

Lenguaje de estado e historia de la educación: dos ejercicios de desplazamiento en la mirada a los libros de texto gratuitos y la educación fundamental como objetos de estudio

*Language of the state and the history of education: Two deflections in
devising free textbooks and fundamental education as objects of study*

Alina Horta Méndez • Yasser Martínez Tapia

RESUMEN

Este artículo explora las consecuencias de asumir la crítica a la noción convencional de estado en la historia de la educación a nivel metodológico, específicamente en la construcción del objeto de estudio. Dicha crítica ha desarticulado al estado como una entidad unitaria y coherente, haciendo patente que esta imagen es, en parte, resultado de un lenguaje que lo constituye como tal. Es así que se propone un ejercicio de contraste en las maneras de concebir un objeto de estudio según si la investigación está permeada o no por tal lenguaje de estado. El contrapunto se apoya en dos investigaciones de maestría presentadas a través de dos viñetas: una primera que aborda el caso de los libros de texto gratuitos de la primera generación como dispositivos de formación ciudadana y una segunda que trata sobre la formulación de la educación fundamental bajo el auspicio de una organización internacional durante la posguerra. El ejercicio permite apreciar alternativas en la concepción tanto del tipo de procesos relatados como de la multiplicidad de sus protagonistas, diversificando con ello la cualidad de preguntas que orientan la investigación. Por lo anterior, se apela a considerar los efectos metodológicos que puede tener el lenguaje de estado en la historización de la educación.

Palabras clave: Educación fundamental, lenguaje de estado, libros de texto gratuitos, metodología, objeto de estudio.

ABSTRACT

This paper explores the consequences of critically examining the conventional notion of state in the history of education, specifically at the methodological level when defining our object of study. This critique destabilizes the state as a coherent and unified entity, evidencing that said image is partially a result of a language that constitutes it as such. This work proposes a contrasting exercise in conceiving an object of study depending on whether the research is influenced by such language of state. The counterpoint is illustrated through vignettes from two Master degree's theses: one addressing the case of free textbooks from the first generation as citizenship formation devices, and the other dealing with the formulation of fundamental education under the auspices of an international organization during the postwar years. Through this examination, we assess some alternatives in the conception of both the processes conveyed and the multiplicity of their protagonists, thus diversifying the quality of the questions that could guide the research. Therefore, a point is made to consider the methodological effects that the language of the state can have on the historicization of education.

Keywords: Fundamental education, language of the state, free textbooks, methodology, object of study.

Alina Horta Méndez. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Es Antropóloga Social por la Universidad Autónoma de Yucatán y Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sus temas de investigación han abordado el desarrollismo desde una perspectiva histórica, antropológica y transnacional, enfatizando el rol desempeñado por organizaciones internacionales en proyectos implementados en América Latina. Correo electrónico: alinahortamendez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9958-8294>.

Yasser Martínez Tapia. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México. Es Licenciado en Filosofía y Maestro en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Actualmente desarrolla una investigación doctoral en relación con la educación higiénica en México en las primeras décadas del siglo xx. Correo electrónico: yasser.tapia@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0008-4757-5238>

La crítica al lenguaje de estado

A partir de la segunda mitad del siglo xx proliferaron en diversas disciplinas planteamientos que empezaron a observar la noción de *estado* con cierta suspicacia, distanciándose de posturas más clásicas provenientes de la ciencia política, el derecho y la sociología en las que este era concebido como una entidad, en sí misma homogénea y unitaria, que respondía a una forma racional de administrar la organización política y que, por lo tanto, era susceptible de ser observada y estudiada como tal.

Uno de estos planteamientos fue elaborado por el sociólogo Philip Abrams (2015, pp. 55-63), quien argumentó en favor de tomar al estado como una construcción histórica vinculada al ejercicio de legitimación del poder político y no como un objeto material que solo está esperando a ser aprehendido. Abrams propuso estudiar tanto las prácticas y estructuras institucionales orientadas al gobierno (sistema-estado) como la estrategia de legitimación concretada en la idea de que tales prácticas y estructuras forman una entidad homogénea (idea-estado), pero criticó la persecución en vano de un supuesto agente oculto detrás del sistema-estado y de la idea-estado. Sin embargo, a pesar de carecer de una correspondencia material exacta, la idea-estado no deja de tener efectos y de producir prácticas, entre ellas la de naturalizar la forma estatal como modelo de organización política. Si se toma en cuenta el funcionamiento del orden del discurso (Foucault, 1992), lo anterior tiene como consecuencia la restricción de las formas en que se pueden pensar las relaciones políticas mismas.

La historia de la educación ha pretendido alejarse de dicha noción clásica de estado para reconocerlo en sus contingencias y márgenes. Marcando también esa distancia, en este texto se propone problematizar la manera en la que la subdisciplina se relaciona con lo que las antropólogas Veena Das y Deborah Poole (2008, p. 4) denominaron “lenguaje de estado”. Este lenguaje, que podría ser considerado un efecto de la idea-estado en términos de Abrams, ha tenido como consecuencia la constitución de tropos de racionalidad, orden social y autoridad que permean en la definición de los sujetos en función del modelo estatal, así como en la percepción misma que tiene quien investiga sobre determinado fenómeno. El lenguaje estatal conforma una grilla tan fuerte que incluso se puede hallar en la noción misma de margen del estado: aunque la crítica de Das y Poole apunta a diluir ese efecto tanto espacial como conceptualmente, la insistencia en incluir márgenes en su terminología mantiene abierta la posibilidad de seguir contemplando un centro donde podría sobrevivir el modelo.

Si bien las autoras elaboran esta crítica para el caso específico de la antropología, algo similar puede decirse sobre la historia de la educación. Extrapolar dicha reflexión a este campo permite la pregunta por las posibilidades que se inauguran y las que se obturan cuando el lenguaje de estado se hace presente en la manera de concebir

y construir los objetos de estudio y, por lo tanto, en los relatos historiográficos elaborados sobre ellos. Para ilustrar este desplazamiento se presenta un par de breves viñetas que hacen referencia a dos tesis de maestría, distintas en tema y enfoque, pero que comparten en mayor o menor medida ese distanciamiento crítico del lenguaje de estado en la construcción de su objeto.

Los libros de texto gratuitos, del instrumento al dispositivo

La primera investigación se centró en cine de campañas sanitarias y libros de texto gratuitos –LTG– producidos en la década del sesenta, a los que se enfoca como elementos de formación ciudadana. En ambos casos existe cierta historiografía que los representa como productos del estado y a este como una estructura armónica y con unidad de objetivos que actúa a partir de pautas precisas; empero, por razones de espacio, se presentará solamente el caso de los LTG.

El estudio pionero de Josefina Zoraida Vázquez (1970) concibió a estos materiales como el recurso con el cual el régimen priísta logró conciliar los nacionalismos hispanista e indigenista que estaban enfrentados en la enseñanza de la historia desde el siglo diecinueve. Podría estimarse que en esa investigación hay huellas del lenguaje de estado en los términos que plantean Das y Poole, ya que presenta a los nacionalismos como representaciones ideológicas de facciones estables a lo largo del tiempo, lo que hace de los materiales escolares una vía para su introyección.

Asimismo, este efecto se pudo haber reforzado con las pesquisas sobre el origen de los LTG de Soledad Loaeza (1988), Lorenza Villa Lever (1988) y subsecuentes mediante dos operaciones: por un lado, ampliaron el escenario del enfrentamiento entre Iglesia y estado de la asignatura de Historia a todo el espectro educativo y, por otro, su narrativa hizo de un evento coyuntural el episodio de una historia más larga, pues aunque sus investigaciones ofrecen la evidencia suficiente para distribuir en bandos –a favor y en contra de la iniciativa de los LTG– las acciones y expresiones de todos los actores involucrados en la polémica, su narrativa proyecta hacia el pasado la morfología faccional que captan en la coyuntura, y con ello los bandos se perfilan como entidades autónomas, homogéneas e inmutables.

La consecuencia de seguir esta línea argumentativa para este primer objeto de estudio es concebir a los LTG como un instrumento de difusión de la ideología del estado, lo que se puede ilustrar con el esquema comunicacional de emisor (estado), mensaje (modelo de ciudadanía) y receptor (población), en el cual los libros y cuadernos de estudio funcionan como conducto por donde se transmite el mensaje. Para fines de exposición, se detallará el intento de eludir el efecto del lenguaje de estado, y a partir de ello se contrastará el enfoque y el tipo de preguntas que se podrían derivar de una y otra caracterización de los LTG.

En la tesis respectiva se recurrió a la categoría de dispositivo según la desarrolló Anne-Marie Chartier (2002), ya que permite considerar el papel que los LTG cumplen en la reproducción de la dominación sin enlazar esta función a la cuestión de la autoría. Esto último es importante porque, según el esquema emisor-receptor, resulta intuitivo reconocer como agente de la dominación al estado y como objeto de la dominación a la población, pero ello requiere que el estado sea artífice de los LTG, dado que son el vehículo por el cual intenta implantar su ideología. Sin embargo, una mirada a estos materiales como política pública (Ixba, 2014) muestra la amplia diversidad de actores involucrados en su edición, lo que imposibilita adjudicar su autoría a sujetos específicos. Entonces, para que los LTG sean efectivamente el vehículo de la dominación del estado habría que considerar que hay una uniformidad en la ideología de las y los implicados en su elaboración, o bien que aquellos que representan la ideología del estado lograron imponerse en el proceso sobre quienes no la representan.

Desde luego, lo anterior tendría que demostrarse antes que servir de suposición. Pero, si se renuncia a la pregunta por la autoría de la ideología contenida en los LTG, aparentemente se pierde la perspectiva de la dominación. En este punto la propuesta de Chartier (2002) es crucial, pues recupera el giro que Foucault dio a la noción de poder al dejar de concebirlo como una posesión para entenderlo como un ejercicio. Este procedimiento posibilita virar la indagación de quién se beneficia del objeto hacia la manera en que funciona el mismo. De este modo, la pregunta de investigación por la dominación transitó de identificar a quien hizo los LTG y se beneficia de ellos para centrarse en el análisis de la distribución de relaciones de poder que cada libro y cada lección realiza.

Surgen así dos caminos: representar a los LTG como instrumentos de la dominación del estado implicaría, por ejemplo, identificar la coherencia o contradicciones en sus enunciados para caracterizar la noción de ciudadanía que el estado busca asentar entre la población; en cambio, concebirlos como dispositivo condujo a indagar la noción de ciudadanía que emerge de los libros en diversos momentos, lo que derivó en identificar la distribución de relaciones de poder que realiza cada caracterización, relaciones en las que están comprometidos tanto los sujetos como las disciplinas que dan forma a las asignaturas. Así, por ejemplo, se pudieron observar lecciones en que la caracterización de ciudadanía requería no solo de la afirmación de superioridad de hombres sobre mujeres, sino también de la jerarquización de la historia sobre la geografía o la matemática sobre la historia.

Evitar el lenguaje de estado modificó, además de las preguntas al objeto de investigación, el enfoque, al menos en relación con la dominación, ya que se tuvo que pensar en un tipo de dominación más flexible que la manipulación ideológica. Por ello se recurrió a la categoría de *hegemonía*, lo que permitió mostrar la manera en que los LTG participan de la dominación produciendo una legitimación de cierto orden social, pero al mismo tiempo le dan sentido al mundo e incitan ideas de comunidad

que pueden vulnerar a la propia dominación. Sin embargo, para observar esto fue necesaria una perspectiva panorámica de los LTG, y para lograrla se amplió el análisis de la ciudadanía en los libros relacionados con las ciencias sociales a los de todas las asignaturas. En suma, el ejercicio de distanciamiento del lenguaje de estado en la conceptualización del objeto de estudio desencadenó una serie de desplazamientos teóricos, metodológicos y de corpus que ampliaron las posibilidades de análisis a senderos imprevistos que la tesis estuvo lejos de agotar.

La educación fundamental, del origen a los sentidos del concepto

La segunda investigación que se presenta aquí trató sobre la formulación y circulación del concepto de *educación fundamental* empleado por la UNESCO para abanderar su primer gran proyecto educativo en la posguerra. Diseñado a partir de las propuestas de funcionarios y expertos en educación convocados por el organismo, el programa se basó en diversas experiencias de educación rural y de masas: desde las políticas educativas coloniales de los imperios británico y francés hasta las de los gobiernos de México y China, ya hilvanadas en complejos sistemas educativos nacionales. Esta fue la primera gran propuesta de carácter pretendidamente global que vinculó educación y desarrollo, pues dentro del esquema se consideraron actividades de alfabetización, campañas de higiene y la promoción de técnicas de producción y de organización económica, así como el uso de medios de comunicación masiva como radio, cine y carteles para conducir la transmisión de aquello que para la organización eran las herramientas mínimas que permitirían que poblaciones rurales y empobrecidas de distintas latitudes participaran en su propia modernización, empleando elementos del propio entorno y considerando las especificidades culturales y los problemas concretos del mismo.

La educación fundamental se ha analizado desde diferentes perspectivas historiográficas. Una parte importante de estos estudios, quizá la más visible, ha intentado reconstruir la influencia que determinadas políticas educativas nacionales tuvieron sobre la propuesta de la educación fundamental misma, enfocándose en ciertos actores que movilizaron discursos e iniciativas desde su rol de delegados, diplomáticos y funcionarios educativos frente a la UNESCO (Boel, 2016; Chambers, 2016; Civera, 2015; Lazarín, 2014; Matasci, 2020; Verna, 2016). Si bien estas investigaciones han construido sus objetos con distintas fuentes y enfoques, se puede considerar que comparten la elaboración de un relato en el que el lenguaje de estado se hace patente al menos en dos sentidos: por un lado, dan por hecho que existe un origen que yace en alguna de las distintas políticas educativas nacionales que convergieron en dicho momento y que, por lo tanto, es susceptible de ser rastreado; por el otro, tienen el efecto de producir una historia de los éxitos de estas políticas al mostrarlas como el

esfuerzo continuo, estable y persistente de aquellos estados miembros que en última instancia “lograron” extender su influencia a una esfera supranacional.

Para ilustrar lo anterior se retoma el caso concreto de cómo aparece en dicha historiografía la relación entre México y la UNESCO. En ella hay dos puntos de inflexión: la puesta en marcha de un proyecto piloto en Santiago Ixcuintla, Nayarit, y el establecimiento de un centro de formación de promotores de educación fundamental en Pátzcuaro, Michoacán. El relato más visible sobre estos dos “hitos” los toma como evidencia de la participación activa del país en la formulación de las políticas educativas de la UNESCO durante sus primeros años, en gran parte gracias al impulso y a la eficiencia de las delegaciones mexicanas. Esta participación sería coronada por la designación de Jaime Torres Bodet como director general de la organización en 1948, cargo que ocupó hasta su renuncia en 1952. Aquí aparece un “México” que propuso y argumentó a favor de sus experiencias previas en educación rural (como las misiones culturales) con el propósito de servir de modelo para todo el mundo (Civera, 2015, p. 171), mostrándose así como poseedor de una gran capacidad para gestionar los recursos financieros y diplomáticos necesarios para llevar tales iniciativas a buen puerto. Al legitimar las políticas educativas desplegadas en el territorio durante la primera mitad del siglo xx, este relato produce la idea de continuidad de un sistema-estado posrevolucionario ya consolidado, maduro y con la capacidad necesaria para participar de manera protagónica en una organización como la UNESCO.

Así, la educación fundamental, en tanto objeto de estudio configurado por el lenguaje de estado, se observa como una política educativa internacional sobre la cual se pueden hacer preguntas que lleven a identificar las instituciones, programas y políticas educativas posrevolucionarias –así como sus actores particulares– que condujeron a fortalecer el proyecto educativo mexicano frente a este organismo internacional, la capacidad de negociación de la delegación mexicana en dicha coyuntura y la influencia que tuvo en la política global educativa de la posguerra. En ese sentido, se pueden trazar biografías, trayectorias y derroteros que den cuenta de esos supuestos éxitos y que terminan proyectando una imagen unificada de la política educativa en el país.

Cabe considerar, sin embargo, que la configuración de la educación fundamental como objeto de estudio en los términos de lenguaje de estado produce el riesgo de ocultar la diversidad de actores, experiencias e incluso la relación entre disciplinas presentes en esta coyuntura. Para intentar dar cuenta de esta compleja trama en el contexto de una investigación de maestría y evitar el relato del origen –que tiene como efecto la reproducción de la idea-estado criticada por Abrams, según se ha planteado–, la estrategia fue desplazar la mirada hacia los sentidos que estaba adquiriendo el concepto mismo de *educación fundamental*. Tomando la historia conceptual y la perspectiva transnacional en la historia de la educación como hojas de ruta, las preguntas viraron hacia quiénes discutieron el concepto, en qué contextos apareció, qué sentidos era posible discernir, qué experiencias fueron rescatadas por los propios

actores como antecedentes y las expresiones que tuvo en algunos proyectos implementados en México y Haití. Las principales fuentes para ello fueron las minutas, reportes y materiales de prensa y audiovisuales producidos por la propia UNESCO. De ese modo, se pudo dilucidar que en las reuniones de planeación sobre la educación fundamental las experiencias rescatadas por las y los expertos eran diversas e incluso aparentemente incompatibles, pues a la par de las propuestas que buscaban tomar como modelo a la educación diferenciada para poblaciones rurales e indígenas en América Latina, se consideraron con igual fuerza aquellas ideadas para sujetos colonizados por los imperios británico y francés en África. Asimismo, al tiempo que se discutió la posibilidad de establecer proyectos piloto y centros de formación en educación fundamental en México, se sopesó la factibilidad de hacerlo en otros territorios, y de hecho así se hizo, pues se implementaron proyectos piloto en Haití, Nyasalandia, Tanganica, Senegal, Somalia, India, Tailandia, entre otros países, así como centros en India, Tailandia y Egipto.

Con esto se ha querido evidenciar que la educación fundamental se nutrió paralelamente de todas estas experiencias y no es posible hablar de un origen único, atribuido de algún modo a los esfuerzos de un supuesto estado estable y homogéneo. Al dialogar con la historiografía de las organizaciones internacionales, del desarrollismo y de la educación colonial, fue posible situar la participación de múltiples actores, con sus respectivas experiencias, en un mismo nivel de interlocución en el que se estaban disputando los sentidos de la educación fundamental. En síntesis, tal desplazamiento permitió evitar las preguntas por el origen de la educación fundamental y formular otras que no estuvieran necesariamente enmarcadas por la historiografía de las políticas educativas nacionales, además de hacer posible la mirada sobre fuentes diversas que no se limitaran a, por ejemplo, las publicaciones en prensa nacional o los reportes de las delegaciones mexicanas. Esto no dejó de representar un desafío, pues la investigación perdió en profundidad lo que pudo haber ganado en amplitud al esbozar una perspectiva transnacional del fenómeno.

Gestionar la fragmentación, afrontar la incertidumbre

La intención de este documento ha sido comparar el resultado de concebir al objeto de estudio acorde con el lenguaje de estado o no. A continuación se puntualizarán algunas observaciones derivadas de esta comparación. En primer lugar, se ha advertido que el lenguaje de estado posibilita los relatos teleológicos y de búsqueda de origen en virtud de construir entidades metahistóricas: para que el estado sea un agente que persiste en su intento de imponer su proyecto educativo a otros agentes, ya sea dentro de un país, como en su enfrentamiento con la Iglesia, o en el plano internacional, como en su competencia con otros estados, es necesario pensar que ese agente y ese proyecto han sido uno y el mismo a lo largo de, al menos, varias décadas.

En segundo lugar, resulta notorio que el análisis puede deslizarse hacia la dicotomía

con mayor facilidad si se mantiene el lenguaje de estado en la medida en que puede abstraer a un conjunto de actores diversos: las relaciones de poder pueden encuadrarse en términos meramente duales y oscurecer otras relaciones en juego, por ejemplo, en el caso en que la participación de un experto en una instancia internacional también puede estar poniendo en juego el posicionamiento de su disciplina en el campo académico de su país, o el caso en que el sustento de la dominación gubernamental en un libro escolar puede suponer la jerarquización de una disciplina sobre otra.

En tercer lugar, el tipo de preguntas cambia sensiblemente si se caracteriza al objeto de estudio bajo la grilla del lenguaje de estado o no. Así, un ejemplo de este tránsito puede ser el desplazamiento de preguntarse “cómo logra el estado implantar su dominación a una población mediante los LTG o cómo logra implantar su interés en un programa internacional” a preguntarse “cómo y entre quiénes sucede la dominación en los LTG o qué intereses y de quiénes se ponen en juego en un programa internacional”.

Resta enfatizar que no se sostiene aquí que tal desplazamiento necesariamente conduzca a una investigación más fácil o difícil, superior o inferior. Si bien se ha mostrado cierta preferencia por tomar distancia del lenguaje de estado, es cierto que una investigación permeada por este también podría dar cuenta de la multiplicidad de sujetos y procesos implicados en determinado fenómeno. Por ejemplo, en el caso de los LTG cabe preguntarse por la complejidad de un análisis que incluya como destinatarios a estudiantes, docentes o ambos grupos, o, en el caso de la educación fundamental, hacia qué senderos se podría dirigir si se contemplaran más intereses nacionales que el mexicano (y cuáles, pues no sería lo mismo enmarcarlos en la Guerra Fría que en las luchas por la descolonización). No es cuestión, pues, de apelar a una estigmatización del lenguaje de estado, pues resulta clara su utilidad, y todavía más en función de las escalas desde las cuales se conciba. Al respecto, considérese una mirada que abstraiga los procesos de edición de libros escolares o de discusión y elaboración de programas educativos de agencias internacionales para prestarle atención a otras dimensiones del fenómeno: de ser así, ¿podrían analizarse los LTG en función de la Guerra Fría o –por qué no– la participación de los funcionarios mexicanos en la UNESCO a la luz del enfrentamiento del gobierno de López Mateos con el sindicato magisterial?

No obstante lo anterior, y a reserva de lo que posteriores discusiones pudieran evidenciar, en el ejercicio reseñado resalta un elemento que marca una diferencia entre utilizar o no el lenguaje de estado en las tesis de historia de la educación. Tanto en la investigación sobre los LTG como en aquella acerca de la educación fundamental, el intento de desmarque de este lenguaje condujo a confrontar la fragmentación del fenómeno. Abandonar la búsqueda del origen nacional de las políticas educativas internacionales o la caracterización del dominio del estado sobre la población llevó a la incertidumbre sobre el objeto de estudio, a una suerte de ininteligibilidad originaria del fenómeno. Empero, quizá ello fue lo que motivó la diversificación de acervos y

bases teóricas y categoriales, lo que hizo posible un ejercicio de creatividad teórica e historiográfica que resultó alentador y estimuló este diálogo propiciado por el desafío de la historia de la educación.

Referencias

- Abrams, P. (2015). Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. En P. Abrams, A. Gupta y T. Mitchell (eds.) *Antropología del estado* (pp. 17-70). Fondo de Cultura Económica.
- Boel, J. (2016). UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, actions and impact. En P. Duedahl (ed.) *A history of UNESCO: Global actions and impacts* (pp. 153-167). Palgrave Macmillan.
- Chambers, M. (2016). Fundamental Education: UNESCO and American post-war Modernism. *Transatlantica. Revue d'études Américaines. American Studies Journal*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.4000/transatlantica.8055>
- Chartier, A. M. (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>
- Civera, A. (2015). Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 22, 165-179. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4923927>
- Das, V., y Poole, D. (2008). "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas" en *Anthropology in the Margins of the State*, School of American Research Press, Santa Fe (NM), 2004. *Relaciones Internacionales*, (8), 1-39. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2008.8.008>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Ixba, E. (2014). El estado mexicano: ¿artífice del libro de texto gratuito? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959-1964) [Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Lazarín Miranda, F. (2014). México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos Históricos*, 16(31), 89-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202014000100003&lng=es&tlng=es
- Loeza, S. (1988). *Clases medias y política en México: la querrela escolar, 1959- 1963*. El Colegio de México.
- Matasci, D. (2020). Réformer l'Empire: Éducation de base et développement en Afrique coloniale française (1945-1956). *Paedagogica Historica*, 57(3), 228-245. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1793209>
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.
- Verna, C. F. (2016). Haiti, the Rockefeller Foundation, and UNESCO's Pilot Project in Fundamental Education, 1948-1953. *Diplomatic History*, 40(2), 269-295. <https://doi.org/10.1093/dh/dhu075>
- Villa, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. Universidad de Guadalajara.

Cómo citar este artículo:

Horta Méndez, A., y Martínez Tapia, Y. (2024). Lenguaje de estado e historia de la educación: dos ejercicios de desplazamiento en la mirada a los libros de texto gratuitos y la educación fundamental como objetos de estudio (2024). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 19-27, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.616>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.