Al sentir en carne propia el azote del mal, la gente fue huyendo en busca de otros lugares menos ricos, menos exuberantes, pero más seguros”.

El cierre de la frase marca el cambio a la toma de un puerto aparentemente abandonado. Luego, observamos un rastrojo de maíz entre hierbas secas, cuyo recorrido sirve de marco para la continuación del *voice over*: “Y esa región de sueño verde, de anchos ríos, sintió el abandono de sus mejores hombres”. El espectáculo del campo abandonado culmina con la leyenda “se remata” pintada en unas tablas y una frase del narrador: “Iban hacia lo desconocido, dejando atrás hogares y parcelas”. Como se observa, este desplazamiento del sujeto gramatical de los pobladores afectados por la enfermedad a “la región” articula las condiciones del espacio “natural” con la actividad humana, más que producir un sujeto diferenciado en la narración.

La toma de un tractor abandonado enlaza las imágenes previas con el andar de un niño en un cementerio, quien se detiene y en el acercamiento siguiente se sienta frente a una tumba de pequeñas proporciones. Luego, mientras una carreta pasa de largo frente a la cámara, la voz del narrador sigue: “Agotados por las fiebres, extenuados, vieron cómo la tierra feraz se convertía en dantesco escenario de ruina y desolación”. Al paso de la carreta le sigue una sucesión de imágenes que incluyen una construcción derruida sin techo, los barrotes de una ventana que dejan ver, por la posición de la cámara, la falta de techo al interior de la construcción, y un puerto abandonado. Cierra la serie una escena donde podemos observar a un niño administrando en la boca un brebaje a un adulto prostrado, quien desfallece después de probar el líquido.

La narración continúa su relato: “Cada vez asistían menos niños a la escuela del pueblo”. Esta frase se acompaña de la escena en que una pareja de niñas y tres niños salen de una edificación con paredes de media altura y techo de palma. Una mujer joven los acompaña hasta la puerta, tiene un semblante desalentado y, mientras el *voice over* sentencia “sin risas y sin juegos”, inclina la cabeza negando. Unos muebles de madera

apilados y cubiertos de telarañas —presumible mobiliario de la escuela— marcan la transición a una estación de tren donde se observa a lo que probablemente sea una familia compuesta por el padre, la madre, un hijo y una hija, antes de que la llegada del tren los oculte. El *voice over* abunda: “El éxodo seguía”. La toma del padre de familia ayudando a los niños a subir al tren ilustra la siguiente afirmación: “Los hombres, angustiados, dejaron el suelo que los vio nacer”. A continuación, vemos al maquinista haciendo sonar el silbato del tren que ha empezado a dar marcha, enfatizando la advertencia del *voice over*: “Pero era necesario huir. Huir antes de que fuera demasiado tarde”. El sonido de la marcha del tren acompaña la música de fondo, mientras la imagen de la locomotora partiendo se oscurece cada vez más hasta quedar completamente negra.

Hasta este momento, el documental ha presentado una serie de personajes que tienen en común estar afectados —o haber sido afectados, dado el tiempo gramatical de la narración— por la enfermedad. En general, se trata de pobladores rurales, afectados por decesos y en su actividad laboral, cuya única acción es la de migrar. El *voice over*, por su parte, ha conducido el relato con un registro dramático que describe las condiciones de vida como de “misericordia” y “dolor”, la migración como una situación de incertidumbre y “angustia”, y el territorio como lugar de desolación, todo lo cual orienta hacia la compasión.

El fundido en negro conduce a la toma de un amplio escritorio con un par de agendas cerradas encima, un folder abierto y papeles membretados sueltos. Detrás hay una silla elocuentemente vacía de respaldo alto y forrada en rojo. Un cigarro consumiéndose en el cenicero ubicado en la esquina del escritorio sirve de foco para el alejamiento de la cámara que amplía la perspectiva de la oficina y acompaña la aseveración: “El gobierno de la república tenía conocimiento del problema”. Resulta ilustrativa la manera en que el relato audiovisual impersonaliza al “gobierno”, un recurso de otras películas mexicanas, como *Río escondido* (1947), donde solo se observa al presidente de espaldas y en su sombra.

Luego, el *voice over* explica “calladamente, pero con firme propósito y estricta disciplina, empezó a organizar la cruzada para exterminar el paludismo”, mientras la escena muestra a un hombre sentado que prepara la mano de otro adulto sentado frente a él para una toma de muestra de sangre (véase *Anexo 4*). Junto a ellos, otro hombre parado los mira, atento, y a continuación la cámara enfoca el procedimiento de cerca. El

hombre que toma la muestra viste de color caqui, como el rociador que aparece a continuación escribiendo con un pincel una leyenda junto al marco de la puerta de una casa con techo de palma. Un hombre a su lado, sin uniforme, observa la acción. La siguiente toma enfoca la leyenda que pinta el agente sanitario: “CNEP / 508”.

“Miles de hombres partieron en todas direcciones para comprobar los hechos”, afirma el *voice over* mientras las imágenes presentan a un adulto sentado tomando una muestra de sangre a una niña que llora en brazos de una mujer adulta. Detrás de ellas, una mujer y dos niños observan la acción. El final de la frase anterior se sincroniza con el cambio de escena a una mujer frente a una mesa de trabajo que extrae un líquido rojo espeso de un tubo de ensayo y lo vierte en un portaobjetos. Sobre la mesa hay un matraz y un microscopio y el ángulo de la cámara toma a estos instrumentos en primer plano, mostrándolos con una dimensión cercana a la mitad del cuerpo de la mujer. Mientras ésta manipula la muestra, el *voice over* continúa: “A todos los pueblos llegó alguien preparado, cordial, para extraer la gota de sangre y precisar la existencia de la enfermedad”. La sincronía entre la enunciación de la comprobación de los “hechos” y la imagen de la mujer en el laboratorio integran la “cientificidad” que representan los agentes sanitarios.

Después, aparece un mapa de México en tonos claros con el que se presenta la siguiente explicación: “...para hacer el censo de los habitantes, de las casas, de los pueblos, de la topografía de los lugares, de los caminos de acceso, de las veredas, de los ríos”. A medida que se desarrolla el enunciado anterior, el mapa se pinta de rojo en el sureste; luego, la toma cambia a una calle sin pavimentar al pie de una edificación con arcos y techo de tejas. El acercamiento al pórtico nos muestra a un hombre sentado tomando muestras de sangre a un grupo de mujeres jóvenes, mientras la narración continúa: “...para platicar con las gentes y explicarles el objeto de su labor y el significado de la que vendría más adelante”. El final de esta frase se acompaña del cambio a la escena en que otra mujer manipula una pipeta y un tubo de ensayo en un laboratorio. Nuevamente, observamos un matraz en primer plano, subrayando la importancia de estos signos tecnológicos en la operación que el *voice over* describe. Aunque los agentes estatales que han aparecido representan tanto a varones como a mujeres, aquellos que aparecen en labores de campo solo comprenden a los primeros, mientras que las mujeres aparecen en espacios interiores. Incluso, la maestra acompaña a los niños solo hasta la puerta de la escuela.

La siguiente escena muestra a un rociador pintando el señalamiento de la campaña en la escuela que apareció antes, mientras la maestra responde el cuestionario que levanta otro agente sanitario y el *voice over* explica “Trabajando incansablemente, se ordenaron datos, se trazaron gráficas, se practicaron investigaciones científicas...”. A la mitad de la afirmación anterior se enfoca a dos hombres sentados trabajando en sendos restiradores, mientras un hombre con corbata se acerca al que está en primer plano y éste voltea, detiene su trabajo y le abre paso al otro hombre mientras señala algo del dibujo que hace; luego la escena cambia al papel que está sobre el restirador y después de que el hombre de corbata indica algo con su dedo, el hombre del restirador traza un círculo. Posteriormente, la cámara enfoca un escritorio sobre el cual se hallan papeles con mapas y gráficas mientras el *voice over* concluye la frase “..., se elaboraron estadísticas exactas”. La silla de la que se alcanza a ver el apoyabrazos tiene el mismo forro de la silla que se tomó unas escenas antes. La toma cambia al mapa de México que tiene el sureste teñido de rojo y se extiende la coloración al litoral del Golfo de México.

Con la inclusión de los agentes estatales en la narrativa visual, se evidencia la actitud pasiva de la población. Hay, en esta estrategia de representación, una clara división entre los agentes sanitarios, que aparecen activos y coordinados entre sí por la muestra de sangre y los documentos (véase *Anexos 4 y 5*), y la población, que se había mostrado víctima de la enfermedad y ahora “dejándose hacer” (Gudiño, 2012a: 171) o limitándose a mirar a aquellos. El único personaje que tiene algún grado de actividad en la interacción es la maestra al ser representada respondiendo una encuesta, aunque desde una perspectiva más general sigue siendo agente estatal.

Posteriormente, se observa una casa detrás de una barda poblada de enredaderas, al frente de la cual unas escaleras de piedra bajan hasta un portal donde un rociador traza la señal de la campaña. Enseguida, la cúpula de una iglesia se recorta contra un cielo despejado y la cámara desciende hasta el portal, junto al cual un rociador está inscribiendo la marca de la CNEP. Las locaciones proyectadas ya no se restringen a paisajes rurales, y las edificaciones llegan a tener visos de mansiones, como la casa que precede a la iglesia. Estas escenas se acompañan de la narración que expone “Equipos de laboratoristas, de químicos, de médicos, de ingenieros, de educadores, de técnicos diversos fueron precisando el área palúdica nacional y sus dramáticas consecuencias”. El final de esta frase marca el cambio de escena a un hombre sentado

frente a un restirador que dibuja lo que un hombre vestido de traje junto a él le indica. La siguiente escena retorna al mapa, el cual se tiñe de rojo en otra área, esta vez el litoral del pacífico, y va apareciendo sobre el mapa, en letras blancas, la siguiente información: “superficie palúdica / 1.147.564 kms<sup>2</sup>”, “población amenazada / 17 millones”, “número de casas / 5.650.000”, “enfermos anuales / 2.385.999” y “mortalidad anual / 23.859”.

En un cambio de instrumentalización y la aceleración del compás de la música de fondo, la cámara muestra un salón con al menos dos hileras de asientos en diferentes niveles, en los cuales se encuentran sentados hombres vestidos con traje y rasgos fisonómicos marcadamente distintos, frente a los cuales aparece un hombre vestido con bata blanca, aparentemente hablándoles. Los hombres de traje voltean y dialogan entre sí mientras el sujeto de bata sale de cuadro. El *voice over* explica “México, desde ese momento, fue el país piloto de la erradicación del paludismo en el mundo”, mientras la toma cambia al dibujo de un jacal donde está un adolescente vestido de manta blanca y sombrero de paja, parado frente a un lecho donde se encuentra una persona postrada, aparentemente un hombre de tez pálida, cubierto por una cobija oscura. Aparece en cuadro el sujeto de la bata blanca que traza con tiza una curva que termina en el hombre postrado.

La cámara cambia a un acercamiento a los hombres de traje mientras el *voice over* describe “Vinieron gentes de todas las razas, de todos los continentes”. La toma muestra al hombre de bata trazar otra curva del paciente postrado hacia la mitad del jacal mientras el narrador sigue: “de todos los credos”. La cámara regresa a los hombres de traje, enfocando ahora a un hombre de tez muy oscura hablando con otro de tez clara, acompañando la afirmación “pero con una luz interior común: luchar por el pueblo enfermo”. El hombre de bata continúa la curva hasta el dibujo del adolescente y encierra en un círculo su cabeza.

La cámara muestra a otro de los hombres de traje que mira impasible al frente para después mostrar un pizarrón donde está trazado un triángulo isósceles. Cerca de cada uno de sus ángulos está escrito algo: encima del superior se lee “PLASMIDIUM”, al lado del ángulo inferior izquierdo se anota “MOSCO”, y al lado del otro ángulo inferior se observa la leyenda “HOMBRE”. Una mano cuyo brazo está enfundado en la manga de una bata blanca traza unas líneas en el ángulo del “PLASMIDIUM”. Luego, la toma regresa a los hombres de traje que miran atentos, mientras el narrador expone “Basándose en la epidemiología del paludismo, se planeó la batalla”. El final de esta frase se acompaña

de la imagen del hombre de bata trazando líneas sobre un dibujo con fondo oscuro en el que se observan tres eslabones de una cadena enorme. En el interior del eslabón superior se observa el rostro de un hombre pálido, un mosquito gigante está dibujado en el eslabón del medio y un rostro apenas perfilado sobre el fondo negro se observa en el eslabón restante. Los trazos en el dibujo rompen los eslabones entre el que contiene al mosquito y los que contienen a los humanos, mientras que una gran cruz quedó delineada sobre el insecto.

A continuación, observamos a un grupo de rociadores alrededor de otro hombre vestido con el uniforme caqui de los rociadores, pero con gorra en lugar de casco. Este les muestra unas herramientas y luego desarma la boquilla del aspersor de una bomba de rociado. Luego, un grupo de rociadores en hilera aplican un líquido con sus bombas en una pared siguiendo unas líneas verticales punteadas y completas, pintadas como guías para la aspersion. Estas escenas acompañan al *voice over*, que explica “Se impartieron cursos intensivos para capacitar debidamente a los rociadores, así como al personal técnico. Se determinaron los insecticidas más poderosos y las drogas antimaláricas más efectivas”. Los rociadores en entrenamiento rocían la pared de arriba abajo y dan un paso a la derecha, para comenzar a rociar de abajo hacia arriba, mientras el voice over afirma: “Se recibió la amplia cooperación de los organismos internacionales que luchan por la salud y se formuló un programa de educación higiénica”.

La siguiente escena muestra un restirador en primer plano donde se ubica un cartel sobre el que una mano está trabajando. Delante del restirador está sentado un hombre que tiene enfrente otro restirador con otro cartel, pero el sujeto gira el torso hacia atrás, y señala algo en el cartel del restirador del primer plano. En la pared están colgados dos carteles, el más cercano a la cámara está enmarcado e ilustrado con una mano adulta tomando una mano infantil, y se alcanza a leer la leyenda “LA NIÑEZ ES LA ESPERANZA DE MÉXICO”. Mientras esta escena tiene lugar, el narrador explica “México estaba listo para la batalla”. El final de la frase se cierra con un cambio de toma que muestra el cartel en el que trabaja el hombre del restirador en primer plano: se trata de una mujer y un hombre adultos, y este sostiene un bebé en sus manos, como si lo ofrendara, y una leyenda en el encabezado que afirma “MÁS DE 14 MILLONES DE MEXICANOS / SON VÍCTIMAS PERMANENTES DEL / PALUDISMO”, con la última de las palabras en una tipografía del doble del tamaño del resto.

Posteriormente, una cámara enfoca una carretera desde cierta altura al tiempo que pasan varios jeeps y camionetas con batea descubierta cargadas de hombres. Luego, la cámara cambia al nivel de la carretera desde donde se observa la vegetación que la circunda recortada eventualmente con el paso de los vehículos. El *voice over* relata: “Y una mañana, cientos de brigadas iniciaron su marcha heroica por todas las rutas de la zona palúdica”. La toma se mueve a un puente de arco sobre tablero visto a ras de suelo, sobre el cual pasa el grupo de vehículos en fila capturados desde el frente, lo cual produce el efecto de infinitud del contingente.

La escena cambia a un sendero en una maleza por donde transitan agentes sanitarios a caballo. A continuación, la toma de un bosque cerrado por donde avanzan agentes sanitarios a pie, abriéndose camino con machete, acompaña la declaración del *voice over*: “Con la fe del que siente la bondad de su causa, llegaron hasta la entraña misma de la patria, trazando su camino luminoso, a golpe de machete muchas veces, a través de las selvas”. El final de la frase se ilustra con una pequeña embarcación que transporta cuatro hombres por un ancho río y la toma posterior de una maleza de donde surge otra vez una columna de hombres abriéndose paso con machete.

La siguiente toma exhibe una edificación con techo de palma en cuya pared hay dos carteles, uno de los cuales tiene la imagen de una mano que entrega algo a otra, y una leyenda donde se alcanza a leer “PUESTO DE NOTIFI... / CNEP / AQUI SE DAN M ... / CONTR... PALUD...”. Ante la pared llegan dos niños a mirar los carteles. Luego, la cámara regresa a la carretera por donde corre el contingente de vehículos y muestra la brecha por donde se desvía un grupo de ellos. La escena cambia a una edificación de tres niveles rodeada de palmeras, en cuyas columnas de entrada hay dos carteles. Un paseante se detiene frente a ellos, y la cámara exhibe la reja de entrada, con lo cual se puede ver una parte del cartel: la imagen de un rociador con el aspersor hacia arriba, en ademán de rociar, al lado del cual se alcanza a leer “...E LUGAR HAY / ...ALUDISMO / ...MITA QUE SU / ...SEA ROCIADA / D.D.T.”.

La escena siguiente regresa a la vegetación espesa de donde surgen agentes sanitarios montados a caballo, tomando diferentes direcciones, mientras el narrador continúa: “Curando a los enfermos, convenciendo al pueblo de la utilidad de la campaña, logrando hacer de cada ciudadano un notificante, los técnicos apoyaron la infatigable labor de los rociadores”. Esta última afirmación se acompaña de un agente sanitario

pegando en una pared un cartel que reza: "...YO SOY / PATRIOTA / colaboro / en la / guerra al / paludismo!" junto al dibujo de un hombre que muestra un pin de la campaña.

Luego vemos una carretera desde donde la cámara se desplaza para mostrar la panorámica de un poblado en medio de una vegetación espesa. Después, un grupo de rociadores camina entre las casas del poblado, uno de ellos llega a una casa con paredes de carrizo en cuya puerta está una joven que estrecha la mano del rociador y le franquea el paso. Enseguida, una lancha de motor atraviesa un río desequilibrando una falúa donde dos pescadores maniobran para no caer al agua. A continuación, un rociador realiza su trabajo al interior de una choza de madera con techo de palma.

El cambio en la música a un compás más lento introduce una nueva narrativa: un vehículo se detiene afuera de una casa con amplios ventanales y portón de madera; del vehículo desciende un agente sanitario con uniforme caqui y casco. La cámara nos muestra el portón cuando el agente, cargado con una bomba de rociado, llama con los nudillos, una mujer joven con delantal abre la puerta y escucha al rociador con recelo, responde algo y regresa al interior de la casa, cerrando la puerta tras de sí. La toma cambia a un jardín interior donde un hombre con pelo cano lee el periódico sentado con la pierna cruzada. La chica de delantal entra a cuadro, pero la cámara mantiene el foco en el hombre. Intercambian algunas palabras y la actitud del sujeto es de desdén. Así, con un ademán de la mano niega y hace un gesto para que eche al rociador de la casa. En esta escena retoma el *voice over*: "Sin embargo, la incomprensión y la ignorancia de quienes, sintiéndose protegidos, cerraron las puertas de sus casas, hicieron más difícil la tarea". Al final de esta frase, la chica regresa con el rociador solo para hacer un movimiento negativo con la cabeza y cerrar la puerta. El rociador se encoge de hombros y se retira.

La siguiente escena sucede en un aula donde un rociador está asperjando líquido sobre las bancas. La maestra que ha aparecido en otras ocasiones acomoda una banca. La toma posterior es en exterior, un adulto y dos niños observan trabajar al rociador en los muebles acomodados afuera de una casa de madera. En la siguiente escena, en interior, un rociador asperja el líquido sobre la pared desnuda de una iglesia, de la cual se observan también las bancas y el altar. Estas escenas acompañan al *voice over*, que insiste: "Pero la campaña siguió adelante, por todos los ámbitos, por todos los rincones, incontenible, a pesar de todo".

Un fundido en negro introduce una nueva frase del narrador: “Y las puertas que un día se cerraron al rociador, no fueron suficientemente fuertes para detener el paso a la malaria”. Entonces se observa la puerta de madera de la casa en la que rechazaron al rociador, a la que se acercan con prisa la chica del delantal y un hombre de bata blanca y maletín en la mano. La muchacha le abre la puerta al médico y entra detrás de él. La toma interior muestra al hombre de pelo cano parado junto a una cama, apoyándose en la cabecera mientras mira apesadumbrado a una mujer que yace en el lecho cobijada, con los ojos cerrados, y que apenas mueve la cabeza aunque el resto del cuerpo tiembla. El médico le toma una muestra de sangre. La cámara enfoca de cerca el procedimiento y cuando el médico tiene la prueba, la escena cambia a un escritorio por encima del cual una mano pasa una muestra de sangre a otra, presumiblemente la que se ha tomado en la escena anterior. La cámara sigue a la mano que recibió la evidencia y se revela que es de una mujer frente a un microscopio que la prepara para observarla en el instrumento (véase *Anexo 5*).

Un nuevo fundido en negro introduce a un hombre operando un tractor en un amplio terreno. Las breves fanfarrias disminuyen para abrir paso al *voice over*: “Han pasado ya tres años desde aquella mañana en que las brigadas iniciaron su jornada redentora”. La toma cambia a un grupo de hombres segando trigo en un campo frondoso. El narrador continúa: “El esfuerzo no ha sido vano. Miles de brazos morenos han vuelto a trabajar la tierra. Miles de brazos morenos tiran sus redes a los lagos, a los mares”, mientras las imágenes se suceden desde un par de hombres trabajando en un telar a un grupo de hombres trabajando en un cañaveral. Cuando observamos la escena de un grupo de pescadores laborando en un pequeño barco pesquero, el *voice over* confirma: “Ya la salud del hombre va cambiando la fisonomía del paisaje”. Las fanfarrias se elevan mientras los pescadores siguen trabajando en el barco, luego de lo cual regresamos a la escuela de techo de palma, de donde ahora fluye una multitud de niños y niñas corriendo y que parece no tener fin.

El *voice over* informa: “El final del programa está a la vista, así como una patria mejor, la que están forjando para nosotros, para nuestros hijos, estos hombres modestos, abnegados, misioneros de su cruzada heroica”. La toma que acompaña este mensaje es cerrada y enfoca la marcha de una masa de rociadores que caminan despreocupados y en su mayoría sonrientes, produciendo el efecto de un contingente sin fin.

Como se ha observado, a primera vista los sujetos que aparecen en el documental pueden agruparse en la población diversa que recibe a los agentes sanitarios, y el conjunto de agentes estatales que integra a los sanitarios y los de gobierno. Para designar a la población, el *voice over* utiliza los términos “pueblo”, “brazos morenos”, “ciudadano”, “gente”, y “hombres”. El primero de estos términos aparece como referencia del sujeto al que los agentes estatales deben convencer; el segundo como sinécdoque de la población económicamente activa; el tercero como pasible de convertirse en parte de la CNEP; el cuarto como denominación genérica para seres humanos —tan genérica que también se utiliza para los extranjeros que “vienen” a propósito de la puesta en marcha de la CNEP—, y el último se reserva sobre todo para las designaciones pasibles de ser adjetivadas, como es el caso de los sujetos que abandonan su lugar de origen siendo “los mejores hombres” de su tierra, o que migran “angustiados”.

Este último uso también se aplica a los agentes sanitarios, quienes resultan “miles”, “modestos”, “abnegados” o “misioneros de su cruzada heroica”. En otras ocasiones, se refiere a su ocupación dentro de la CNEP, como “técnicos” o “rociadores”. Y los agentes estatales que participan en la campaña se refieren principalmente por su profesión: “laboratoristas”, “químicos”, “médicos”, “ingenieros”, “educadores” y “técnicos diversos”. En esta última relación, llama la atención que el término para quienes tienen actividades educativas sea el de “educadores”, obliterando la función de las y los maestros en la campaña, lo cual resulta coherente con la representación visual de la maestra en el documental, quien es una receptora más de los agentes sanitarios. No obstante, esta clasificación no es precisamente estable en la medida en que un “ciudadano” puede convertirse en notificante, lo cual nos conduce a revisar cuáles podrían ser los contenidos de ciudadanía implícitos en estos sujetos.

### 3.3.2. Ciudadanía en *Cruzada heroica*

Hemos visto que la designación de los sujetos enfatiza algunas de sus características. Por ejemplo, en la introducción del documental donde se exponen las condiciones en que la población se encontraba antes de la operación de la CNEP, se describe a la “gente” huyendo de su lugar de origen que, aun siendo de los “mejores hombres” de tal

tierra, la abandonan “angustiados”. Empero, el *voice over* inició la descripción de la situación con la identificación del lugar en que sucedía, precisamente “Donde México se hace vegetación y riqueza, donde la patria es increíblemente fértil, milagrosamente bella”. Esta identificación del lugar como un punto determinado de “México” y “la patria” torna a la “gente” de la que se habla después en compatriota de quien se adscriba con tal comunidad. Con esto, la alteridad de la tercera persona para hablar de las víctimas de la enfermedad se controla con la circunscripción a la comunidad mayor de la “patria”. Esta “gente”, entonces, es “mexicana”.

Siendo pasible de ser instruida sobre los objetivos de la CNEP, la “gente” coincide en su carácter con el “pueblo”, que es pasible de ser convencido de la utilidad de la misma. En cambio, la posibilidad de integrarse a la campaña se reserva a los ciudadanos en la enunciación “logrando hacer de cada ciudadano un notificante, los técnicos apoyaron la infatigable labor de los rociadores”. Dado que la expresión abarca al universo completo de los ciudadanos —“cada ciudadano”—, se puede entender que la ciudadanía sea requisito para la posibilidad de ser notificante; o bien, que la conversión en notificante adjudica el estatuto de ciudadanía subyacente a quien se integra a la campaña.

En cualquier caso, hay en esta retórica dos procedimientos importantes. Por un lado, aunque se trata de un enunciado descriptivo y tiene como sujeto a “los técnicos” que apoyan a los rociadores, la sincronización con la acción del agente sanitario de pegar un cartel, actividad al alcance de cualquiera, y el contenido de la propaganda, que articula patriotismo con la incorporación a la campaña, tornan a la enunciación en apelativa, se entiende, al auditorio posible del filme, y su justificación refiere implícitamente a una comunidad mayor: la “patria”. Por otra parte, esta referencia a “cada ciudadano” se contrapone a la secuencia siguiente en la cual un rociador es rechazado.

Tal secuencia es la única en el documental que proyecta una actitud de rechazo de la población hacia los agentes sanitarios. Para María Rosa Gudiño (2012a), que observa el contenido de ciudadanía en el documental como un esfuerzo del estado para obtener obediencia, esta actitud representa el modelo de irresponsabilidad ciudadana, y llama la atención sobre la condición citadina del personaje, lo que contrasta con películas de salud previas en las cuales el papel de la resistencia se asignaba a los campesinos, como los realizados por Walt Disney. Desde nuestra perspectiva, cabe notar que la actitud del varón es la única con iniciativa propia de parte de quienes reciben a los

agentes sanitarios y, más allá de la moraleja habida en la posterior infección de su familiar, la explicación que el *voice over* ofrece de ella, relacionándola con “la incomprensión y la ignorancia”, articula el comportamiento debido con el conocimiento.

En este sentido, el documental es coherente con el detenimiento con que trata la información de la campaña, como la presentación de las cifras del diagnóstico epidemiológico, o el aspecto técnico, como los acercamientos a las tomas de muestra. La presencia de estos elementos nos lleva a recordar el supuesto acerca de que la mera difusión de información “científica” induciría los comportamientos esperados por las autoridades sanitarias, que para Marcos Cueto (2013) resultó una limitante en la educación higiénica de la campaña. Si pensamos en la población general como audiencia del filme, vale la pena poner a consideración estas secuencias técnicas o “científicas” como argumento para su aceptación de la campaña y, específicamente, de los agentes sanitarios.

Definitivamente, el que esta audiencia advirtiera que los agentes sanitarios sabían lo que hacían podía allanarles el camino a estos en la realización de sus tareas. No obstante, para convencer a alguien —que padece un malestar— de que se atienda podría ser suficiente el malestar mismo. La suposición de que una población enferma requiere del convencimiento mediante argumentos ajenos a la propia enfermedad implica que tal población es indolente rayana en la estulticia. Una hipótesis alternativa para el recurso de argumentos “científicos” en el convencimiento de una población enferma es que el modelo biomédico de atención se encuentre en competencia con otros modelos, de tal suerte que no sucede que la población se mantiene impasible ante la enfermedad, sino que cuenta con formas alternativas de atención a las que se pretende erradicar, como lo muestra Agostoni (2018) en la década posterior a la Revolución mexicana.

De ser cierta esta hipótesis, la ostensión de tecnología y “ciencia” en la atención a la salud proyectada por el documental habría de estar acompañada de la representación negativa de formas de atención alternativas a la biomedicina, algo que no aparece en el documental que estamos analizando. Entonces, se tendría que implicar esta crítica; o bien, esta exhibición de “ciencia” y tecnología no tiene como destinatario al público en general. Para seguir esta posibilidad, consideremos los elementos representados en este rubro. En estricto sentido, la película se detiene en la información epidemiológica y mira de cerca los procedimientos de toma de muestras y su análisis en

laboratorios. Una oportunidad para mostrar otra información o explicar otros procedimientos de la campaña se presenta en la conferencia del médico frente a los visitantes extranjeros, pero lo retratado en pantalla se limita a ilustraciones que refieren al paludismo o diagramas sencillos que reiteran el papel de enemigo del mosquito *anopheles*, sin explicar, por ejemplo, el proceso de infección. Lo representativo de los elementos que sí se detallan es que forman parte de las tareas para las cuales fue creado el puesto de notificante a unos meses de comenzar la tercera fase, de “vigilancia epidemiológica”, en 1960, precisamente el año de la producción del filme, y que también estaban entre las tareas asignadas a las y los maestros en los primeros años de la CNEP.

Podemos suponer, entonces, que el aspecto “científico” de la campaña retratado por el documental tendría como audiencia preferente a los próximos notificantes, así como a las maestras y maestros que siguieran apoyando la campaña. Vale recordar que el puesto de notificante tuvo una gran importancia para las autoridades sanitarias en la tercera fase de la CNEP, en los años posteriores a 1960, porque la efectividad de la “vigilancia epidemiológica” dependía de la certeza en la información recopilada en campo, y esta información se obtenía básicamente mediante pruebas de sangre. De manera sugerente, la única mención del “ciudadano” en todo el cortometraje es, precisamente, como posibilidad de convertirse en notificante. De este modo, podríamos aventurar que, al menos en lo que se refiere a sus aspectos “científicos”, el filme apunta como audiencia principal a aquella parte de la población que se integrara a las tareas de la CNEP como notificantes. Incluso, podríamos pensar que un objetivo del documental fuera alentar a esta incorporación a la campaña.

Por otra parte, la ausencia de formas de atención alternativas al modelo biomédico en la retórica audiovisual de la película puede deberse tanto a las limitaciones que el monólogo del *voice over* establece en la enunciación del filme como a la intención de enfatizar el carácter inerme de la población afectada. Desde esta perspectiva, habría que señalar la única respuesta con que cuenta la población frente a la enfermedad: la migración. Y el rechazo del rociador, por la consecuencia que se exhibe, moviliza a la compasión más que a su estigmatización como enemigo, a pesar del registro bélico que, desde el nombre, manifiesta el documental, a diferencia de lo que Cueto (2013: 218) identificó en una parte de la propaganda de la CNEP.

En cuanto a otros agentes sanitarios como audiencia del documental cabe discriminar entre su descripción y su apelación. El primer elemento que resalta es su diferenciación de otros agentes estatales, como maestras y maestros. Esta distinción se observa en el lugar que ocupa la maestra retratada, del lado de la población atendida por la campaña, aun cuando su rol tenga un poco más de agencia que el del resto de la población, como responder a la encuesta del agente sanitario o ayudar al rociador en el aula. También observamos una distinción en las profesiones que el *voice over* enumera como integrantes de la campaña, en cuya lista no aparecen maestros, sino “educadores”. Este matiz puede deberse al afán de incluir en el rubro al personal de la campaña que formaba parte de la Dirección de Información, Publicidad y Educación Higiénica, entre quienes encontraríamos a ilustradores y otros profesionales que no pertenecían al gremio docente. Empero, no deja de llamar la atención que, habiendo un acuerdo con la SEP de por medio, las y los maestros carezcan de representación como parte de los esfuerzos de la campaña.

Ahora bien, el año de producción del filme explicaría que las labores de la campaña representadas sean, además de la educación higiénica, las tomas de muestra y el trabajo de laboratorio, las del rociado, pues para 1960 la fase que estaba finalizando era la del rociado masivo. El carácter heroico de los agentes sanitarios comienza desde que son los protagonistas de una cruzada con ese talante, y se muestra, sobre todo, en la gesta de su recorrido para arribar a comunidades remotas. Los términos con que el *voice over* describe su actividad son los de la modestia, abnegación y un “trabajo incansable”. No obstante, en la medida en que el rociado no concluyó definitivamente en 1960, aunque sí su dimensión masiva, también podemos considerar estos términos como apelativos, sobre todo si tomamos en cuenta que la abnegación tiene sus límites en la representación visual con el encogimiento de hombros del rociador que es rechazado. A diferencia de *Hombres marcados*, en la cual el *voice over* impuesta la voz del agente sanitario para explicarnos sus motivaciones, en *Cruzada heroica* el narrador solo nos ofrece una sugerencia sobre las motivaciones de estos: “Con la fe del que siente la bondad de su causa”.

Por otra parte, desde la perspectiva del público en general como audiencia, podemos tomar a la población retratada, pasiva y obsecuente con los agentes sanitarios, como modelos del comportamiento deseado. Por supuesto, en el filme la ciudadanía no se refiere en términos de derechos, aunque los resultados de la campaña se presenten

como la habilitación de la población para trabajar. Incluso, según la última intervención del *voice over*, la “patria mejor” se forja por la acción de los agentes sanitarios, no de la población trabajadora, para quienes sería un beneficio. En este sentido, los efectos más importantes del filme apuntan a las ideas de comunidad que construye sobre los contenidos específicos de ciudadanía.

### 3.3.3. Comunidades de membresía en *Cruzada heroica*

El lugar en donde nos sitúa el *voice over* al principio del documental es “México”, identificado también con la “patria”. En este caso, estos dos términos tienen connotaciones territoriales y contienen dentro de sí el espacio que tendrá un lugar principal en la introducción del filme, el cual se describe como una “región” abandonada y una “tierra feraz” convertida en escenario de desolación. A pesar de esta ubicuidad inicial del lugar de los sucesos, inmediatamente después se fija con la referencia a la escuela retratada como “del pueblo”. Luego vuelve la abstracción cuando se describe a la tierra abandonada por las personas que migran como “el suelo que los vio nacer”.

No obstante, la siguiente referencia a “México” hecha por el *voice over* es su significación como “país piloto de la erradicación del paludismo en el mundo”. Por supuesto, aunque se trata de una connotación espacial, ahora tenemos un lugar en referencia al exterior, “el mundo”. Además, se le presenta como lugar de recepción de la acción de erradicación, lo que agrega a la connotación espacial de “México” el elemento poblacional. Más adelante, empero, después de que el narrador enlista los preparativos para la erradicación del paludismo, afirma que “México estaba listo para la batalla”, aquí con carácter metonímico para introducir la acción de las brigadas de agentes sanitarios, de quienes se dice en la misma enunciación que llegan “hasta la entraña misma de la patria”.

En este último movimiento retórico observamos que la significación de “México” se ha desplazado de su sentido territorial primero hacia el de comunidad y luego al metonímico de las brigadas de agentes sanitarios. En cambio, “patria” se mantiene estable como territorio. Aun así, este último término adquirirá un nuevo sentido hacia la conclusión del filme. Cuando el *voice over* afirma que “El final del programa está a la vista, así como una patria mejor, la que están forjando para nosotros, para nuestros hijos,

estos hombres modestos, abnegados, misioneros de su cruzada heroica”; el vocablo “patria” trasciende la connotación espacial para integrar a la población, a la manera en que “México” se describe como “país piloto de la erradicación del paludismo en el mundo”.

En todos estos sentidos, excepto en el uso metonímico de referencia a las brigadas sanitarias, “México” y “patria” podrían considerarse como nación debido a la integración de la población con el territorio. Aunque su caracterización enfatiza la afectación que experimenta a causa de la enfermedad y abre una expectativa de mejoría posibilitada por los agentes sanitarios, también hay un uso como justificación del involucramiento en los asuntos públicos para la población espectadora. Este lo encontramos en la escena en que un agente sanitario pega un cartel que tiene la leyenda “...YO SOY / PATRIOTA / colaboro / en la / guerra al / paludismo!”, mientras el *voice over* ha enlistado entre las funciones de los “técnicos” la de “hacer de cada ciudadano un notificante”. Aquí, la retórica audiovisual de la escena empalma la conversión del ciudadano en notificante enunciada por el *voice over* con el patriotismo enunciado en el cartel.

En cuanto a los agentes sanitarios, la nación no funciona como justificación de su participación en la campaña. La mejoría de la “patria” que el *voice over* postula al final de su narrativa aparece como producto del trabajo de estos agentes. Y el contraste que la narrativa visual establece entre los campos abandonados y la población afectada del inicio del documental con las tierras productivas y la población trabajadora del final tiene como criterio de discriminación temporal a las acciones de los agentes sanitarios, desde las cuales se establece el pasado —previo a la CNEP— y el futuro —que ya está a la vista en el presente, en algunas zonas de bonanza que el filme exhibe, como resultado parcial de la CNEP—. Pero esto es, quizá, lo que tiene mayor importancia en los efectos que pudiera producir en su audiencia la apelación implícita del filme a la nación.

Efectivamente, en la medida en que la forja de los agentes sanitarios se realiza “para nosotros”, la referencia a la “patria” sugiere una apelación a autoadscribirse a la comunidad beneficiaria de la CNEP y, por supuesto, la mención de “nuestros hijos” orienta a la identificación concreta de ese futuro posible. Sin embargo, debido a que los sujetos retratados como parte de la población tienen una actitud pasiva, la retórica audiovisual del documental no articula para la infancia un rol determinante, sino como testigo de la campaña y, en todo caso, como su beneficiaria. Así, la secuencia de la

población afectada incluye imágenes de niños atendiendo enfermos o en el cementerio y la secuencia de la operación de la campaña presenta imágenes de niños observando las maniobras de los agentes sanitarios. El rol más activo que se le asigna es el cartel de la oficina de los ilustradores que tiene la leyenda “la niñez es la esperanza de México”, que presenta una conexión directa entre la infancia y el futuro de “México”. Como beneficiaria, se presenta a propósito de la ilustración de la “patria” mejorada por los resultados de la CNEP, con el torrente de niñas y niños que fluye de la escuela que se había mostrado mermada en el inicio del documental.

Ahora bien, a propósito de la conversión que la nación experimenta gracias a la operación de la CNEP, cobra especial importancia el agente detrás de la campaña según la retórica audiovisual del filme. La enunciación explícita de este agente la realiza el *voice over* como el “gobierno de la república”. De este sujeto se dice que “tenía conocimiento del problema”, que organiza “la cruzada para exterminar el paludismo” y se infiere que ordena el despliegue de los agentes sanitarios por el territorio de la “patria”. A partir de ello, se sobreentiende que las acciones descritas de las brigadas, la obra educativa y propagandística, y la circulación de información está coordinada por este sujeto.

La retórica audiovisual nos muestra la unidad que subyace a las acciones del gobierno y de los agentes sanitarios, con lo que da forma a una entidad mayor que podríamos considerar el estado. Así, la sincronía entre la enunciación del *voice over* “el gobierno de la república tenía conocimiento del problema” y la imagen de los papeles sobre el amplio escritorio inicia el proceso: los papeles sobre la mesa están membretados, como si se tratara de comunicación oficial. Luego, el acompañamiento de la afirmación “calladamente, pero con firme propósito y estricta disciplina, empezó a organizar la cruzada para exterminar el paludismo” con imágenes de los agentes sanitarios tomando muestras puede observarse como la concreción de la orden representada en los papeles membretados del escritorio (véase *Anexo 4*).

Después, la retórica audiovisual articula la enunciación “Miles de hombres partieron en todas direcciones para comprobar los hechos” con la secuencia de una recolección de muestra de sangre y la operación de una mujer en un laboratorio. Posteriormente, la toma regresa al escritorio acompañando la afirmación “A todos los pueblos llegó alguien preparado, cordial, para extraer la gota de sangre y precisar la existencia de la enfermedad”. Esta secuencia: “gobierno”, toma de muestra, laboratorio, “gobierno” tiene una consecuencia explícita e inmediata en el mapa del territorio de

“México” que se tiñe de rojo en el sureste. De este modo, no solo tenemos una secuencia organizada de acciones particulares, sino que su coordinación es explícita. Resulta llamativo que los medios por los cuales se articula esta secuencia sean los documentos, las muestras de sangre y los instrumentales de laboratorio. Así, la estructura del estado se ubicaría en los objetos y la información se vuelve dato debido a su circulación entre estos.

Siendo así, la retórica audiovisual nos ofrece algunas características representativas de ese estado detrás de la CNEP. Por ejemplo, al describir el alcance de la campaña, el filme nos delinea las dimensiones de esa entidad: los “miles de hombres” que llegaron “a todos los pueblos”, que recorrieron “todas las rutas de la zona palúdica” para que la CNEP abarcara “todos los ámbitos” y “todos los rincones”, enunciados por el *voice over*, se complementan con los contingentes de vehículos en la carretera que parecen no tener fin, con las filas de hombres que cruzan las selvas abriéndose paso con machete, a caballo y a pie, y con las tropas de soldados de la salud que parecen marchar sin fin en la escena final del documental.

Así también, este estado funciona como una maquinaria en la que hombres de diversas profesiones cumplen con su labor como parte de la operación de ese todo mayor, como enuncia el *voice over* de “laboratoristas”, “químicos”, “médicos”, “ingenieros”, “educadores” y “técnicos diversos” que extraen “la gota de sangre” para “precisar la existencia de la enfermedad”, con lo cual hacen “el censo” de habitantes y casas, que levantan la “topografía” de los lugares y caminos de acceso, que ordenan “datos”, trazan “gráficas”, practican “investigaciones científicas” y elaboran “estadísticas exactas”. Esta narrativa del *voice over* se combina con la narrativa visual que nos muestra las secuencias de su operación, como la que comienza con la encuesta a la maestra, sigue con el grupo de trabajo elaborando estadísticas que llegan al amplio escritorio del “gobierno” y se exhiben en el mapa que se tiñe de rojo, continúa con el señalamiento de las casas rociadas y regresa al trabajo de quienes elaboran gráficas para concluir con la presentación de los “datos” en el mapa. Este funcionamiento es armónico y, en la mayoría de los casos, organizado y vigilado por un personaje de jerarquía superior.

Incluso, el retrato de la propaganda tiende a producir este efecto, aunque no cuenta con una secuencia propia. La primera escena que hace referencia a los carteles de la CNEP es aquella que expone a los ilustradores trabajando en ellos, y se ubica

después de un fundido en negro que cierra la referencia extranjera en la preparación de la campaña y antes de la proyección del despliegue de las brigadas por diversos territorios. Posteriormente, en medio de las imágenes de este despliegue hay tres escenas en que se enfocan los carteles: en la primera llegan dos niños a contemplarlos, en la segunda un hombre adulto, y en la tercera un agente sanitario lo pega en la pared junto a una puerta. Las escenas del despliegue, por cierto, muestran las columnas de vehículos y hombres a caballo en el momento en que una parte se desvía, lo que amplifica la magnitud de los contingentes. De este modo, pareciera que el efecto deseado en la audiencia fuera que, al ver un cartel nuevamente, evocara la magnitud de la operación de la que forma parte esta propaganda.

Otra característica del estado que el filme nos ofrece, según la interpretación que estamos siguiendo, es que cuenta con el personal, los medios y el conocimiento necesarios para el monumental despliegue de sus operaciones. En este sentido, la enunciación de los especialistas que hace el *voice over* se complementa con el registro visual de los espacios adecuados en que trabajan y la tecnología que utilizan. Este alarde puede explicar la manera aparentemente contradictoria con que el documental exhibe la ayuda internacional.

Para María Rosa Gudiño (2012a), estas escenas recrean la VIII Asamblea de Salud, verificada en la Ciudad de México, en la cual se acordó la iniciativa internacional de erradicación del paludismo. Sin embargo, la representación de los personajes extranjeros como espectadores matiza la información del *voice over* sobre su arribo. Así, la afirmación de que “vinieron gentes de todas las razas” se acompaña de la imagen que los expone como asistentes a —más que como participantes de— una conferencia, lo que produce la impresión de que “vinieron” a aprender, más que a ayudar o a enseñar. Por otra parte, los rasgos fisonómicos del instructor que explica el desarmado de la boquilla son similares a los de sus aprendices, lo que se acompaña de la vaguedad del pronombre impersonal al que recurre el *voice over* —“se impartieron cursos”—. Este uso del pronombre impersonal desdibuja al sujeto de la planeación de la “batalla”, de la determinación de “los insecticidas más poderosos y las drogas antimaláricas más efectivas” y de la formulación de “un programa de educación higiénica”, sobre todo porque el *voice over* mantiene su uso cuando explica que “se recibió la amplia cooperación de los organismos internacionales que luchan por la salud”. A pesar de la

referencia internacional de esta secuencia, la retórica audiovisual produce, paradójicamente, una idea de autosuficiencia de las autoridades sanitarias mexicanas.

De este modo, consideramos que esta construcción de una idea de estado mediante la demarcación explícita de la frontera entre los agentes sanitarios y la población, cuya interacción es claramente jerarquizada, y la ostentación de unidad en cuanto a su funcionamiento y objetivos, conduce a su reconocimiento por parte del público como condición de una posible ciudadanía. En este sentido, la película no solo prepara el posible encuentro de la audiencia con los agentes sanitarios, sino que induce a concebir esta interacción como efectuada con una entidad mayor, esto es, el estado. Y, si consideramos la falta de justificación para la propia CNEP retratada en el filme, podríamos afirmar que la mejoría de la “patria” se naturaliza como una característica consustancial a este estado.

Por otra parte, la ejemplificación de la mejoría de “la patria” con las imágenes de hombres cosechando y pescando, en sincronía con la enunciación del *voice over* “miles de brazos morenos han vuelto a trabajar la tierra. Miles de brazos morenos tiran sus redes a los lagos, a los mares”, transforma el bien común en beneficio individual para el público del filme. La racialización de esta descripción, por cierto, funciona como una distribución de roles diferenciados según la pigmentación de la piel.

### 3.4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la categoría *cine de salud* nos permite discriminar un grupo de materiales audiovisuales con fines propagandísticos elaborados en el marco de lo que las autoridades sanitarias del país concebían como educación higiénica. Su análisis puede orientarse a indagar si cumplieron su cometido y en qué medida (Benitez, 2019), si damos por sentado un conjunto de supuestos sobre su producción y objetivos. En cambio, en nuestro acercamiento a estos materiales propusimos mirarlos como dispositivos, concibiéndolos como anudamientos de instituciones y discursos orientados a la producción de sujetos con la finalidad de consolidar una hegemonía específica a propósito de la formación ciudadana.

Esta categorización posibilitó conjuntar el análisis de dos películas que de otro modo tendrían que revisarse por separado: cada película fue diseñada y elaborada en el marco de la campaña en que se inscribe; además, desde el aspecto formal, uno de los filmes es un documental en toda regla y el otro utiliza el recurso de la dramatización de su narrativa. Así, la perspectiva más general de cine de salud nos permite sopesar el rol del discurso de la educación higiénica en la formación de ciudadanía que los dispositivos analizados expresan.

La diferencia entre el documental y el docudrama tiene consecuencias importantes. Por ejemplo, en la configuración de las poblaciones afectadas por la enfermedad, tanto *Hombres marcados* como *Cruzada heroica* las retratan como víctimas inermes de la enfermedad, el mal del pinto y el paludismo, respectivamente, y como única acción a su alcance el éxodo, pero esta decisión produce dos efectos diferenciados. Mientras que en la primera se trata de una decisión que expresa agencia de la población para excluirse voluntariamente de la comunidad mayor —lo que además justifica las condiciones en que viven y los convierte, de alguna manera, en parte del paisaje agreste—, en la segunda se trata de una migración, pero sin que se observen consecuencias específicas para quienes migran más allá de lo angustiante que resulta abandonar “la tierra que los vio nacer”.

Desde esta perspectiva, *Hombres marcados* pone el foco en un pueblo —en sus dos sentidos— paradigmático, lo que nos permite atestiguar algunos rasgos de los pobladores, como su hostilidad y atavismo. En cambio, *Cruzada heroica* nos presenta poblaciones afectadas genéricas, a las que mantiene en un nivel de abstracción tal, que solo se les puede atribuir como rasgo característico la obediencia a los agentes sanitarios. Esta diferencia nos plantea dos poblaciones con una responsabilidad diferenciada en su afección y, por lo tanto, con posibilidades para superarla también diferenciadas. Para la población de *Cruzada heroica*, la condición para enfrentar exitosamente a la enfermedad se remite a obedecer a los agentes sanitarios. Para la población de *Hombres marcados* es la misma, pero esta demanda como paso previo abandonar sus atavismos, lo cual, según el análisis que hicimos, ni siquiera está al alcance de todos, sino que es una posibilidad que se reserva a la infancia.

A propósito de esta última, el aspecto dramatizado de *Hombres marcados* le asigna un rol determinante, no solo en la diégesis, sino también como referencia externa a la propia película, mientras que en *Cruzada heroica* la generalidad con que es retratada

incluso le resta importancia a la posible intención que motivó la consigna —“la niñez es la esperanza de México”— que observamos en un cartel mostrado en la película.

Otra consecuencia de la distinción entre el docudrama y el documental está en el efecto del tono bélico de las películas. Si bien ambas presentan ese rasgo en su narrativa, la hostilidad soterrada de la población frente al agente sanitario en *Hombres marcados* es identificada con las condiciones adversas que el protagonista tiene que enfrentar, lo que induce a un posible alineamiento de la población con el “enemigo” que enfrenta la campaña. Por su parte, *Cruzada heroica* mantiene al mosquito *anopheles* como enemigo principal y, paradójicamente, aunque exhibe un rechazo explícito y rotundo a un rociador, el protagonista del rechazo mueve a compasión más que a su identificación como “enemigo” por las consecuencias de su comportamiento. En todo caso, hay una moraleja en esta anécdota que orienta a la obediencia.

La dramatización de *Hombres marcados* también tiene efectos en la configuración de la población atendida mediante la filtración que los diálogos posibilitan a su voz. En este caso, aunque el *voice over* imposita la voz del pueblo para expresar las causas que le atribuye a la enfermedad debido a su “ignorancia” —maldición y castigo—, en un diálogo entre el agente sanitario y una mujer del pueblo ésta se refiere al mal del pinto como enfermedad. En *Cruzada heroica*, por el contrario, carece de este tipo de filtraciones al enmudecer a sus personajes. En cualquier caso, la denominación del paludismo como una “maldición”, que también enuncia el *voice over* de esta película, le pertenece, ya que no imposita la voz de los pobladores en ningún momento.

En lo referente a los agentes sanitarios también encontramos contrastes en las dos películas. En *Hombres marcados*, la perspectiva del narrador nos presenta al deber hacia la nación como motivación última del promotor sanitario. Este recurso puede tener un carácter apelativo tanto para la población que pudiera participar en la campaña contra el mal del pinto como para los propios agentes sanitarios que estuvieran enrolados. Por su parte, *Cruzada heroica* no ofrece justificación para la actividad de los agentes sanitarios, de modo que su presencia en la película está, de cierta forma, naturalizada, como si no se precisara explicar las razones de su participación en la “misión heroica” que protagonizan.

Ahora bien, en ninguno de los dos cortometrajes encontramos referencias a un marco legal, ni de derechos para los ciudadanos ni para la operación de los agentes

estatales. Y la habilitación para hablar en nombre de lo público se reserva a los agentes sanitarios, pero esto no quiere decir que no haya un contenido formativo de la ciudadanía, en tanto que precisamente tal reserva pudiera ser la lección a aprender: que solo a ciertos sujetos que detenten un estatus se les habilita para esa facultad. En todo caso, la fuente del estatus se distingue entre una y otra película. Para el caso de *Hombres marcados*, es la respuesta al deber para con la nación, mientras que en *Cruzada heroica* tal estatus se adquiere al ser parte de la maquinaria de estado.

Además, observamos que en *Hombres marcados* la nación justifica el desplazamiento del trabajo, o mejor, la participación en la “productividad nacional”, de un asunto privado a un asunto de carácter público. En cambio, en *Cruzada heroica* el trabajo se expresa como concreción de la mejoría de la “patria”, es decir, mantiene su carácter privado derivado del bien común.

También encontramos diferencias en las comunidades de membresía que cada película proyecta. Si bien ambas coinciden en el uso ambivalente de la noción de pueblo, al referir al grupo que forman los autoexcluidos de la comunidad nacional, *Hombres marcados* produce una segregación implícita en el término que no encontramos en *Cruzada heroica*, la cual tiene como referente, si no a la comunidad nacional en su totalidad, sí a una gran parte de ella. Esto se observa en las localidades donde opera la CNEP, que no se restringe a paisajes rurales e incluso presenta imágenes de edificaciones que podríamos tomar como mansiones; así como el rociado no se limita a casas habitación e incluye iglesias y escuelas. En *Hombres marcados*, por el contrario, el contraste entre ciudad y campo es marcado.

Más importante aún es el lugar que ocupan y la función que tienen la nación y el estado en ambos cortometrajes. En relación con la primera, *Hombres marcados* le atribuye funciones de motivación del deber ser del agente sanitario y de beneficiaria, tanto del trabajo de la población como de la aceptación de los agentes sanitarios en última instancia, lo que torna a las decisiones individuales en estos rubros —el trabajo y la atención a la salud— en asuntos públicos. Para efectuar esta operación, el docudrama maneja un juego de temporalidades entre pasado, presente y futuro que entrelaza la trayectoria del niño coprotagonista con el “progreso” de la nación. Además, en vista de la anomalía que significan las poblaciones autoexcluidas de la comunidad mayor, también proyecta a la nación como signo de “normalidad”. *Cruzada heroica*, por su parte, presenta a la nación como apelación al deber ser de los ciudadanos en la posibilidad de

convertirse en notificantes, pero el resto de sus referencias tienen un carácter más bien descriptivo. La nación tampoco funciona como motivación de los agentes sanitarios, sino que la mejoría de la “patria” se presenta como consecuencia de las acciones de los agentes sanitarios; por ello, su función consiste en ser el eje por medio del cual se contrastan las condiciones antes y después de la operación de la CNEP. En tal sentido, su función es producir el pasado y el presente de la retórica audiovisual del documental.

En cambio, el estado es el protagonista tácito de *Cruzada heroica*. Las secuencias visuales (véase *Anexos 4 y 5*) y las narrativas del *voice over* configuran una maquinaria que funciona armónicamente, cuenta con el conocimiento y los medios para realizar sus tareas y, sobre todo, está detrás de carteles y agentes sanitarios concretos. Para esta maquinaria el objetivo del bien común, la mejora de la “patria”, está naturalizado, aspecto en el cual coincide con *Hombres marcados*. En este último, la lucha contra la “miseria” y la “insalubridad” también se presenta como una tarea consustancial del “gobierno de la república”; no obstante, la pertenencia del “gobierno” a una entidad mayor es inferida, más que representada en *Hombres marcados*.

De este modo, si en *Hombres marcados* observamos al promotor sanitario como sinécdoque del estado en algunas escenas, en *Cruzada heroica* esta función la representan agentes sanitarios, carteles, matraces, laboratoristas, contingentes de hombres y vehículos en prácticamente cualquier escena. Sin embargo, esta mostración tiene un carácter más bien espectacular, antes que explicativo de sus labores. Aunque las secuencias del procesamiento de muestras de sangre y su posterior transformación en datos aparecen como un proceso, no se detalla ni mucho menos se explica cómo se realiza esta alquimia.

A pesar de las diferencias explicitadas, ambos filmes coinciden en la constitución de un discurso de ciudadanía específico. En primer lugar, ambos contribuyen a la formación de una idea de estado, aun cuando su caracterización y los medios de los cuales se valen difieran. Y hecha esta construcción, a su manera, cada uno construye una frontera entre la población y el estado, designando roles a cada uno y atribuyendo prerrogativas al segundo. Una de las características de esta idea de estado es que el logro del bien común le es inmanente. Además de la justeza de este objetivo, el respaldo “científico” de su operación garantiza la imposibilidad del error. Por estas razones, su reconocimiento como tal estado y su obediencia debida se pueden traducir en requisitos de la ciudadanía posible para las audiencias de ambas películas.

Finalmente, ambas películas presentan contenidos racializadores, aunque de diferente signo. Los más evidentes se encuentran hacia el final en ambos casos. En *Hombres marcados*, es la tonalidad de la “mancha” lo que marca una diferencia entre la discriminación, para el caso de la oscura, y la mera huella de una enfermedad, para el caso de la blanca. En el caso de *Cruzada heroica*, la sinécdoque de los miles de “brazos morenos” para referir a la población campesina y pescadora tiene una función de atribución de roles racializados.

## CONCLUSIONES GENERALES

Resulta pomposo denominar así este apartado, pero no se me ocurrió ningún título adecuado. Esto lo anoto porque el análisis realizado no convoca a cerrar la discusión; antes bien, por mi parte las dudas e inquietudes aumentaron, incluso en aspectos en donde no las había. Empero, en algún punto se debe poner una pausa. De modo que se puede interpretar lo siguiente como un “corte de caja” en esta investigación. Como espero que se haya notado hasta aquí, las ciudadanías habilitadas por los dispositivos analizados tienen coincidencias y divergencias. Comencemos por las primeras.

De manera general, hemos hallado una ausencia evidente de la ciudadanía entendida como derechos y obligaciones sancionadas por alguna forma de contrato civil. En principio, del cine de salud no debería extrañarnos debido a que explícitamente no es esa su función. En cuanto a los LTG, aunque presentan excepciones a esta ausencia, los casos en que la localizamos tampoco enfatizan este enfoque de la ciudadanía. Y, sin embargo, con la ampliación del concepto alcanzamos a discernir contenidos de formación ciudadana en ambos dispositivos. La operación que nos permitió este análisis consistió en depurar los aspectos más rígidos de la definición liberal para concentrarnos en las construcciones del espacio público que supusieran derechos y obligaciones para los miembros de una comunidad determinada, y en donde se pusieran en juego las posibilidades para hablar en —y a nombre de— lo público, así como la negociación de tal membresía.

Suspender la definición convencional de ciudadanía implicó suspender el presupuesto de los conceptos de comunidad con los que usualmente se relacionan, como son la nación y el estado, sobre todo como hechos determinados, para indagar también en su configuración. Así, la estrategia de análisis consistió en identificar a los sujetos que construyen estos dispositivos para revisar las facetas de su caracterización relativas a lo público, de tal forma que este camino nos condujera a la idea de comunidad con que se articulan. Un fenómeno que notamos en los primeros acercamientos a estos dispositivos es que las ideas de comunidad determinan a —tanto como son determinadas por— los sujetos de su pertenencia. En algunos casos es explícito, como en la caracterización democrática de la nación a partir de la obligación del voto que hacen los LTG. En otros resulta implícito, como la proyección del bienestar individual en el bienestar colectivo que realizan los mismos materiales.

Siguiendo esta pauta, delineamos los trazos generales de las ciudadanías habidas en estos materiales en función de las dos comunidades dominantes que, por sus características, denominamos estado y nación. En ambos casos, aunque de manera más pronunciada en los LTG, se trató de un ejercicio analítico, pues en algunos momentos de las películas, o pasajes de las lecciones de los libros, estas ideas de comunidad pueden llegar a confundirse, y no solo por el uso del mismo término para referirlas, sino también por la conjunción de las imágenes con las enunciaciones de los materiales.

En este aspecto también coinciden los dispositivos, pues mientras las películas se constituyen con una retórica audiovisual que integra su comunicación, los LTG tienen un importante trabajo visual que no se limita a la mera “ilustración” de las enunciaciones que acompañan. Al respecto, habría que considerar que en los LTG el aspecto visual decrece en presencia conforme avanzan los grados, pero no en importancia. Entonces, la consideración de ambos recursos, textuales y visuales, nos permitió discernir las expresiones de ciudadanía modeladas, descritas, sugeridas y simbolizadas tanto en el cine de salud como en los LTG. El carácter formativo de estas expresiones de ciudadanía se explicita no solo porque se presentan como modelos, sino también porque apelan a emociones, actitudes y disposiciones en los públicos de estos dispositivos. Esta variedad de recursos también los asemeja.

Por otra parte, aunque con mayor o menor éxito, y cada cual con su público específico, los LTG y el cine de salud fueron diseñados para tener un alcance nacional, lo que implica una vocación homogeneizadora en ambos casos. En cuanto al éxito posible de su circulación, ambos dispositivos contaron con un respaldo institucional importante, aunque la operación de una campaña sanitaria, aun de alto impacto como la del paludismo, no se compara a la estructura del sistema educativo mexicano de la época.

Ahora bien, en cuanto a los contenidos de ciudadanía que alcanzamos a discriminar, en ambos casos logramos perfilar expresiones relacionadas con las ideas de estado y nación. Aquí comienzan las diferencias. Mientras que en el cine de salud las diferencias entre estas formas de ciudadanía se presentan más acentuadas, en los LTG se manifiestan formas de comunidad que no se corresponden necesariamente con las que clasificamos ni como nación ni como estado, y estas manifestaciones intervienen o

median entre ellas, lo que derivó en la identificación de una variedad de sujetos que no se replicó en el cine de salud.

Como se habrá notado, la estructura de los capítulos analíticos también tiene variaciones entre uno y otro. Para el caso de los LTG, presenté el análisis desglosado en tres apartados, en el primero de los cuales mostré a los sujetos representados en el dispositivo, luego desarrollé las características que podrían o no referir a la ciudadanía y, finalmente, delineé las comunidades a las que tales membresías hacían referencia. Esta organización fue posible debido a que las lecciones de los LTG, diseñadas para trabajarse casi de manera independiente, permitían ponerlas en diálogo entre sí trascendiendo grados de escolaridad y asignaturas. Este ejercicio requirió la suposición de la lectura de un sujeto que cursara los seis grados de primaria y, por supuesto, que no hubiese contradicciones de las interpretaciones en otras lecciones o contraejemplos de lo hallado.

Luego, al abordar el análisis de las películas del cine de salud, tuve que desechar mi intención de replicar lo realizado con los LTG casi de inmediato. La razón es que la continuidad de su estructura narrativa impide recuperar fragmentos aislados para su análisis: había que contar la película primero. Esto nos conduce a una nota importante sobre la interacción con los dispositivos. Los LTG están insertos en la estructura escolar, tal que se corresponden con un currículum, una periodicidad en su uso y, aunque estén pensados para conducir la clase, no dejan de ser materiales de apoyo para el o la docente. Por su parte, las películas del cine de salud fueron diseñadas para ser parte de campañas de salud que no tenían una programación de actividades fija, ni se correspondían con alguna fase en específico y, creo que lo más importante, eran las estrellas del evento. Aunque había todo un montaje para su exhibición —y muy probablemente ello era parte del espectáculo—, y aunque se acompañaran de un diálogo previo y posterior a la proyección, de alguna manera la película debía contener una comunicación autosuficiente. Además, no había ninguna seguridad sobre la posibilidad de retornar a ella.

Acaso sea esta la razón de la densidad simbólica de las películas y la acentuación de las caracterizaciones de sus personajes. Por ejemplo, aunque la victimización con que retratan a las poblaciones puede matizarse como causada por la enfermedad o por su propia ignorancia, en ambos casos les resta agencia, de modo que su distinción frente a las instituciones o los agentes sanitarios resulta muy marcada; tanto así, que otros

agentes estatales, como la maestra de *Cruzada Heroica*, terminan en una posición subordinada. El dominio del *voice over* sobre la retórica audiovisual acentúa estos efectos. Desde esta perspectiva, las películas ofrecen poco margen a la resistencia frente a la hegemonía que tratan de impulsar. Sin embargo, ello no significa que tuvieran éxito en sus objetivos. Un efecto contrario a la finalidad de estos recursos pudo ser precisamente la aversión a identificarse con las poblaciones retratadas.

Por su parte, los LTG ofrecen la posibilidad de volver a ellos. Incluso, llegan a hacer explícita esta expectativa. Y, aunque la separación por asignaturas los individualiza, es posible encontrar referencias entre ellos, y no solo a sus cuadernos de trabajo correspondientes, sino a los libros de la misma asignatura de grados previos o a libros del mismo grado de otra asignatura. Es por ello que no resulta tan descabellado leerlos en conjunto para indagar sus contenidos de ciudadanía. Y hemos visto que, de una u otra forma, todos tienen alguno, si ensanchamos la acepción del término. En cuanto a sus efectos, es posible que hayamos identificado un margen mayor de maniobra frente a sus contenidos autoritarios que el cine de salud, en primer lugar, por la magnitud del corpus analizado; en segundo lugar, porque los propios discursos disciplinares lo hacen posible y, lo más importante desde el enfoque de esta investigación, porque al desplazar un tipo de ciudadanía a la cotidianidad habilitan la autorreflexión.

En este sentido, propuestas como el requerimiento a sus usuarios y usuarias de la recreación de expresiones locales de conmemoraciones nacionales, el traslado de las lecciones a sus propios escenarios —como la pregunta a sus madres sobre el carácter intensivo y extensivo del trabajo doméstico o el propio ejercicio electoral en el aula— o el estímulo a la identificación de la nación con comunidades más cercanas pueden facultar disposiciones que choquen con sus aspectos racistas, sexistas, clasistas y autoritarios.

Para puntualizar las similitudes y diferencias entre las expresiones ciudadanas encontradas en ambos dispositivos, podemos recordar que tanto el cine de salud como los LTG construyen un tipo de ciudadanía referido al estado cuya prescripción más importante es la obsecuencia ante los agentes e instituciones estatales, pero quizá su efecto más importante sea la producción de una idea de estado como entidad unitaria, embarcada en el progreso y sustentada en la magnitud de sus recursos articulados con

el discurso médico en particular, y el científico en general. Aunque el cine de salud ofrece una imagen armónica de su funcionamiento que los LTG no logran proyectar.

La ciudadanía referida a la nación en ambos dispositivos articula el bienestar individual con el bienestar colectivo; pero, mientras el cine de salud representa al primero como consecuencia del segundo, los LTG realizan, en general, la operación inversa. La razón de esta disonancia es que en los libros se configura la ciudadanía en relación con la nación como servicio, lo que convierte a las actividades personales en objetivo inmediato.

Otra coincidencia importante, pero que presenta matices entre las representaciones de ambos dispositivos, es el lugar que asignan a la infancia. Como futuro de la nación, la infancia es un tropo que pretende encauzar su involucramiento en los asuntos públicos hacia espacios controlados. Por supuesto, la escuela es uno de ellos, pero mientras que el cine de salud agota sus escenarios en ella, los LTG ensanchan sus posibilidades de desarrollo hacia espacios deportivos y laborales. Es por ello que los modelos adultos de la población económicamente activa representan un tipo de ciudadanía ideal según la cual los sujetos se ocupan de sus labores bajo ciertos valores y con ciertos estados anímicos, motivados por el bienestar colectivo, aunque esto no impide que tal conducta les reditúe en beneficios personales.

Finalmente, quisiera apuntar un par de cuestiones que esta investigación deja pendientes. La primera se refiere a la recepción de los dispositivos. La formación ciudadana implica la interacción con estos dispositivos, y no es posible tener una imagen completa del fenómeno sin indagar sobre las formas en que estos materiales fueron recibidos, usados, apropiados o desechados. El segundo tema que la falta de capacidad, espacio y tiempo me impidió abordar fue la intervención del discurso religioso en la configuración de ciudadanía en los dispositivos revisados. Esta ausencia es todavía más grave que la señalada anteriormente, pues estaba a mi alcance y se trata de una dimensión que recibe poca atención, pero tiene una gran importancia. Como podrá detectar cualquier lectura medianamente atenta, el discurso religioso se filtra en el aspecto sacrificial de los “héroes patrios”, en el desplazamiento de la responsabilidad a la culpa de las poblaciones víctimas de enfermedades o en el amalgamamiento de modelos médicos alternativos con visiones religiosas del mundo.

A estos señalamientos se deberán agregar los que seguramente podría aportar quien llegue a estas páginas. Es por ello que propongo el siguiente:

### EJERCICIO NÚMERO 38

1. Conteste las siguientes preguntas con honestidad  
(recuerde que la patria le observa)

A. ¿Qué falencias podría señalar en la investigación revisada?

---

---

---

---

---

---

B. ¿Qué posibles rutas de investigación futura calcula?

---

---

---

---

---

---

## REFERENCIAS

- “Decreto que declara de interés público y de beneficio social la campaña para erradicar el paludismo”, *Diario Oficial*, 17 de diciembre de 1955, tomo CCXIII, núm. 41, pp. 2-4
- Abrams, Philip (2015) “Notas sobre la dificultad de estudiar el estado” en Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchell *Antropología del estado*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE), pp.17-70.
- Acevedo, Ariadna y Paula López (2014) “Ciudadanos inesperados. Algunas pistas para pensar la ciudadanía más allá de su dimensión legal (México, siglos XIX al XXI)” en Enrique Florescano y José Ramón Cossío (coords.) *Hacia una nación de ciudadanos*, México, FCE, pp. 135-158.
- Agostoni, Claudia (2018) “Ofertas médicas, curanderos y la opinión pública: el Niño Fidencio en el México posrevolucionario”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45 (1): 215-243.
- Ahmed, Sara (2015) *La política cultural de las emociones*, México, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- Arroyo, Claudia (2020) “El uso del cine en la política indigenista mexicana: El cine del Instituto Nacional Indigenista (INI) de su primera etapa (1956-70)”, *Studies in Spanish & Latin American Cinemas*, 17 (2): 209-231.
- Arroyo, Claudia (2020) “El uso del cine en la política indigenista mexicana: El cine del Instituto Nacional Indigenista (INI) de su primera etapa (1956-70)”, *Studies in Spanish & Latin American Cinemas*, 17 (2): 209-231.
- Benitez, Juan Carlos (2019) “Educación audiovisual y cortometrajes sobre salud. Una historia cruzada”, Tesina, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bhabha, Homi (2002) “Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna” en *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, pp. 175-209.
- Bleakley, Alan (2017) *Thinking with Metaphors in Medicine: The State of the Art*, London, Routledge.
- Cerutti, Horacio (2000) *Filosofar desde nuestra América: ensayo problematizador de su modus operandi*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCyDEL), UNAM y Porrúa.
- Chartier, Anne-Marie (2002). “Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primaria”, *Revista Brasileira De História Da Educação*, 2 (1 [3]): 9-26, <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731>> (11 de junio, 2022)
- Chartier, Roger (1993) “De la historia del libro a la historia de la lectura” en *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 13-40

- Corona Sarah y Carmen de la Peza (2000) "La educación ciudadana a través de los libros de texto", *Revista Electrónica Sinéctica*, (16): 16-30.
- Corona, Sarah (2017) "El Himno Nacional Mexicano en imágenes para niños publicadas por la Secretaría de Educación Pública" en Sarah Corona (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, Universidad de Guadalajara (UdeG), pp. 94-111.
- Cueto, Marcos (2013) *La salud internacional y la guerra fría: erradicación de la malaria en México, 1956-1971*, México, Instituto de Investigaciones Históricas y UNAM.
- Das, Veena y Deborah Poole (2008) "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas", *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, (8): 1-39.
- Ernest Gellner (1988) *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- Fierros, Arturo (2014) "Concepto e historia de la salud pública en México (siglos XVIII a XX)", *Gaceta Médica de México*, 150: 195-199.
- García, Alba (2019) "El silencio como discriminación discursiva de lo indígena. Análisis socio-cognitivo de libros escolares mexicanos" en Francoise Sullet, María Bernal, Christophe Premat y Malin Roitman (eds.), *Political Discourses at the Extremes. Expressions of Populism in Romance-Speaking Countries*, Estocolmo, Stockholm University Press, pp. 201-222.
- García, Felipe, Luis Mazzotti y Eduardo Gutiérrez (1961) "El mal del pinto o carate en México, y su programa nacional de erradicación", *Salud Pública De México*, 3 (2): 183-190.
- Geidel, Molly (2019) "Cinemas and Spectators of International Development", *European journal of American studies*, 14 (4) <<http://journals.openedition.org/ejas/15440>> (9 de julio, 2022).
- Greaves, Cecilia (2001) "Política educativa y libros de texto gratuito: Una polémica en torno al control de la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12): 205-221.
- Gudiño, María Rosa (2010a) "De la revolución y la posrevolución" en Ricardo Pérez y María Rosa Gudiño (coords.) *Cien años de prevención y promoción de la Salud Pública en México. 1910-2010: historia en imágenes*, México, Secretaría de Salud (SS), Sanofi Pasteur y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), pp. 65-83.
- Gudiño, María Rosa (2010b) "Educación higiénica y propaganda. Múltiples formas", en Ricardo Pérez y María Rosa Gudiño (coords.) *Cien años de prevención y promoción de la Salud Pública en México. 1910-2010: historia en imágenes*, México, SS, Sanofi Pasteur y CIESAS; 2010, pp. 157-173.
- Gudiño, María Rosa (2012a) "Estado benefactor y ciudadanos obedientes. Guerra al Paludismo, Cruzada heroica y Erradicación del Paludismo en México, tres cortometrajes para una campaña, 1955-1960" en Ariadna Acevedo y Paula López (coords.) *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México (Colmex) y Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, pp. 167-190.

- Gudiño, María Rosa (2012b) "Un recorrido por el acervo filmográfico de la Secretaría de Salud de México", *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 19 (1): 325-334.
- Gudiño, María Rosa (2016) *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*, México, Colmex.
- Gupta, Akhil (2015) "Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado" en Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchell *Antropología del estado*, México, FCE, pp.71-144.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (coords.) (2002) *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica.
- Immerwahr, Daniel (2015) *Thinking Small: The United States and the Lure of Community Development*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Loeza, Soledad (1988) *Clases medias y política en México: la querrela escolar, 1959-1963*, México, Colmex.
- Margarito, Mayra (2017) "La construcción visual de la familia mexicana en los libros de texto gratuitos en diferentes momentos históricos" en Sarah Corona (coord.) *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, UdeG, pp. 136-157.
- Moctezuma, Lucía (2021) "Estampas de la desigualdad. Los libros de texto de historia y civismo, 1889-1959", conferencia magistral presentada en el Coloquio Educación primaria, racismo y xenofobia en México: pasado y presente, <[https://www.youtube.com/watch?v=DF\\_ytb\\_cpeM](https://www.youtube.com/watch?v=DF_ytb_cpeM)> (26 de julio, 2022)
- Martínez, Manuel (1942) "El mal del pinto", *Cuadernos Americanos*, 2 (2): 63-80.
- Martínez, Mario (1982) "Las polémicas sobre los Libros de Texto Gratuitos" en Enrique González (coord.) *Los libros de texto gratuitos*, México, Secretaría de Educación Pública y Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), pp. 25-29.
- McClintock, Anne (1993) "Family Feuds: Gender, Nationalism and the Family", *Feminist Review*, (44): 61-80.
- Mercado, Ruth (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje*, (55): 59-72.
- Meza, Antonio (1998) "Los libros de texto" en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México* (Tomo II), México, FCE.
- Migdal, Joel (2011) "El Estado en la sociedad" en *Estados débiles, Estados fuertes*, México, FCE, pp. 15-65.
- Molina Amelia y Eloísa Heredia (coords.) (2013) "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos" en Teresa Yurén y Ana Hirsch (coords.) *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales y Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 211-272.

- Núñez, Roberto (1964) "El mal del pinto. Clínica", *Gaceta Médica de México*, 94 (3): 243-253.
- Palti, Elías (2006) *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*, México, FCE.
- Pérez, Miriam (2017) "Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública" en Sarah Corona (coord.) *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, UdeG, pp. 65-93.
- Quijano-Pitman, Fernando (1999) "El Mal del Pinto. El *Treponema herrejonii*", *Gaceta Médica de México*, 135 (3): 329-330.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1988) "La práctica docente y la formación de maestros", *Investigación en la Escuela*, (4): 65-78.
- Rodríguez, Ana y Martha Rodríguez (1998) "Historia de la salud pública en México: siglos XIX y XX", *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 5 (2), 293-310.
- Roseberry, William (2002) "Hegemonía y lenguaje contencioso" en Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (comps.) *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Ediciones ERA, pp. 213-226.
- Tirado, René (1960) "Síntesis informativa", *Salud Pública de México*, 2 (2): 443-458.
- Torres, Arturo (2009) "Los libros de texto gratuitos de historia en México", *Revista Multidisciplinaria*, 2: 25-48.
- Trouillot, Michel Rolph (2001) "The Anthropology of the State in the Age of Globalization", *Current Anthropology*, 42 (1): 125-138.
- Vargas, Natalia (2011) "La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49): 489-523.
- Vázquez, Josefina (1970) *Nacionalismo y educación en México*, México, Colmex.
- Villa, Lorenza (1988) *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, México, UdeG.
- Villa, Lorenza (2009) *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, CONALITEG.

## Filmografía

*Cruzada heroica*, director: Francisco del Villar; producción de Sagitario Films, México, 1960.

*Hombres marcados*, director: Fernando Hernández Arvizu; producción de Sagitario Films, México, 1961.

## Libros de Texto Gratuitos

Barrón, Concepción (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).

Barrón, Concepción (1960b) *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.

Blanquel, Eduardo y Alberto Manrique (1966a) *Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.

Blanquel, Eduardo y Alberto Manrique (1966b) *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.

Caballero, Sofía y Berta Villaseñor (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Aritmética y Geometría*, México, Conaliteg.

Caballero, Sofía y Berta Villaseñor (1960b) *Mi libro de tercer año. Aritmética y Geometría*, México, Conaliteg.

Cárabes, J. Jesús (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.

Cárabes, J. Jesús (1960b) *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.

Coronado, Luz (1964a) *Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.

Coronado, Luz (1964b) *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.

Domínguez, Carmen y Enriqueta León (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de primer año*, México, Conaliteg.

Domínguez, Carmen y Enriqueta León (1960b) *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Geografía*, México, Conaliteg.

Domínguez, Carmen y Enriqueta León (1960c) *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional y Escritura*, México, Conaliteg.

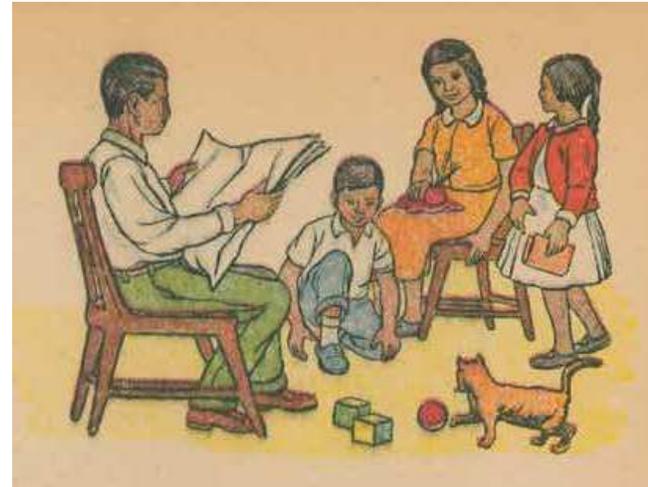
- Domínguez, Carmen y Enriqueta León (1960d) *Mi libro de tercer año. Geografía*, México, Conaliteg.
- Domínguez, Carmen y Enriqueta León (1960e) *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg.
- Domínguez, Carmen y Enriqueta León (1961) *Mi libro de primer año*, México, Conaliteg.
- Galicia, Paula (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, México, Conaliteg.
- Galicia, Paula (1960b) *Mi cuaderno de trabajo de segundo año. Aritmética y Geometría*, México, Conaliteg.
- Galicia, Paula (1960c) *Mi libro de segundo año*, México, Conaliteg.
- García, Ramón (1964) *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg.
- Hernández, Julio y Aurelio López (1962a) *Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Aritmética y Geometría*, México. Conaliteg.
- Hernández, Julio y Aurelio López (1962b) *Mi libro de sexto año. Aritmética y Geometría*, México. Conaliteg.
- López, Rita (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Geografía*, México, Conaliteg.
- López, Rita (1960b) *Mi libro de cuarto año. Geografía*, México, Conaliteg.
- López, Rita (1963a) *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Geografía*, México, Conaliteg.
- López, Rita (1963b) *Mi libro de quinto año. Geografía*, México, Conaliteg.
- López, Rita (1968) *Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Geografía*, México, Conaliteg.
- Magdaleno, Mauricio (1964) *Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg.
- Monroy, Amelia (1964) *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.
- Monroy, Amelia (1966) *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*, México, Conaliteg.
- Norma, Carmen (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua Nacional y Escritura*, México, Conaliteg.
- Norma, Carmen (1960b) *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg.
- Norma, Carmen (1968a) *Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg.
- Norma, Carmen (1968b) *Mi libro de sexto año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg.
- Novaro, Rosa María (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año, segunda parte. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.
- Novaro, Rosa María (1960b) *Mi cuaderno de trabajo de tercer año, segunda parte. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.
- Novaro, Rosa María (1960c) *Mi libro de cuarto año. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.

- Novaro, Rosa María (1960d) *Mi libro de tercer año. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.
- Novaro, Rosa María (1961a) *Mi cuaderno de trabajo de quinto año, segunda parte. Aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.
- Novaro, Rosa María (1961b) *Mi libro de quinto año, segunda parte. Aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza*, México, Conaliteg.
- Virgen, Hermelinda (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año, segunda parte. Aritmética y Geometría*, México, Conaliteg.
- Virgen, Hermelinda (1960b) *Mi libro de cuarto año. Aritmética y Geometría*, México, Conaliteg.

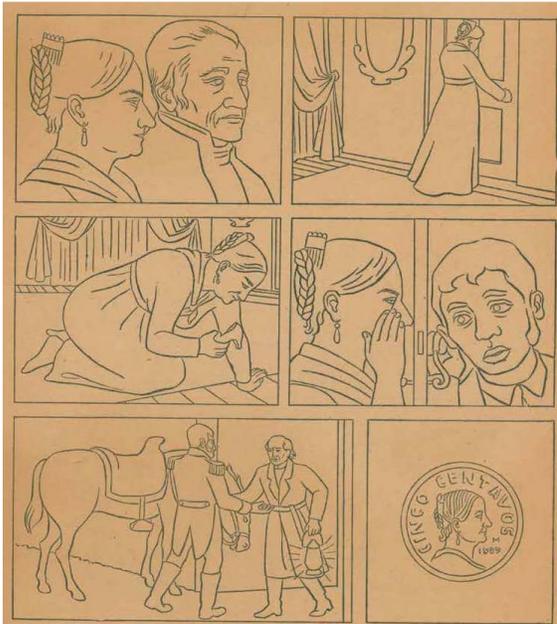
## Anexo 1



“Amigos de tercer año”  
(Cárabes, 1960b: 7)



“Una familia feliz”  
(Cárabes, 1960b: 62)



“Josefa Ortiz de Domínguez”  
(Domínguez y León, 1960a: 209)



“A los niños de mi patria”  
(Domínguez y León, 1961: 186)

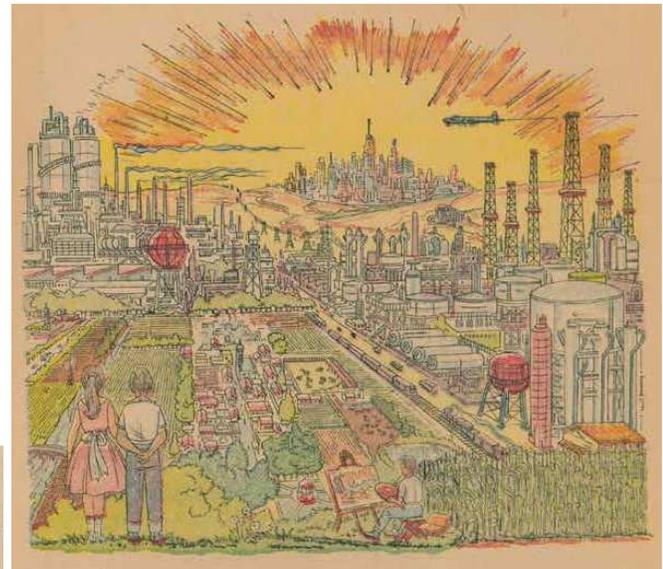
## Anexo 2



“Ejercicio número 63”  
(Barrón, 1960a: 223)



“La patria”  
(Domínguez y León, 1961: 172)

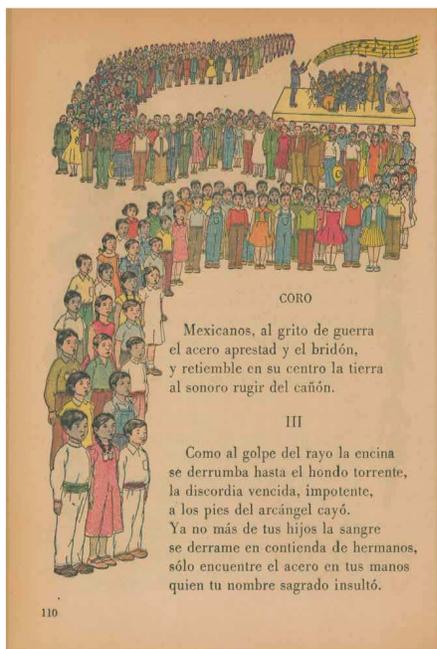


“Tu patria”  
(Domínguez y León, 1960d: 59)

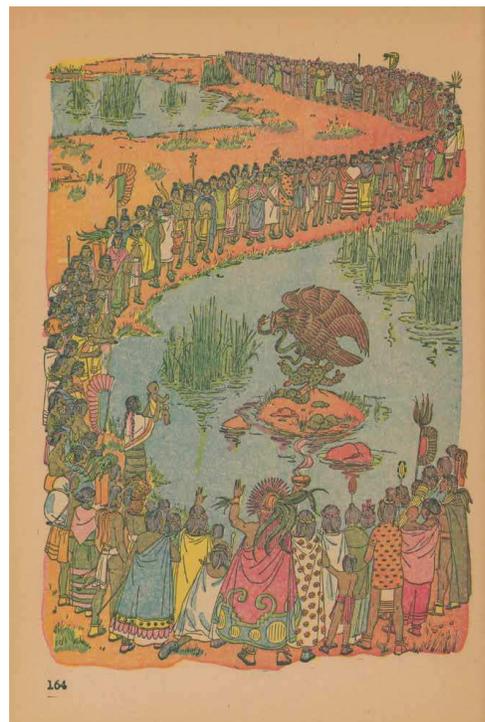


“La patria y sus símbolos”  
(Monroy, 1966: 210)

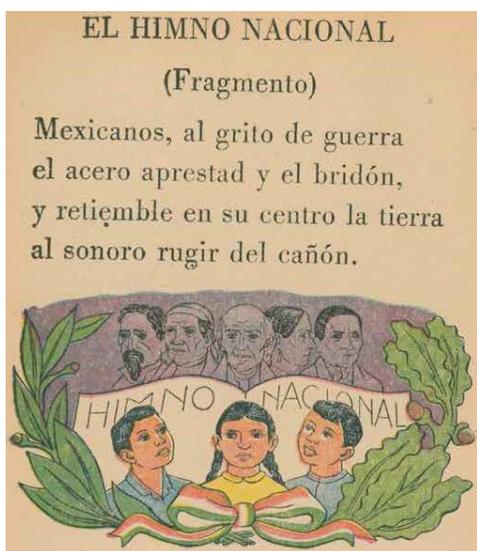
### Anexo 3



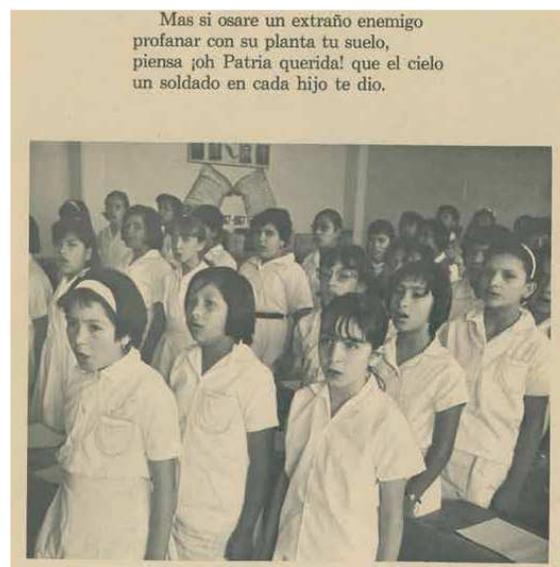
“Himno nacional mexicano”  
(Galicia, 1960b: 110)



Sin título  
(Galicia, 1960b: 164)



“El himno nacional”  
(Domínguez y León, 1961: 180)



“Himno nacional mexicano”  
(Norma, 1968b: 180)

## Anexo 4



Fotograma 1  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 3  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 5  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 2  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 4  
*Cruzada Heroica* (1960)

## Anexo 5



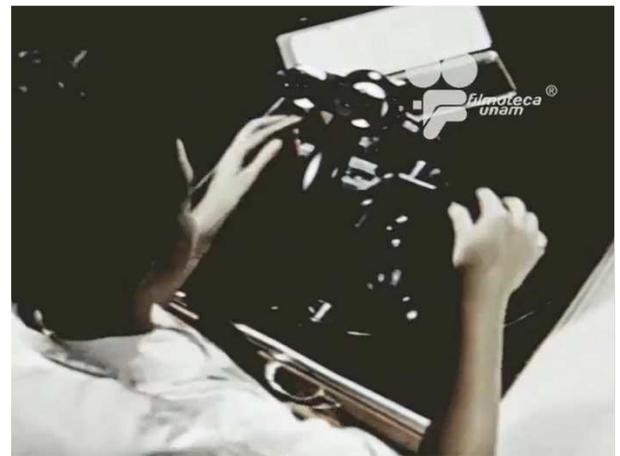
Fotograma 6  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 7  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 8  
*Cruzada Heroica* (1960)



Fotograma 9  
*Cruzada Heroica* (1960)