

DE GRUYTER

*Alba Nalleli García Agüero*

# LA IDENTIDAD MEXICANA EN LIBROS ESCOLARES Y NARRATIVAS

UN ENFOQUE CRÍTICO Y SOCIOCOGNITIVO



Alba N. García Agüero

**La identidad mexicana en libros escolares y narrativas**



Alba N. García Agüero

# **La identidad mexicana en libros escolares y narrativas**



Un enfoque crítico y sociocognitivo

**DE GRUYTER**

Publicado con el apoyo del Fondo Nacional Suizo para la Investigación Científica.

ISBN 978-3-11-072237-6

e-ISBN (PDF) 978-3-11-072238-3

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-072254-3

DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110722383>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

**Library of Congress Control Number: 2021939012**

**Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de>.

© 2021 Alba N. García Agüero, published by Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston.  
The book is published open access at [www.degruyter.com](http://www.degruyter.com).

Cover image: © José Lira Reyes

Typesetting: Integra Software Services Pvt. Ltd.

Printing and binding: CPI books GmbH, Leck

[www.degruyter.com](http://www.degruyter.com)



A mi familia



# Índice

**Convenciones de transcripción — XIII**

**Agradecimientos — XV**

**Introducción — 1**

**1 Los estudios críticos del discurso — 9**

- 1.1 Los enfoques más conocidos, principios y temas en común — **10**
- 1.2 La identidad: del esencialismo al construccionismo — **12**
- 1.3 El papel de la cognición dentro de los ECD: el enfoque sociocognitivo — **16**
- 1.4 De la fase descriptiva a la fase interpretativa — **18**
- 1.5 La multimodalidad dentro de los ECD — **20**
  - 1.5.1 La semiótica social — **21**
  - 1.5.2 Una gramática de las representaciones visuales — **21**
  - 1.5.3 La composición visual y sus significados — **24**
  - 1.5.4 Interacciones y relaciones conceptuales entre los participantes representados y el observador — **26**

**2 La lingüística cognitiva: un nuevo paradigma — 29**

- 2.1 La organización conceptual: marco, dominio y modelo cognitivo idealizado — **30**
- 2.2 Operaciones de conceptualización — **36**
  - 2.2.1 La atención/selección y sus operaciones: la metonimia y el ajuste escalar — **37**
  - 2.2.2 Juicio/comparación: categorización y figura/fondo — **40**
  - 2.2.3 La perspectiva/situacionalidad: subjetividad y objetividad — **44**
  - 2.2.4 La metáfora — **44**
  - 2.2.5 Dinámica de fuerzas — **51**

**3 Pautas metodológicas para el análisis sociocognitivo de los LTG y corpus — 57**

- 3.1 El corpus — **58**



- 4 La primera generación de LTG: los libros de “la Patria” — 63**
  - 4.1 Contexto histórico y política educativa en que surgieron los primeros libros — **63**
    - 4.1.1 La CONALITEG y sus principios de gratuidad, obligatoriedad y amor a la patria — **65**
    - 4.1.2 La primera generación de libros de texto gratuitos — **68**
    - 4.1.3 La reacción opositora contra los primeros libros de texto gratuitos — **70**
  - 4.2 La primera generación de libros de primer año: “los libros de la Patria” — **74**
  - 4.3 La construcción de los modelos cognitivos de identidad nacional en la primera generación de libros de texto — **75**
    - 4.3.1 El modelo del CIVISMO y sus elaboraciones — **76**
    - 4.3.2 El modelo de la FAMILIA y sus componentes: el padre, la madre, los hijos, el hogar — **81**
    - 4.3.3 El modelo de la CULTURA: las celebraciones, las costumbres, el folklor, la comida — **86**
    - 4.3.4 El modelo del TERRITORIO: geografía, casa, recursos naturales — **87**
    - 4.3.5 LOS OTROS y el fenotipo del *nosotros* — **89**
    - 4.3.6 El modelo de la PATRIA — **107**
    - 4.3.7 Relaciones metafóricas entre los MCI de FAMILIA y PATRIA — **120**
    - 4.3.8 El modelo de la HISTORIA: los héroes patrios — **123**
    - 4.3.9 La integración conceptual de un modelo idealizado — **129**
  
- 5 La segunda generación de libros de primer grado: “los libros de los juguetes” — 135**
  - 5.1 Contexto sociopolítico en que surgió la segunda generación de LTG (1972) — **135**
    - 5.1.1 La reforma educativa: la Ley Federal de Educación — **138**
    - 5.1.2 Los nuevos planes educativos y las modificaciones hechas a los LTG — **140**
    - 5.1.3 La disputa por los LTG en el sexenio de Luis Echeverría — **142**
  - 5.2 La segunda generación de libros de primer año: “los libros de los juguetes” — **146**
  - 5.3 La construcción de los modelos cognitivos de identidad nacional en la segunda generación de libros de texto — **147**
    - 5.3.1 El modelo CULTURAL y sus elaboraciones: los juguetes, las artesanías, la comida y otros símbolos — **148**

- 5.3.2 El modelo de la *FAMILIA* y sus componentes: padre, madre, hijos, hermanos — **154**
- 5.3.3 El modelo del *CIVISMO* en la segunda generación de LTG — **161**
- 5.3.4 El modelo cognitivo del *FENOTIPO* — **163**
- 5.3.5 El *otro* en relación con el *nosotros* — **164**
- 5.3.6 El modelo *MÉXICO* en términos de territorio — **170**
- 5.3.7 El modelo de la *HISTORIA NACIONAL* — **176**
  
- 6 La tercera generación de LTG: “los libros integrados” — 187**
- 6.1 Contexto sociopolítico en que se crearon los LTG de primero de tercera generación — **187**
- 6.1.1 La tercera generación de libros de primer año: “los libros integrados” — **188**
- 6.1.2 Controversias suscitadas por los libros integrados — **192**
- 6.2 La construcción de los modelos cognitivos de *IDENTIDAD NACIONAL* en la tercera generación de libros de texto — **193**
- 6.2.1 El modelo del *FENOTIPO* — **193**
- 6.2.2 El modelo de la *CULTURA*: las tradiciones, los festejos, la comida y la educación — **196**
- 6.2.3 El modelo de la *FAMILIA* y sus componentes — **202**
- 6.2.4 El modelo del *CIVISMO* — **207**
- 6.2.5 El modelo de *EL OTRO*: el indígena y el español — **208**
- 6.2.6 El modelo de *MÉXICO* en términos de territorio, pero con matiz nacionalista — **214**
- 6.2.7 El modelo de la *HISTORIA NACIONAL* — **216**
  
- 7 La cuarta generación de LTG: “los libros del nuevo milenio” — 227**
- 7.1 Contexto sociopolítico en que se creó la cuarta generación de LTG — **227**
- 7.1.1 La nueva reforma educativa y las críticas hacia los nuevos libros — **228**
- 7.1.2 La cuarta generación de libros de primer año: “los libros del nuevo milenio” — **230**
- 7.2 La construcción de los modelos cognitivos de *IDENTIDAD NACIONAL* en la cuarta generación de libros de texto — **234**
- 7.2.1 El inexistente modelo del *FENOTIPO* — **234**
- 7.2.2 El modelo del *CIVISMO* — **236**
- 7.2.3 El modelo de la *FAMILIA* y sus componentes — **238**
- 7.2.4 El modelo de la *HISTORIA NACIONAL* — **246**

- 7.2.5 El modelo de EL OTRO — 259
- 7.2.6 El modelo de MÉXICO: territorio, geografía, diversidad y patria — 262
- 7.2.7 El modelo de la CULTURA — 266
  
- 8 El estudio de las narrativas: de la literatura a las ciencias sociales — 273**
  - 8.1 La narrativa como un tipo de texto — 273
  - 8.2 El giro narrativo en las ciencias sociales — 277
  - 8.3 La legitimación y sistematización de las narrativas en el ámbito de la lingüística — 279
  - 8.4 Modelos lingüísticos para el estudio de las narrativas: del texto al contexto — 281
    - 8.4.1 Más allá de la narrativa canónica — 282
    - 8.4.2 La narrativa como práctica — 284
    - 8.4.3 La entrevista: contexto interaccional para la elicitación de narrativas — 285
  - 8.5 Narrativas e identidad — 288
    - 8.5.1 Identidad en interacción — 288
    - 8.5.2 Más allá de la construcción identitaria a nivel local — 290
  
- 9 La narrativa en el marco de esta investigación: enfoque, metodología y corpus — 299**
  - 9.1 Pautas metodológicas y corpus — 300
  
- 10 Narrativas de personas que estudiaron con los “libros de la Patria” — 305**
  - 10.1 Posicionamiento frente al sistema educativo y las prácticas docentes — 305
  - 10.2 El modelo de FAMILIA conceptualizado dentro el marco ESCOLAR — 311
  - 10.3 El respeto y la honestidad como elaboraciones del CIVISMO — 312
  - 10.4 Los honores a la bandera: *guión* generador de emociones — 314
  - 10.5 Los bailes regionales como instancias del modelo CULTURAL — 324
  - 10.6 El modelo del OTRO — 328
  - 10.7 La crítica a la historia oficial — 335
  - 10.8 Instanciaciones de la primera generación de entrevistados — 341

- 11 Narrativas de la generación de los “libros de los juguetes” — 343**
- 11.1 La disminución emotiva con respecto al sistema educativo — **343**
- 11.2 El respeto, única instanciación del CIVISMO — **345**
- 11.3 Instancias del modelo CULTURAL — **347**
- 11.4 El *guión* de los honores a la bandera sigue evocando emociones — **353**
- 11.5 La historia en el marco de la FANTASÍA — **360**
- 11.6 La importancia del mundo prehispánico — **362**
- 11.7 Una postura más neutral y resignada frente al OTRO — **373**
- 11.8 El color de piel, rasgo distintivo del FENOTIPO — **376**
- 11.9 Instancias de la segunda generación de entrevistados — **381**
- 12 Narrativas de entrevistados que estudiaron con “los libros integrados” — 383**
- 12.1 Entre el rechazo y la aceptación del sistema educativo — **383**
- 12.2 La heterogeneidad del posicionamiento emotivo con respecto a las ceremonias cívicas — **388**
- 12.3 Aprecio y admiración por los personajes históricos — **394**
- 12.4 Las culturas prehispánicas, fuente de orgullo y admiración — **405**
- 12.5 El indígena, lo rural, lo ajeno, el OTRO — **410**
- 12.6 Aspectos culturales de la identidad mexicana — **413**
- 12.7 La persistencia de un fenotipo — **419**
- 12.8 Instancias de la tercera generación de entrevistados — **427**
- 13 Narrativas de entrevistados de la generación de “el nuevo milenio” — 429**
- 13.1 La neutralización de la postura frente a los libros de texto — **429**
- 13.2 El completo desapego por las ceremonias cívicas — **432**
- 13.3 El sentido lúdico de las representaciones históricas — **440**
- 13.4 La incredulidad respecto a la historia oficial — **444**
- 13.5 El desencanto por el mundo prehispánico — **448**
- 13.6 El desapego emotivo por las tradiciones mexicanas — **450**
- 13.7 La desaparición de la evaluación negativa de EL OTRO, del español — **453**

**XII — Índice**

- 13.8 El fenotipo y el distanciamiento de las ideas patrióticas — **455**  
13.9 Instancias de la cuarta generación de entrevistados — **460**

**14 Discusión — 463**

**15 Conclusiones — 477**

**16 Bibliografía — 483**

**Índice temático — 495**

# Convenciones de transcripción

Símbolo	Uso
(# de segundos)	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla. (0.3) (2.3)
(.)	Indica una pausa breve, normalmente menos que 0.2 segundos.
[ texto ]	Indica el principio y el final de solapamiento entre hablantes.
=	Cambio de turno sin interrupción.
↑	Precede una subida marcada de entonación.
↓	Precede una baja marcada de entonación.
¿?	Entonación de pregunta.
>texto<	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual.
<texto>	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual.
:::	Prolongación del sonido inmediatamente anterior. Mientras más dobles puntos haya, es mayor la extensión del alargamiento.
“texto/ palabra”	Las oraciones entre comillas indican que estas fueron producidas con una entonación que denota estilo directo.
hh.	Exhalación audible
.hh	Inhalación audible
°palabra°	Los símbolos de graduación indican susurro o expresiones más silenciosas que el resto.
@@	Risa. Mientras más arrobas, más larga es la risa.
@palabra@	Palabras entre las arrobas indican risa infiltrada en la producción lingüística.
Pala-	El guión muestra la interrupción brusca de una palabra.
PALABRA/ TEXTO	Las mayúsculas indican grito o volumen más alto que el resto de la producción lingüística.
(texto/ palabra)	Fragmento del que se tienen dudas. Se escribe entre paréntesis lo que se cree haber oído.
(. . .)	Fragmento incomprensible. Se puede acompañar de especificación de tiempo.
((cursiva))	Anotación de actividad no verbal. También precede observaciones prosódicas.

---

**Nota:** Convenciones basadas en las normas de transcripción propuestas por Jefferson:

Jefferson Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346–369). Cambridge: Cambridge University Press.



## Agradecimientos

La realización de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo y el cariño de mi familia, a quien agradezco y dedico este libro. Además, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Yvette Bürki por sus enseñanzas, sus invaluable comentarios y sugerencias sobre el manuscrito, así como por su aliento, su confianza y su apoyo constante. También le estoy sumamente agradecida a Anna De Fina por su gentileza, su tiempo y la preciosa retroalimentación que me brindó durante la estancia de investigación en la Universidad de Georgetown. Del mismo modo, agradezco a Ricardo Maldonado por las inspiradoras charlas y por haberme guiado e inculcado la pasión por la lingüística cognitiva. Asimismo, debo agradecer a Sabine Pflieger por el enriquecedor intercambio de ideas y sus atinados comentarios sobre esta investigación. Agradezco también a Carmen Curcó por su amabilidad y por haberme abierto las puertas de la UNAM y, con especial cariño, a Franca Bizzoni por las enseñanzas que me brindó cuando fui su alumna. Finalmente quiero dar las gracias a los entrevistados y entrevistadas que accedieron a participar en esta investigación y me abrieron el cofre de sus emociones y sus recuerdos.





# Introducción

El sistema escolar en general, además de instruir, tiene entre sus principales objetivos moldear el imaginario colectivo, formar identidades, unificar la ideología, reproducir el sistema y crear lealtad hacia el gobierno en turno (Gilbert 2003; Cabanel 2007; Narvaja de Arnoux 2008). Los libros escolares han sido una herramienta eficaz para alcanzar estos objetivos a través de la construcción y difusión de determinados modelos mentales. En el caso específico de México, los libros de texto gratuitos (a partir de aquí LTG) han sido entregados desde 1960 de manera gratuita y son obligatorios para todos los niños. Este hecho lo convierte en una herramienta de dominación ideológica utilizada por el gobierno para diseñar, entre otras cosas, un modelo compartido de nación. En virtud de lo anterior, es necesario acercarse al análisis de los textos con una visión crítica, que ponga al descubierto las estrategias con las que se busca fijar en los escolares ciertos modelos cognitivos coincidentes con las ideologías de los gobiernos en el poder. El enfoque interdisciplinario de los estudios críticos del discurso (a partir de aquí ECD) resulta muy adecuado para estudiar este tipo de materiales, ya que considera el lenguaje como una práctica social y se propone develar las formas de dominación social y política que se (re)producen en el discurso y que favorecen o provocan la injusticia social.

Construir e inculcar determinados modelos de identidad, patria y nación en el marco de una práctica discursiva institucional como es la educación es un hecho ideológico y político (van Dijk 1997; Apple 1993; Foucault 1998), pero también es un hecho cognitivo. Si bien el lenguaje es crucial para la creación y transmisión de los modelos identitarios, dicha construcción solo puede ocurrir en la mente de los individuos (Chilton 2005). En esta línea, varios analistas del discurso (O'Halloran 2003; Dirven et al. 2003; Chilton 2005; Hart 2010; Hart & Lukeš 2010) han coincidido en la necesidad de entender los procesos cognitivos implicados en la producción y recepción textuales, pues son estos los que posibilitan la interiorización de determinadas categorías de pensamiento. La lingüística cognitiva (a partir de aquí LC) es capaz de demostrar cómo se manifiestan determinadas estrategias lingüísticas y cuál es el impacto cognitivo que estas tienen en la fijación y transmisión de ciertos esquemas sociales. Desde este enfoque, la lengua ofrece diferentes maneras de construir un evento (Langacker 2008, p. 4), y es precisamente esta posibilidad de contar con alternativas lingüísticas la que posibilita develar procesos ideológicos (Haynes 1989, p. 119). En efecto, varios de los principios de la LC coinciden con los que sustentan los ECD y es por ello que ambas disciplinas pueden compaginarse perfectamente. Una de las ideas principales de los ECD es que el discurso crea, moldea y puede cambiar la realidad social y al

mismo tiempo esta construye y determina el discurso. Tal concepción, por ejemplo, aparece también en el pensamiento de dos de los autores fundadores de la LC, Lakoff y Johnson (1986, p. 198), quienes desde sus primeros trabajos veían la conexión entre los procesos cognitivos (la metáfora), la sociedad (1986, p. 198) y el poder (1986, p. 202). Otra de las coincidencias que se pueden observar entre la LC y los ECD apunta a que ambos adoptan una concepción de la lengua basada en el uso, es decir, ambos enfoques analizan la lengua/el discurso partiendo del uso que los hablantes hacen de estos. Y como mencionamos arriba, ambos sostienen que hay diferentes maneras en las que se puede representar un evento y la lengua cuenta con diversos medios para representar una misma situación. En suma, estas correspondencias hacen de la LC un marco teórico muy útil para los ECD porque puede develar los procesos conceptuales, cuyo papel es fundamental en la comunicación de la ideología (Hart 2011; Koller 2005; Dirven, Frank & Putz 2003; Dirven, Polzenhagen & Wolf 2007).

Así las cosas, el presente análisis de la identidad mexicana en libros escolares y narrativas se enmarca en los ECD desde su vertiente cognitiva (O'Halloran 2003; Chilton 2005; Hart 2010; Hart & Lukeš 2010), ya que hacemos uso de herramientas teóricas de la lingüística cognitiva para develar las estrategias icónicas y verbales a partir de las cuales se construyó la noción de *identidad mexicana*.

El propósito general de esta investigación es, por un lado, analizar las estrategias de construcción discursiva mediante las cuales se estructuró el Modelo Cognitivo Idealizado (Lakoff 1987, a partir de aquí MCI) de IDENTIDAD NACIONAL MEXICANA en cuatro generaciones de libros de texto gratuitos de primero de primaria (1960–1971; 1972–1979; 1980–1993; 1994–2008). Nos concentramos en los libros de primer grado, ya que el discurso que contienen está dirigido a niños pequeños que están empezando a formar representaciones simbólicas (Tomaseillo 2005), por lo cual resulta de gran importancia conocer los primeros modelos mentales identitarios a los que son expuestos. La segunda parte del objetivo general es el de verificar en qué medida se reflejan tales MCI en las narrativas de personas que estudiaron con estos manuales.

Como se puede observar, el proyecto se estructura en torno a dos ejes que dividen el estudio en dos partes: la primera comprende el análisis icónico-textual de los LTG y busca identificar: 1) cuáles fueron los modelos cognitivos de IDENTIDAD MEXICANA planteados por cada una de las generaciones de libros; 2) qué estrategias icónicas y lingüísticas se emplearon para crear la representación colectiva del mexicano; 3) cómo y por qué se modificaron estos modelos en las distintas generaciones, y 4) cuáles fueron los ideogramas que derivaron de la construcción de estos MCI.

La segunda parte de investigación posee una perspectiva más empírica, al analizar, mediante entrevistas que elicitan narrativas, de qué manera se (co)

construyen y se performativizan los esquemas identitarios en el discurso de personas que utilizaron los manuales durante la educación primaria. Como han probado distintos estudios procedentes de la psicología social (Moscovici 1981; Bruner 1986; Sarbin 1986) y de distintos ámbitos de la lingüística (De Fina et al. 2006; Ochs & Capps 2001; Wortham 2001; Herman 2003; Schiffrin 1987), la narrativa es un espacio óptimo para el análisis de las representaciones sociales y de la construcción identitaria. Lo anterior se debe a que a través de la narrativa se desvelan modelos mentales y creencias que hacen posible entender el funcionamiento de las relaciones sociales.

Las narrativas cumplen diferentes funciones y propósitos. A nivel individual, permiten a los individuos recordar, discutir, justificar, persuadir, comprometer, entretener, argumentar e incluso engañar o despistar al/los interlocutor(es) (Bamberg & McCabe 1998; Riessman 2008, pp. 8–9). A través de estas actividades cognitivas y discursivas los individuos se reconfiguran a sí mismos como un tipo de persona frente a su audiencia. En otras palabras, a través de sus historias, los individuos elaboran sus experiencias y, además, despliegan parte de su identidad categorizando a sus personajes, posicionándose con respecto a ellos, a sus interlocutores y a macroconstructos como son los discursos hegemónicos (Bamberg 2004). A nivel social, las narrativas tienen la capacidad de fomentar un sentido de pertenencia, transportar ideologías e incluso movilizar grupos. Es en este sentido que Riessman (2008, p. 8) afirma que la narrativa realiza un tipo de *political work*. Debido a lo anterior, hemos encontrado en esta práctica discursiva la unidad de análisis perfecta que nos permite dilucidar la manera en que se construyen y negocian las expresiones de identidad local y, al mismo tiempo, identificar cómo estas identidades se relacionan con constructos más amplios. Más específicamente, a través de las narrativas podemos observar cómo los narradores vuelven relevante el discurso identitario fomentado por el sistema escolar y se alinean o distancian de este.

Así pues, abordamos el análisis narrativo desde un enfoque sociointeraccional (De Fina & Georgakopoulou 2008; 2015), ya que asumimos que, por un lado, la construcción y la presentación de la identidad es un proceso en constante desarrollo surgido de la interacción inmersa en las prácticas sociales (De Fina 2006), y, por otro lado, que los narradores e interlocutores construyen y participan en la historia dándole sentido a partir del “aquí y el ahora” de la comunicación. Las preguntas que nos proponemos contestar son: 1) ¿hasta qué punto se reflejan los MCI planteados por los libros en la conversación con los entrevistados?; 2) ¿qué ideologemas construidos por los libros aparecen en las narrativas?; 3) ¿cómo ha evolucionado la conceptualización del MCI de MEXICANO según las distintas generaciones de entrevistados?, y 4) ¿cuál es la postura que estos adoptan frente al discurso oficial que ha vehiculado dicho modelo?

Aunque esta es una investigación de tipo cualitativo, hemos reforzado el análisis a través de la cuantificación de vocablos e imágenes, ya que al triangular la información hemos podido constatar los cambios en el énfasis que se le ha dado a los componentes del MCI de IDENTIDAD MEXICANA a través del tiempo. Asimismo, y como se observa de lo anteriormente expuesto, este estudio es de tipo interdisciplinar, dado que integra perspectivas teóricas y metodológicas distintas pero complementarias dentro del amplio y variado campo de los estudios sobre el discurso. En suma, este trabajo sigue la línea de la multidimensionalidad analítica que caracteriza a los estudios discursivos contemporáneos (Reisigl 2011).

El estudio está organizado de la siguiente manera: en el capítulo 1 exponemos los principios y temas que tienen en común los enfoques más conocidos dentro de los estudios críticos del discurso. Uno de estos temas es el fenómeno de la identidad en el cual profundizamos. Hacemos un breve recorrido por la historia de la teorización de este tópico. Exponemos, pues, nuestra concepción de la identidad definiéndola a partir de siete propiedades. Terminamos este capítulo con una de las pocas miradas cognitivas dentro de los principales enfoques crítico-discursivos: el enfoque sociocognitivo de Teun van Dijk (1985, 2002, 2003, 2008). Referimos algunas de las nociones teóricas de este enfoque que entran en juego en la producción y comprensión del discurso, tal es el caso de los tipos de memoria (*semántica y episódica*) y de modelos mentales (*de situación y generales*).

Los manuales analizados cuentan con una gran cantidad de imágenes debido a que estaban dirigidos a niños de alrededor de 6 años. Por este motivo, fueron necesarias herramientas teóricas compatibles con nuestro enfoque que nos permitieran hacer el análisis icónico. Optamos por la semiótica social de Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2006), considerados como los pioneros en el campo de la multimodalidad. Los autores desarrollan un marco teórico enmarcado dentro de los ECD que también puede conciliarse con la LC. Así, el primer capítulo cierra con la exposición de las herramientas pertenecientes a dicho marco teórico que resultan útiles para el análisis de la ideología identitaria subyacente a los libros de texto.

El capítulo 2 está dedicado a la lingüística cognitiva. A pesar de que la teoría sociocognitiva de van Dijk está fuertemente respaldada por otras similares dentro de la psicología social (*cf.* Moskovici 1984; Farr & Moskovici 1984; Fiske & Taylor 1991), el lingüista no explica cómo se forman y fijan en la mente las representaciones sociales a partir del discurso (Hart 2010, p. 23). Por esta razón, hemos encontrado en la LC un marco teórico ideal que se ajusta a los objetivos de los ECD y complementa la teoría de van Dijk, ya que estudia los diferentes procesos de construcción de sentido que tiene a disposición el ser humano para conceptualizar su realidad. En efecto, una de las aplicaciones más fructíferas de

la LC en los ECD es el análisis de las operaciones de conceptualización lingüística que se utilizan para evocar ciertas ideas en el lector/receptor y al mismo tiempo (re)producir determinadas ideologías en el discurso. Así, en el capítulo 2 exponemos nociones teóricas de la LC que nos han servido para develar la manera en que se forjan ciertas representaciones sociales constituyentes de las ideologías de los gobiernos que produjeron los libros.

En el capítulo 3 explicitamos las pautas metodológicas que guiaron el análisis de los LTG. Asimismo, describimos el corpus de 16 manuales correspondientes a cuatro generaciones de libros de primer año que fueron publicados entre 1960 y 1997.

Los siguientes cuatro capítulos (4, 5, 6 y 7) están dedicados al análisis de los materiales educativos. Para poder entender el discurso y la ideología transportada por los libros, es un imperativo conocer el contexto histórico en el que se produjeron. En virtud de lo anterior, cada capítulo posee una introducción en la que recogemos los acontecimientos políticos y sociales que promovieron las reformas educativas y la creación de los libros, así como las reacciones que causaron los manuales en la sociedad y en los sectores poderosos de México. De este modo, el capítulo 4 inicia con una panorámica del periodo en que se concibieron los primeros libros de texto gratuitos, la ideología del gobierno de Adolfo López Mateos (1958–1964), los hechos que impulsaron la reforma educativa, así como la creación de los LTG y la disputa que suscitaron. En seguida se ofrece el análisis de las estrategias (icónicas y verbales) mediante las cuales, se construye el MCI de IDENTIDAD MEXICANA en esta primera generación de libros. El capítulo 5 se concentra en la política e ideología del gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970–1976) durante el cual se hizo una nueva reforma educativa y se cambiaron los LTG. Se hace referencia también a la reacción que provocaron y se prosigue con la identificación de los componentes del MCI de MEXICANO propuestos por el discurso de los manuales de esta generación. El capítulo 6 está dedicado a los libros integrados que se editaron a partir de 1980 y que sustituyeron a los libros de primero de primaria de la generación de los setenta. Aun cuando la creación de estos manuales no provino de una reforma educativa, proponemos considerarlos como una generación diferente debido al cambio ideológico y visual que presentan. Se exponen, pues, las características principales del gobierno de Miguel de la Madrid y el periodo de crisis que vivía México en ese decenio, para después presentar el análisis de los modelos constituyentes del MCI de los años ochenta. El capítulo 7 trata el periodo de la gestación de la última generación de libros que comprendemos en este estudio. Referimos las principales condiciones políticas y sociales del sexenio de Carlos Salinas de Gortari en el cual se hizo una nueva reforma educativa que conllevó la sustitución de los libros de los ochenta. En seguida damos luz a la manera como se configura un nuevo MCI de MEXICANIDAD.

En el capítulo 8 ofrecemos una panorámica de los enfoques y modelos teóricos que han contribuido de forma decisiva a que el estudio de las narrativas se convirtiera en una disciplina teórica y con metodologías propias en el campo de las ciencias sociales. Partimos de enfoques que han abordado el análisis de la narrativa como tipo de texto iniciando por la narratología, las *story grammars*, la teoría sociocognitiva de los modelos mentales y, finalmente, la “narratología natural”. Posteriormente hablamos del movimiento conocido como giro narrativo que, dentro de las ciencias sociales, propició la proliferación de teorías e investigaciones y grandes avances sobre el análisis de narrativas en diferentes áreas. Así, llegamos a la teoría de Labov y Waletzky (1967), trabajo considerado como el pionero en este ámbito del estudio de las narrativas orales de acontecimientos cotidianos. Mencionamos solo algunos aspectos de su teoría que, si bien han sido objeto de grandes críticas, revolucionaron la manera de concebir las narrativas orales. Citamos también algunas ideas de autores (Ochs & Capps 2001; Bamberg & Georgakopoulou 2008) que no se limitaron a considerar la narrativa de manera cerrada y que han mostrado gran interés por las historias que se salen del patrón de la narrativa canónica. En seguida, referimos las ideas principales del enfoque sociointeraccional (De Fina & Georgakopoulou 2008; 2015), propuesta de gran relevancia para esta investigación, que atiende tanto al nivel micro como al nivel macro de la narrativa, considerándola como una práctica discursiva interrelacionada con otras prácticas sociales.

Debido a que, para esta investigación, hemos utilizado la entrevista como instrumento metodológico, en este capítulo hablamos de la entrevista como herramienta para la elicitación de narrativas. Apuntamos algunas críticas que este instrumento ha suscitado y que han derivado en la concepción de la entrevista como un contexto artificial para la recolección de datos. Sin embargo, también citamos investigaciones (Mishler 1986; De Fina 2009; 2011; Koven 2011; Wortham et al. 2011) que, pese a las críticas, han reivindicado la entrevista como un evento real de comunicación, interaccional, desarrollado y determinado por el contexto.

Las narrativas han demostrado ser un medio muy proficuo para estudiar la identidad. Como parte del capítulo exponemos algunas de las perspectivas que subrayan la naturaleza social de la identidad y la consideran como un proceso que se construye en la interacción, a través del habla y que se despliega con fines específicos pertinentemente a la situación local. Pero, además, por la naturaleza de nuestra investigación, dedicamos especial interés a propuestas que van más allá del nivel local de interacción y asumen que existe una conexión entre el nivel micro y el nivel macro del proceso identitario. Estos modelos teóricos son la *indexicalización* y el *posicionamiento*.

El capítulo 9 lo hemos dedicado a la exposición de la metodología y la presentación de nuestro corpus (20 entrevistas). Explicamos la estructura de la en-

trevista mostrando el tipo de preguntas que la fueron guiando. Asimismo, presentamos el programa informático con el cual se realizaron las transcripciones. Del capítulo 10 al 13 hacemos el análisis de las narrativas elicítadas por las entrevistas que nos permitieron dar luz a la manera como los entrevistados se posicionan con respecto al discurso y las prácticas educativas de sus generaciones. El capítulo 14 recoge la discusión de los resultados obtenidos y la comparación de los hallazgos de los libros con el de las narrativas de los entrevistados. En el capítulo 15 exponemos nuestras conclusiones y, finalmente, incluimos como anexo las normas sobre las que nos basamos para hacer las transcripciones.





# 1 Los estudios críticos del discurso

Los estudios críticos del discurso (a partir de aquí ECD) son un enfoque interdisciplinario que busca explicar la manera en que el discurso afecta los procesos, las estructuras y los cambios sociales (Flowerdew & Richardson 2018, p. 1). Más específicamente, los ECD son un tipo de análisis discursivo que estudia cómo la ideología, la identidad y las inequidades son (re)creadas mediante textos producidos en contextos sociales y políticos (van Dijk 2001, p. 352). Esta perspectiva concibe el discurso como una forma de práctica social, por lo que se concentra en el análisis del lenguaje en sus contextos de uso (Fairclough 1989; Wodak & Meyer 2016) y tiene como objetivo entender, exponer y resistir las ideologías que fomentan la inequidad y la injusticia social. En justamente este objetivo el que hace que se le califique con el término “crítico”, pues los ECD representan un enfoque comprometido socialmente que busca lograr el cambio social, o al menos, apoyar la lucha contra la desigualdad (van Dijk 2001).

Los estudios críticos del discurso se desarrollan históricamente a partir de la lingüística crítica (*cfr.* Fowler et al. 1979; Kress 1989), una aproximación lingüística cuyo objetivo era el de develar el rol de la ideología y el poder en la práctica de la lengua en uso y la capacidad persuasiva de ciertas formas sintácticas (Flowerdew & Richardson 2018, p. 1). Posteriormente, en los años noventa, este enfoque fue conocido como análisis crítico del discurso (ACD) y llevado a la práctica por autores como Norman Fairclough, Ruth Wodak y Teun van Dijk. Sin embargo, el apelativo de análisis crítico del discurso cambia a partir de la observación que hace van Dijk en la segunda edición del manual de Wodak & Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis* (2009). En esta edición el autor holandés sostiene que el ACD no se limita al análisis aplicado, sino que también incluye desarrollos filosóficos, teóricos, metodológicos y prácticos. Por lo tanto, y para no caer en el error de considerar el ACD un método, era preferible usar el término de ECD:

Although critical approaches to discourse are commonly known as Critical Discourse Analysis (CDA), I prefer to speak of Critical Discourse Studies (CDS). This more general term suggest that such a critical approach not only involves critical *analysis*, but also critical *theory*, as well as critical *applications*. The designation of CDS may also avoid the widespread misconception that a critical approach is a *method* of discourse analysis.

(van Dijk 2009, p. 62)

Esta observación ha sido tan aceptada que la tercera edición del influyente manual de Wodak y Meyer (2016), se publica con el título de *Methods of Critical Discourse Studies*. Basándose en este antecedente, los editores del *The Routledge Handbook*

of *Critical Discourse Studies* (2018), John Flowerdew y John E. Richardson, declaran haber decidido modificar el título del volumen actualizándolo con el rótulo de ECD (2018, p. 2). Aun cuando actualmente se sigue hablando de análisis crítico del discurso y no todos los estudiosos que enmarcan sus investigaciones dentro de la perspectiva crítica han optado por actualizar el nombre, nosotros nos alineamos con los motivos expuestos por van Dijk y usamos el término de ECD para referirnos al enfoque desde el que tratamos esta investigación.

## 1.1 Los enfoques más conocidos, principios y temas en común

De acuerdo con Hart (2010, p. 14), los enfoques mejor establecidos y con mayor tradición dentro de los ECD son cuatro: la lingüística crítica (Fowler et al. 1979; Fowler 1991; Kress 1985; Kress & Hodge 1979); el enfoque sociosemiótico (Fairclough 1989, 1992, 1995); el enfoque histórico-discursivo (Reisigl & Wodak 2001; Wodak 1996, 2001), y el enfoque sociocognitivo (van Dijk 1995, 1998, 2002). Cada uno de estos enfoques se distingue de los demás por las teorías y las herramientas metodológicas que aplica para su análisis —siendo la lingüística sistémico-funcional (Halliday 1973) una de las teorías más recurrentes—. Sin embargo, comparten una misma perspectiva (crítica) y ciertos principios. Fairclough & Wodak (1997, pp. 271–280) apuntan ocho principios centrales de los ECD:

- (1) Los ECD se ocupan de problemas sociales.
- (2) Las relaciones de poder son discursivas.
- (3) El discurso constituye la sociedad y la cultura.
- (4) A través del discurso se realiza un trabajo ideológico.
- (5) El discurso es histórico.
- (6) El vínculo entre el texto y la sociedad es mediado.
- (7) Los ECD son explicativos e interpretativos.
- (8) El discurso es una forma de acción social.

Como se puede observar de los principios arriba citados, algunos de los temas recurrentes y directamente vinculados con los objetivos de estudio de los ECD son el *discurso*, la *ideología*, el *poder*, y como profundizaremos más adelante, la *identidad*.

No hay una definición única y consensual de *discurso* y muchas veces esta noción resulta difusa y ambigua (van Dijk 2008, p. 21). Por ejemplo, se puede hablar de *discurso* —en singular— como un suceso de comunicación o, más concretamente, para referirse a una producción lingüística determinada. Pero también se usa el término *discurso* o *discursos* —en plural— para aludir a prácticas discursivas conformadas por ideas o ideologías grupales (van Dijk 2008, p. 25),

por ejemplo, el discurso feminista, neoliberal, etc. Es en este último sentido que los ECD tratan la noción de *discurso* —y como será entendida en esta investigación—. Además, los ECD consideran que el discurso (o los discursos) no se expresa(n) únicamente a través de la producción lingüística, sino también mediante diferentes sistemas semióticos incluso multimodales (*cf.* Machin & Mayr 2012, 2018; Kress & van Leeuwen 1996).

Los discursos están fundamentados en *ideologías*. De acuerdo con van Dijk (1998) las *ideologías* son sistemas de creencias y valores adquiridos, compartidos, usados y modificados por los miembros de un grupo (1998, p. 126). Son representaciones mentales compartidas que se (re)producen en las prácticas sociales, a través del discurso y de los discursos. Por esta razón, van Dijk (1998; 2002) afirma que la ideología tiene una dimensión social y una cognitiva.

Las *ideologías* representan “axiomas” de creencias sociales (van Dijk 1998, p. 128), es decir, se trata de creencias incuestionables y relativamente estables consideradas naturales y lógicas por un colectivo. Estas ideas no son personales ni provienen de la experiencia directa del individuo con su medio, sino que son diseminadas por una o varias “autoridades” y son aprendidas y aceptadas por los individuos que han legitimado esa(s) “autoridad(es)”. Las ideologías se concretizan y manifiestan a través de determinadas proposiciones que proponemos llamar *ideologemas*.

El término *ideologema* fue introducido por Marc Angenot (1982, pp. 179–182) para referirse a lugares comunes o máximas que funcionan como presupuestos del discurso. Narvaña de Arnoux & del Valle (2010) retoman dicho término en sus investigaciones sobre ideologías lingüísticas. Los autores consideran los ideologemas como condensados ideológicos, máximas o principios que dominan en un campo discursivo, una época o una institución y explican que “la imposición de un nuevo ideologema se logra cuando naturaliza lo que enuncia generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización” (2010, p. 13). En este sentido, estas proposiciones son generalizadoras y son utilizadas de manera rutinaria, natural e incuestionable por los miembros de los grupos que asumen cierta ideología. Así, por ejemplo, ideologemas del discurso xenófobo serían “los inmigrantes son delincuentes”, “le roban el trabajo a la población”, “son una carga para la sociedad”, “ponen en riesgo la estabilidad económica y social del país”.

Otro concepto sobre el cual los ECD vuelcan su atención es el de *poder*. Michel Foucault ha sido uno de los estudiosos que han teorizado sobre este concepto y ha sido referencia para los ECD. Foucault (1972, 1979) se ha concentrado en diferentes formas de poder, en sus raíces históricas y en las prácticas de dominación asociadas a los diferentes tipos de poder. Para este estudioso, el poder es omnipresente en todas las sociedades y regula su funcionamiento. Sin embargo,

no considera el poder como mera represión, no es algo aplicado, sino practicado (Nealson 2008, p. 24). Es decir, el poder no es simplemente un sistema de control y represión, el poder crea deseos, establece objetos de conocimiento, legitima discursos y determina lo que puede ser dicho, cómo y por quién. En este sentido, para el autor, el discurso es al mismo tiempo producto y herramienta de los mecanismos de poder. Otros autores que han contribuido a entender el funcionamiento del poder son Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu. Gramsci (1930), por ejemplo, mediante su teoría de la hegemonía, sostiene que el poder se ejerce no solo mediante la violencia y la coerción política, sino también ideológicamente, a través de una cultura hegemónica en la que los valores de la burguesía son aceptados y considerados “sentido común”:

l'esercizio “normale” dell'egemonia [. . .] è caratterizzato da una combinazione della forza e del consenso che si equilibrano, senza che la forza soverchi di troppo il consenso, anzi appaia appoggiata dal consenso della maggioranza espresso dai così detti organi dell'opinione pubblica (*Quaderni del Carcere* 1, p. 48).

De esta manera se desarrolla una cultura de consenso en la que las personas de la clase trabajadora identifican su propio bien con el bien de la burguesía y ayudan a mantener el *statu quo*.

De acuerdo con Bourdieu (1977), para que los grupos o individuos puedan imponer el poder es necesario que alcancen un nivel simbólico, es decir, que logren “naturalizar” y convencionalizar ideas, valores, prácticas y marcos de entendimiento de la realidad. La dominación, pues, es alcanzada mediante la internalización de ciertas creencias y valores, esto es, de ideologías. La adquisición de tales estructuras mentales es esencial para el mantenimiento del poder (1977, p. 176).

## 1.2 La identidad: del esencialismo al construccionismo

Como se ha dicho precedentemente, la *identidad* es uno de los tópicos más tratados dentro de los ECD. Los primeros esfuerzos por teorizar esta noción datan del s. XVI (Taylor 1989) como producto de preocupaciones filosóficas. A partir de entonces, la noción se ha tratado principalmente desde dos perspectivas diferentes: una visión “esencialista” vs. una visión “constructivista” (Benwell & Stokoe 2006). Las teorías esencialistas tratan la identidad como un constructo personal, interno, estable y prediscursivo, producto de la cognición humana. En sus inicios, tal concepción se desarrolló a partir de dos corrientes opuestas: de las ideas del racionalismo deductivo de Descartes (1596–1650) caracterizadas por la confianza plena en la capacidad cognoscitiva innata; y en las ideas de

Locke (1632–1704), según el cual los conocimientos proceden de la experiencia que se adquiere mediante la sensación y la reflexión. Tales posturas dieron origen a una concepción de la identidad como un constructo interno, es decir, como un *project of the self* (Benwell & Stokoe 2006). Esta idea dominó desde el Iluminismo, fue heredada por el Romanticismo (donde se consideró el “yo” como una expresión innata basada, no ya en la cognición, sino en la sensibilidad y los sentimientos) y fue retomada por el psicoanálisis freudiano de principios del s. XX.

La concepción de la identidad cambió en la segunda mitad del s. XX, cuando sociólogos y psicólogos sociales se empezaron a interesar por la teorización de las identidades grupales con las que los individuos se identificaban o rechazaban. Es decir, la identidad se comenzó a tratar como un producto social intersubjetivo (Benwell & Stokoe 2006). En esta línea surge la teoría de la identidad social, desarrollada por el psicólogo social H. Tajfel (1981; 1982) y su equipo de colaboradores (Tajfel & Turner 1986). Tajfel (1981, p. 225) define la identidad social como:

[. . .] that part of the individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership in a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership.

Dicho de otro modo, este conocimiento del individuo sobre su pertenencia a un grupo es un reconocimiento, es decir, una aceptación de él mismo como miembro de un colectivo con el que se identifica. De acuerdo con esta teoría, la construcción de la identidad social implica varios procesos psicológicos como la categorización social, la identificación con una categoría social, la comparación y diferenciación entre categorías (Tajfel & Turner 1986, p. 40).

La identidad social, pues, es considerada por Tajfel & Turner (1986, p. 40) como “those aspects of an individual's self-image that derive from the social categories to which he perceives himself as belonging”. Como se puede observar en la cita, aunque esta perspectiva enfatiza el aspecto social de la identidad, sigue considerando el “yo” como un fenómeno interno y prediscursivo.

Las teorías construccionistas surgidas a finales del s. XX, en cambio, consideran que la identidad es un fenómeno dinámico, fragmentario, contingente y construido en el discurso. Se concibe la identidad como un aspecto interno que se desarrolla y exterioriza a partir del discurso y de otros sistemas semióticos (como los gestos, la manera de vestir y de hablar, etc.) (Benwell & Stokoe 2006, p. 4). Pero, además, la construcción y reconocimiento del “yo” surge en y a partir de la interacción social. Algunas de las aproximaciones discursivas que adoptan una perspectiva construccionista de la identidad son el análisis de narrativas y los estudios críticos del discurso. Como hemos apuntado y profundizaremos más adelante, ambos enfoques combinan el nivel de análisis micro con el macro. Para el

análisis de narrativas la identidad es construida en las historias que contamos sobre nosotros mismos y lo que nos rodea; además —para los enfoques sociointeraccionales a la narrativa (De Fina 2003)—, esta se construye en colaboración con los interlocutores y es dependiente del contexto. Por lo tanto, la identidad es un fenómeno dinámico.

Para los estudios críticos del discurso, parte de la identidad está modelada por discursos hegemónicos e ideologías con los que los actores sociales se identifican, que rechazan o asumen como verdaderos. En efecto, desde su enfoque sociocognitivo, van Dijk (1998, p. 128) afirma que la identidad grupal está fundamentada en una ideología, es decir, en “axiomas” de creencias sociales. Según esta línea, la identidad (tanto grupal como individual) comprende una dimensión social, porque se construye a partir de la interacción con otros y es elaborada y negociada a través del discurso, pero también posee una dimensión cognitiva porque se cimienta en creencias personales y compartidas (van Dijk 1998).

En esta investigación tratamos la identidad grupal, en específico la identidad nacional desde una óptica constructorista. En este sentido, entendemos la identidad como un fenómeno a) *sociocognitivo*; b) *multidimensional*; c) *interaccional*; d) *dinámico*; e) *discursivo*; f) *categorizador y comparativo*; g) *ideológico*.

a) La identidad es un constructo *cognitivo* porque se cimienta en representaciones mentales, creencias personales y compartidas (van Dijk 1998). Sin embargo, esto no significa que el “yo” se construye independientemente dentro de la mente del individuo. El proceso de formación de la(s) identidad(es) se realiza a partir de la formación de modelos mentales (Lakoff 1987) o categorías cognitivas (Lakoff 1987, p. 69; van Dijk 1998) que se desarrollan, se fijan y se asumen como propias únicamente a partir del discurso y de la interacción social. Así, la identidad colectiva se adquiere a partir de la experiencia social y de las ideas que surgen a partir de esta. Dicha experiencia se organiza en un esquema mental de autorrepresentación grupal que permite al individuo definir a su propio grupo o grupos (van Dijk 1998).

b) La identidad es un fenómeno *multidimensional*, ya que poseemos distintas identidades: nos reconocemos dentro de categorías sociales a nivel macro, y al mismo tiempo nos concebimos como únicos, es decir que poseemos una identidad personal. El despliegue de una u otra identidad dependerá de las demandas del contexto; esto significa que nos concebimos y nos conciben de diferentes maneras según el contexto situacional en el que interactuamos socialmente.

c) La identidad es un fenómeno *interaccional* porque el despliegue de la(s) identidad(es) emerge (Bucholtz & Hall 2005) solo a partir de la interacción social (De Fina 2006; van Dijk 1998).

d) Es un proceso *dinámico* porque se encuentra en constante desarrollo y reelaboración (De Fina 2006). En la interacción, los hablantes no recrean una única categoría identitaria, sino que pueden ir tomando diferentes posiciones de acuerdo a sus fines comunicativos (Bucholtz & Hall 2005).

e) De los puntos anteriores se desprende que la identidad es un fenómeno *discursivo* ya que es a partir del discurso que los hablantes manifiestan sus identidades. En efecto, las posiciones identitarias se construyen y son reconocidas por los interlocutores mediante el mecanismo de indexicalización (*cfr.* Ochs 1992; Silverstein 1985). Este mecanismo es fundamental para entender cómo algunas formas lingüísticas remiten a significados y categorías sociales, y, por lo tanto, señalan identidades específicas (Bucholtz & Hall 2005).

f) La identidad implica los procesos de *categorización* y *comparación*. Como lo expone la teoría de la identidad social (a partir de aquí TIS; Tajfel & Turner 1986), la construcción identitaria sigue los principios de inclusión-exclusión e identificación-diferenciación. Procesos que se llevan a cabo a partir de modelos mentales cargados de elementos afectivos y juicios de valor, creados en la interacción y almacenados en la memoria. Según la TIS los individuos tienden a desear una identidad social positiva, lo cual es el motor de las acciones del individuo en contextos intergrupales y es mediante la comparación que el individuo obtiene una evaluación de la posición y el estatus social de su grupo (Taylor & Moghaddam 1994, p. 79). En esta línea, van Dijk (1998; 2001) afirma que uno de los procesos que comprende la autocategorización grupal es la determinación del “otro” en oposición al “nosotros”. En efecto, los individuos crean representaciones positivas de su *ingroup* y negativas del *outgroup*. La estrategia discursiva con la cual se construye la autorrepresentación grupal consiste en a) enfatizar/hablar de *nuestros* aspectos positivos; b) enfatizar/hablar de *sus* aspectos negativos; c) quitar énfasis/no hablar de *nuestros* aspectos negativos; d) quitar énfasis/no hablar de *sus* aspectos positivos (van Dijk 1998, p. 44; 2001, pp. 57–58).

g) Finalmente, la identidad —especialmente la grupal— es un fenómeno *ideológico*, ya que descansa en ideologías, es decir, en sistemas de creencias compartidas, más o menos estables y naturalizadas, sobre lo que significa(n) nuestro(s) grupo(s) en comparación con otros grupos, así como ideas sobre nuestra posición en la sociedad (van Dijk 1998, p. 121). Además, como afirman Bucholtz y Hall (2005, p. 594), la asignación de individuos en categorías sociales a partir de rasgos lingüísticos (indexicalización) reside en creencias y valores culturales, es decir, en ideologías:



In identity formation, indexicality relies heavily on ideological structures, for associations between language and identity are rooted in cultural beliefs and values—that is, ideologies—about the sorts of speakers who (can or should) produce particular sorts of language.

Al ser ideológica, la construcción de la identidad puede ser un acto de poder, ya que los grupos hegemónicos pueden construir con bastante libertad su propia identidad y al mismo tiempo imponer o negar identidades a grupos marginales. En esta línea Bauman (2005, pp. 86–87) afirma que:

[. . .] en un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a su voluntad tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grandes de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar.

En efecto, las instituciones hegemónicas, dentro de las cuales está el sistema educativo, tienen el poder de difundir ideologías y con ello modelar identidades o incluso negarlas, tal es el caso de la figura del indígena en los LTG, a la que daremos luz en los siguientes capítulos.

### 1.3 El papel de la cognición dentro de los ECD: el enfoque sociocognitivo

Como indicamos anteriormente, uno de los principios fundamentales de los ECD apunta que el vínculo entre el texto y la sociedad es mediado. De acuerdo con van Dijk, este vínculo es la cognición.

A lo largo de su amplia investigación sobre el discurso y la ideología, van Dijk (1985, 1993, 1998, 2008, 2009) desarrolló un enfoque al que denominó sociocognitivo en el cual las estructuras sociales, cognitivas y textuales están estrechamente relacionadas. En su propuesta, las nociones de *cognición* y *sociedad* se entienden en un sentido amplio, englobando dentro de la primera las representaciones sociales e individuales de la memoria, los procesos mentales, el pensamiento y la emoción. Por su parte, la *sociedad* es entendida “tanto en el micronivel, el de las situaciones y las interacciones sociales como en el macronivel de los grupos, de las relaciones grupales, de las instituciones, de los sistemas abstractos y del orden social en general” (1997, p. 67). Para van Dijk, la interfaz que media entre las estructuras textuales y las sociales es la cognición social, que define como “the system of mental representations and processes of group members” (van Dijk 1995, p. 18). La cognición social está formada por estructuras y representaciones sociales

almacenadas en la memoria de los individuos que se manifiestan y se transmiten como actitudes, ideologías, opiniones y prejuicios a través de la producción textual. Para explicar la relación entre el discurso, la sociedad y la cognición social, el autor recurre a la imagen de un triángulo donde cada ápice representa una de estas nociones. La interrelación entre los tres ápices se deriva de la dependencia y la influencia que hay entre ellos, esto es, el discurso está condicionado por las estructuras sociales y construido por la acción cognitiva, pero al mismo tiempo condiciona la interacción y la acción social, así como la construcción de nuevas representaciones mentales. Por su parte, los procesos mentales no solo condicionan el discurso, sino también la interacción y la organización social.

Dentro de este enfoque, la memoria, el conocimiento y la manera en que este se almacena tienen un papel muy importante. Van Dijk diferencia dos módulos básicos de la memoria: memoria a corto plazo (*short-term memory*) y memoria a largo plazo (*long-term memory*); esta última subdividida a su vez en otros dos submódulos: memoria semántica o social (*semantic memory*), en la cual se almacenan los esquemas mentales compartidos (representaciones sociales), y memoria episódica (*episodic memory*), donde se acumulan las experiencias autobiográficas personales (2003, p. 21).

La producción y comprensión de un discurso dependen de un gran conjunto de conocimientos que deben estar organizados de tal manera que sean accesibles rápidamente y que permitan al usuario del lenguaje recuperar información faltante, reconocer el tema, predecir el sentido del discurso y los objetivos del hablante. En esta línea, mostrando mucha similitud con las teorías cognitivas de los marcos (*frames*) (Fillmore 1985; 2006) o los modelos cognitivos idealizados (Lakoff 1989), van Dijk formula la hipótesis de que “el conocimiento forma una red compleja de nudos que representan conceptos que son multiplicados, relacionados con otros nudos/conceptos, o representan conocimiento en términos de esquemas o guiones con algunas categorías fijas y nudos terminales variables” (2002a, p. 8). Así, propone que existen tres tipos de modelos mentales: modelos de situación, modelos generales y modelos de contexto. Los primeros son llamados “de situación” debido a que cuando los oyentes reciben una información, por ejemplo, leen un texto o escuchan una historia, tratan de “imaginar” aquello a lo que el texto se refiere, es decir, construyen el evento en la mente: los participantes, los actos, el escenario (tiempo y lugar) reportado a través del discurso (van Dijk 1993, p. 41; 2003, p. 21; 2012, p. 108). Estos modelos son construidos sobre la base de conocimientos personales (adquiridos de manera directa —vivencial— o indirecta —transmitida—) y conocimientos socialmente compartidos. Cuando el oyente recibe información, recupera el formato que más se ajusta a la información recibida y sobre la base de ese esquema adapta las propiedades que percibe de la situación ofrecida por el discurso que está recibiendo (van Dijk 1993, p. 42).

Los *modelos generales* son formatos esquemáticos de conocimientos compartidos (como por ejemplo, las representaciones que se hacen de los objetos, de personas, grupos o estructuras sociales) y episodios comunes (como hacer las compras, ir al cine, cenar en un restaurante, asistir a una conferencia, etc.). Estas representaciones están conformadas por conocimiento general organizado en términos de marcos, formatos o guiones (*scripts*) (Schank & Abelson 1977; 1987).<sup>1</sup>

En el proceso discursivo, tanto en la producción como en la comprensión, los usuarios de la lengua hacen una representación mental de los eventos sobre los que habla o escucha (*modelos de situación*), pero también construyen modelos mentales de los eventos en los que participan (2002a, p. 9). A este último tipo de representaciones mentales, van Dijk las llama *modelos de contexto* (1993, p. 46; 2002b, p. 61; 2012, p. 39). Estos modelos se construyen a partir del conocimiento personal y social y consisten en un esquema de categorías que definen el evento comunicativo. De acuerdo con van Dijk (2012, pp. 122–123), estas categorías son el *escenario* (tiempo/periodo, espacio/lugar/ambiente), los *participantes* y las *acciones*.

Los *modelos contextuales* tienen un rol primordial en la producción e interpretación del discurso, ya que representan el modo en que los hablantes/oyentes simbolizan y evalúan la situación comunicativa y de acuerdo a ello adecúan su discurso. Esto significa que, cuando los modelos contextuales se han construido —parcialmente, puesto que los modelos se pueden modificar a lo largo del discurso— los hablantes pueden decidir sobre el tipo de conocimiento personal o social que podrán expresar, la información que debe ser señalada y la que puede dejarse implícita (2002a, p. 10, 2012, p. 107). Por lo anterior, van Dijk sostiene que los modelos contextuales controlan el evento comunicativo (2002a, p. 10).

## 1.4 De la fase descriptiva a la fase interpretativa

Con excepción del enfoque sociocognitivo de van Dijk, los ECD habían mostrado renuencia por aceptar las aproximaciones cognitivas para tratar fenómenos sociales manifestados mediante la lengua. La inquietud por la carencia de estudios de corte cognitivo se mostraba todavía a principios del s. XXI (*cf.* Koller 2005).

---

<sup>1</sup> Shank y Abelson definen la noción de *guión mental* de la siguiente manera: “un guión es una secuencia de acciones predeterminada y estereotipada que define una situación bien conocida” (1987: 56)

De acuerdo con Hart (2010, p. 19), el tipo de análisis que había prevalecido dentro de los ECD había sido el descriptivo, basado en la lingüística sistémico-funcional de Halliday, mientras que los niveles de interpretación y explicación (*cf.* Fairclough 1995, p. 97) habían sido poco explorados. Sin embargo, poco a poco los analistas del discurso han ido coincidiendo en la necesidad de entender mejor los procesos cognitivos implicados en la producción y recepción textuales, pues son estos los que realmente posibilitan la interiorización de determinadas categorías de pensamiento, muchas de las cuales forman parte de las ideologías. De tal suerte, se han ido desarrollado nuevas direcciones de análisis crítico dentro de la rama cognitiva sobre todo basadas en las propuestas teóricas de la lingüística cognitiva (LC) (*cf.* Dirven, Frank & Putz 2003, Dirven, Polzenhagen & Wolf 2007) y la psicología evolutiva (Chilton 2004; Hart 2010, Hart 2011).

El modelo de cognición social desarrollado por van Dijk postula que para entender las creencias, actitudes e ideologías que dan pie a las injusticias sociales y que se transmiten a través de los textos es necesario atender cómo perciben los hablantes el mundo social, de qué manera se crean las representaciones mentales de dicho mundo y qué procesos se ponen en funcionamiento tanto para producirlas en el discurso como para comprenderlas (van Dijk 2009, p. 64). Por esta razón, la única manera de entender la relación entre las estructuras sociales y el lenguaje es a través de una teoría cognitiva. Aunque el modelo de van Dijk se ve ampliamente respaldado por otros similares propuestos en la psicología social (*cf.* Moskovici 1984; Farr & Moskovici 1984; Fiske & Taylor 1991), como señala Hart (2010, p. 23) “[van Dijk’s] socio-cognitive approach does not describe the precise forms of these social cognitions or exactly how they may be derived from linguistic representations in text”. Por lo anterior, recientemente varios analistas críticos (*cf.* Dirven, Frank & Putz 2003; Dirven, Polzenhagen & Wolf 2007; Koller 2005, 2014; Hart 2010) han encontrado en la lingüística cognitiva un marco teórico que se alinea con los objetivos de investigación de los ECD.

La LC ofrece un marco teórico y sobre todo herramientas conceptuales para el análisis que pueden alinearse y complementar el modelo sociocognitivo propuesto por van Dijk, ya que permite explicar la manera en que se manifiestan determinadas estructuras lingüísticas y el proceso cognitivo mediante el cual les asignamos significado.

Aunque poco explorada, la combinación del enfoque crítico con el cognitivo ya aparecía en las ideas tanto de analistas críticos como de lingüistas cognitivos desde hace varias décadas. Por ejemplo, en 1979, en una obra seminal para el desarrollo posterior del ACD, Hodge y Kress, exponían claramente la interrelación entre lenguaje y cognición:

We regard language as consisting of a related set of categories and processes. [. . .] [C]ategories are regarded as a set of 'models' which describe the interrelation of objects and events. These models are basic schemata which derive in their turn from the visual perceptual processes of human beings". (Hodge & Kress 1979, p. 7).

Kress en *Linguistics processes in sociocultural practice* (1989) demuestra ser consciente de que la metáfora es omnipresente y esencial tanto en las actividades lingüísticas como cognitivas. Es justamente la teoría de la metáfora conceptual (TMC, Lakoff & Johnson 1980) la herramienta cognitiva que ha sido más explorada dentro de los ECD. El análisis crítico de la metáfora (Charteris-Black 2004) ha sido el modelo que demuestra abiertamente la aplicación de la LC a la investigación sobre ideología. Este paradigma se basa en la TMC para investigar el rol ideológico de la metáfora en la construcción de la realidad social y la asimilación de ciertos modelos mentales que están al servicio de los intereses de grupos dominantes.

Aunque la metáfora ha sido una operación muy fructífera para develar la ideología desde una perspectiva crítica y cognitiva, no es la única operación que puede contribuir al análisis de discursos ideológicos (Koller 2014). Como afirman Dirven et al. (2003, p. 4) “[. . .] cognitive linguistics has much more to contribute to the study of ideology than its know-how on metaphor and metaphorical thought”. Y es lo que intentaremos demostrar con esta investigación.

## 1.5 La multimodalidad dentro de los ECD

Para los ECD la lengua es solo una de las maneras que utilizamos en la construcción del sentido, ya que además de esta existen otros modos que aprendemos a percibir y a utilizar como estrategias de significación. Es decir, los ECD reconocen la naturaleza semiótica y multimodal de la comunicación. La multimodalidad dentro de los ECD ha sido uno de los aspectos que se han tomado en cuenta para develar la carga ideológica y las relaciones de poder que implican ciertos elementos visuales y auditivos en combinación con la lengua. Este ámbito se encuentra todavía en desarrollo, lo cual se observa en la no muy extensa bibliografía existente dentro de los ECD (Ledin & Machin 2018, p. 60). Una de las obras fundadoras en el campo de la multimodalidad fue *Reading Images* (1996) escrita por Gunther Kress y Theo van Leeuwen. Basándose en conceptos de la lingüística sistémico-funcional (Halliday 1978), la psicología visual y la semiótica social, los autores se propusieron identificar las regularidades de la comunicación a través de la imagen y las relaciones sociales e ideológicas que conlleva la elección y disposición de los elementos dentro del espacio visual. El marco teórico que desarrollan en esta obra pionera nos resulta ideal para el análisis de los libros de texto, ya que al ser destinados a niños contienen gran

cantidad de elementos visuales que juegan un papel fundamental en la construcción de significados sociales.

### 1.5.1 La semiótica social

El término de semiótica social fue introducido en la lingüística por Halliday en su libro *Language as social semiotic* (1978). Desde la línea de la lingüística crítica, Bob Hodge y Gunther Kress (1988) desarrollaron el término basándose en las ideas hallideanas y aplicándolas al análisis de otros modos de representación. Así, la semiótica social se vuelve un marco teórico que investiga la producción de significado en circunstancias sociales y culturales específicas, es decir, entiende el significado como una práctica social. La semiótica social considera que los significados y los sistemas semióticos están moldeados por procesos sociales y relaciones de poder, y a medida que el poder cambia en la sociedad, la lengua y otros sistemas de significados también cambian. La semiótica social comprende, por lo tanto, el estudio de las dimensiones sociales del significado, así como las relaciones de poder de los procesos de significación e interpretación y de cómo estos procesos afectan en la configuración de individuos y sociedades (Hodge & Kress, 1988).

La semiótica social se ha centrado en las prácticas de creación de significado social de todo tipo, es decir, se ha interesado por analizar los diferentes modos semióticos (recursos visuales, verbales, escritos, gestuales y musicales) y la combinación de varios de ellos. Teóricos como Kress y van Leeuwen (1996) se han avocado al estudio de la comunicación multimodal y han aportado un marco teórico para el análisis crítico de las representaciones visuales.

### 1.5.2 Una gramática de las representaciones visuales

A partir de la idea de que las representaciones visuales pueden leerse como un texto y que están constituidas por elementos que se combinan siguiendo ciertas normas para construir significados socialmente compartidos, Kress y van Leeuwen (1996) acuñan la noción de “gramática del diseño visual”. En palabras de los autores:

Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements —people, places and things— combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension. (2006, p. 1)

El estudio de Kress y van Leeuwen busca ofrecer descripciones útiles de las principales estructuras composicionales que se han vuelto convencionales a lo largo de la historia de la semiótica social occidental y develar la manera en que estas estructuras han sido usadas para producir significado.

Aun cuando los autores no adoptan explícitamente una postura cognitivista, coinciden perfectamente con la visión langackeriana que sostiene que la lengua cuenta con diversos medios para representar una misma situación (Langacker llama a esta capacidad *imagery* —1987, p. 110— o *construal* —2008, p. 43—). Esta misma idea es aplicada a las representaciones visuales. Esto es, Kress y van Leeuwen (1996) sostienen que, así como la elección de palabras o de ciertas estructuras lingüísticas revela determinadas interpretaciones de la experiencia y de la interpretación del mundo de los hablantes, asimismo las imágenes expresan la manera en que el productor de imágenes conceptualiza el entorno y guían al observador hacia ciertas interpretaciones. En este sentido dicen que:

What is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of color or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference. (2006, p. 2)

Es por lo anterior que los autores consideran que la elección de los signos que constituyen una imagen no es arbitraria, sino que todos los productores de signos (adultos o niños) por naturaleza focalizan y representan los elementos que para ellos son esenciales del objeto que quieren expresar visualmente. Estos elementos dependen de —o están mediados por— aspectos culturales, sociales y/o psicológicos de la historia del productor de signos, así como del contexto en el que se realiza el signo (2006, pp. 7–8).

Para hablar de los elementos que componen la estructura o la gramática de la imagen y de las relaciones que se establecen entre estos elementos, los autores utilizan algunos términos de la lingüística funcional tales como los de *participantes activos* y *participantes representados*, *actor*, *meta*, *relación transaccional*, etc.

Así, los elementos que constituyen el producto visual pueden ser internos, es decir, las personas, lugares y cosas ilustrados en la imagen, o externos, o sea, las personas que se comunican a través de la imagen (los productores y los observadores). Kress y van Leeuwen (2006, p. 114) llaman a los elementos internos *participantes representados* (*represented participants*) y a los externos *participantes activos* (*active participants*). Los participantes representados cumplen diferentes roles dentro de la imagen. Se les llama *actores* (*Actor*) a los participantes que realizan la acción y *metas* (*Goal*) a los que reciben la acción. La relación que se puede crear entre estos dos participantes es de tipo *transaccional* y

se realiza a través de *vectores* (*vectors*). Es decir, una imagen desencadena un proceso narrativo en el que hay participantes que están “haciendo algo” (una acción en desarrollo) y sus acciones recaen sobre sí mismos o sobre otros participantes. Esta conexión entre los participantes ocurre a través de vectores. Tales vectores se observan mediante elementos de la imagen que forman una línea oblicua, normalmente en forma de una línea diagonal. Estas líneas pueden estar formadas, por ejemplo, por los cuerpos de los participantes, por sus extremidades o por instrumentos que estos sostienen (2006, p. 59). El *actor* es el participante del cual parte el vector y puede estar fusionado con este. Es normalmente el participante más destacado. La *meta*, en cambio, es el participante hacia el cual apunta el vector y para el cual están dirigidas las acciones del *actor*. Cuando la imagen contiene un solo participante, este es regularmente un *actor*. Una estructura como esta en la que no hay *meta* es denominada *proceso no transaccional* (*non-transactional*, 2006, p. 63) y se puede paragonar con el proceso narrativo compuesto por verbos intransitivos (mientras que el transaccional sería equivalente al proceso en el que se usan lingüísticamente verbos transitivos).

Las estructuras transaccionales y no transaccionales no son los únicos tipos de estructuras que se pueden realizar visualmente. Existe también un tipo de estructura o proceso al que llaman *analítico* (2006, p. 50) donde los participantes no tienen los roles de *actor* y *meta*, sino los de *portador* (*Carrier*) y *atributo* (*Attribute*). Las imágenes que ostentan este proceso no muestran a los participantes “haciendo algo” o dirigiéndose a otros participantes, sino que los muestran unidos formando un conjunto más grande. El participante más grande que representa el todo en su conjunto es el *portador*, mientras que los participantes o partes que lo componen son los *atributos posesivos* (*Possessive Attributes*).

Otros procesos destacados por los autores (2006, p. 67) son los *procesos de reacción* (*reactional processes*) que se suscitan cuando el vector es la línea que se forma a partir de la mirada de uno o más participantes representados. El participante, cuya mirada crea una línea (vector) que enfoca a otro participante, es el *reactor*. Este, debe ser necesariamente un humano o un animal u objeto humanizado que posea ojos visibles al observador y una expresión facial. El participante o participantes a los que el *reactor* dirige la mirada es/son el *fenómeno* (*Phenomenon*). Este puede ser un participante o una entera proposición visual. Al igual que los *procesos de acción*, también los *procesos de reacción* pueden ser *transaccionales* o *no transaccionales*. Este último caso ocurre cuando visualmente no está presente el *fenómeno* al que el *reactor* está mirando.

Existen también participantes secundarios dentro de la imagen cuya presencia o ausencia no afecta a la proposición básica del proceso narrativo pero cuya elisión, sin embargo, implicaría la pérdida de cierta información. A esto participantes se les llama circunstancias (*Circumstances*, 2006, p. 72). El escenario



donde se ubica la imagen forma parte de las *circunstancias locativas* y se le conoce como *setting*. El *setting* implica un contraste entre el primer y el segundo plano (*foreground* y *background*). Es opacado por los participantes cuando se encuentran en primer plano y regularmente es representado en menor detalle.

Finalmente, hay imágenes en las que no hay vector alguno que relacione a los participantes. La relación que se muestra en imágenes de este tipo se conoce como circunstancia de acompañamiento (*Circumstance of Accompaniment*), la cual se interpreta como un proceso analítico, ya que la información que ofrece es descriptiva y no presenta una narrativa de acciones.

### 1.5.3 La composición visual y sus significados

La imagen es un espacio (visual) que comunica significados a través de las relaciones que se establecen entre los elementos que la constituyen. Los observadores reconstruyen el significado del espacio visual a partir de las relaciones espaciales entre los participantes representados y las relaciones sociales que se establecen entre ellos. Es a partir de estas relaciones que se pueden develar las ideologías subyacentes.

Desde un punto de vista de los ECD, el uso de las relaciones espaciales sirve como medio de codificación ideológica para intensificar la capacidad persuasiva del producto visual (Dezheng 2011, p. 57). De acuerdo con Kress y van Leeuwen (2006, p. 177), la relación espacial implica simultáneamente tres sistemas significativos: la saliencia o prominencia (*salience*), el enmarcado (*framing*) y el valor que se le da a la información (*information value*).

La saliencia es el grado de importancia o fuerza que un elemento adquiere en el espacio visual. Mientras más saliente sea un elemento, captará con más facilidad la atención del espectador. Hay distintos mecanismos a través de los cuales se le otorga relevancia a un elemento. Por ejemplo, el tamaño, la nitidez del enfoque, el contraste, el color, la profundidad (*foreground*) y el segundo plano (*background*). Además de estos aspectos visuales, algunos aspectos culturales como la figura humana o ciertos símbolos determinan el nivel de saliencia o jerarquía de importancia entre los elementos de la imagen (Kress & van Leeuwen 2006, p. 202).

Otro aspecto de la composición de la imagen que expresa determinados significados es el enmarcado, esto es, la presencia de líneas que rodean ciertos elementos dentro del espacio visual. Tales líneas permiten conectar o desconectar elementos dentro de la imagen creando un sentido de pertenencia o distanciamiento. En otras palabras, los componentes de una imagen pueden estar fuerte o levemente enmarcados y cuando el enmarcado es fuerte el elemento es perci-

bido como una unidad separada del resto de la información (2006, p. 203). Si, por el contrario, no hay líneas o colores que demarquen uno o varios elementos, entonces se crea una sensación de composición conectada donde todos los elementos son una unidad de información. La ausencia de enmarcado pues, fortalece la identidad grupal, mientras que su presencia significa individualidad y diferenciación (2006, p. 203).

Todas estas dimensiones del espacio visual codifican significados abstractos como la importancia, el poder o las emociones. Los elementos de la imagen llamarán la atención del observador, adquirirán y transmitirán estos y otros significados de acuerdo al sitio en el que estén colocados. En este sentido, el valor de la información se crea mediante las relaciones espaciales arriba/abajo (eje vertical), izquierda/derecha (eje horizontal) y centro/margen. Respecto del eje vertical, van Leeuwen y Kress (2006, p. 186) sostienen que cuando un elemento está colocado en la parte superior de la imagen es presentado como *ideal* y si, por el contrario, aparece en la parte inferior, entonces indica lo *real*. En cuanto al eje horizontal, la parte izquierda representa lo *conocido* (*Given*), lo *aceptado*, lo *familiar*, mientras que la parte derecha lo *nuevo*, lo *desconocido*, lo *problemático* y *refutable* (2006, pp. 181–185). Por lo que respecta a la parte central, el elemento colocado al centro de la imagen es presentado como el *núcleo* de la información, el elemento principal; el *mediador* y todos los demás elementos están subordinados a este (2006, p. 196). Sin embargo, Kress y van Leeuwen no explican de dónde provienen estos valores. De ahí que la lingüística cognitiva pueda contribuir a complementar los estudios críticos, ya que, como explicaremos en el siguiente capítulo, da respuesta a esta y otras interrogantes: estos valores tienen su origen en nuestra experiencia corpórea. Como se verá más adelante, Lakoff y Johnson (1980) sostienen que creamos conceptos (conceptualizamos, creamos imágenes mentales) en términos de espacio de acuerdo a la manera como experimentamos el mundo. Es decir, entendemos muchos conceptos mediante metáforas espaciales u orientacionales. Por ejemplo, según la experiencia, algo que está en alto es difícil de alcanzar y por ello se crea la metáfora ARRIBA → INALCANZABLE, DIFÍCIL en contraste con ABAJO → ALCANZABLE, FÁCIL. Pero además nuestra experiencia cultural clasifica lo que es difícil de poseer como irreal y lo que es difícil de entender como abstracto. Así, la relación espacial *arriba* se relaciona con lo *ideal* y esto a su vez se asocia con lo *deseable*. Según Lakoff y Johnson (1980, p. 51) la metáfora LO BUENO ESTÁ ARRIBA genera la metáfora LO DESEABLE ESTÁ ARRIBA debido a que los conceptos de emociones y estados físicos positivos se ubican arriba. Todo lo contrario expresa la orientación abajo.

#### 1.5.4 Interacciones y relaciones conceptuales entre los participantes representados y el observador

Las relaciones entre el observador y la imagen se establecen poniendo al observador en la posición de lectura que desea el productor en términos de involucramiento/desapego (Kress & van Leeuwen 2006). Estas relaciones se establecen a través de varios recursos: la mirada de los participantes representados, su postura, la angulación desde donde se observa la escena, la perspectiva y el tamaño del encuadre.

##### A. El contacto visual y la angulación de los participantes

Los participantes representados dentro de un espacio visual (sean humanos, animales u objetos humanizados) pueden establecer una relación con el observador a través de la mirada y de gestos corporales. Kress y van Leeuwen (2006, pp. 118–123) afirman que cuando la figura mira directamente al observador se forma un vector que los une, estableciéndose así una relación social imaginaria. En este tipo de imágenes la figura representada toma la posición de sujeto mientras que el observador la de objeto. Estas representaciones son llamadas *demandas* (*demand*) ya que “the participant’s gaze (and the gesture, if present) demands something from the viewer, demands that the viewer enter in some kind of imaginary relation with him or her” (2006, p. 118). El tipo de relación que la mirada de estas figuras exige depende de la expresión facial y de los gestos que la acompañan. Por ejemplo, mediante la sonrisa se invita al observador a entrar en una relación amistosa de afinidad con la figura; una mirada fría desdenosa implica una relación de distancia como la de un superior a un inferior; una expresión seductora invita al observador a sentir deseo por la figura, etc. (2006, p. 118).

Cuando el participante representado no mira hacia el observador entonces no se crea esta relación, el observador es el sujeto y la figura es solo el objeto. En este caso, la figura es un *ofrecimiento* (*offer*), ya que “it ‘offers’ the represented participants to the viewer items of information, objects of contemplation, impersonally, as though they were specimens in a display case” (2006, p. 119).

Así como la mirada de los participantes representados sugiere diferentes relaciones sociales con el observador, los distintos ángulos del cuerpo de las figuras también lo hacen. La angulación supone el punto de vista que el productor de la imagen tiene y busca que adopte el observador. Esta comprende la frontalidad, la oblicuidad, el perfil y el ángulo posterior (*back view*). La frontalidad representa el máximo involucramiento entre el observador y la imagen. Es decir, los ángulos frontales dicen “What you see here is part of our world, something we

are involved with” (2006, p. 136). El ángulo oblicuo implica varios grados de interacción intermedia pero en general, el mensaje que comunica el productor visual es “What you see here is *not* part of our world; it is *their* world, something *we* are involved with” (cursivas en el original 2006, p. 136). La representación de perfil, por su parte, expresa un fuerte desapego entre el observador y la imagen, mientras que la vista posterior de la figura supone el máximo desapego y comunica la vulnerabilidad de las figuras.

Kress y van Leeuwen (2006, p. 116) coinciden con los postulados de la LC cuando sostienen que el tipo de relaciones sociales que evocan las imágenes se fundamenta en la experiencia que se tiene de las interacciones sociales cara a cara. En esta línea, se podría decir que la mirada directa de la figura o la ausencia de esta, así como la postura de los participantes representados evocan ciertas metáforas instauradas en la mente y originadas en la experiencia. Esto es, la mirada directa evoca las metáforas → INVOLUCRAMIENTO, IDENTIFICACIÓN, DEMANDA DE ATENCIÓN; la ausencia de contacto visual → DISTANCIAMIENTO, IMPERSONALIDAD. Por su parte, la postura de los participantes evoca las siguientes metáforas: FRONTALIDAD → INVOLUCRAMIENTO; OBLICUIDAD → DESAPEGO en distintos grados; PERFIL → DESAPEGO; VISTA POSTERIOR → MÁXIMO DISTANCIAMIENTO, VULNERABILIDAD. Y, como se mencionó arriba, todas ellas tienen una base experiencial ya que en la comunicación de la vida cotidiana encaramos a la persona con la que queremos interactuar y, sobre todo, lo/la miramos; por el contrario, si no queremos interactuar o tener contacto, volteamos la cara y la mirada.

## **B. El tamaño del encuadre como distancia social**

La distancia desde la que se toma la fotografía o se presenta la imagen sugiere también diferentes relaciones entre los participantes representados y el observador. Kress y van Leeuwen (2006, p. 124) clasifican esta distancia en *primer plano* (*close shot*), *plano medio* (*medium shot*) y *plano largo* (ing. *long shot*). La asociación DISTANCIA DE LA TOMA → DISTANCIA SOCIAL deriva de nuestra experiencia de las relaciones interpersonales y depende de la interpretación que se le da en cada cultura. En la cultura occidental, una distancia muy corta entre los interlocutores implica una relación de intimidad y mientras más distancia hay entre los interlocutores, menos involucramiento emotivo y social. Visualmente, el *primer plano*, en el que se toman los hombros y el rostro de la figura, y el *primerísimo primer plano* (*close up*) que capta solo el rostro desde la base del mentón, crean una *distancia personal corta* (*close personal distance*). Los planos medios establecen una *distancia personal larga* (*far personal distance*): figuras encuadradas a partir del pecho (*plano medio corto*, *medium close up*), de la cintura hacia arriba (*plano medio*), a partir de mitad del fémur (*plano americano*,

*cowboyshot*) o de las rodillas hacia arriba (*medium full shot*). El *plano entero* (*full shot*), donde el cuerpo completo de la figura abarca todo el encuadre, sugiere una *distancia social corta* (*close social distance*). El *plano general* que presenta a la figura de cuerpo entero, pero además muestra gran parte del fondo, evoca una *distancia social larga* (*far social distance*). Finalmente, el *plano largo* o *gran plano general* (*long shot*) que contiene varias figuras de cuerpo entero dentro de un gran escenario que hace que no sean nítidamente reconocibles, crea una *distancia pública* (*public distance*) (Kress & van Leeuwen 2006, pp. 124–125). Asimismo, como sucede en las relaciones interpersonales, las distancias cortas indican relaciones de amistad, confianza, familiaridad, mientras que las largas indican extrañeza u otredad y suponen poco involucramiento emotivo.

### C. La perspectiva o angulación de la toma

Otra dimensión del espacio visual que evoca relaciones sociales es la relación entre el espacio representado y la cámara (en el caso de fotografías) o la perspectiva desde la cual el productor presenta la imagen y posiciona al observador para su lectura. Esta dimensión codifica las relaciones entre el observador y los participantes representados mediante los ángulos frontal/oblicuo y alto/bajo. Los ángulos frontal y oblicuo pertenecen a la dimensión horizontal de la toma. Como sucede con la posición del cuerpo de las figuras, el ángulo frontal con el que se capta la imagen es el ángulo de mayor involucramiento y está orientado a la acción. Es decir, este ángulo comunica las ideas “this is how it works”, “this is how you use it”, “this is how you do it” (2006, p. 145). El ángulo frontal, pues, brinda un sentido de naturalismo e objetividad irrefutable. En contraste, cuando una imagen es captada desde un ángulo oblicuo la idea que se evoca es la de que esto no es parte de nuestro mundo, y las figuras que ahí aparecen no pertenecen a nuestro grupo, sino que son los “otros”, son “extraños” (2006, p. 138). La dimensión vertical en cambio, connota relaciones de poder (2006, p. 140). Cuando un participante es representado desde un ángulo alto (por ejemplo, el ángulo picado) el observador adquiere poder sobre este. Si en cambio, se coloca la mirada del observador en una posición inferior a la figura, es decir, si se toma o plasma desde un ángulo bajo, esta adquiere poder sobre el observador (como sucede en el ángulo contrapicado). Finalmente, si la figura se coloca al nivel de los ojos del observador, la relación que se establece entre ambos es de igualdad (2006, p. 140).

## 2 La lingüística cognitiva: un nuevo paradigma

La lingüística cognitiva (LC) no es una teoría lingüística claramente determinada sino una estrategia de estudio del lenguaje (Croft & Cruse, 2004) en la que convergen un conjunto heterogéneo e interdisciplinar de estudios que tienen como punto de contacto una perspectiva sobre el lenguaje y la cognición.

Los inicios de la LC se pueden ubicar *grosso modo* alrededor de 1975, cuando George Lakoff usa el término por primera vez. Además, Charles Fillmore por esos años comienza a trabajar en la semántica de marcos (*Frame semantics*), Ronald Langacker en la *Space Grammar* que más tarde adquirirá el nombre de *Cognitive Grammatics* y Leonard Talmy aplica conceptos de la psicología de la *Gestalt*, tales como figura/fondo, al análisis lingüístico.

Este amplio conjunto de investigaciones que se desarrollaron a finales de los años 70 y durante los 80 consideran el lenguaje como una de las manifestaciones de una capacidad cognitiva más general que permite conectar las diferentes informaciones recibidas y almacenadas en la memoria. Uno de los principios de los que parten estas investigaciones es la idea de que el lenguaje es un sistema simbólico que refleja la conceptualización de la experiencia tanto lingüística como no lingüística y que permite almacenarla.

Para esta perspectiva todos los sistemas cognitivos, incluida la lengua, existen y funcionan debido a que su propia organización permite la interacción entre ellos. El lenguaje no es una facultad autónoma sino una capacidad cognitiva que depende de otros procesos mentales y, por tanto, está intrínsecamente ligado a procesos cognitivos básicos como la percepción, la atención y la categorización.

El segundo principio compartido por los estudios que conforman la LC es la idea de que la naturaleza conceptual del significado no puede reducirse a una simple relación de carácter veritativo-condicional con el mundo real, sino que es el resultado de un proceso cognitivo. Cualquier experiencia que se quiere comunicar proviene tanto de una organización conceptual, o sea, de sistemas de conocimiento almacenado (que operan de manera *offline*), así como de una conceptualización, es decir, de procesos cognitivos de construcción de significado que se llevan a cabo sobre la marcha del discurso (*online*) (Hart 2010, pp. 24–25).

La LC representó una revolución en el ámbito de las ciencias cognitivas. Sostuvo un punto de vista experiencial que se contraponía a la idea objetivista de la mente separada del cuerpo. Este es el tercer punto en el que convergen las contribuciones en LC, esto es, según este enfoque, la mente interactúa con el ambiente y con el cuerpo, y tal interacción estructura nuestras operaciones mentales. El pensamiento ya no es visto bajo la óptica objetivista como un procesamiento de símbolos abstractos que obtienen significado en corresponden-

cia con el mundo exterior, sino que surge de la experiencia corpórea y adquiere sentido a través de esta (en inglés *embodiment*, que se refiere al carácter corpóreo del lenguaje). En suma, para la LC nuestros sistemas conceptuales están basados en la percepción, el movimiento corporal y en la experiencia física y social.

Finalmente, otra de las ideas principales propias de la LC es que el conocimiento del lenguaje está ligado al uso, en el sentido de que la adquisición de todas las estructuras lingüísticas proviene de la experiencia. En este sentido, Tomasello (2005, p. 175) afirma que la adquisición de una lengua depende de la memorización de pequeñas instancias y se desarrolla a través de la experiencia lingüística de cada hablante. En efecto, este enfoque estudia la lengua partiendo de la *parole*, o sea, del uso que el hablante hace de la lengua, y ya no de la *langue*, la lengua vista como sistema abstracto, como lo hacen las lingüísticas estructuralista y generativa.

## 2.1 La organización conceptual: marco, dominio y modelo cognitivo idealizado

La LC surge como reacción a los enfoques formalistas de la gramática estructuralista y generativa. Mientras que esta última considera la lengua como un dispositivo autónomo que produce frases bien formadas, la LC, en contraste, parte de la idea de que el lenguaje es un sistema simbólico no autónomo que refleja la conceptualización de la experiencia lingüística y no lingüística. Por esta razón, la atención de los lingüistas cambia hacia la semántica: ya no será la sintaxis el núcleo generador de la gramática, sino la semántica, ya que, de acuerdo con este enfoque, tanto la morfología como la sintaxis están motivadas por esta.

Por otro lado, la semántica estructuralista sostiene que las palabras denotan conceptos —considerados como unidades de significado—, analiza las relaciones semánticas entre estos (hiponimia, hiperonimia, antonimia, sinonimia, etc.), sostiene que los conceptos pueden descomponerse en rasgos semánticos y formar parte de una categoría si cumple con las propiedades necesarias y suficientes. Sin embargo, la teoría de los rasgos semánticos resulta insuficiente para explicar cómo se relacionan los conceptos. Para la LC la categorización se produce de manera diferente y no existen categorías cerradas ni límites precisos entre ellas. Además, las palabras no están dispersas al azar en la mente. Las palabras están relacionadas unas con otras —como sostiene la semántica estructural—, pero estas relaciones no son solo de tipo semántico, sino que hay conceptos que están ligados a otros debido a que están asociados a la experiencia humana cotidiana. Apoyándonos en el ejemplo clásico de Schank y Abelson

(1977; 1987), el concepto de [RESTAURANTE] está asociado con muchos otros como [COMENSAL], [CAMARERO], [ORDENAR], [COMER], [CUENTA], [PAGAR], [PROPINA], etc. Dichos conceptos no están asociados a [RESTAURANTE] por relaciones semánticas de tipo estructural, sino por la experiencia humana común.

### A. La organización conceptual a través de marcos

Se han formulado distintas propuestas sobre la manera en que se relacionan los conceptos y se han ofrecido diversas denominaciones parecidas sustancialmente. Una de las propuestas más relevantes de la LC ha sido la *semántica de marcos* de Charles Fillmore (1985). Esta sostiene que tras la pronunciación de un enunciado el oyente evoca un determinado marco para poder comprender el input lingüístico. Fillmore (2006, p. 374) define marco de la siguiente manera:

By the term 'frame' I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available.

Un marco o *frame* es una esquematización de la experiencia que se almacena en la memoria y que une, como en una red, diferentes conceptos relacionados. Una palabra sirve para abrir el marco que está asociado a ella, pero solo permite focalizar la atención del hablante y del oyente en una parte del *frame* (Taylor 1999, p. 189); es decir, ninguna palabra puede reflejar la estructura completa de este. Otro aspecto importante de los marcos es que muchos conceptos no pueden ser entendidos si no se conocen entidades externas como la intención del hablante o las convenciones y comportamientos sociales/culturales en el que se sitúa la palabra o que circundan el acto comunicativo. Por ejemplo, el concepto [VEGETARIANO] tiene sentido solo si se tiene internalizado el *frame* de una cultura en la cual es común el consumo de carne (Croft & Cruse 2004, p. 11).

La semántica de marcos resulta eficaz para dar explicación a la comprensión del texto, ya que, por ejemplo, es útil para el análisis de la coherencia. Así, citando un ejemplo de Fillmore (1977, p. 75), de los enunciados *Ayer tuve problemas con el coche. El cenicero estaba sucio*, el segundo es incoherente con relación al primero, ya que el cenicero (aun cuando se le pueda relacionar con COCHE), no se encuentra dentro del marco *tener problemas con el coche*. Además, la teoría de los marcos permite enfrentar muchas cuestiones del significado que serían problemáticas si se quisieran explicar mediante la semántica de tipo formal. Por ejemplo, algunos conceptos parecerían referir a una misma entidad y son clasificados como equivalentes en términos veritativo-funcionales, sin embargo,



hay diferencias de significado que se deben a diferencias de marco. Fillmore (2006, p. 382) cita el ejemplo de [LAND] (tierra) y [GROUND] (suelo) que en inglés perfilan algo que parece ser lo mismo, pero en marcos diferentes: [LAND] describe la superficie seca de la tierra en contraste con [SEA] (mar), mientras que [GROUND] describe la superficie seca de la tierra en contraste con [AIR] (aire). El marco elegido por una palabra o por la otra permite hacer inferencias distintas, por lo que un ave que *spends its life on land* es un ave que no se mete al agua, mientras que un ave que *spends its life on the ground* es un ave que no vuela. Estos ejemplos ilustran que los términos se pueden perfilar en marcos diferentes y, como hemos mencionado arriba, de acuerdo al marco seleccionado se evocan diferentes inferencias.

### **B. La relación perfil-base/dominio**

Como se mencionó anteriormente, se han propuesto distintos términos para referirse al sistema conceptual en el que se organizan y relacionan los significados. Varios de estos términos como el de *marco* de Fillmore (1977, 2006 [1982]), el de *base* o *dominio* propuesto por Langacker (1987) o el de *modelo cognitivo dealizado* de Lakoff (1987) han sido utilizados de manera intercambiable. Sin embargo, no representan exactamente lo mismo (Langacker 2008, p. 46), tal y como ilustraremos a continuación.

De acuerdo con Langacker (1987, § 5.1) una expresión adquiere su significado imponiendo un perfil a una base. El autor usa el ejemplo de los conceptos RADIO y CÍRCULO para demostrar que solo resulta posible entender el significado de RADIO (perfil) a partir de una comprensión previa del concepto de CÍRCULO (base o dominio). En este sentido los dos conceptos están íntimamente asociados y su relación se representa en una estructura conceptual. El perfil hace referencia al concepto simbolizado por la palabra. La base a aquel conocimiento o estructura conceptual que se presupone a partir del perfil y se evoca con el fin de comprender una expresión determinada. Además, una base generalmente incluye una gran variedad de perfiles conceptuales, tomando el primer ejemplo, la base CÍRCULO engloba no solo RADIO, sino también CIRCUNFERENCIA, DIÁMETRO, CENTRO, etc. Es importante señalar que en la gramática cognitiva se emplea el verbo perfilar (*profiling*) para referirse al proceso de selección de un determinado aspecto (perfil) dentro de una base (dentro de la estructura conceptual que lo contiene). Así, por ejemplo, RODILLA perfila una subestructura de la estructura de la base PIERNA.

Langacker habla de *dominio* en términos muy semejantes al de base:<sup>1</sup>

A context for the characterization of a semantic unit is referred to as a domain. Domains are necessary cognitive entities: mental experiences, representational spaces, concepts, or conceptual complexes (Langacker 1987, p. 147).

What is a domain, exactly? To serve its purpose, the term is broadly interpreted as indicating any kind of conception or realm of experience (Langacker 2008, p. 44).

Como se puede observar, las explicaciones de lo que son los dominios son muy similares a la definición de marco de Fillmore. Sin embargo, la teoría de los dominios de Langacker es más articulada y de acuerdo con Evans y Green (2006, pp. 230–231), complementa en varios aspectos a la de la semántica de marcos. Por ejemplo, la teoría de Langacker estipula que una expresión puede presuponer simultáneamente una serie de dominios cognitivos que sirven de base de fondo para construir su significado. A este conjunto de dominios lo llama *dominios matriz* (1987, p. 147, 2008, pp. 44, 47). Así, por ejemplo, Langacker (2008, p. 47) utiliza la expresión *vaso* (*glass*) para explicar esta noción: según nuestra experiencia, los dominios que esta expresión evoca son los de espacio, forma (típicamente cilíndrica), orientación espacial (vertical), función (contenedor de líquidos), función en el proceso de beber (tomar con las manos, ingestión, etc.), material (típicamente vidrio), tamaño (fácilmente sostenible con la mano). Además, según Langacker, algunos dominios son más centrales que otros:

Certain domains are so central that we can hardly use the expression without evoking them, some are activated less consistently, and others are so peripheral that we invoke them only in special circumstances, when they happen to be relevant (2008, p. 48).

En segundo lugar, la teoría de Langacker (1987, pp. 148–150) alude a dos niveles de organización conceptual a través de la distinción entre *dominios básicos* (*basic domains*) y *dominios abstractos* (*abstract domains*). Los primeros dominios son aquellos que derivan de la experiencia corpórea humana (*embodiment*) y que no presuponen otros dominios, por ejemplo, el ESPACIO, la MATERIA, el TIEMPO, la FUERZA y las sensaciones perceptivas y corporales como el COLOR, la DUREZA, la INTENSIDAD SONORA, el HAMBRE, el DOLOR, etc. Los dominios abstractos son aquellos dominios que no son básicos, es decir, son conceptos o estructuras conceptuales más complejas que funcionan de base para la definición de otros conceptos (Langacker 1987, p. 150). Además, en la teoría de Langacker (2008, p. 64) los dominios se organizan de manera jerárquica. Esto significa que un

---

<sup>1</sup> Langacker (2008, p. 66) se refiere a *base* en estos términos: “As the basis for its meaning, an expression selects a certain body of conceptual content. Let us call this its conceptual base”.

dominio más bajo en la jerarquía es presupuesto por el/los dominio/s de mayor jerarquía, por ejemplo, el dominio FALANGES es perfilado con respecto al dominio MANO que a su vez presupone el dominio BRAZO contenido en el dominio CUERPO, que es entendido en el dominio ESPACIO (el cual es un dominio básico).

### C. El modelo cognitivo idealizado

Otro constructo conceptual que suele ser intercambiable con *dominio* o *marco* y que nos será útil para el desarrollo de este trabajo es el de *modelo cognitivo idealizado* (a partir de aquí MCI) noción, introducida dentro de la lingüística cognitiva por Lakoff (1987, pp. 68–71). Los MCI son estructuras mentales de entidades y conceptos. Son construidas a partir de la experiencia (la cual incluye también el discurso), se almacenan en la memoria semántica (van Dijk 2003, p. 21) y son utilizadas, a su vez, en la conceptualización de más experiencia (Hart 2011, p. 179). Se trata de conocimientos interrelacionados a partir de los cuales entendemos y formulamos conceptos, pero son idealizados en tanto que son abstracciones que no hacen referencia a entidades concretas y, por lo tanto, no necesariamente se ajustan a la realidad:

[. . .] we organize our knowledge by means of structures called *idealized cognitive models*, or ICMS, [. . .] category structures and prototype effects are by-products of that organization (Lakoff 1987, p. 68).<sup>2</sup>

An idealized cognitive model may fit one's understanding of the world either perfectly, very well, pretty well, somewhat well, pretty badly, badly, or not at all (Lakoff 1987, p. 70).

Una forma léxica evoca un conjunto de asociaciones y conocimientos que surgen de los contextos prototípicos en que dicha forma léxica se emplea. Lo anterior permite que para una forma haya más de una representación mental con distintos niveles de complejidad. De ahí que existan *cluster models* (Lakoff 1987, p. 74), conceptos complejos formados por la aglutinación de varios MCI. Este complejo es psicológicamente más básico que los modelos que lo conforman (1987, p. 74). Lakoff ejemplifica el aglutinamiento de modelos con la palabra *madre* y afirma que

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Rosch (1978) los efectos de prototipicidad son asimetrías entre los miembros de una categoría considerados como mejores o peores representantes de esta. Es decir, un miembro de la categoría estará más al centro de esta cuanto más se parezca al prototipo, por el contrario, mientras más difiera, será un miembro más periférico. En este sentido, la pertenencia a una categoría es una cuestión de grado (ver *infra*).

para una comprensión adecuada del término es necesario considerar al menos cinco dominios o modelos cognitivos (además de aquellos de [SER HUMANO] y [MUJER] (1987, pp. 74–6):

- El modelo del NACIMIENTO: una madre es una mujer que da a luz un niño.
- El modelo GENÉTICO: una madre es una mujer que aporta el material genético a un niño.
- El modelo de la CRIANZA: una madre es una mujer adulta que cría y educa al niño.
- El modelo CONYUGAL: la madre es la mujer del padre.
- El modelo GENEALÓGICO: una madre es el antepasado femenino más próximo.

Los cinco modelos o dominios contribuyen a crear lo que entendemos como el concepto prototípico de *madre*, que sería la mujer que tiene todos estos elementos. Sin embargo, solo algunas partes del modelo para MADRE pueden ser aplicables a individuos reales, es decir que dentro de la categoría MADRE se puede colocar a otro tipo de mujeres que, aunque no cumplen con todos estos modelos, siguen formando parte en esta categoría. Por ejemplo, una *madre adoptiva* no cumple el modelo NATAL, una *madre soltera* no cumple el modelo MARITAL, o una *madre por subrogación* cumple el modelo NATAL y solo en algunos casos el GENÉTICO, pero, aún así, siguen estando incluidas en esta categoría, aunque con distintos grados de prototipicidad. De ahí que el MCI marque las pautas para determinar al prototipo.

Como hemos tratado de dilucidar, los términos *dominio*, *marco* y *MCI* se refieren a complejos de conocimientos que son implicados por un concepto. Aunque parecen muy similares y se han utilizado de manera indistinta, no son exactamente equivalentes. En palabras de Langacker (2008, pp. 46–47):

*Domain* has the greatest generality, since neither *frame* nor *ICM* applies very well to basic domains (e.g. time or color space). A *frame* may be roughly comparable to a *nonbasic domain*.

En suma, para los fines que nos hemos fijado, proponemos entender *marco* como una red de conocimientos que son evocados por los conceptos y que permiten su comprensión. Esta red comprende informaciones en gran medida compartidas, pero también incluye experiencias, emociones y conocimientos personales. *Dominio* refiere a una estructura más pequeña, esto es, la porción mínima de conocimiento necesaria para entender un concepto. Los MCI, por su parte, son redes de distintos modelos cognitivos que en conjunto definen al prototipo.

## 2.2 Operaciones de conceptualización

Como apunta el segundo principio de la LC que anotamos más arriba, todos los elementos del discurso, incluidos los elementos gramaticales, implican un proceso de conceptualización. De acuerdo con Langacker (1991, p. 294, 2008, p. 4) hay una infinidad de maneras en las que se puede representar un evento y la lengua cuenta con diversos medios para representar una misma situación. Esta capacidad de concebir la misma escena de diferentes maneras es a lo que Langacker llama en inglés *imagery* (1987, p. 110) o *construal* (2008, p. 43). En LC, a esta diversidad de medios se les conoce como *operaciones de conceptualización* u *operaciones de estructuración conceptual* (*construal operations*).

Son numerosas las operaciones de conceptualización identificadas por los lingüistas cognitivos y se han propuesto también diferentes modos de clasificarlas. Entre las clasificaciones más conocidas se encuentra la de Talmy (1977, 1978, 1988) y la de los *ajustes focales* (*focal adjustments*) de Langacker (1987). Sin embargo, estas clasificaciones no comprenden algunos procesos cognitivos que pueden ser considerados como operaciones de estructuración conceptual. Por ejemplo, ni el enmarcado de Fillmore ni la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson aparecen en las clasificaciones de Talmy ni en la de Langacker.

Croft y Cruse (2004) proponen una clasificación más extensa de las operaciones de conceptualización, cuya novedad radica en que muestran la relación que existe entre las operaciones de conceptualización propuestas por los lingüistas y los procesos mentales distinguidos por los psicólogos cognitivos. En este sentido, los autores (2004, p. 45) afirman que “If linguistic construal operations are truly cognitive, then they should be related to, or identical with, general cognitive processes that are postulated by psychologists”.

Según el análisis de Croft y Cruse (2004), las distintas operaciones de conceptualización son manifestaciones de las cuatro capacidades cognitivas básicas mediante las que procesamos la experiencia y que nos permiten hacer una elección entre los distintos modos de representar una escena: la atención/prominencia, la comparación/juicio, la perspectiva/situacionalidad y la constitución/*Gestalt* (forma).

Para el análisis que ofrecemos en este trabajo nos serviremos solo de algunas de las operaciones de conceptualización clasificadas por Croft y Cruse (2004, p. 46), las cuales serán descritas a continuación.

### 2.2.1 La atención/selección y sus operaciones: la metonimia y el ajuste escalar

Como explican Croft y Cruse (2004, p. 47), existen ciertas propiedades de los fenómenos que atraen más nuestra atención que otros, es decir, que tienen mayor prominencia (*salience*). Tal capacidad se encuentra en todos los dominios del pensamiento, pero Croft y Cruse (2004, p. 47) la explican paragonándola con la capacidad visual de los seres humanos. En efecto, cuando vemos una escena seleccionamos ciertos objetos sobre los cuales fijamos la atención; podemos concentrarnos en un punto sin olvidar del todo el ámbito que lo rodea; vemos la escena con mayor o menor detalle; fijamos la mirada o recorremos toda la escena.

La operación conceptual de selección es una de las manifestaciones de la habilidad cognitiva de atención. La selección es el ajuste focal (Langacker 1987) que permite elegir las partes de la experiencia que son relevantes para alcanzar nuestro objetivo e ignorar los aspectos irrelevantes. Ejemplos de selección son la elección de un marco o dominio semántico en el cual se perfila un concepto, o de los elementos/facetos relevantes del marco que permitirán entender tal concepto.

#### A. La metonimia

La metonimia es otro ejemplo de selección. Para la LC, la metonimia es la habilidad de seleccionar, dentro de un mismo dominio, otro perfil diferente en términos contextuales al que habitualmente simboliza la palabra (Langacker 2008, p. 69).

Algunos lingüistas cognitivos consideran que toda metonimia, por definición, tiene una función referencial (*cf.* Lakoff & Johnson [1980] 1986, p. 74; Croft 2002), según la cual una entidad está por otra (A por B) dentro del mismo dominio cognitivo y es un punto de referencia que activa o da acceso a otra entidad (*cf.* Langacker 2008, p. 504; Kövecses 2002, p. 45). Sin embargo, también se ha considerado que, aunque la metonimia suele ser referencial, existen casos en los que no lo es<sup>3</sup> (Taylor 1999 [1995]; Ruiz de Mendoza & Otal Campo 2002; Barcelona 2005). Además, se ha propuesto que, al igual que en la metáfora (ver *infra*), la metonimia comprende la correspondencia o proyección (*mapping*, *cf.*

---

<sup>3</sup> Una metonimia es referencial cuando se usa un sintagma nominal (SN) para señalar o referirse a una entidad externa (Barcelona 2016). Por ejemplo, la metonimia *¡Ese Mercedes es un idiota! Debería ser detenido por exceso de velocidad* es una metonimia referencial porque *Ese Mercedes* se refiere a una entidad individual, es decir, al conductor del coche (Barcelona 2005, p. 111). En cambio, la metonimia *Pedro es un cerebro* no es referencial porque el SN *un cerebro* no refiere a una entidad, sino que expresa una cualidad atribuida al referente *Pedro* (Barcelona 2016, p. 124).

Lakoff & Turner 1989) entre un dominio meta (*target domain*) y un dominio fuente (*source domain*) pertenecientes ambos a un mismo dominio matriz:

Metonymy is an asymmetrical mapping of a conceptual domain, the source, onto another domain, the target. Source and target are in the same functional domain and are linked by a pragmatic function, so that the target is mentally activated (Barcelona 2005, p. 110).

Barcelona (2005, p. 110; 2016, p. 127) explica que la metonimia es una proyección porque la fuente es un *punto de referencia conceptual* (cfr. Langacker 1987) que causa la activación mental de la meta. Si bien hay una correspondencia entre dominios, este proceso no es simétrico como en la metáfora, ya que a cada elemento del dominio fuente no corresponde un elemento análogo en el dominio conceptual meta. En la metonimia, las características prominentes de un dominio entero pueden ser proyectadas a un subdominio o al revés, las características prominentes de un subdominio pueden ser proyectadas al dominio entero. Para explicar esto, Dirven (2005, p. 23) pone el ejemplo de la metonimia no referencial *María es una cara bonita*, donde el subdominio fuente *cara bonita* es proyectado en el dominio meta *María*. Es decir, el dominio fuente está encapsulado en el dominio meta. A este tipo de metonimia se le llama *source-in-target*. El caso contrario lo ejemplifica con la metonimia *Bush atacó Irak*, donde el dominio fuente *Bush* está por el subdominio meta *el ejército norteamericano*. Este tipo de metonimia se denomina *target-in-source metonymy* porque el dominio meta está comprendido dentro del dominio fuente.

Otro aspecto de la definición de metonimia de Barcelona (2005) es que este proceso se lleva a cabo dentro de un mismo *dominio cognitivo funcional* y no taxonómico. Para el lingüista, un dominio funcional es equivalente al término de *frame* de Fillmore (1985) o al de modelo cognitivo idealizado de Lakoff (1987). En este sentido, explica que *La Casa Blanca está lista para atacar* es una metonimia, ya que el edificio presidencial y los funcionarios que allí trabajan pertenecen a diferentes dominios taxonómicos, pero comparten el mismo dominio funcional o marco (el dominio LOCATIVO) (Barcelona 2005, p. 110). Con respecto a la *función pragmática* mencionada en su definición, esta tiene que ver con la concepción de la metonimia de Lakoff y Johnson (1980, p. 77), quienes dicen que “[. . .] como los conceptos metafóricos, los metonímicos se fundan en nuestra experiencia”. Es decir, Barcelona explica que una propiedad fundamental de este proceso conceptual es el hecho de que el dominio fuente se proyecta en el dominio meta y lo activa en virtud de un vínculo experiencial (por lo tanto, pragmático) que une ambos dominios dentro del mismo dominio funcional. Además, explica el autor (2016, pp. 129–130) que la función pragmática que conecta los dominios fuente y meta puede ser más o menos fuerte, esto es, su fuerza depende de la cercanía conceptual entre estos dos dominios: si fuente y meta están conceptualmente ale-

jados, el enlace será débil y viceversa. El grado de fuerza del enlace pragmático, pues, favorecerá la comprensión y convencionalización de las expresiones metonímicas.

### B. El ajuste escalar

Como habíamos dicho, existen diferentes maneras de conceptualizar una escena. Al enfocarse mayor o menormente en ciertos aspectos y, por lo tanto, al organizar la escena lingüísticamente de una manera específica, el hablante impone una interpretación única. En este sentido, un tercer aspecto de la atención es el ajuste de la escala de atención (*scalar adjustment*, Talmy 1983, p. 238). Existen dos tipos de ajustes focales (Croft y Cruse 2004, pp. 52–53), uno cuantitativo y uno cualitativo. El primero coincide con el ajuste focal que Langacker nomina *abstracción* (1987) y tiene que ver con el grado de especificidad con el que se construye una escena. Basándonos en los ejemplos de Talmy (1983, p. 238): (a) *Ella cruzó corriendo por el campo* y (b) *Ella corrió a través del campo*, podríamos decir que describen la misma escena; sin embargo, el ejemplo (b), mediante la preposición *a través* se resalta la espesura de la vegetación, ya que esta preposición exige un volumen, por lo que la escena se visualiza desde un plano tridimensional. En cambio, el ejemplo (a) conceptualiza el campo carente de vegetación espesa, es decir, lo conceptualiza de manera bidimensional. En la LC se usa el término *granulosidad* para referirse al grado de especificidad de descripción de una escena. Así, el ejemplo (a) es una representación poco detallada, es decir de *grano grueso* (*coarse-grained*), mientras que el ejemplo (b) ofrece una visión más detallada o de *grano fino* (*fine-grained*). En efecto, este tipo de ajuste escalar es cuantitativo porque implica los aspectos espaciales bi- y tridimensionales, es decir, una progresiva focalización de la escena, de un grano grueso a uno más fino.

El segundo ajuste focal es el de tipo cualitativo y corresponde a la noción de *esquematación* que Langacker (1987) incluye dentro de la categoría de abstracción. La esquematización, según este autor, es la concepción de algo haciendo uso de una categoría más amplia. Croft y Cruse (2004, p. 53) llaman a la esquematización *ajuste escalar cualitativo*, que es una operación en la que, a diferencia del ajuste focal cuantitativo, en el que se pierde una escala o dimensión medibles, en este se pierden propiedades irrelevantes. Es decir, la operación de *esquematación* permite conceptualizar algo a través de una categoría más amplia que la engloba. Por ejemplo, *animal* [A] es más esquemático que *perro* [B] y este último es una *elaboración o instancia* (*instance*) de *animal* [A], ya que todos los rasgos característicos de *animal* [A] están presentes en *perro* [B]. Dicho de otro modo, la entidad [A] es más esquemática respecto a [B] porque es menos detallada,



mientras que [B] contiene los rasgos de [A] y especificaciones más granulares y, por lo tanto, es una elaboración de [A].

Así las cosas, la esquematización forma parte del fenómeno de la atención porque el hablante puede hacer uso de conceptos más o menos esquemáticos atendiendo o haciendo caso omiso a ciertos aspectos de perfiles o de marcos.

### **2.2.2 Juicio/comparación: categorización y figura/fondo**

La mente humana, para comprender y almacenar información, se sirve de la comparación de experiencias, entidades o conceptos conocidos con otros nuevos, así como de un juicio para poder designar las nuevas experiencias o conceptos a una determinada clase. Las operaciones de categorización, figura/fondo y metáfora forman parte de la habilidad cognitiva básica del juicio/comparación (Croft & Cruse 2004), ya que, categorizar significa enmarcar una determinada situación mediante su comparación con otra(s). La metáfora consiste en una comparación y asociación de dos dominios cognitivos y la operación figura/fondo implica el contraste de la prominencia focal de dos participantes dentro de una misma escena. Aun cuando la metáfora forma parte de las operaciones de juicio/comparación, consideramos necesario tratarla como acápite aparte para poderla exponer con más detalle debido a la relevancia que tiene para esta investigación.

#### **A. La categorización**

Como ya hemos mencionado, la LC sostiene que la mente humana entiende el mundo no solo en términos de entes individuales sino, sobre todo, en términos de categorías cognitivas, que se han definido como conceptos almacenados que conforman el lexicón mental, mediante los cuales se organiza la realidad. Por lo anterior, uno de los temas centrales de la LC es la categorización, debido a que se trata de un proceso mental básico que hace posible la comprensión del mundo y la producción lingüística. A diferencia de la semántica estructural, que ha dado explicación al proceso de categorización sosteniendo que una categoría se define a partir de los rasgos que la componen, los cuales son necesarios y suficientes, la LC, en cambio, sostiene que no existen categorías cerradas ni límites precisos entre ellas.

La teoría de la categorización comprendida por la LC parte de trabajos empíricos antropológicos y psicológicos que fueron la base para el desarrollo de la teoría de prototipos propuesta por Eleanor Rosch (1978). A través de diferentes experimentos, la psicóloga junto con su equipo de colaboradores demostró que no todos los miembros de una categoría la representan al mismo grado, sino que hay elementos más prototípicos y elementos progresivamente más periféri-

cos. Asimismo, determinaron que el prototipo es el elemento que más atributos comparte con el resto de los miembros de la categoría y que la pertenencia de un elemento a la categoría depende del grado de similitud que tenga con el prototipo. Con todo, para Rosch, los prototipos no son miembros específicos, sino mejores ejemplos representantes de la categoría: “By prototypes of categories we have generally meant the clearest cases of category membership defined operationally by people’s judgements of goodness of membership in the category” (1978, p. 196).

Por lo tanto, Rosch habla de efectos de prototipicidad, es decir, de asimetrías entre los miembros de una categoría considerados como mejores o peores representantes de esta. En este sentido, la pertenencia a una categoría es una cuestión de grado.

A partir de sus experimentos, Rosch (1978) llegó a varias conclusiones: en primer lugar, demostró que mientras más prototípico fuera un elemento, más alta era su frecuencia y el orden de mención en el discurso. En segundo lugar, observó que el orden y rapidez de aprendizaje de un elemento por parte de los niños depende de la mayor o menor cercanía que este tenga con el prototipo (mientras más similitudes tenga un elemento con el prototipo, más rápido será asimilado). Finalmente, Rosch comprobó que la velocidad con la que un elemento se asigna a una categoría depende también de su centralidad dentro de la categoría (1978, p. 13).

La psicóloga concibe las categorías como entidades difusas donde la centralidad de un elemento dependerá del número de rasgos que posea con respecto al prototipo y donde los miembros periféricos son el puente que conecta con otras categorías. Asimismo, retoma en su teoría la noción de *semejanza de familia* (al. *Familienähnlichkeit*) propuesta por Wittgenstein en *Philosophische Untersuchungen* (1953). Esta noción se basa en la idea de que no todos los miembros de una categoría deben compartir todos los rasgos definitorios de esta, sino que pueden tener solo alguno o compartir algún rasgo con algún(os) miembro(s) (Rosch & Mervis 1975).

La teoría de prototipos postulada por Rosch no pretende dar explicación sobre qué causa los efectos de prototipicidad. Sin embargo, Lakoff responde a esta interrogante a través de la teoría de los MCI:

[. . .] we organize our knowledge by means of structures called idealized cognitive models, or ICMS, and [. . .] category structures and prototype effects are by-products of that organization (1987, p. 68).

Así pues, Lakoff (1987) considera que el prototipo es la imagen mental definida a partir de un modelo cognitivo idealizado. Asimismo, afirma que los efectos de prototipicidad dependerán del grado de coincidencia entre los rasgos de un deter-

minado elemento y los aspectos del MCI que caracterizan al prototipo (1987, p. 71). En este sentido, un ente se encontrará más al centro de la categoría mientras más rasgos comparta con el MCI que define al prototipo.

### **B. La alineación figura/fondo o *trajector/landmark***

La operación de conceptualización figura/fondo (ing. *figure/ground*) deriva de la psicología de la *Gestalt* y está muy relacionada con la percepción visual. Talmy (1983, 2000) introduce esta operación dentro de la LC para explicar la manifestación de las relaciones espaciales en el lenguaje natural. Sostiene que todas las relaciones espaciales se expresan a partir de la especificación de la posición de un objeto, la figura, en relación con otro, el fondo. La figura se distingue por ciertas características prototípicas: posee una localización menos conocida, es un elemento más pequeño que el fondo, más móvil, estructuralmente más simple, más prominente y más reciente en la conciencia. En contraste, el fondo es el elemento cuya localización es más conocida, es más grande que la figura, más estático, estructuralmente más complejo y se encuentra en el segundo plano de la escena (Talmy 1983, pp. 230–231).

En muchos casos la relación entre figura y fondo es simétrica y la elección entre (a) [*El libro*]<sub>FIGURA</sub> *está junto al* [*lápiz*]<sub>FONDO</sub> y (b) [*El lápiz*]<sub>FIGURA</sub> *está junto al* [*libro*]<sub>FONDO</sub> depende únicamente del elemento que pongamos en el foco. Sin embargo, hay casos en los que la relación figura/fondo es asimétrica y los elementos no son intercambiables, sobre todo si la relación es entre elementos móviles y más pequeños *versus* elementos más grandes y estables como en (c) (Talmy 2000, p. 314):

(c) La bicicleta está cerca de la casa. vs. \*La casa está cerca de la bicicleta.

La alineación figura/fondo se puede aplicar también a la relación entre sucesos. Es el caso de algunas frases subordinadas que funcionan como fondo (causa o precondición) para la figura que se encuentra en la frase principal. También aquí, la relación es asimétrica —ej. (d)— en contraste con la relación simétrica que se establece en las frases coordinadas —ej. (e)— y muchas veces los elementos no pueden ser intercambiables —ej. (f)— (Talmy 2000, p. 325):

(d) Ana cocinaba mientras Juan veía la TV.

(e) Ana cocinaba y Juan veía la TV

(f) Soñó mientras dormía. vs. \*Durmió mientras soñaba.

Langacker (1987, p. 217; 2008, pp. 70–73) usa las nociones *trajector* (tr.) y *landmark* (lm.) para referirse a figura y fondo respectivamente. La alineación *trajector/landmark* es entendida en términos de prominencia focal primaria y secundaria. En este sentido, el *trajector* es el participante más prominente, al que se localiza, evalúa o describe (Langacker 2008, p. 70). En contraste, el *landmark* es el participante que posee un focus secundario (Langacker 2008, p. 70). Es llamado así porque prototípicamente provee puntos de referencia para la localización del *trajector* (Langacker 1987, p. 217).

Langacker explica que las expresiones pueden tener el mismo contenido y perfilar la misma relación, pero difieren en significado dependiendo de qué participante se elija como *trajector* y como *landmark* (2008, p. 70). Así, por ejemplo, en las oraciones (g) y (h), las locuciones preposicionales *encima de* y *debajo de* indican la localización espacial de dos objetos con respecto al eje vertical y perfilan la misma relación referencial (X encima de Y presenta la misma relación que Y debajo de X), pero hay un contraste semántico que reside en el grado de prominencia conferido a los participantes (2008, p. 71):

(g) [La lámpara]<sub>TR</sub> está encima de [la mesa.]<sub>LM</sub>

(h) [La mesa]<sub>TR</sub> está debajo de [la lámpara.]<sub>LM</sub>

Prototípicamente, las funciones de sujeto y objeto reflejan la relación *trajector/landmark*. Pero estas dos nociones pueden ser aplicables a cualquier tipo de dominio cognitivo (2008, p. 72), por ejemplo, las relaciones temporales entre distintos eventos también pueden ser conceptualizadas en términos de *trajector* y *landmark*. Así, por ejemplo, en las oraciones (i) y (j) tanto *antes* como *después* perfilan una relación de precedencia temporal entre dos eventos, pero el contraste semántico radica en la elección del evento *trajector* y del evento *landmark* (2008, p. 72):

(i) [Todos los invitados se habían ido]<sub>TR</sub> *antes de que* [llegáramos.]<sub>LM</sub>

(j) [Llegamos]<sub>TR</sub> *después de que* [los invitados se habían ido.]<sub>LM</sub>

Las nociones de figura/fondo propuestas por Talmy (1983; 2000) y las de *trajector/landmark* desarrolladas por Langacker (1987) se refieren a los mismos conceptos teóricos: ambos pares implican el contraste de la prominencia focal de dos participantes dentro de una misma escena.

### 2.2.3 La perspectiva/situacionalidad: subjetividad y objetividad

La perspectiva es otro de los procesos cognitivos básicos del ser humano y tiene que ver con el punto de vista desde el cual es conceptualizada una escena. La localización y orientación espaciales en las que nos encontremos determinará la conceptualización de la situación que deseamos comunicar. Por esta razón, la perspectiva es fundamental para la construcción de imágenes (*imagery*) (Maldonado 2012, p. 230). Dentro de esta capacidad cognitiva, Langacker (1987, p. 132) recoge las operaciones de *subjetividad/objetividad*. Tales nociones hacen referencia a la posición que asume el conceptualizador, ya sea dentro o fuera de la escena. Un ejemplo muy claro de *objetividad* se encuentra en el llamado *baby talk* donde la madre dice al niño frases como estas: “mamá te traje un regalo” o “¿cómo está mi niño?” En ambos casos los deícticos *yo* (mamá) y *tú* (niño) se objetivizan y el hablante/conceptualizador se ve a sí mismo como si fuera otro individuo, es decir, se coloca fuera de la escena. En cambio, si el hablante (la madre) conceptualiza la situación de manera *subjetiva*, es decir, se ubica dentro de la escena, usaría los pronombres personales deícticos para definir su identidad y la de su interlocutor (el niño) en relación con el acto de habla: “te traje un regalo”, “¿cómo estás?”.

### 2.2.4 La metáfora

En las teorías lingüísticas clásicas, la metáfora es considerada una cuestión de la lengua, un mecanismo propiamente literario, ajeno al lenguaje cotidiano convencional. En otras palabras, el término *metáfora* hace referencia a una expresión literaria o poética en la cual una o más palabras que pertenecen a un cierto concepto son usadas fuera de su uso convencional para expresar un concepto similar (Lakoff 2006, p. 185). En contraste, para la LC las generalizaciones que rigen las expresiones metafóricas no pertenecen al lenguaje, sino al pensamiento: la metáfora es un proceso cognitivo que permea el lenguaje (Lakoff 2007, p. 185).

Uno de los trabajos más influyentes sobre la metáfora dentro de la LC ha sido el llevado a cabo por George Lakoff y Mark Johnson. En su libro *Metáforas de la vida cotidiana* (1986) (originalmente en inglés *Metaphors We Live By*, 1980), a través de una gran cantidad de ejemplos demuestran que las metáforas forman parte de la forma ordinaria y cotidiana en que hablamos, pensamos y, por lo tanto, influyen en la manera en que actuamos.

De acuerdo a su función, los autores distinguen entre *metáforas estructurales*, *ontológicas* y *orientacionales*. En las primeras, un concepto, una actividad o

experiencia se estructura en términos de otro/otra (Lakoff & Johnson 1986, p. 50). Ejemplo de este tipo de metáforas es EL AMOR ES UN VIAJE,<sup>4</sup> de la cual surgen expresiones metafóricas como *Nuestro noviazgo va sobre ruedas*; o EL TIEMPO ES UN RECURSO (VALIOSO), metáfora reflejada en la expresión metafórica *El tiempo es dinero*. La función de este tipo de metáforas consiste en organizar nuestro conocimiento de un concepto a través de la estructura claramente delineada de otro concepto (Lakoff & Johnson 1986, p. 101).

Las metáforas *ontológicas* son aquellas que dan un estatus de ente físico a un dominio de la experiencia de carácter abstracto. Este tipo de metáforas nos permiten referir, categorizar, agrupar y cuantificar nuestras experiencias y, de este modo, podemos razonar sobre ellas (1986, p. 63). Dentro de las metáforas ontológicas se encuentran (a) las *metáforas de sustancia y entidad* como LA MENTE ES UNA MÁQUINA: *Voy a perder el control* o *Le falta un tornillo* (1986, p. 66); (b) las *metáforas de recipiente* como LOS CAMPOS VISUALES SON RECIPIENTES: *Ahora está fuera de mi vista*; y (c) la *personificación* que nos permite “dar sentido a fenómenos del mundo en términos humanos —términos que podemos entender sobre la base de nuestras propias motivaciones, objetivos, acciones y características—.” (1986, p. 72): *La inflación ha dado a luz una generación de gente preocupada por el dinero* (1986, p. 72).

Las *metáforas orientacionales* surgen de nuestra constitución física, de nuestra experiencia corpórea y cultural, y estructuran una gran cantidad de conceptos en términos espaciales (Lakoff y Johnson 1986, p. 50). La mayoría tiene que ver con las orientaciones arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Ejemplos de metáforas orientacionales son FELIZ/BUENO ES ARRIBA – TRISTE/MALO ES ABAJO: *Eso me levantó el ánimo. Caí en una depresión* (1986, p. 51); CONTROL/PODER ES ARRIBA – AUSENCIA DE CONTROL/PODER ES ABAJO: *Tengo control sobre ella. Está bajo mi control* (1986, p. 52); LO CONSCIENTE ES ARRIBA – LO INCONSCIENTE ES ABAJO: *¡Arriba! (¡despierta! ingl. Wake up!). Se hundió en un profundo sueño.*

Lakoff y Johnson indican también una distinción entre las metáforas según su grado de convencionalidad. Diferencian entre *metáforas convencionales* por un lado y *metáforas imaginativas y de nueva creación* por el otro. Las convencionales son “metáforas que estructuran el sistema conceptual ordinario de nues-

---

4 Para Lakoff y Johnson, el fenómeno lingüístico metafórico involucra tanto el nivel conceptual como el verbal. En este sentido, distinguen la METÁFORA, que es una actividad cognitiva, de la *expresión metafórica*, que se refiere a la expresión lingüística de esta actividad (Lakoff & Johnson 1998, p. 44). Así, lo que para la teoría clásica es una metáfora, para la LC será una expresión metafórica. Usaremos versalitas para las metáforas y las cursivas para las expresiones metafóricas.

tra cultura, que se refleja en el lenguaje cotidiano” (1986, p. 181). Estas metáforas se originan en las experiencias humanas de carácter físico y cultural, es decir, están basadas en esquemas de imagen. Los esquemas de imagen son estructuras de conocimiento abstracto que representan la experiencia en *dominios básicos* (cfr. Langacker 1987) y surgen de nuestra experiencia sensorial y corpórea. Ejemplos de esquemas de imagen son espacio, contención, locomoción, balance, fuerza, unidad, multiplicidad, existencia (Evans 2007, pp. 107–108). Las metáforas convencionales, pues, al emerger de representaciones esquemáticas no presentan detalles imaginativos precisos (Lakoff & Turner 1989, p. 91). Dentro de este tipo de metáforas se encuentran las orientacionales, ontológicas y muchas estructurales.

Las *metáforas de nueva creación* son aquellas que están fuera de nuestro sistema conceptual convencional (Lakoff & Johnson 1986, p. 181). Al igual que las metáforas convencionales, proporcionan una estructura coherente a nuestra experiencia destacando ciertos aspectos, desfocalizando otros y ocultando otros más (1986, p. 194). Por ejemplo, la metáfora EL AMOR ES UNA OBRA DE ARTE EN COLABORACIÓN focaliza la noción de TRABAJO pero no toma en cuenta la noción de VIAJE o de LOCURA que forma parte del marco experiencial del amor (1986, p. 194). Dentro de las metáforas de nueva creación se encuentran las *metáforas de imagen* (Lakoff & Turner 1989, pp. 89–96) las cuales implican la correlación biunívoca entre imágenes mentales —convencionales o no— que coinciden en forma y en ciertos atributos. En otras palabras, las metáforas de imagen “are “one shot” metaphors: they map only one image onto one other image” (Lakoff 2006, p. 215).<sup>5</sup> Así, por ejemplo, la expresión metafórica *Mi mujer . . . cuya cintura es un reloj de arena* sugiere una imposición de la imagen del reloj sobre la imagen de la cintura de la mujer en virtud de la similitud de su forma (Lakoff 2006, p. 215; Lakoff & Turner 1989, p. 90).

### A. La teoría de la metáfora conceptual

Para Lakoff (2006, p. 185), la metáfora es un proceso mental en el que se conceptualiza un dominio mental en términos de otro. Este proceso se realiza mediante el establecimiento de asociaciones o correspondencias (*mapping*) generales a través de dos dominios conceptuales. Tomemos como ejemplo la metáfora estructural EL AMOR ES UN VIAJE, que es la base para la conceptualización de expresiones metafóricas como *No creo que esta relación vaya a ninguna parte* o *Tendremos*

---

<sup>5</sup> Trabajo originalmente publicado en 1993: Lakoff, George (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press.

*que emprender caminos separados*. Tal metáfora implica la comprensión de un dominio de la experiencia, es decir, EL AMOR, en términos de otro dominio, EL VIAJE. De acuerdo con el autor, a nivel conceptual se establece una correspondencia ontológica (una asociación, mapeo o proyección, en ing. *mapping*) entre entidades que pertenecen a un dominio mental de *origen* o *fuelle* (*source domain*) que presta sus conceptos (en el caso del ejemplo, EL VIAJE) y otra entidad que pertenece a un dominio *destino* o *meta* (*target domain*), generalmente más abstracto (en nuestro caso EL AMOR).

Para facilitar la comprensión del proceso metafórico, Lakoff y Johnson (1980; Lakoff 2006, p. 190) proponen una estrategia para designar la correspondencia: EL DOMINIO META es EL DOMINIO FUENTE (*el amor es un viaje*) o alternativamente EL DOMINIO META como/en los términos del DOMINIO FUENTE (*el amor en los términos de un viaje*).

La metáfora conceptual es pues un mapeo o un conjunto de correspondencias a través de las cuales las entidades del dominio del amor corresponden sistemáticamente a las entidades del dominio del viaje: los amantes corresponden a los viajeros; la relación amorosa al vehículo; sus objetivos a los lugares de destino; las complicaciones a las dificultades del viaje.

Existen dos tipos de proyecciones por medio de las cuales se realiza el proceso metafórico: las *correspondencias ontológicas* y las *correspondencias epistémicas* (Lakoff 2006, p. 191). Las primeras vinculan elementos concretos entre los dominios de origen y destino (como en la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE). Las correspondencias epistémicas en cambio, vinculan porciones de conocimiento — enciclopédico— que nos permiten hacer inferencias (Soriano 2016, p. 98) que se proyectan del dominio fuente al dominio meta.

Las correspondencias que se establecen entre los dos dominios de la metáfora conceptual son siempre parciales, es decir, nunca se importa toda la información que tenemos del dominio fuente sobre el meta, sino que se proyecta la información coherente con la estructura del dominio meta, la cual consiste en un esquema de imagen. En otras palabras, el razonamiento que se realiza en el dominio meta está regulado por la estructura de imagen del dominio fuente (Croft & Cruse 2004, p. 201). En esto consiste lo que Lakoff llama *hipótesis de la invariabilidad* (*invariance hypothesis*, Lakoff 2006, p. 199).<sup>6</sup> Debido a la característica de parcialidad, un dominio puede servir de fuente para varios dominios meta y un dominio meta puede estar estructurado por varias fuentes. Además

---

<sup>6</sup> Con respecto a la parcialidad de las proyecciones metafóricas Ibarretxe-Antuñano (1999) propone la *Teoría de la selección de propiedades* la cual sugiere que son solo algunas de las propiedades prototípicas del dominio fuente las que se proyectan al dominio meta.

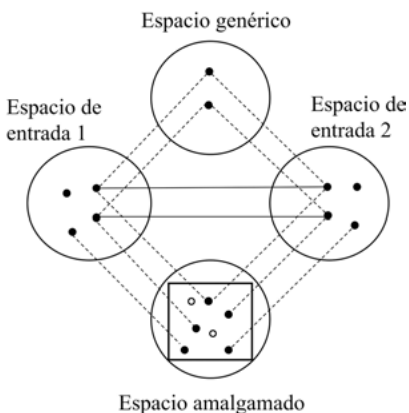


de la parcialidad, otra de las características de la metáfora conceptual es su unidireccionalidad, es decir que la estructura del dominio fuente se proyecta al dominio meta, pero no al contrario (Soriano 2016, p. 105). Es este último aspecto uno de los criticados y superados por otras propuestas teóricas como la *teoría de la integración conceptual* (*Conceptual Blending Theory*), que expondremos a continuación.

### B. La teoría de la integración conceptual (*Conceptual Blending Theory*)

A partir de la teoría de la metáfora conceptual (desde aquí TMC) y la teoría de los espacios mentales (Fauconnier 1994) (desde aquí TEM), Fauconnier y Turner (2002) desarrollaron la teoría de la integración conceptual (desde aquí TIC), que explica la conceptualización de distintos fenómenos lingüísticos entre los que se encuentra la metáfora. Esta teoría surge como alternativa para tratar fenómenos que ni la TEM ni la TMC podían explicar adecuadamente (Evans & Green 2006, p. 400). La TIC explica la construcción de significado a partir de la integración de estructuras mentales —la cual no debe ser entendida como la suma de las partes de tales estructuras, sino como la creación de una red integrada que genera nuevos significados y estructuras inferenciales—.

El proceso conceptual de la *integración* o *fusión* tal como lo proponen Fauconnier y Turner (2002) consta de, mínimo, dos espacios mentales de entrada (*input space 1* e *input space 2*), un espacio genérico (ing. *generic space*) y un espacio amalgamado o fusionado (*blended space*), como se observa en la Fig. 1.



**Fig. 1:** Diagrama básico de la integración conceptual (basado en Fauconnier & Turner 2006, p. 313).

Según expone Fauconnier (1994; 1997), los espacios mentales son dominios cognitivos parciales mediante los cuales vamos estructurando y dando sentido a lo

que enunciamos y escuchamos. Por lo tanto, son estructuras que se generan *on-line*, esto es, sobre la marcha del discurso:

Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. Mental spaces are very partial assemblies containing elements, and structured by frames and cognitive models. They are interconnected, and can be modified as thought and discourse unfold. Mental spaces can be used generally to model dynamical mappings in thought and language (Fauconnier & Turner 2006, p. 307).<sup>7</sup>

En efecto, dichas estructuras sirven para conceptualizar situaciones, objetos, entidades, acciones, procesos y periodos de tiempo; son escenarios que contienen información específica derivada de nuestro saber lingüístico, pragmático y cultural. Así descritos, los espacios mentales coinciden con los *modelos de situación* de van Dijk (1993, p. 41; 2011, p. 21; 2012, p. 108, *cf. supra*) y, como estos, operan en la memoria a corto plazo o *memoria de trabajo* (Fauconnier & Turner 2002, p. 103). Sin embargo, como lo indica la cita precedente, son construidos a partir de la activación de marcos y modelos cognitivos almacenados en la memoria a largo plazo y pueden formar parte de ella mediante procesos de fijación (Fauconnier & Turner 2002, pp. 102–103; van Dijk 1985, p. 63).

Como sugiere el diagrama básico (Fig. 1), el proceso de integración conceptual consta de cuatro espacios mentales. Los dos espacios de entrada comparten conexiones (representadas en el diagrama por las líneas continuas) entre elementos homólogos. Las conexiones o *relaciones vitales* entre los elementos de los espacios de entrada pueden ser de distinta naturaleza: relaciones de identidad, de representación, de rol, de intencionalidad, causa-efecto, analogía (como en el caso de la metáfora), tiempo, espacio y categoría (Fauconnier & Turner 2006, p. 313). Las líneas punteadas que conectan los elementos de los cuatro espacios mentales representan las proyecciones conceptuales a través de la red.

Además de dos (o más) espacios mentales de entrada, el proceso de integración conceptual implica un espacio genérico que contiene la estructura y los elementos que los espacios de entrada tienen en común. Estos elementos pueden ser reconocidos en términos de agentes, *tajektor* y *landmark* (Langaeker 1987, 2008), acción, proceso, tiempo, etc. La noción de espacio genérico, sin embargo, ha sido cuestionada (*cf. Maldonado 1999*). Los elementos que se identifican dentro de este espacio representan los aspectos o propiedades que los elementos de los dos espacios de entrada comparten. No obstante, consideramos innecesaria su mención, ya que son muy esquemáticos en el sentido

---

<sup>7</sup> Este texto aparece originalmente en Fauconnier & Turner (1998): “Conceptual integrations networks”, *Cognitive Science* 22(2), 133–187.

langackeriano (Langacker 2008, p. 19), es decir, su grado de especificación y detalle es muy bajo (p. ej., agente, tema, acción, tiempo, etc.). Además, tales elementos resultan redundantes, pues el tipo de conexiones que indican se puede dilucidar perfectamente sin recurrir a la especificación en un tercer espacio. Por esta razón, para el análisis que aquí nos ocupa, prescindiremos de este componente.

El cuarto espacio es el espacio de la integración (*blended space*). Este hereda la estructura parcial de los dos espacios de entrada y genera una estructura inferencial nueva o emergente. De acuerdo con Fauconnier y Turner (2006, pp. 314–315), la estructura emergente surge a partir de tres procesos: *composición*, *complementación* y *elaboración*. La *composición* es la proyección selectiva de la información de los espacios de entrada al espacio de integración. La composición de estos elementos proporciona relaciones que no existían en los espacios de entrada independientes. La *complementación* es la operación mediante la cual se recuperan conocimientos pertenecientes a la memoria a largo plazo — como marcos cognitivos — o información proveniente del contexto para completar la información recibida. Por último, la *elaboración* es el trabajo cognitivo a partir del cual surge la estructura emergente. Dicho trabajo cognitivo dentro del espacio amalgamado implica el razonamiento, la producción de inferencias, el desarrollo de emociones, etc.

Como se puede observar, la TMC y la TIC son dos operaciones cognitivas que actúan de manera distinta. La TMC es una teoría sobre la organización conceptual (Hart 2010, p. 113), es decir, que la metáfora conceptual forma parte de las estructuras que se encuentran en la memoria a largo plazo de manera *offline*. Por el contrario, la TIC es una teoría de la conceptualización durante el discurso (2010, p. 114; Koller 2004, p. 8), o sea, se trata de procesos *online* que incorporan información de distinta índole que dan como resultado estructuras inferenciales nuevas. Debido al mapeo unidireccional que supone la TMC, no se considera que la estructura a nivel de marcos asociada con el dominio meta pueda contribuir al significado de la metáfora. En la TIC ambos espacios de entrada contribuyen al significado emergente. Grady et. al (1999, p. 101) refieren además que la TMC establece relaciones únicamente entre dos dominios, mientras que la TIC lo hace con más de dos. Esto es, explican que la TMC trata la metáfora como una representación conceptual en la que se establecen relaciones entre un dominio fuente y uno meta, mientras que la TIC trata la metáfora como una operación de conceptualización dinámica que implica, al menos, cuatro espacios mentales (1999, p. 101). Sin embargo, a pesar de actuar de manera distinta, estas teorías pueden ser compatibles y complementarias (Grady et al. 1999, p. 120), ya que las metáforas conceptuales se generan en espacios mentales, posterior-

mente se fijan en la memoria a largo plazo y, como los marcos, se evocan en procesos de conceptualización como la integración conceptual.

### 2.2.5 Dinámica de fuerzas

Otra de las operaciones de conceptualización que Croft y Cruse (2004) categorizan dentro de la capacidad cognitiva básica de *constitución* o *Gestalt* (forma) es la *dinámica de fuerzas* (*force dynamics*). El modelo de la dinámica de fuerzas propuesto por Talmy (1988; 2000) da cuenta de las relaciones de causa-efecto en términos de fuerza, presión y movimiento (2000, p. 409). Es decir, este modelo toma en cuenta las relaciones de fuerza que se establecen entre las entidades físicas: ya sea de fuerza, de presión, de resistencia, de bloqueo y de eliminación del bloqueo.

Este sistema dinámico comprende dos entidades que ejercen fuerza: el *agonista*, que es la entidad en la que se enfoca la atención, y el *antagonista*, la entidad que se opone al agonista, ya sea superando su fuerza o fracasando en superarlo. La fuerza intrínseca del agonista puede ser hacia el movimiento o hacia el reposo (acción o inacción), y la fuerza intrínseca del antagonista resulta opuesta a esta tendencia. La entidad que es capaz de manifestar su tendencia a costa de su oponente es la entidad más fuerte (Talmy 2000, p. 414). Así pues, dependiendo del tipo de relación de fuerza que se establece, el agonista es libre de llevar a cabo su tendencia intrínseca o es bloqueado por el antagonista. Talmy (1988, p. 54; 2000, p. 414) utiliza los siguientes diagramas para representar los elementos de la dinámica de fuerzas (Fig. 2):

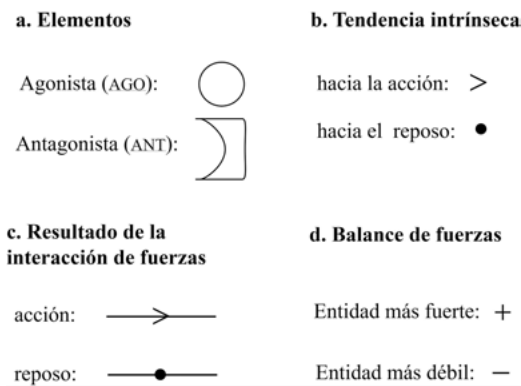
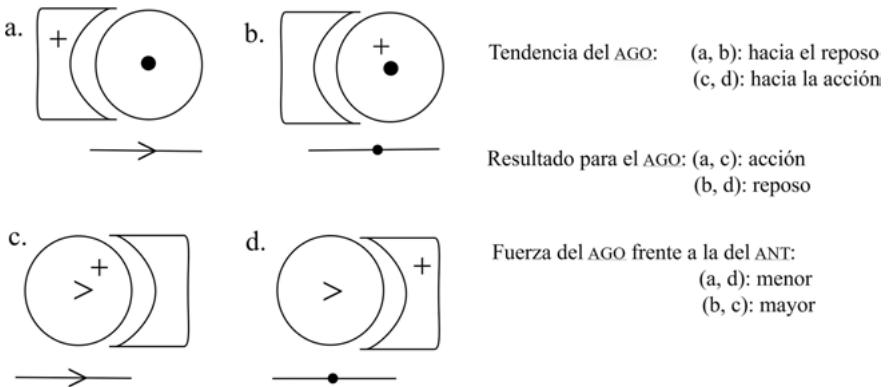


Fig. 2: Elementos de la dinámica de fuerzas (basado en Talmy 2000, p. 414).

La dinámica de fuerzas se expresa mediante preposiciones y conjunciones (*close class grammatical items*) así como por elementos léxicos que no solo refieren a las interacciones físicas de fuerza, sino, por extensión metafórica, a las relaciones e interacciones psicológicas y sociales conceptualizadas en términos de presión (Talmy 2000, p. 409): verbos —principalmente modales con valor deóntico y epistémico—, sustantivos, adjetivos, adverbios, interjecciones (*open class lexical items*).

Talmy plantea cuatro posibles *patrones de estado estacionario* (*steady-state patterns* 2000, p. 415), dos de los cuales son de tipo causal (a. y d.) (Fig. 3).



**Fig. 3:** Patrones básicos de estados estacionarios en la dinámica de fuerzas (basado en Talmy 2000, p. 415).

Asimismo, explica la dinámica de fuerzas mediante los siguientes ejemplos (2000, p. 416) (donde AGO está por agonista y ANT por antagonista):<sup>8</sup>

- (a) [La pelota]<sub>AGO</sub> siguió rodando debido [al viento]<sub>ANT</sub> que soplabla sobre ella.
- (b) [El cobertizo]<sub>AGO</sub> permaneció en pie a pesar del fuerte [viento]<sub>ANT</sub> que soplabla contra él.

<sup>8</sup> La traducción y la indicación de agonista/antagonista es nuestra. En el original:

- a. The ball kept rolling because of the wind blowing on it.
- b. The shed kept standing despite the gale wind blowing against it.
- c. The ball kept rolling despite the stiff grass.
- d. The log kept lying on the incline because of the ridge there.

(c) [La pelota]<sub>AGO</sub> siguió rodando a pesar de [la hierba]<sub>ANT</sub> áspera.

(d) [El tronco]<sub>AGO</sub> se mantuvo inmóvil en la pendiente debido a [la cresta de la montaña]<sub>ANT</sub>.

En (a) la tendencia del agonista [la pelota] es hacia el reposo, pero es superado por el antagonista [el viento] que tiende al movimiento y es más fuerte, por lo que supera la resistencia del agonista y lo obliga a moverse. Por lo tanto, el antagonista se encuentra en una relación causal con el agonista. Esta oración se puede ilustrar mediante el patrón de estado estacionario a. (Fig. 3). El patrón de estado estacionario b. (Fig. 3) corresponde al ejemplo (b) donde la tendencia de la fuerza del agonista [el cobertizo] es también hacia el reposo, pero, a diferencia del primer ejemplo, su fuerza es mayor a la del antagonista, por lo que logra manifestar su tendencia estática. En el tercer ejemplo, que corresponde al patrón c. (Fig. 3), la tendencia de la fuerza del agonista [la pelota] es hacia el movimiento, y aunque la fuerza del antagonista [la hierba] se opone a él, su fuerza es mayor, logrando así manifestar su tendencia intrínseca. En el último ejemplo (d), representado por el cuarto patrón de la dinámica de fuerzas (d., Fig. 3), la tendencia de la fuerza del agonista, [el tronco], también es hacia el movimiento, pero esta vez la fuerza contraria del antagonista, [la cresta de la montaña], es mayor e impide el movimiento. Este patrón, como el de a., es de tipo causal. En los ejemplos anteriores, la interacción de la dinámica de fuerzas se expresa mediante las locuciones preposicionales *debido a* y *a pesar de*, así como por los verbos *seguir* o *permanecer/mantenerse*. Por un lado, *debido a* indica la mayor fuerza del antagonista, que supera la fuerza del agonista y por lo tanto implica causalidad. En cambio, *a pesar de* codifica la mayor fuerza del agonista frente a la debilidad del antagonista. Por otro lado, los verbos *seguir*, *continuar*, *mantenerse* (en ing. *keeping*) son indicadores de la presencia de dinámica de fuerzas (Talmy 2000, p. 417).

Además de los cuatro patrones de estado estacionario, Talmy identifica distintos patrones de cambio de dinámica de fuerzas. Entre estos se encuentran los patrones de *cambio del estado de fuerza* (*shift in state of impingement*) (2000, p. 417) y de *cambio de balance de fuerza* (*shift in balance of strength*) (2000, p. 419). En los cuatro patrones de cambio del estado de fuerza que Talmy identifica (Fig. 4), el antagonista no aplica al agonista una presión continua, sino que entra o abandona el estado de presión.

En este tipo de patrones, el antagonista es el elemento más fuerte. La flecha que apunta hacia abajo indica que abruptamente se aplica una fuerza, mientras que la flecha apuntando hacia arriba significa que el antagonista suelta la fuerza ejercida, con lo que permite al agonista manifestar su tendencia intrínseca.

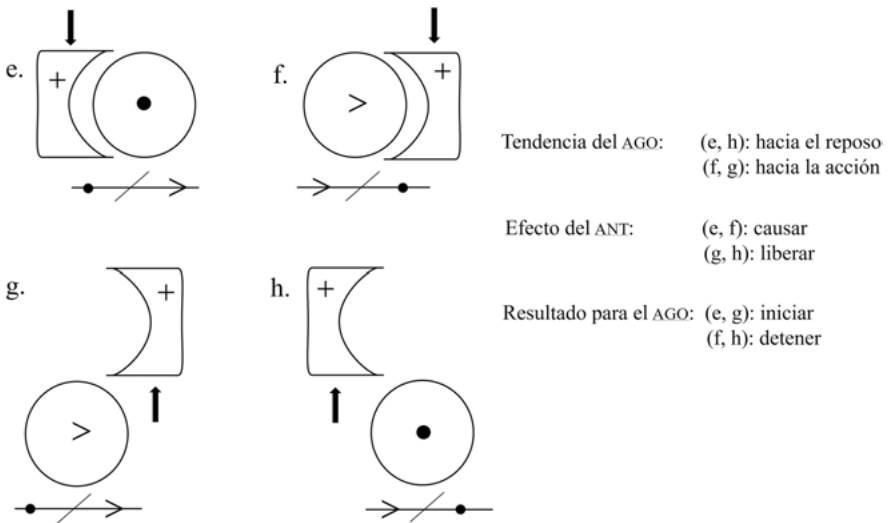


Fig. 4: Patrones de cambio de estado de fuerza (basado en Talmy 2000, p. 418).

Además de ser el más fuerte, el antagonista es considerado en primer lugar y normalmente toma la posición de sujeto, como se observa en los siguientes ejemplos:<sup>9</sup>

- (c) [El golpe]<sub>ANT</sub> de la pelota hizo que la [lámpara]<sub>AGO</sub> cayera de la mesa.
- (d) [El agua]<sub>ANT</sub> que gotea hizo que [el fuego]<sub>AGO</sub> se apagara.
- (e) [El tapón]<sub>ANT</sub> se aflojó y ahora deja pasar [el agua]<sub>AGO</sub>.
- (f) [La ruptura]<sub>ANT</sub> del agitador hace que [las partículas]<sub>AGO</sub> se asienten.

En el primer ejemplo, correspondiente al patrón e., el agonista tiene tendencia al reposo, pero la fuerza aplicada por el antagonista hace que cambie su estado y se provoque el movimiento. En (f), el antagonista, que es el participante más fuerte, entra en choque contra el agonista —el cual tiende al movimiento y se ha estado moviendo— y lo detiene. En (g), el antagonista (participante más fuerte) ha estado

<sup>9</sup> e. The ball's hitting it made the lamp topple from the table.

f. The water's dripping on it made the fire die down.

g. The plug's coming loose let the water flow from the tank.

h. The stirring rod's breaking let the particles settle. (Talmy 2000, p. 418)

bloqueando al agonista (que tiende al movimiento), pero lo suelta y este último puede manifestar su tendencia intrínseca. Por último, en (h) un antagonista que se mantiene enérgicamente en movimiento detiene su fuerza y, con esto, permite al agonista, que tiende hacia el reposo, volver a su tendencia original.

En suma, Talmy (2000, p. 418) reconoce dos tipos de estados causales: los patrones donde el antagonista aplica una presión continua (*extended causation*), como en los ejemplos (a) y (d); y los patrones en los que la presión se aplica una vez y causa un cambio de estado, ya sea de movimiento o reposo (*onset causation*) (ejemplos [e] y [f]).

Por lo que se refiere al *cambio de balance de fuerza*, Talmy (2000, p. 419) explica que el balance de la fuerza entre el antagonista y el agonista cambia por el fortalecimiento o debilitamiento de una de las entidades:

i) [El enemigo]<sub>ANT</sub> [nos]<sub>AGO</sub> venció mientras estábamos defendiendo la frontera.

Mientras que en los ejemplos (e), (f), (g) y (h) el antagonista aplica o abandona la presión —con lo cual inicia o termina su efecto dominador—, en el ejemplo (i) el antagonista no llega sino que se vuelve más fuerte o más débil. Mediante la flecha curva que se observa en la figura 5 se representa este cambio en la fuerza:<sup>10</sup>

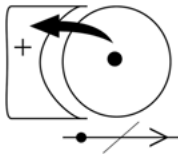


Fig. 5: Cambio de balance de fuerza (basado en Talmy 2000, p. 420).

<sup>10</sup> Esta flecha indica el cambio de fuerza, pero no representa la transferencia de la fuerza de una entidad a otra.





### 3 Pautas metodológicas para el análisis sociocognitivo de los LTG y corpus

El análisis que presentamos a continuación parte de una contextualización sociopolítica de cada periodo en el que se verificó la reforma educativa que dio lugar a la creación de nuevos libros de texto. En este sentido, para cada generación de libros hemos realizado una investigación del contexto social, político e ideológico de los gobiernos que impulsaron las reformas y controlaron la producción de los libros. Asimismo, nos hemos documentado sobre las características de los planes y programas para primero de primaria surgidos a partir de las reformas, así como de las polémicas que despertó cada generación entre diversas esferas de la sociedad mexicana. Toda esta información es imprescindible para comprender los contenidos de los libros, las estrategias de conceptualización para comunicarlos y las modificaciones que incluso una misma generación de libros ha sufrido. Esta información sociopolítica encabeza cada uno de los capítulos referentes a los LTG.

En cuanto al análisis de los manuales, este consistió en la identificación de los modelos mentales (Lakoff 1989) que conforman el Modelo Cognitivo Idealizado de MEXICANO propuesto por los libros de primer año de primaria. Tales modelos, considerados aquí como las unidades de análisis, fueron elaborados icónica y lingüísticamente a partir de distintas operaciones de conceptualización. Ha sido uno de nuestros objetivos identificar cuáles son estas operaciones que resultan en la formación y fijación del MCI de la IDENTIDAD MEXICANA, así como de los ideogramas mediante los que esta representación se almacena y reproduce.

Para este fin, en una tabla Excel hemos transcrito los extractos de texto o descrito las imágenes donde se observaba un modelo cognitivo. Aunque este es un trabajo de tipo cualitativo, la cuantificación de las veces que aparece un modelo cognitivo o una palabra que abre un espacio mental (por ejemplo, la palabra *patria* o *madre*) nos resultó muy productivo, ya que al triangular la información hemos podido constatar los cambios en el énfasis que se le ha dado a los componentes del MCI de IDENTIDAD MEXICANA a través del tiempo e incluso visualizar esta información mediante esquemas radiales como mostramos al final de cada capítulo. En esta línea, hemos considerado como ítem cada uno de los dibujos o palabras que indican las instancias (elaboraciones o instanciaciones)) de un modelo cognitivo. Así, por ejemplo, si en una lectura encontramos la palabra *bandera* y su imagen (elaboraciones del MCI de PATRIA), contabilizamos 2 ítems. En el caso de la palabra *padres* hemos optado por contabilizar 2 ítems, uno correspondiente a *madre* y otra a *padre*. Esta distinción se debe, por un lado, a que en estos libros

no se toma en cuenta a las familias homoparentales y, por otro lado, porque las propiedades semánticas que posee la voz *padres* corresponden a las que poseen en otros ejemplos *madre* y *padre* por separado.

Debido a que el corpus fue facilitado por la CONALITEG como imágenes en formato PDF, no fue posible copiar y pegar el texto, sino que se tuvo que transcribir manualmente. Además, ya que los libros presentan muchos dibujos, son antiguos y su tipo de papel hace que el fondo sea de color amarillento-marrón (sobre todo las tres primeras generaciones), no fue posible encontrar un programa informático que leyera de manera óptima las palabras y las pudiera contar, de tal suerte que el cómputo de palabras e imágenes se tuvo que hacer también de manera manual.

### 3.1 El corpus

Los LTG son propiedad de la nación mexicana y está prohibida su venta. Por esta razón el corpus fue consultado directamente en las oficinas de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), donde fueron facilitados de manera digital al inicio de esta investigación. Sin embargo, a partir del 2018 estos materiales y toda la colección de libros de texto gratuitos editados de 1960 hasta la segunda reimpresión en 2018 han sido puestos a disposición del público de manera digital.<sup>1</sup> Este hecho nos permitió no solo contar con un corpus, sino tener un acervo completo de libros. Además, tal digitalización nos ha resultado sumamente útil, ya que solo así nos pudimos percatar de modificaciones sobre las cuales no habíamos encontrado referencia alguna en toda la bibliografía consultada y que documentamos por vez primera en este trabajo.

Para el estudio de la primera generación de libros hemos tomado en consideración los materiales que los niños recibieron en el primer grado de 1960 hasta 1972, a saber, el libro de lectura *Mi libro de primer año* (a partir de aquí LL), *Mi cuaderno de trabajo de primer año* (a partir de aquí CT), así como el *Instructivo para el maestro* (a partir de aquí IM).

La decisión de considerar el manual del maestro se debió al hecho de que la última parte del CT, titulada “Civismo e Historia”, comprende una serie de viñetas en las que se presenta la historia de México mediante diferentes pasajes de la vida de algunos héroes nacionales. Esta parte carece de texto, sin embargo, en el

---

<sup>1</sup> Todas las generaciones de libros (con excepción de los manuales para el maestro, los libros de historia de 1992 y los libros en lenguas indígenas) se pueden consultar libremente a través del siguiente enlace: <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gh/>.

IM se explicita que estos materiales son proporcionados para: “[. . .] fomentar el culto a los símbolos de la patria, el respeto a la tradición y a la cultura de México” y se advierte que:

Estos últimos conocimientos se dan en forma de historietas mudas, las cuales debe aprovechar el maestro realizando diversos ejercicios hasta grabar en la mente del alumno la significación que para nuestra patria tienen (IM p. 52).

En el IM, por cada historieta aparece un pequeño texto que destaca los acontecimientos más relevantes de la vida de estos personajes. Tales acontecimientos corresponden a las escenas dibujadas en el CT. Por esta razón, siguiendo las instrucciones dadas a los profesores, es muy posible que estos se apoyaran en la lectura de los textos al momento de revisar con los niños esta parte de su CT, o bien que repitieran las palabras propuestas por los productores textuales al ser expresamente consideradas como la información esencial que fomentaría el culto y el respeto a la cultura mexicana.



**Fig. 1:** Primera generación de LTG de primer año (1960–1972): “los libros de la Patria”.

Varios estudiosos de los LTG (Villa Lever 1988, 2011; Torres Barreto 2007, entre otros) han establecido las generaciones de libros de texto gratuitos de acuerdo a las reformas educativas que el gobierno mexicano ha llevado a cabo y a partir de las cuales se han modificado los contenidos de los materiales. Como estos autores, consideraremos dentro de la segunda generación de LTG los manuales publicados en 1972 a raíz de la segunda reforma educativa. Para estos estudiosos, la segunda generación de LTG comprende todas las reimpressiones y edicio-

nes que se realizaron hasta la nueva reforma en 1994. En contraste con ellos, nosotros consideraremos una tercera generación aparecida a la mitad de este periodo de veinte años (1972–1994), ya que en 1978 hubo una revisión de los libros que implicó la modificación total de los manuales de primero y segundo grados. Aunque los objetivos del proyecto de 1972 siguieron vigentes hasta 1994 y las modificaciones que se hicieron se centraron solo en los métodos de enseñanza (González Pedrero 1982), los cambios a nivel visual y temático son muy significativos, ya que construyen una nueva concepción de la identidad mexicana. Por lo anterior, consideramos como segunda generación de LTG los manuales publicados entre 1972 y 1982.<sup>2</sup>

A diferencia de la generación de los sesenta, en esta generación las materias no fueron integradas en un solo libro, sino que se editó un libro por materia. De tal suerte que, a partir del ciclo escolar 1972–1973, los niños de primero recibieron 5 manuales: *Matemáticas, Primer Grado*; *Español Ejercicios, Primer Grado*; *Español Recortable, Primer Grado*; *Ciencias Sociales, Primer Grado*; *Ciencias Naturales, Primer Grado*. El corpus que hemos considerado para nuestro análisis está compuesto por todos estos manuales con excepción del de matemáticas. Esto se debe a que usamos el mismo criterio de selección que en la generación precedente. Esto es, analizamos las cuatro áreas temáticas y excluimos la parte de matemáticas ya que no aporta elementos indicativos de identidad mexicana.



Fig. 2: Segunda generación de LTG de primer año (1972–1980): “los libros de los juguetes”.

Para el análisis de la tercera generación tomamos en cuenta los cuatro manuales designados al primer grado de primaria que circularon entre 1980 y 1993: *Mi libro de primero. Parte I*; *Mi libro de primero. Parte II*; *Mi libro de primero recor-*

<sup>2</sup> Raúl Ávila (2011, p. 385) coautor de los libros de Español de 1972 y coordinador general de los libros editados a partir de 1980, también se refiere a los libros de los setenta como la segunda generación y a los de los ochenta como la tercera.

table. *Parte I* y *Mi libro de primero recortable. Parte II*. Los libros de la tercera generación cambiaron sus portadas en 1989: los manuales con las portadas de niños fueron sustituidos por los llamados por el equipo de la CONALITEG “los libros de los pintores”. Sin embargo, no hubo cambios internos, lo que pudimos comprobar revisando y comparando los cuatro volúmenes.



**Fig. 3:** Tercera generación de LG de primer año (1980–1993): los libros integrados.

La cuarta y última generación de LG que analizamos fue puesta en circulación en 1993 tras la reforma educativa. Sin embargo, gracias al Catálogo Histórico de Libros de Texto Gratuitos disponible en línea, nos percatamos de que en 1997 el libro de Español, su correlativo recortable y el libro de lecturas fueron sustituidos por libros totalmente diferentes. Para esta investigación tomaremos en cuenta los manuales con los que los escolares estudiaron el primer año de primaria a partir de 1997. Esta decisión se tomó debido a que, por un lado, los tres libros de Español que fueron sustituidos retoman muchos de los textos<sup>3</sup> e imágenes de los libros de los ochenta, como se advierte en la introducción del libro de lecturas (p. 3):

Para la asignatura de Español se utilizará el libro *Español. Primer grado*, el libro *Español. Primer grado. Recortable* y el libro *Español. Lecturas. Primer grado*, elaborados por esta Secretaría.

<sup>3</sup> Efectivamente, el libro de lecturas conserva 32 lecturas de las 62 repartidas en los dos manuales de los ochenta. Algunas de las lecturas omitidas, sin embargo, se encuentran en el libro de *Español. Primer grado* (EP). Es el caso de los textos sobre los personajes históricos (Miguel Hidalgo y Nezahualcóyotl) y las tituladas “Segador”, “Yo ayudo a mi papá” y “Caminito de la escuela”. Cabe mencionar que el manual *Español. Primer grado* editado e reimpresso de 1993 a 1997 no está a disposición en el catálogo en línea de la CONALITEG. Hemos podido tener acceso a él solo mediante fotografías que tomamos de este en 2015 (cuando aún no estaban en línea) en la biblioteca del hoy desaparecido Centro de Estudios Educativos (Ciudad de México).

*Español. Lecturas. Primer grado* conserva la mayoría de los textos que constituían el apartado de lecturas de *Mi libro de primero*, partes I y II, que fue utilizado hasta el ciclo escolar 1992–93.

Por otro lado, aunque los revisamos, no consideramos como objeto de análisis los manuales de 1993 ya que estos solo estuvieron en circulación cuatro años. En cambio, los que los sustituyeron fueron utilizados desde el ciclo 1997–1998 hasta el ciclo 2008–2009 tras una nueva reforma educativa. En suma, la mayor distancia con respecto a los manuales de la generación anterior nos permite apreciar mejor los cambios en la concepción identitaria, y la larga vida de estos libros nos ofreció mayor facilidad para encontrar a los informantes a partir de los cuales realizamos la parte empírica de esta investigación. Siguiendo la misma lógica con que analizamos las generaciones anteriores, de esta consideraremos los manuales que recibían los estudiantes de primer grado con excepción de los dos libros de matemáticas. Es decir que tomaremos en consideración cinco libros: 1) *Libro Integrado. Primer grado*; 2) *Libro Integrado. Primer grado. Recortable*; 3) *Español. Primer grado. Actividades*; 4) *Español. Primer grado. Recortable* y 5) *Español. Lecturas. Primer grado*.



**Fig. 4:** Cuarta generación de LTG de primer año (1997–2008): los libros del nuevo milenio.

## 4 La primera generación de LTG: los libros de “la Patria”

Una vez expuestas las herramientas teóricas que nos permitirán realizar el análisis verbal e icónico de los libros de texto, así como la metodología y el corpus, pasaremos a dilucidar las estrategias lingüísticas e icónicas mediante las cuales fue construido el MCI de IDENTIDAD MEXICANA en los primeros libros de texto gratuitos. Comenzaremos con la contextualización histórica y política en que surgieron estos manuales para después continuar con el análisis de los modelos cognitivos que componen este MCI IDENTITARIO.

### 4.1 Contexto histórico y política educativa en que surgieron los primeros libros

Los libros de texto gratuitos son fruto de circunstancias históricas, políticas, económicas y sociales, que se verificaron tanto en México como en el ámbito internacional y que se fueron desarrollando a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial. Tales procesos históricos repercutieron en la política educativa del gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958–1964) y dieron origen a la primera generación de LTG para la educación primaria.

Una de las circunstancias que enmarcó esta primera generación de libros fue el conflicto bélico entre los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) conocido como Guerra Fría. Esta pugna entre socialismo y antisocialismo fue la base para que el gobierno de López Mateos creara un doble discurso que sirvió para legitimar el régimen revolucionario sin descuidar las relaciones con EE. UU. (Victoria 2012, p. 30). Este doble discurso implicó, por un lado, la posición “antiimperialista” que el gobierno mexicano sostuvo y por la cual se nombró, en un inicio, simpatizante de la Revolución cubana. Dicha estrategia le sirvió al gobierno lopezmateísta para proyectar una imagen liberal y de izquierda.<sup>1</sup> Por otro lado, cuando Cuba se declaró socialista, el gobierno mexicano decidió girar la mirada hacia el norte y ofrecer su apoyo a los EE. UU., debido a que estos jugaban un rol primordial en la economía mexicana. La política que adoptó el gobierno lopezmateísta pretendía mostrar una imagen democrá-

---

<sup>1</sup> Esta imagen de izquierda, sin embargo, se perdió posteriormente con la represión armada a organizaciones sociales descontentas como las del sindicato ferrocarrilero y de maestros (1958), de intelectuales agrupados en el Movimiento de Liberación Nacional (1961) y de médicos (1964) (Torres Barreto 2007, p. 16).



tica, independiente y nacionalista, lo cual fomentó la estabilidad del país y le permitió obtener el apoyo de EE. UU.

Además, entre 1958 y 1970 se verificó un auge económico nunca antes experimentado ni igualado en ese periodo por otro país latinoamericano. Desde los años cuarenta, la Revolución mexicana y los proyectos agrarios surgidos a partir de este movimiento perdieron credibilidad entre la nueva generación de políticos, para los que la industrialización ofrecía mejores soluciones a los problemas económicos del país. De este modo, se buscó industrializar a México y el financiamiento de tal proyecto se obtuvo de las exportaciones agrícolas y mineras tradicionales, del incremento del turismo, pero, sobre todo, del ingreso de capital extranjero (Hansen 1976, pp. 57–60).

Las medidas tomadas por el gobierno de López Mateos, tales como la limitación de importaciones, el impulso del turismo y el comercio, el restablecimiento de la confianza de inversionistas nacionales y extranjeros en la solidez del peso mexicano, etc. conformaron el llamado “modelo de desarrollo estabilizador”. Dichas medidas trajeron auge económico y estabilidad al país, lo que contribuyó a que el gobierno impulsara proyectos educativos, servicios médicos, urbanización y se verificara un crecimiento demográfico considerable.

Sin embargo, en contraste con el crecimiento económico, el panorama educativo era desolador: el analfabetismo se verificaba en un 38%; ante el acelerado crecimiento poblacional el número de escuelas resultaba insuficiente; se contaba con centenares de maestros no titulados y cerca de tres millones de niños quedaban fuera del sistema educativo (Greaves Laine 2001, p. 205). Ante la exigencia de satisfacer las necesidades de desarrollo económico que demandaba técnicos y obreros capacitados, desde el inicio de su gestión presidencial, López Mateos advirtió que la educación pública sería una de las prioridades de su mandato.

Jaime Torres Bodet,<sup>2</sup> quien recientemente había dejado el cargo de director de la UNESCO, fue llamado para quedar por segunda ocasión al frente de la Secretaría de Educación Pública (1958–1964). Desde este cargo diseñó, impulsó y puso en marcha el *Plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la edu-*

---

**2** Jaime Torres Bodet (1902–1974), escritor y educador. Cursó estudios en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y en la Escuela de Altos Estudios. Profesor de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional Preparatoria. Fue secretario de José Vasconcelos en su gestión como rector de la Universidad Nacional. Llevó a cabo una larga carrera de funcionario público en la que ocupó diferentes cargos como diplomático entre 1929–1943. Fue nombrado Secretario de Educación Pública (1943–1946) durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho. Fue director general de la UNESCO (1948–1952) y embajador de Francia (1954–1958). Nombrado por segunda ocasión director de la SEP (1958–1964) en la presidencia de Adolfo López Mateos, diseñó y puso en marcha el Plan de Once Años entre cuyas directrices figuraba la creación del LTG.

*cación primaria en México*, mejor conocido como Plan de Once Años, proyecto que se propondría resolver los problemas que aquejaban al sistema educativo nacional: insuficiencia de centros escolares, la carencia de personal educativo capacitado y la deserción escolar. Así pues, el programa se fijó la construcción y remodelación de escuelas, la preparación e incremento del número de profesores, la revisión de planes y programas de estudio para mejorar la calidad de la enseñanza (Greaves Laine 2001, p. 206) y la dotación de libros de texto gratuitos.

#### **4.1.1 La CONALITEG y sus principios de gratuidad, obligatoriedad y amor a la patria**

Los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación básica habían sido establecidos desde la Constitución de 1857 y señalados como precepto legal en el artículo 3º constitucional en 1917. No obstante, la gratuidad de la enseñanza hasta el momento había sido solo un término jurídico sin posibilidad de concreción real. Las autoridades eran conscientes de que los materiales hasta entonces utilizados eran caros y por ello inaccesibles para la mayoría de la población, además de que mientras los estudiantes no tuvieran acceso a ellos, no podrían cumplirse los principios establecidos por el artículo 3º (Greaves Laine 2001, p. 206). En 1954 la Secretaría de Educación Pública (a partir de aquí SEP) creó la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta, que se encargaría de seleccionar el material previsto para los seis años de educación primaria y fijaría los precios de los libros para evitar los costos excesivos. Sin embargo, este organismo no llevó a cabo su objetivo satisfactoriamente, pues durante su funcionamiento se presentaron ciertas irregularidades; por ejemplo, hubo casos en los que la selección de los libros se hizo en favor de los intereses de determinados autores, editores o libreros, por lo que no siempre se eligieron las mejores obras. Además, la finalidad de ver por la economía de los compradores no se cumplió, ya que los precios eran cada vez más altos, afectando con esto a las clases populares (Greaves Laine 2001, p. 206).

Con el fin de eliminar estas irregularidades, el secretario de Educación, Torres Bodet, expuso al Ejecutivo una iniciativa para que fuera el Estado el que editara y distribuyera libros de texto de nivel primaria. Torres Bodet pretendía dar continuidad al sueño de su maestro José Vasconcelos<sup>3</sup> a través de un pro-

---

<sup>3</sup> José Vasconcelos Calderón (1882–1959). Abogado. Fue uno de los secretarios del Centro Antirreeleccionista de México, movimiento liderado por Francisco I. Madero. Fungió como representante de Madero en los EE. UU. y fundó el Partido Constitucionalista Progresista. A la caída de Madero, Venustiano Carranza lo nombró agente confidencial en Inglaterra y Francia. Fue director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1914. Sus diferencias con Carranza lo hicieron

yecto menos apasionado y más ambicioso: acercar los materiales educativos a todos los alumnos de primaria de todos los sectores sociales y asegurar a través de ellos un bagaje cultural homogéneo para los niños mexicanos (Greaves Laine 2001, p. 206). A este respecto, Greaves Laine (2001, p. 206) afirma 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.

López Mateos no tuvo ninguna objeción para aceptar la propuesta y el 12 de febrero de 1959 se inauguró la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) mediante un decreto presidencial aparecido ese mismo día en el Diario Oficial de la Federación (DOF), donde se indicaba que:

CONSIDERANDO, 1o. Que según lo disponen las fracciones VI y VII del artículo 3o. De la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la Educación Primaria impartida por el Estado —Federación, Estados y Municipios— ha de ser, además de obligatoria, gratuita;

CONSIDERANDO, 2o. Que dicha gratuidad solo será plena cuando además de las enseñanzas magisteriales los educandos reciban, sin costo alguno para ellos, los libros que les sean indispensables en sus estudios y tareas, circunstancia esta última, prevista en el apartado 3o. del artículo 22 de la Ley Orgánica de Educación Pública, de 31 de diciembre de 1941<sup>4</sup>

Así, la CONALITEG reafirma la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica establecidas en el artículo 3º constitucional desde 1917. Según lo advertido, no era suficiente que las clases a nivel primaria se ofrecieran sin costo alguno, era necesario que los materiales también fueran facilitados de la misma manera para que la educación pudiera ser llamada gratuita. Con esta aseveración, López Mateos justificaba su mandato como “revolucionario” (Greaves Laine 2001, p. 207), ya que la gratuidad de la educación había sido uno de los ideales de la Revolución mexicana y, medio siglo después del inicio del movimiento, seguía siendo solo una promesa.

---

escapar a EE. UU. Fue secretario de Instrucción Pública durante la presidencia de Eulalio Gutiérrez (noviembre 1914–enero 1915). Fue designado jefe del Departamento Universitario de Bellas Artes (junio 1920–octubre 1921). Creó el lema y el escudo de la Universidad Nacional, desde donde concibió y diseñó la estructura de la Secretaría de Educación Pública, de la cual fue el primer titular a partir de su fundación en 1921 y hasta 1924.

4 DOF, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, México, D. F., Tomo CCXXXII, Número 36, 13 de febrero de 1959, <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1959&month=2&day=13> (fecha de consulta 25.10.18).

Además, siguiendo lo estipulado por el decreto, la gratuidad de los libros de texto era un imperativo ante la situación económica mundial, y al ofrecerlos gratuitamente se fortalecería en los niños el compromiso patriótico:

CONSIDERANDO, 5o: Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de que algún día serán ciudadanos.

En su artículo 3º el decreto señala cómo estaría conformada la CONALITEG y las funciones y obligaciones que los miembros de la Comisión deberían cumplir con respecto de la elaboración y contenidos de los libros de texto:

Un Presidente, un Secretario General y seis Vocales, capaces de cuidar que los libros cuya edición se les confía tienda a desarrollar armónicamente las facultades de los educados, 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 con el hecho cabal de los **grandes hechos históricos** que han dado fundamento a la **evolución democrática** de nuestro país.<sup>5</sup>

De esta manera se deja claramente establecido que la principal tarea de la CONALITEG sería la de fomentar el amor a la Patria, pero además se resalta la importancia de recurrir al pasado histórico —calificado como glorioso— para justificar el presente, caracterizado, según lo arriba escrito, por una “evolución democrática”.

Para la dirección de la nueva institución se designó a Martín Luis Guzmán,<sup>6</sup> conocido como el novelista de la Revolución mexicana, secundado por un secre-

---

5 El subrayado es nuestro.

6 Martín Luis Guzmán (1887–1976). Escritor, abogado y político. En 1911 formó parte del Ateneo de la Juventud y después de la caída del régimen maderista renunció a su empleo en el sector público y abrió un periódico de oposición: *El Honor Nacional*. Fue asesor político de Francisco Villa y, en 1914 fungió como su representante ante Venustiano Carranza, quien lo obligó al destierro. Los convencionistas le dieron el grado de coronel y los nombramientos de Secretario de la Universidad y Director de la Biblioteca Nacional. La derrota de la Convención de Aguascalientes lo llevó a exiliarse en España, y luego en Estados Unidos, donde dirigió el periódico neoyorquino *El Gráfico*. De vuelta a México en 1920, fue responsable de la sección editorial del periódico *El Heraldo de México*. Entre 1922 y 1924 fue diputado por el Partido Cooperatista Nacional. Opositor de Álvaro Obregón, vivió en el exilio, en España, de 1925 a 1936. Es entonces que inicia su trayectoria literaria con obras como *El águila y la serpiente* (1928), *La sombra del caudillo* (1929) *Aventuras democráticas* (1931), etc. Volvió a México en 1936. Tres años más tarde fundó la editorial Ediapsa, y en 1940 ingresó a la Academia Mexicana de la Lengua. Dos años más tarde fundó el semanario *Tiempo* que fue uno de los pioneros en México en publicar encuestas de opinión pública. Fue presidente fundador de la CONALITEG desde su inauguración en 1959 hasta su muerte en 1976, año en que era Senador de la República al mismo tiempo que proseguía su trabajo literario y periodístico.

tario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública elegidos entre los directores de los periódicos más importantes del país: *Excélsior*, *El Universal*, *Novedades*, *La Prensa* y los de la cadena García Valseca. Esta elección, de acuerdo con Greaves Laine (2001, p. 207), fue una estrategia del gobierno para comprometer a la prensa con el proyecto de los LTG.

Por lo que se refiere al nombramiento de Luis Guzmán al frente de la CONALITEG, tampoco fue fortuito. El escritor se había involucrado en temas educativos desde hacía mucho tiempo. Una década antes de la llegada a la presidencia de López Mateos había publicado *Escuelas Laicas. Textos y documentos* (1948), compilación de las disposiciones y argumentos surgidos dentro del liberalismo decimonónico y que, desde 1833 y hasta la constitución de 1917, defendían una educación laica y mantenida por el Estado (Hernández 2011, p. 49). Posteriormente, en 1963, siendo ya director de la CONALITEG, publicó *Necesidad de cumplir las Leyes de Reforma*, donde recupera artículos de entre 1945 y 1958 que denunciaban la excesiva participación e influencia del clero en los asuntos del gobierno y en la vida nacional (Hernández 2011, p. 53). Pero además de estos intereses, lo que favoreció su nombramiento al frente de la institución fue su clara visión empresarial dirigida a la industria editorial, ya que Guzmán tenía experiencia en la dirección de casas editoras: condujo Empresas Editoriales, el semanario *Tiempo* (desde 1942), la cadena de librerías de Cristal y la sociedad anónima Ediapsa (Edición y Distribución Iberoamericana de Publicaciones), de la cual fue también accionista junto con otros como Adolfo López Mateos. Aunado a su habilidad y experiencia, sus propuestas al gobierno lo hicieron candidato perfecto para el cargo de director de la CONALITEG.

#### 4.1.2 La primera generación de libros de texto gratuitos

La CONALITEG tuvo como principal objetivo definir las características y contenidos de los libros de texto de acuerdo con los programas escolares vigentes. Una de sus tareas fue la de elaborar los guiones técnico-pedagógicos, es decir, guías detalladas de los objetivos de cada uno de los manuales. Sin embargo, a la par de la edición de los LTG se inició una reforma de los planes y programas para adaptarlos a las nuevas necesidades del país. Por este motivo, la elaboración de los guiones y, por consiguiente, de los nuevos manuales tuvieron que ajustarse a los lineamientos establecidos por los programas de 1957.

Se tuvo que trabajar contra reloj, pues se contaba solo con tres meses para realizar el proyecto. Se convocó, por medio de concurso, a maestros y escritores mexicanos para la redacción de los libros del primero al sexto grado de primaria. Hombres destacados en las letras y la ciencia conformaron los comités examinadores de las propuestas; sin embargo, dice Graves Laine (2001, p. 207), no

se consideró al gremio magisterial en la toma de decisiones sobre los LTG. El concurso no tuvo éxito: las obras presentadas fueron muy pocas y de baja calidad, por lo que se optó por invitar a autores de libros de texto reconocidos. La mayoría de ellos se negó a participar ya que consideraban que el proyecto afectaba la situación económica de los autores de textos comerciales (Greaves Laine 2001, p. 208). Así fue que, para completar las obras faltantes, Guzmán tuvo que buscar entre personas de prestigio y experiencia en el ámbito de textos escolares.

Así las cosas, la CONALITEG trabajó sin descanso para poder cumplir con el gran compromiso, esto es, tener listos 16 millones de ejemplares al iniciarse el nuevo ciclo escolar en enero de 1960. El Departamento de Diseño de la Comisión reunió a muchos artistas, herederos del muralismo mexicano, para la elaboración de las ilustraciones. Debido a que no se contaba con talleres propios,<sup>7</sup> el equipo trabajó exhaustivamente durante dos meses en lugares distintos, desde las instalaciones del cotidiano *Tiempo*, hasta locaciones del gobierno como el Instituto Nacional de Bellas Artes, de la Academia de San Carlos y de la Universidad Nacional Autónoma de México (Hernández 2011, p. 79). Asimismo, para la impresión se tuvo que recurrir a las principales casas editoriales y a las imprentas de los diarios capitalinos más importantes (Greaves Laine 2001, p. 208).

Como se verá posteriormente, los contenidos de estos primeros libros manifiestan un marcado nacionalismo surgido de los movimientos revolucionarios y perpetuado por Martín Luis Guzmán y su equipo de colaboradores. Asimismo, los textos ostentan la ideología de conocimiento, respeto y cordialidad hacia otros pueblos para eliminar odios y mantener la paz mundial, ideario derivado de la fuerte huella que había dejado en Torres Bodet su experiencia en la UNESCO.

Las imágenes que acompañaban los textos escritos se produjeron según las instrucciones —de estampa vasconcelista— establecidas en las *Normas y Guiones Técnicos Pedagógicos* que indicaban que “el libro contendrá las ilustraciones y los esquemas necesarios para facilitar la comprensión del texto, suscitar el interés, embellecer la obra y afinar el sentido estético del educando” (CONALITEG 1959, p. 1).

Tales imágenes reflejaban una parte de la realidad mexicana de aquella época, descrita nostálgicamente por Hernández:

un México donde todavía se podía tener un borrego como mascota, donde los niños de las ciudades, con frecuencia, tenían familiares en el campo y montaban a caballo sin mayor dificultad y ayudaban a recolectar las mazorcas que por la tarde comerían asadas; ese México que comenzaba a ser cosmopolita y en el cual aún muchos de los juguetes cotidianos, fieles compañeros de los alumnos de primaria, eran de madera, hoja de lata, de barro, de cartón piedra, de trapo: muñecas, soldados, cascos, caballos (Hernández 2011, p. 77).

---

7 La CONALITEG no pudo contar con sus propios talleres tipográficos hasta 1964.

### 4.1.3 La reacción opositora contra los primeros libros de texto gratuitos

Tras un gran esfuerzo presupuestal y organizativo, en enero de 1960, Torres Bodet inauguró el proyecto entregando, en una pequeña escuela rural de El Saucito (San Luis Potosí), los primeros libros de texto. Entre febrero y abril de 1960 se entregaron a los niños de primero a cuarto grados más de 16 millones de ejemplares impresos en la ya desaparecida editorial Novaro. Por decisión de Martín Luis Guzmán, en las portadas figuraban los rostros de héroes consagrados en la historia escolar. La elección de portadas no es de extrañar. Guzmán era contemporáneo de Vasconcelos, había vivido la Revolución y se había formado en el ideario del liberalismo decimonónico. De Vasconcelos recuperó varias ideas, entre ellas la de los libros “bellamente ornamentados” (Hernández 2011, pp. XXV–XXV) y la de que la educación no podía ir separada de la expresión artística. Además, Guzmán era heredero de la ideología nacionalista derivada del movimiento revolucionario que consideraba el muralismo como la principal expresión artística de la Revolución. Por esta razón, como se mencionó arriba, integró un equipo de importantes dibujantes, grabadores y muralistas para el diseño de las imágenes interiores de los LTG (Hernández 2011, pp. 77–79). Y para la realización de las portadas convocó a representantes consolidados del movimiento muralista mexicano<sup>8</sup> tales como Alfaro Siqueiros, Chávez Morado, Roberto Montenegro, etc. Por otra parte, el proyecto de los LTG nació coincidentemente con el cincuentenario de la Revolución mexicana y el 150 aniversario del inicio de la independencia de México. Así que, para promover la apreciación artística y en conmemoración a estos dos acontecimientos,<sup>9</sup> Luis Guzmán resolvió encargar

---

**8** El muralismo tuvo muy buena acogida en los días de la educación socialista. La idea de acercar el arte a la educación prevaleció durante esta época en la cual, por voluntad del gobierno, se ornamentaron espacios públicos, entre ellos varias instituciones educativas (escuelas primarias, normales, el Conservatorio Nacional de Música, entre otros) (Hernández 2011, pp. 44–45).

**9** La tradición de festejar las efemérides históricas y manufacturar objetos para conmemorarlas resulta relevante debido a que estas prácticas han jugado un papel importante en la construcción imaginaria de la cultura e identidad mexicanas. Hernández (2011, pp. 81–84) explica que la producción y el atesoramiento de este tipo de objetos tuvo lugar por primera vez en las últimas semanas del régimen porfiriano cuando se preparaban las Fiestas del Centenario del inicio de la Independencia. La segunda ocasión en la que se invirtió dinero en festejos y en la producción masiva de objetos conmemorativos fue once años después, en 1921. Por encargo del régimen de Álvaro Obregón —primer gobierno posrevolucionario— se preparó el programa conmemorativo del centenario de la Independencia —con disgusto de José Vasconcelos—. El obregonismo era consciente de la utilidad que tenía la recuperación del pasado en calidad de efeméride para la conformación imaginaria de la mexicanidad. En este sentido, Hernández (2011, p. 84) afirma que dicho ideario, emanado de la Revolución, sería la base para la cultura y el nacionalismo del Estado de los siguientes decenios.

a diferentes artistas, muralistas en su mayoría, la creación de las obras que servirían como imágenes de las portadas. Las instrucciones para los artistas fueron las siguientes:

[. . .] se representaría una síntesis del pasado, a partir de los tres grandes momentos fundacionales del país: Independencia, Reforma y Revolución, encarnados en los personajes iniciáticos de cada proceso. Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero, acompañados de algunos atributos símbolos a la patria mexicana: los colores nacionales, la presencia de los atributos de la heroicidad o de la lucha decidida (Hernández 2011, pp. 91–92).

Una vez listos, la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta comunicó, a través de los diarios, la lista de los libros aprobados para el nuevo ciclo escolar: en ella figuraban solo manuales de 1° a 4° de primaria, ya que para 5° y 6° grados no sería aún posible la entrega. Días más tarde, la SEP comunicó el carácter obligatorio y único que tendrían los materiales. Tras la noticia, la reacción fue inmediata. Surgieron importantes movilizaciones de diferentes grupos sociales cuyos argumentos en contra de los LTG eran muy diversos. Greaves Laine (2001, p. 208) afirma que “[e]n buena medida, esta agitación reflejó la antigua rivalidad entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educativo”.

La ofensiva fue iniciada en el terreno de la legalidad por los directamente afectados: autores de textos escolares y propietarios de editoriales y librerías, quienes manifestaron sus inconformidades a través de la prensa. Los autores declararon que la acción emprendida socavaría el derecho al trabajo y, más grave aún, uniformaría el pensamiento de los estudiantes de acuerdo a las ideas de los productores textuales. Asimismo, juzgaron inadecuado emplear materiales nunca antes probados y usarlos indistintamente en escuelas rurales, urbanas, particulares, etc.<sup>10</sup> Posteriormente las portadas también fueron objeto de críticas y pretextos para atribuir al material una inclinación socialista, por el hecho incidental de que el muralista David Alfaro Siqueiros, que había contribuido en la realización de ellas, era miembro del Partido Comunista Mexicano (Torres Barreto 2007, pp. 31–32).

Otra fracción de la sociedad mexicana, la Unión Nacional de Padres de Familia (a partir de aquí UNPF), fundada en 1917, de carácter católico y conservador, también expresó en la prensa su inconformidad ante la disposición de instituir como únicos y obligatorios los materiales en las escuelas privadas. Sostenían que la medida era anticonstitucional, ya que el artículo 3° solo estipulaba que las escuelas privadas debían acatar los planes y programas de la SEP pero no los materiales educativos (Greaves Laine 2001, p. 209).

---

<sup>10</sup> Véase el desplegado “Arremeten contra los textos de educación” publicado por la Asociación Mexicana de Autores de Libros Escolares, dirigido al presidente Adolfo López Mateos, en *Excelsior*, 11 de febrero de 1960.



Del mismo modo, el Partido de Acción Nacional (PAN), opositor del partido de López Mateos (PRI), se sirvió de la coyuntura para desacreditar la medida educativa juzgándola de autoritaria y antidemocrática. En este sentido, uno de los ideólogos del PAN, Adolfo Christlieb Ibarrola, expresó que no se alcanzaría la unidad nacional ni la democracia mientras el artículo 3º no considerara la libertad de enseñanza y que la gratuidad de los libros “era una estrategia gubernista para disimular su más hondo interés: uniformar las conciencias restringiéndolas a un credo oficial para así manipular políticamente a los individuos y al conjunto social” (Torres Barreto 2007, p. 36).

Ante las acusaciones, las autoridades educativas, encabezadas por Torres Bodet, en señal de indiferencia, no dieron ninguna respuesta (Greaves Laine 2001, p. 209). Fueron grupos aislados de intelectuales y políticos los que mostraron su apoyo al gobierno defendiendo los LTG. Dicha fracción juzgó de mezquina la postura de los escritores de libros comerciales y dueños de casas editoriales por actuar en defensa de sus intereses personales y, en contraste, elogió la distribución masiva y gratuita de libros como muestra del carácter democratizador que traería gran beneficio a los sectores más necesitados de la sociedad (Torres Barreto 2007, p. 33).

A partir de agosto de ese año (1960), el motivo de la oposición hacia los LTG, centrado en los efectos negativos que el proyecto educativo implicaba para los intereses particulares de ciertos grupos, empezó a tomar nuevas formas. El contexto político de aquel momento influyó en la modificación del debate (Greaves Laine 2001, pp. 209–211). Como se mencionó anteriormente, en aquella época, la tendencia anticomunista propagada por la Guerra Fría y consolidada con el triunfo de la Revolución cubana había penetrado en México. En este contexto, el gobierno mexicano suscitó gran polémica cuando López Mateos declaró en 1960 que la ideología de su gobierno era de “extrema izquierda, dentro de la constitución”.<sup>11</sup> Lo anterior propició que se vincularan los LTG con el comunismo y a raíz de ello se inició, por parte de un amplio sector de la sociedad, una fuerte campaña en contra de esta tendencia política y de los LTG. Varios grupos de la clase media se adhirieron a la protesta contra los materiales, no solo por la aparente tendencia comunista, sino también ante la percepción de la creciente intervención del Estado en asuntos de la vida social. Fue así que la polémica empezó a tomar tintes políticos (Greaves Laine 2001, p. 210). A este punto, la única propuesta que hizo López Mateos de manera oficial en su segundo informe (septiembre 1960) fue la de permitir a los maestros recomen-

---

<sup>11</sup> “Conferencia de prensa en Guaymas, Sonora”. En *Tiempo*, vol. XXXVI, núm., 949, México, 30 de junio de 1960, pp. 10–12. En Torres Barreto (2007, p. 37).

dar a sus alumnos obras que estuvieran en las listas de la SEP, las cuales, sin ser obligatorias, podrían servir de apoyo. Asimismo, propuso convocar a nuevos concursos para ofrecer oportunidad a otros autores de libros didácticos y así evitar el favoritismo que se le imputaba. Pero nunca se dio marcha atrás al proyecto e incluso se decretaron y se expresaron, por medio de un comunicado de prensa, sanciones penales para los maestros que no utilizaran los materiales oficiales o boicotearan el proyecto de la CONALITEG (Greaves Laine 2001, p. 208).

Las propuestas del gobierno no calmaron los ánimos. Las protestas continuaron, no contra su contenido, pues los LTG no albergaban ningún cambio ideológico, sino en oposición a la injerencia del Estado en ámbito educativo. Los detractores buscaron nuevas armas para continuar la contienda contra la intervención estatal: apelaron a la libertad de enseñanza como había sido promulgada en 1857. Este principio les hizo ganar la alianza de otros sectores importantes de la sociedad, como el de la Iglesia, que hasta el momento se había manifestado encubiertamente contra los LTG pero que a partir de entonces tomó las riendas de la contienda reuniendo a varios grupos conservadores. Entre los sectores que apoyaron al clero estaban los empresarios que habían ganado fuerza gracias a la política desarrollista y el crecimiento económico pero que decidieron levantarse en contra del gobierno y aliarse a los defensores de la libertad de enseñanza cuando vieron minados sus intereses. El descontento entre esta facción se despertó a raíz de la reforma fiscal y al planteamiento de reformas que obligarían a los patrones a volver a emplear a trabajadores despedidos injustificadamente, instaurar el reparto de utilidades, elevar la edad de contratación para menores y fijar salarios mínimos (Torres Barreto 2007, pp. 39–40).

Entre 1961 y 1962 la protesta se irradió a todo el país tomando dimensiones colosales: se hicieron grandes marchas, se quemaron LTG públicamente y hubo diversas confrontaciones con las autoridades. El debate educativo inducido por la imposición de los LTG había llegado a un punto crítico que representaba un peligro para el sistema político de López Mateos y para la impresión que de él pudieran tener los vecinos del norte.

Después de que el gobierno hubiera utilizado diferentes recursos como la represión y la movilización de sindicatos, ante el contexto de peligro, optó por una posición menos displicente: la SEP concedió el diálogo con representantes de la UNPF. Sin embargo, cuando el gobierno se percató de que la oposición no radicaba en el contenido ideológico o pedagógico de los libros, sino que concernía al derecho de la libertad de enseñanza, frenó el diálogo. En cuanto al problema de la asociación del gobierno con el comunismo, López Mateos lo intentó resolver, por un lado, mediante la represión de grupos de izquierda a los que se les imputaba llevar a cabo un complot comunista y, por otro lado, optó por el nacionalismo que concibió como una “tercera vía” (Torres Barreto 2007, p. 37).

A través de esta tendencia se pretendía limitar el apoyo a la Revolución cubana y hacer desaparecer las sospechas de los EE. UU. sobre las inclinaciones izquierdistas del gobierno. Dicha duda se sosegó con la visita del presidente John F. Kennedy en 1962 a la Ciudad de México. Así, el acto hizo que el gobierno lopezmateísta ratificara su compromiso ideológico con el capitalismo occidental.

Al paso del tiempo, el interés por continuar luchando contra el proyecto de lo LTG fue disminuyendo. Al finalizar el sexenio de López Mateos, se habían editado y distribuido en todo el país más de 112 millones de ejemplares de libros. Así fue como el Estado cumplió el precepto de gratuidad de la educación estipulado por la Constitución y consolidó su poder absoluto en el campo de la educación mexicana.

## 4.2 La primera generación de libros de primer año: “los libros de la Patria”

Los materiales que los escolares mexicanos recibieron en 1960 y hasta 1972 fueron el libro de lectura *Mi libro de primer año* (LL) y *Mi cuaderno de trabajo de primer año* (CT), mientras que a los docentes se les otorgó el *Instructivo para el maestro* (IM).

El primero de los manuales es un libro de lectura compuesto por 187 páginas y dividido en dos bloques. La primera parte está dedicada al ejercicio de la lectura y la escritura mediante la exposición de oraciones simples y pequeños textos de frases sencillas cuyo objetivo es el de ejercitar grupos silábicos. En todos ellos se hace referencia a niños que actúan e interactúan entre ellos. El segundo bloque se caracteriza por la presencia de 61 textos que, a diferencia de los de la primera parte, están escritos, en su mayoría, en primera persona, y el sujeto de la enunciación es un niño o una niña sin nombre. En 18 textos se aprecia la participación de un narrador intercalado con diálogos de niños y pocas veces de algún adulto como los padres o la maestra. Además, en esta parte del manual se incluyen 13 poemas escritos, mayormente, por poetas mexicanos.

En *Mi libro de primer año* sobresale el área tres “Comprensión y mejoramiento de la vida social” y sus tres subáreas “La vida del niño en el hogar”, “La vida del niño en la escuela” y “La vida del niño en la comunidad”. Las lecturas que componen este manual giran en torno a cuatro temas: los valores morales, los valores cívico-patrióticos, la vida rural, los oficios y la infancia.

*Mi cuaderno de trabajo de primer año* consta de 213 páginas y está dividido en seis partes: 1) Lengua Nacional, 2) Escritura, 3) Aritmética y geometría, 4) Estudio de la naturaleza, 5) Geografía, y 6) Civismo e historia. La unidad titulada “Lengua Nacional” (pp. 7–56) contiene ejercicios de escritura y lectura en

los que generalmente los niños deben relacionar palabras con imágenes, completar pequeños textos con palabras o hacer dibujos. La segunda parte “Escritura” (pp. 57–70) comprende ejercicios de caligrafía. La sección tres, “Aritmética y geometría” (pp. 71–126), presenta gradualmente ejercicios de las operaciones matemáticas más elementales (adición y sustracción) ejemplificados con dibujos y expone también algunos problemas matemáticos cotidianos. El “Estudio de la Naturaleza” (pp. 128–160) tiene como objetivo despertar el interés del niño por el medio ambiente de su localidad, desarrollar en él hábitos de higiene y salud y enseñarle a cooperar en su comunidad. Para ello se sirve de gran cantidad de dibujos en los que predominan las imágenes de niños ejerciendo la actitud o el hábito que se desea inculcar. La sección de “Geografía” contiene actividades para estimular la observación del medio circundante y la anotación de sus percepciones. Finalmente, la sección titulada “Civismo e Historia” (pp. 187–213) tiene los objetivos de forjar el modelo de hijo, estudiante y ciudadano de la República mexicana; dar a conocer los constructores de “la Patria” y los símbolos nacionales, así como inculcar el amor y respeto por México (*Instructivo para el maestro*, pp.51–52).

El tercero de los manuales es de dimensiones mucho más pequeñas y se titula *Mi libro y Mi cuaderno de Trabajo de Primer Año. Instructivo para el maestro*. Está conformado por 62 páginas y dividido en dos partes. La primera de ellas (pp. 9–20) contiene las indicaciones de las actividades correspondientes al libro de lectura, así como la explicación de las técnicas que comprende el método estipulado para el alcance de los objetivos. La segunda parte del *Instructivo* (pp. 21–62) presenta los objetivos de las unidades temáticas que conforman el CT, así como las instrucciones para cada uno de los ejercicios propuestos. Cabe mencionar que tanto el libro de lectura como el de trabajo carecen casi por completo de instrucciones escritas, por lo que es tarea del maestro/a presentar las actividades.

### **4.3 La construcción de los modelos cognitivos de identidad nacional en la primera generación de libros de texto**

Ya hemos anotado las causas situacionales histórico-políticas en que surgieron los primeros LTG y que propiciaron un discurso portador de una fuerte carga ideológica nacionalista. En seguida nos ocuparemos de la manera en que esta ideología se refleja en los textos y las estrategias discursivas con las que se pretendió que los niños lectores conceptualizaran un modelo cognitivo idealizado de IDENTIDAD MEXICANA específico y lo asumieran como propio.

Para crear este esquema común los manuales establecen paulatinamente los modelos cognitivos que lo conforman: el modelo del CIVISMO, de la FAMILIA, de la CULTURA, del TERRITORIO, de la PATRIA, de la HISTORIA NACIONAL, del FENOTIPO y de EL OTRO.<sup>12</sup> Cada modelo se elabora mediante conceptos particulares y se ancla en expresiones específicas que le dan coherencia y lo validan en la construcción de la imagen de nación. A continuación analizaremos el modo en que estos modelos fueron paulatinamente expuestos y las estrategias de conceptualización que se utilizaron para ello.<sup>13</sup>

#### 4.3.1 El modelo del CIVISMO y sus elaboraciones

En los libros de texto, el MCI de LO MEXICANO fue construido gradualmente a lo largo de las lecturas y los ejercicios, de modo que los niños de 6 años pudieran forjar en la mente una imagen a partir de conocimientos para él familiares. En este sentido, se comienza por el reconocimiento de la identidad “yo-niño mexicano”, un niño ideal que muestra un comportamiento intachable hacia su familia, su comunidad y su patria.<sup>14</sup>

Desde la primera lectura se empieza a construir el modelo del CIVISMO. En este cuento los productores textuales presentan a Luis, personaje que aparecerá a lo largo de los manuales y cuyo comportamiento será ejemplar:

- (1) –Creo que si **todos ayudamos**,<sup>15</sup> poco a poco podremos ser dueños de los **juguetes que más nos gustan** (LL, p. 7).
- (2) Miren: desde el domingo **ahorraremos** algunos centavos de lo que nos dan para comprar dulces; [ . . . ] y cuando se reúna la cantidad necesaria, **compraremos** el juguete que prefiera alguno de **nosotros** (LL, p. 7).

---

**12** Por convención usaremos las versalitas para indicar los modelos cognitivos idealizados y los submodelos que conforman tanto los MCI como los marcos cognitivos que abren ciertos conceptos. Para las instanciaciones o elaboraciones de los modelos mantendremos las redondas.

**13** Agradezco la colaboración del Dr. Ricardo Maldonado (UNAM) para la realización de este acápite.

**14** En el *Instructivo para el maestro* se señala que los manuales, y en especial la parte correspondiente al civismo y a la historia, contienen “Material relativo a las obligaciones que [el niño] tiene para con la familia, la escuela y la patria y hacer de él un buen hijo, un buen estudiante y un buen ciudadano” (IM, p. 51).

**15** Para facilitar la ubicación de los aspectos que queremos denotar y que nos sirven como ejemplo, hemos evidenciado partes de los textos en negrita. Se advierte, pues, que todos los subrayados en los ejemplos que parecen a lo largo de esta investigación son nuestros.

- (3) Un día, brincando tras la pelota, Juanito se cayó. Luis estuvo a punto de tropezar con él, y **para no causarle daño** lo evitó tan bruscamente que **se lastimó** una pierna (LL, p. 8).
- (4) Los amigos de Luis resolvieron entonces, **para agradecerle** lo mucho que hacía por ellos, **comprarle** esa semana la máquina que tanto le gustaba [. . .] (LL, p. 8).

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, el comportamiento de Luis es elaborado en términos de los actos de ayuda/colaboración (ej. 1), ahorro y liderazgo (ej. 2), consideración por los demás y sacrificio (ej. 3). Este comportamiento es reconocido y recompensado por sus amigos (ej. 4). El déictico inclusivo *nosotros* que predomina en los primeros dos ejemplos se pone en relación con el marco de AYUDA MUTUA. En el ejemplo (1) se abren dos espacios mentales: el de ayuda entre los niños y el de la posesión de un objeto deseado. El segundo ejemplo es la instanciación del primero, es decir, mientras que el ejemplo (1) es más esquemático (Langacker 1987), en el ejemplo (2) se hace una conceptualización más detallada de las dos escenas: la ayuda se especifica como cooperación mutua y ahorro de dinero, y la posesión del objeto como la compra del juguete preferido. La fusión de los dos espacios resulta en el establecimiento de la relación causa-consecuencia. En efecto, del buen obrar se desprende la reciprocidad, la formación de grupos solidarios y la consecución de un efecto deseado.

Así pues, desde las primeras páginas se plantean dos de las instancias más recurrentes del CIVISMO: la ayuda (22 ocurrencias, a partir de aquí oc.) y la consideración por los demás (17 oc.), pero además de estos actos, paulatinamente van apareciendo otras elaboraciones como el aseo (22 oc.) y la ayuda/colaboración con los padres (10 oc.):

- (5) Anita y Luis. **Ayudan** a mamá (LL, p. 41).
- (6) **Ayudé** toda la tarde a papá. Con tablas nuevas arreglamos el gallinero (LL, p. 88).
- (7) No te apures, mamá. **Yo te ayudaré** (LL, p. 94).

Cabe señalar que, además del marco mental de la COLABORACIÓN, el marco de la AYUDA rebasa los límites familiares y se generaliza en términos de ayuda al prójimo (5 oc.):

- (8) ¡Cuántos amigos tiene Luis! Les gusta estudiar con él. Por las tardes llegan a su casa. **Él los ayuda** en sus tareas (LL, p. 43).
- (9) El reloj comprendió entonces su mal comportamiento. —**Es necesario ayudar a los demás**— se dijo (LL, p. 99).

Subsecuentes elaboraciones del comportamiento cívico ejemplar son la veneración hacia los padres (4 oc., ej. 10 y 11), la responsabilidad (5 oc.), la diligencia (7 oc.) y el estudio (12 oc. ej. 12):

- (10) **Yo adoro** a mi madre querida, **yo adoro** a mi padre también (LL, p. 90).
- (11) **Deberes** del niño en el hogar. **Aman, respetan y veneran a sus padres** (CT, p. 190).
- (12) El niño llega **puntual**. [ . . . ] **Está atento** en clase. **Estudia** sus lecciones (CT, p. 191).

Otras instanciaciones que se desarrollan de manera mucho menos prominente son la puntualidad (2 oc. ej. 12), la obediencia (6 oc.), el perdón (1 oc.) y la honestidad (1 oc.). Aunque de menor prominencia, tales instancias complementan la noción de *ciudadano ejemplar* y sientan las bases para proyectar valores extendidos que fundamentan la participación del individuo en la conformación de la patria.

En la última parte del libro de lecturas se agregan al modelo del CIVISMO comportamientos menos cercanos a la cotidianidad infantil, los cuales necesitan ser ejemplificados mediante las acciones ya no sólo de niños, sino de personajes que forman parte de la historia pasada y presente de México. Tales elaboraciones son el valor (4 oc., ej. 13), el heroísmo (6 oc., ej. 14 y 15) y el sacrificio (6 oc., ej. 14 y 15):

- (13) [El niño Benito Juárez] Hacía flautas de carrizos que encontraba. Un día quiso cortar uno. Se metió en un islote. La corriente del río lo arrastró. El niño demostró entonces **su gran valor** (LL, p. 179).
- (14) —**Es un héroe**— exclamó papá. Todos nos acercamos curiosos. Él leyó en voz alta: “Un niño salvó a otros niños. Habían ido a nadar a la laguna. Un remolino los arrastró al fondo.” —Papá— interrumpí—, ¿por qué crees que es un héroe? Respondió mi padre: —**Héroe es quien muere por su patria. También quien se sacrifica por los demás.** Ese niño vio a otros niños en peligro. Pensó que podían morir. Arriesgó su vida para salvarlos. **Su nombre será recordado siempre. Muchos niños mexicanos han sido héroes** (LL, p. 171).
- (15) ¿Conoces el Castillo de Chapultepec? [ . . . ] Hace años estaba allí el Colegio militar. En él estudiaban muchos cadetes. Un día llegaron malas noticias. El ejército norteamericano venía invadiendo a México. Ya avanzaba hacia el Castillo de Chapultepec. Los alumnos **no se asustaron**. Se prepararon para **defender a su patria**. Cuando **el enemigo llegó quedó sorprendido**. Aquellos niños valían más que muchos soldados. **Prefirieron morir** a entregar su bandera. Se llamaban así: Juan Escutia, Francisco Márquez, Juan de la Barrera, Vicente Suárez, Fernando Montes de Oca, Agustín Melgar (LL, pp. 182–183).

El heroísmo, la valentía y el sacrificio, tal como son referidos en estos ejemplos, se pueden explicar a partir de la teoría de dinámica de fuerzas (Talmy 2000). En todos los casos se percibe un antagonista (ANT) que aplica una fuerza sobre el

agonista (AGO), el cual logra vencer esa fuerza: en (13), el verbo *arrastrar* hace que se conceptualice un agente muy fuerte —la corriente del río (ANT) — que violentamente hace que un paciente pequeño y más débil —el niño Benito Juárez (AGO) — se mueva de manera brusca. Sin embargo, hay un cambio de balance de fuerzas (Talmy 2000) y el AGO se vuelve el participante más fuerte venciendo al ANT, con lo que vuelve a su estado intrínseco de reposo. Es decir, la concepción del AGO como el vencedor se hace a través de la sentencia “el niño demostró entonces su gran valor”. Las acciones que demuestran la valentía del personaje y son la causa de esta oración no son especificadas explícitamente. Sin embargo, el valor consecutivo del adverbio *entonces* obliga a evocar una causa, por lo que se abre un espacio mental donde se completa el juicio causal: *el niño enfrentó al río, luchó contra él y lo venció*. Cabe mencionar que el hecho de hacer explícito el sujeto como *el niño* y posicionarlo en primer plano como figura (o *trajector*) se logra focalizar la atención sobre la corta edad del personaje, con lo que se magnifica su mérito. El ejemplo (14) es muy similar. Aquí también se atribuye al niño protagonista la virtud de héroe al presentarlo como AGO más débil que combate contra una fuerza no explícita pero inferida a partir del verbo *arriesgar*, la cual evoca el marco de PELIGRO. En este caso, tampoco se describen las acciones que el protagonista realizó para salvar la vida de sus coetáneos, pero se infiere del *guión mental* del rescate acuático evocado por las palabras *salvar, nadar, fondo, peligro, morir, arriesgar la vida, salvarlos*. Es de este espacio mental que se desprende la cualidad de héroe del AGO que logra vencer una fuerza externa.

En el ejemplo (15) se recogen las tres elaboraciones del civismo —el heroísmo, el valor y el sacrificio— de manera contundente y dramática. La pregunta con la que abre la lectura, en gran medida contribuye a ello. La interpelación directa hace que se capte la atención del niño lector, pero, además, mediante la mención del Castillo de Chapultepec se logra la evocación de un escenario que existe verdaderamente. Al hacer esto, los espacios mentales que se suscitarán a continuación se realizarán sobre la base de un marco mental de la REALIDAD, otorgando con ello un sentido de veracidad al relato. Esto sucede porque una vez abierto un marco, este queda abierto durante el discurso y brinda el contexto en el que textos subsecuentes son interpretados (Hart 2008, p. 109).

Además de la estrategia de la pregunta de apertura, el impacto emotivo de esta narración se debe a que logra involucrar al lector en la escena: el ajuste focal desde el que se construye es de tipo cuantitativo, es decir, la conceptualización de la escena es detallada (*grano fino*). Esto se observa en la perífrasis verbal de la oración “El ejército norteamericano venía invadiendo a México”. El aspecto imperfectivo de esta perífrasis alarga el tiempo de la acción que se puede visualizar mentalmente como una escena en movimiento. Aunado a esto,



el verbo auxiliar *venir* proyecta su carga semántica de movimiento brindando así una sensación de acercamiento que se vuelve amenazante a través del verbo *invadir*. El efecto emotivo aumenta al ser México —entidad representada por los libros como la madre, la patria— el AGO atacado. El suspenso amenazante de esta narración se mantiene en la siguiente frase con el aspecto imperfectivo del verbo *avanzar*. En efecto, en esta lectura se evoca claramente un marco de LUCHA entre dos entidades opuestas, activado por los verbos *invadir*, *avanzar*, *defender* y los sustantivos *enemigo* y *soldados*. Tanto el sintagma verbal “no se asustaron” como el verbo *defender* perfilan el rol de un ANT más fuerte (el ejército norteamericano) que aplica presión sobre un AGO (los cadetes mexicanos) que se opone a esa fuerza. En este caso, *se prepararon para defender* indica que esa fuerza aún no ha llegado. El enunciado “Cuando el enemigo llegó quedó sorprendido” abre un espacio mental en el que la fuerza esperada del ANT es detenida por un AGO. El verbo *quedar* de la perífrasis mantiene el significado de contención de movimiento mientras que el atributo *sorprendido* indica una fuerza psicológica que obliga al cese de este movimiento. Sin embargo, una vez más no se explicitan las causas de esta detención. Mediante las siguientes oraciones el lector tiene que completar mentalmente las acciones heroicas de los niños de la lectura: “Aquellos niños valían más que muchos soldados. Prefirieron morir a entregar su bandera”. A partir de esta última frase se abre el modelo mental del SACRIFICIO y se atribuye a los personajes la calidad de mártires. Pero además, se logra una conceptualización donde hay un cambio de balance de fuerzas, esto es, la lectura hace inferir que, al morir, los cadetes (AGO) detuvieron la fuerza del ejército norteamericano (ANT) impidiendo que cumpliera sus intenciones, volviéndose así el participante más fuerte. Asimismo, esta frase alberga el marco mental de PROTECCIÓN A LA PATRIA, representada metonímicamente por la bandera con lo que se refuerzan los ideogramas “la patria es importante y debe ser defendida y protegida por los mexicanos”. Finalmente, la lectura presenta los nombres completos de los llamados “niños héroes”, con lo cual el relato cierra con una sensación de veracidad.

Para concluir el análisis del modelo del CIVISMO, queremos hacer notar que en muchas de las lecturas se establece una relación entre buen comportamiento y reconocimiento o premio, y su consecuencia: la felicidad. La invocación de la recompensa que reciben los niños de los textos, ya sea el reconocimiento (de los padres o de una autoridad) o premios físicos, constituye una estrategia de persuasión para que los niños imiten tales comportamientos:

- (16) —Es **necesario premiar a estos niños por su conducta**— dijo el papá, y, en efecto, así que Luis hubo sanado, **los llevó al circo**, donde pasaron la tarde **muy felices**. Ade-

más, al terminar la función, el papá se acercó con ellos al puesto de juguetes y **les compró lo que más habían deseado** (LL, p. 8).

De este modo, con respecto al civismo los manuales de 1960 evocan el ideograma “el mexicano es solidario, honrado, trabajador, alegre, respeta y ama al prójimo, es valiente y heroico”.

#### 4.3.2 El modelo de la FAMILIA y sus componentes: el padre, la madre, los hijos, el hogar

El modelo cognitivo que aparece paralelamente al del CIVISMO es el de la FAMILIA conformado por cuatro submodelos: el PADRE, la MADRE, los HIJOS y el HOGAR. A lo largo de los libros se puede observar que estos modelos cumplen con las características del MCI de MADRE descritas por Lakoff (1987, p. 68) y con las del MCI de PADRE descritas por Taylor (2003, p. 141).<sup>16</sup> En efecto, las figuras del padre y la madre son construidas a partir de los roles sociales asignados a cada uno de ellos y se alimentan de los comportamientos y obligaciones que tienen con la familia. La figura del padre, personaje al que se introduce primero, es claramente perfilado como el sustento del hogar. Es decir, *papá* es siempre puesto en relación con palabras como *trabajo*, *dinero*, *comprar* y con actividades designadas estereotípicamente al género masculino:

(17) —Yo lo **arreglaré** [el tendedero]— aseguró papá (LL, p. 131).

(18) —Quiero ser **fuerte como tú**, papá. **Trabajaré duro** en el taller (LL, p. 139).

(19) Papá da el **dinero** (CT, p. 189).

---

**16** Taylor confronta el *cluster model* de MADRE analizado por Lakoff (1987, p. 74) con el de PADRE y observa que también en este caso son involucrados cinco modelos:

1. El modelo GENÉTICO: un padre es un hombre que aporta el material genético al hijo.
2. El modelo de la RESPONSABILIDAD: el padre es responsable desde el punto de vista financiero del bienestar de la madre y del hijo.
3. El modelo de la AUTORIDAD: el padre es una figura de autoridad, responsable de la disciplina del hijo.
4. El modelo GENEALÓGICO: el padre es el antepasado masculino más próximo.
5. El modelo CONYUGAL: el padre es el marido de la madre.

Pero papá es también una figura distante y heroica cuya ausencia se justifica porque busca el bien de los hijos y se subsana mediante los gestos de ternura que este demuestra:

(20) El papá es **marino** [ . . . ] **Saca** de la maleta las **cosas**. El torero es **para Luis**. Los aretes **para mamá** (LL, p. 33).

(21) Mi padre **por mi lucha** y **piensa** (LL, p. 90).

(22) Papá me dio una **palmadita cariñosa** (LL, p. 87).

Por su parte, el MCI de madre se va construyendo a través de la activación de los marcos del CUIDADO y el SERVICIO:

(23) Luis está malo. Su **mamá lo mima** (LL, p. 22).

(24) La pequeña tiene sueño. Su **mamá la acuesta** (LL, p. 39).

(25) Mamá **me sirve el desayuno** (LL, p. 79).

(26) La **cocina** de mamá (CT, p. 39).

(27) Mamá **sacude** las paredes y **lava** los pisos (LL, p. 86).

La madre, pues, es presentada como la figura que atiende a los hijos y que acude al brazo fuerte del padre cuando emergen decisiones importantes como las económicas:

(28) Era la mamá de Clara. Preguntó si podía comprar boleto para su hija. Explicó: — **Tuve que avisar** a mi **esposo** (LL, p. 105).

Los ejemplos arriba citados muestran cómo la figura materna evoca los marcos del AMOR, los ALIMENTOS, la COCINA y la CASA. Las propiedades que construyen el MCI de la MADRE la describen como una figura amorosa, que se encarga del cuidado de los hijos, de su protección; que realiza las labores del hogar, y que siendo complaciente y comprensiva está siempre supeditada al padre.

Como habíamos mencionado, de acuerdo al sitio y la posición en que están colocados los elementos de la imagen, llaman la atención del observador en mayor o menor grado y adquieren determinados valores emotivos y sociales (Kress & van Leeuwen 2006). En este sentido, las imágenes del padre y de la madre (*participantes representados* en términos de Kress y van Leeuwen 2006), al ser puestas en el mismo espacio visual, evocan metáforas orientacionales que suscitan determinados significados con los que se construye el rol de estas figuras.

Respecto al eje horizontal hay una tendencia general a colocar al padre a la izquierda y a la madre a la derecha (6 oc. de 8).



Fig. 1: (LL, p. 80).



Fig. 2: (CT, p. 192).



Fig. 3: (CT, p. 189).

En cuanto al contacto visual que establecen los participantes representados con el lector, ninguno le dirige directamente la mirada, es decir, los manuales contienen únicamente imágenes de tipo *offer* (*ofrecimiento*) que no establecen una relación social directa con el observador. Sin embargo, es a través de la postura corporal de las figuras que se crea una relación de distancia/acercamiento cuyos efectos emotivos ayudan a delinear los roles sociales de los participantes. En todas las escenas en las que aparecen las dos figuras, la madre es representada de perfil o desde un ángulo oblicuo, casi posterior, donde se le aprecia la espalda o incluso está posicionada completamente de espaldas al observador (Figs. 1–6). El padre, en cambio, es ilustrado siempre de manera frontal u oblicua. Esto implica que la figura masculina establece un acercamiento con el lector mucho más fuerte que el de la figura femenina y esto le brinda mayor prominencia en la escena.

Dentro de las relaciones internas del espacio visual, el padre aparece como *actor*, es decir, como el participante que provoca una acción, el hijo como el

*fenómeno*, el participante sobre el cual el actor acciona, mientras que la MADRE es el *reactor*, el participante cuya mirada crea una línea que enfoca a otro participante. Así pues, en los libros de 1960 el padre aparece como el actor, el agente, y la madre como observadora de las acciones del hombre.



Fig. 4: (LL, p. 130).



Fig. 5: (LL, p. 131).



Fig. 6: (CT, p. 189).

En los libros encontramos una predilección por las tomas medias, en especial las de plano entero (*full shot* o *medium long shot*) donde se muestran los participantes representados por completo y los planos generales de conjunto, en los que el cuerpo humano ocupa la mitad del encuadre. Lo anterior indica que, mayoritariamente, las imágenes comunican una distancia de tipo social (corta y larga) en la que invitan al lector a observar la escena en su conjunto. Sin embargo, hay también casos en los que la utilización del primer plano cumple funciones específicas. Por ejemplo, en estos manuales el primer plano y, especialmente, el plano detalle (*very close shot*) sirven para enmarcar la actividad de cada uno de los padres (Fig. 6). En suma, El MCI de PADRE contiene los cinco modelos mentales mencionados por Taylor (2003, p. 141): el GENEALÓGICO, el de la RESPONSABILIDAD, el de la AUTORIDAD, el GENÉTICO y el CONYUGAL. De esta manera, la construcción progresiva de este MCI a través de texto e imágenes crea los siguientes ideogramas: “el padre es el responsable económico de la familia, tiene un oficio, es la autoridad, ama a sus hijos y es el protector familiar”. A nivel icónico al padre se le atribuye

una mayor prominencia que a la madre. Por su parte, el MCI de MADRE también contiene los cinco modelos explicados por Lakoff (1987, p. 74): el modelo del NACIMIENTO, el GENÉTICO, de la CRIANZA, el CONYUGAL y el GENEALÓGICO. La construcción de este MCI despierta ideologemas con los que se concibe a la madre como “una figura amorosa, que se encarga del cuidado de los hijos, de su protección; que realiza las labores del hogar, y que siendo complaciente y comprensiva está siempre supeditada al padre”.

Por lo que se refiere al modelo del HOGAR, el libro abre dos marcos mentales, el de la FAMILIA y el del TERRITORIO. Como parte constituyente del MCI de FAMILIA, el modelo del HOGAR se construye en el CT, (p. 190) a partir de viñetas que llevan estos títulos (Fig. 27):

- (29) Hermanos mayores
- (30) Hermanos menores
- (31) Los hermanos juegan
- (32) La **niña duerme al nene**
- (33) **Saludan** a mamá
- (34) **Saludan** a papá que llega
- (35) Luis **compra lo que mamá necesita**
- (36) **Aman, respetan y veneran** a sus padres
- (37) Deberes del niño en el hogar. **Respeto, cariño y obediencia** entre los miembros de la familia

El hogar es, pues, concebido como un complejo constituido por el padre, la madre, y uno o dos hijos. Se entiende en términos de los deberes y actitudes que los miembros deben tener unos con otros. Los ejemplos muestran la progresión con la que se va construyendo el MCI de HOGAR. Después de presentar a los miembros se presentan las actitudes con las que se deben relacionar. Los valores que aparecen en relación con el hogar/familia son los de obediencia/servicio (ej. 32, 35, 37), cordialidad (ej. 33, 34), amor, respeto y veneración (ej. 36 y 37). Como se puede observar en los dos últimos ejemplos (36) y (37) que terminan de delinear el MCI de HOGAR, se abre un marco mental más a partir de los verbos *amar*, *respetar*, *venerar*: el de la RELIGIÓN. Es sobre todo mediante los verbos *amar* y *venerar* que se abre este marco, el cual contiene la idea de rendir culto a algo sagrado. Así, el marco de la RELIGIÓN sirve de contexto para hablar del com-

portamiento y los sentimientos que los hijos deben tener hacia los padres. Como veremos más adelante, este marco se abrirá en continuadas ocasiones.

Para concluir, es relevante mencionar que en estos libros la escuela es relacionada metafóricamente con el hogar. Estos dos marcos cognitivos son puestos en relación tanto visual como verbalmente. En el primer caso, es colocado un escenario que remite a la casa junto a uno que alude a la escuela (por eje. CT, p. 192). En el segundo caso, en varias lecturas se abre un espacio mental donde aparece una situación familiar e inmediatamente después se activa el marco de la escuela: “La pequeña tiene sueño. Su mamá la acuesta. La besa con cariño. Mañana irán a la escuela” (LL, p. 39). Además, la maestra<sup>17</sup> es tratada en los términos en que es tratada la madre (o el padre), es decir, se le respeta, y se le trata con cariño, porque ella también quiere a sus alumnos. Ejemplo de esto se observa en la lectura “Mañanitas a la maestra” (LL, pp. 102–103) donde los niños del texto le preparan una sorpresa por el día de su cumpleaños:

(38) Yo declamé una recitación. Dice Así:  
 ‘Es mi maestra muy buena,  
 nos enseña a trabajar;  
 me corrige con cariñosiempre que me porto mal’  
 Al final todos cantamos *Las mañanitas*.

En este poema se activan los marcos del CARIÑO y la EDUCACIÓN de manera similar como lo hace el titulado “Amor filial” dedicado a los padres: “Me enseñan los dos [mis padres], con inmensa ternura, a ser bueno y feliz” (LL, p. 90). De esta manera, los libros promueven el ideograma “la escuela es el segundo hogar”.

#### 4.3.3 El modelo de la CULTURA: las celebraciones, las costumbres, el folklor, la comida

Otro de los modelos mentales que constituyó el MCI de identidad mexicana propuesto por los manuales fue el de la CULTURA o las prácticas sociales. A lo largo de los libros aparecen costumbres propias de la cultura mexicana y todo lo que estas conllevan. En este sentido, la identidad nacional se proyecta a través de una aglutinación de vocablos referentes a la cultura y al folklor mexicanos.

---

<sup>17</sup> Cabe señalar que esta generación es la única en la que la maestra aparece como personaje (5 oc.) y, a veces, es protagonista de algunas lecturas y tiene voz.

Aparecen, pues, nombres de canciones de tradición histórica: “La Adelita” (LL, p. 54), “Guadalajara”, “El Jarabe” y “Las mañanitas” (LL, p.103). Pero, además, es notable la cantidad de vocablos pertenecientes al marco mental de la COMIDA.

Robin Lakoff en su artículo *Identity à la carte: you are what you eat* señala que las costumbres alimenticias de un individuo forman parte de su identidad (*minor identity*) y lo colocan dentro de un colectivo que tiene las mismas costumbres (2007, p. 143). Ahora bien, la sociedad mexicana mantiene una antigua tradición culinaria caracterizada por una gran cantidad de platillos basados principalmente en el maíz. Dicha tradición se ha convertido en un símbolo nacional y se ve reflejada también en *Mi libro de primer año*. Todos los vocablos referentes a la comida aluden a platillos típicos preparados principalmente con maíz: *tamales* (LL, pp. 22, 62, 64), *atole de masa* (LL, p.22), *tortas* (LL, p.109), *tortillas* (LL, pp.120–121, 157) o *tacos* (LL, p.167). Además, vegetales propios de México o la utilización del nombre mexicano: *elotes* (LL, pp. 123, 136, 156), *chile poblano* (LL, p. 159), *chayotes* (LL, p.136). Dentro de este marco mental podemos colocar también una serie de utensilios de cocina de proveniencia prehispánica: *petate* (LL, p. 22), *metates* y *molcajetes* (LL, p. 137).

Al presentar muchos vocablos referentes a costumbres mexicanas, no solo se activan modelos mentales en los niños, ya que estos dominios forman parte de su vida, sino que además se refuerza la representación que indica que tales aspectos efectivamente forman parte de la cotidianidad de toda la comunidad mexicana.

#### 4.3.4 El modelo del TERRITORIO: geografía, casa, recursos naturales

Otro componente del MCI de mexicanidad es el modelo del TERRITORIO. En estos manuales el territorio es considerado en términos de una región geográfica que alberga diferentes recursos naturales (8 oc.) y está siempre relacionado con la palabra *México*.

(39) México es un **país extenso**. Cultiva sus **campos** con éxito. En él existen **bosques espesos** (LL, p. 42).

(40) —Es México entero: **montañas, bosques, ríos**— dijo Luis (LL, p. 173).

(41) A LOS NIÑOS DE MI PATRIA  
 Por los **caminos** polvosos,  
 por las angostas **veredas**,  
 por los **montes**, por los **valles**,  
 entre rubias **sementeras**,  
 cruzando de las **ciudades**



las **calles** de ruido llenas,  
 Bajo **vientos**, bajo **lluvias**,  
 por empinadas **laderas**,  
 cruzando los **arroyuelos**,  
 entre las oscuras **selvas**,  
 bajo los soles ardientes  
 o envueltos en grises **nieblas**,  
 van los niños muy contentos,  
 van los niños a la escuela (LL, pp. 186–187)

Como lo muestran los ejemplos, la larga lista de vocablos que pertenecen al marco mental de los RECURSOS NATURALES y ASPECTOS GEOGRÁFICOS contribuye a la conceptualización de un país “extenso”. Cabe notar el ajuste focal cuantitativo de *grano fino* de los ejemplos (39) y (41). En (39) el atributo *espesos* ofrece una conceptualización detallada que resalta el aspecto tridimensional y copioso de la vegetación mexicana. En el ejemplo (41) es también notorio el detalle con el que se conceptualiza la escena a través de la sensación de longitud/amplitud que crea la poesía. A pesar de que la preposición *por* aporta una representación poco detallada (en contraste con *a través*, por ejemplo), su repetición constante va abriendo distintos espacios mentales (camino, veredas, montes, valles, etc.) que brindan la sensación de avance por diferentes hábitats. El verbo *cruzar*, aparecido dos veces, perfila la amplitud de una superficie, en este caso, de arroyuelos y ciudades, con lo que se evoca el sentido de extensión. Asimismo, la preposición *entre* reitera la sensación de magnitud al perfilar el volumen de los espacios físicos. Finalmente, el uso constante de plurales también contribuye a conceptualizar el territorio mexicano como un contenedor de gran extensión que alberga una gran cantidad de entornos físicos naturales y es la casa de todos los mexicanos (ej. 43). La idea de territorio se evoca también a través de la voz *tierra* en cuyo marco se perfila la noción de *vivienda* (ej. 42) como lugar de nacimiento y hogar (ej. 44):

(42) Es la **tierra** donde vivimos —dijo Raúl (LL, p. 173).

(43) La **tierra**, nuestras cosas y nosotros formamos la patria (LL, p. 173).

(44) El verde, el blanco, el rojo se han unido  
 para escudar la **tierra** en que has nacido  
 donde libres y en paz somos **felices** (LL, p. 177).

Los modelos mentales de CASA y LUGAR NATAL contenidos en el marco de TERRITORIO se observan nítidamente por ser referidos de manera explícita. Sin embargo, la elaboración de tierra como hogar y en última instancia, como madre queda implícita. En el último ejemplo, se abren dos espacios mentales: uno amenazador

con el verbo *escudar* donde surge la inferencia de que hay un ANT no expreso que aplica una fuerza que amenaza al AGO, la tierra. Esta noción, al ser relacionada con el marco del NACIMIENTO, evoca directamente la noción de *madre* por pertenecer al mismo marco mental. La siguiente oración subordinada “donde libres y en paz somos felices”, en cambio, abre otro espacio mental mediante los vocablos *libertad, paz, felicidad*, que suponen la liberación de la fuerza opresora. Todas estas nociones evocan el marco mental del HOGAR, el cual supone las sensaciones de *protección y seguridad* y contiene la noción de *familia y madre*.

Falta decir que otro recurso usado por los productores textuales para evocar el TERRITORIO es el nombramiento de lugares de México como parte de los ejercicios de lectura y escritura. Así, para practicar las sílabas -tla-, -tle-, -tli-, etc., -gue- y -gui- aparecen las oraciones —“¿Me acompañas a la tlapalería? Se llama “La Ciudad de **Atlixco**”[. . .] Mañana salgo para **Mazatlán**.” (LL. p. 74); “Ayer llegué de **Guerrero**” (CT p. 40). Y en el tema de la ortografía, para enseñar cuándo se usan las mayúsculas aparecen viñetas con su pie de imagen “Acapulco”, “Popocatépetl”, “Río Lerma” (CT p. 46). En efecto, los libros hacen uso de topónimos mexicanos que tienen el objetivo de desarrollar la competencia lingüística, pero a su vez sirven para ir nutriendo los marcos mentales sobre la GEOGRAFÍA MEXICANA que, a los 6 años, se encuentra en formación.

#### 4.3.5 Los OTROS y el fenotipo del *nosotros*

Uno de los procesos que comprende la autocategorización grupal es la determinación del *otro* en oposición al *nosotros* (van Dijk 2011). Los *otros* planteados por estos manuales son el indio, el español, y de manera mucho menos prominente, el estadounidense. Tales figuras se encuentran en contraposición al mexicano prototípico que fenotípicamente cumple con los rasgos del mestizo, figura sobre la cual está fincada la identidad mexicana (Gutiérrez 1998).<sup>18</sup> Una de las estrategias para distanciarse del *otro* es aquella de marcar las diferencias poniendo énfasis en sus aspectos negativos y minimizando sus aspectos positivos (van Dijk 2011, p. 58). En los manuales que componen *Mi libro de primer año* no se enfatizan de manera explícita los aspectos negativos de estas dos categorías “exclui-

---

<sup>18</sup> Gutiérrez (1998) sostiene que la identidad mexicana está constituida a partir de la figura del mestizo. José Aguilar (2010, p. 538) explica que el mito del mestizo surgió después de la Revolución mexicana como encarnación de la nacionalidad en aras de mantener la cohesión ideológica y la estabilización política. A esta figura, elegida como representante de la mexicanidad, se contraponen la figura que engloba a los “excluidos”, es decir, a los indígenas (Gutiérrez 1998, p. 88).

das” del prototipo mexicano. Sin embargo, el discurso textual e icónico activa marcos mentales a partir de los cuales se construirán las categorías tanto de los *otros* como del *nosotros*.

### A. El español

La figura del español aparece solamente una vez y es representada por el personaje del conquistador Hernán Cortés. A nivel icónico esta figura aparece en la sección dedicada a las biografías de los personajes históricos de la unidad “Civismo e Historia” del cuaderno de trabajo. A nivel lingüístico, el español es delineado en el *Instructivo para el maestro*. A diferencia del resto de las biografías, la de Hernán Cortés es la única en la que no sobresalen las virtudes y las acciones ejemplares del protagonista:

- (45) **Célebre** conquistador español, nació y murió en España. Estudió en la Universidad de Salamanca, **aunque con poco éxito** (IM p. 56).

Aun cuando el texto comienza con un adjetivo de cariz positivo (*célebre*), el cual abre un espacio mental en el que se evoca a una persona digna de admiración, con la siguiente oración se abre inmediatamente otro espacio contrapuesto al primero. Mediante la oración concesiva “aunque con poco éxito”, la persona admirable del primer espacio adquiere un carácter negativo, con lo cual queda cancelada la apreciación ofrecida al inicio. El sintagma preposicional “con poco éxito” se opone a lo predicado sobre el resto de los personajes históricos que cumplieron con el principio cívico relativo al empeño en el estudio, recalcado a lo largo de los manuales. Esta cualidad es destacada en las biografías de Cristóbal Colón, que “desde muy pequeño se distinguió en sus estudios” (IM, p. 55); en la de Don Vasco de Quiroga, quien “[s]e distinguió en sus estudios, graduándose de abogado” (IM, p. 57); en la de Miguel Hidalgo, quien “[. . .] fue profesor y rector de esa misma institución [el Colegio de San Nicolás]” (IM, p. 58); en la de Benito Juárez, el cual “[s]e distinguió en sus estudios, pero no era su vocación, y prefirió estudiar para abogado, logrando terminar esta carrera” (IM, p. 61); y en la de Francisco I. Madero que “se fue a Estados Unidos, Francia y Alemania, en donde completó sus estudios, distinguiéndose en ellos” (IM, p. 62). En contraste, en la biografía del conquistador español se remarca lo contrario.

Aparte de este adjetivo que lo califica y del superlativo “el más ilustre” que aparece al final del texto, la caracterización del personaje que representa al *otro* es inferida a partir de las acciones que realiza en el episodio narrado, esto es, su actuación en la conquista de México. Así, Hernán Cortés:

- (46) [...] fue elegido para esta empresa [la conquista de México].

- (47) [...] se dirigió a Tenochtitlan, donde **reinaba** Moctezuma Xocoyotzin. **Venció e hizo sus aliados** a los tlaxcaltecas y **entró** en la ciudad, donde **fue solemnemente recibido**.
- (48) [...] **ordenó la aprehensión** del monarca azteca.
- (49) Sabiendo que Pánfilo de Narváez venía a quitarle el poder, **salió a su encuentro** y **lo derrotó**.
- (50) De regreso a Tenochtitlan, **se encontró con que** la ciudad se había sublevado [...] **tuvo que abandonar** la ciudad. Esta célebre retirada es conocida con el nombre de la Noche Triste.
- (51) Más tarde **venció** a los aztecas y, **reforzado por la ayuda** que recibió de Cuba, **reconquistó** la capital después de una **valiente resistencia de sus habitantes** (IM, p. 56).

En los ejemplos anteriores se observa claramente una dinámica de fuerzas entre dos entidades opuestas donde Hernán Cortés es el ANT y la ciudad de Tenochtitlan, metonímicamente representante de los aztecas, el AGO. El ejemplo (46) vuelve a dar fuerza al personaje al referir que ha sido elegido para algo importante, lo cual se infiere de la palabra *empresa*, que activa el marco mental del HEROÍSMO y que a su vez contiene los conceptos de *valor*, *intrepidez* y *esfuerzo*. En el siguiente ejemplo (47), con el verbo *reinaba* se abre el espacio mental de un lugar suntuoso. Después se pasa a otro espacio donde la acción de *vencer* otorga al ANT la calidad de participante más fuerte que llega abruptamente, inicia su efecto dominador y aplica una fuerza que obliga al AGO (los tlaxcaltecas) a hacer algo, es decir, a aliarse con él. Finalmente, se percibe la aplicación de más fuerza mediante la acción irruptora del ANT que evoca la sensación de intrusión y ultraje de la ciudad (AGO), la cual ya se había conceptualizado como un lugar suntuoso —y por pertenecer al mismo marco mental, un lugar sacro—. En el ejemplo (48), nuevamente, el mismo ANT aplica una fuerza que detiene el estado intrínseco de movimiento del AGO (el monarca azteca). Al utilizar la palabra *monarca*, los productores textuales brindan aún más fuerza al ANT, ya que tal vocativo perfila los conceptos de *riqueza* y *poder*, pero dado que el ANT demuestra tener la capacidad de influir en el estado del AGO, automáticamente se le conceptualiza como un personaje poderoso. En el ejemplo (49) Hernán Cortés se ve amenazado por otra fuerza, Pánfilo de Narváez; sin embargo, el primero sigue manteniendo su papel de ANT oponiéndose a esa fuerza, enfrentándolo y vencéndolo. Es de destacar en este ejemplo la vivacidad que se le da a la escena debido a la conceptualización de *grano fino* de la locución verbal *salir a su encuentro*, con la cual se aprecia el movimiento decidido y violento con el que el ANT detiene la amenaza. En (50) Hernán Cortés se vuelve el AGO cuya fuerza

es detenida por una situación inesperada: la sublevación de la ciudad (ANT). La ciudad, como metonimia de los guerreros aztecas, obliga al AGO a cambiar su fuerza intrínseca. La perífrasis verbal “tuvo que abandonar” crea, en este caso amenazante, un sentimiento de liberación de una fuerza y, por lo tanto, de alivio, y al mismo tiempo perfila la potencia del pueblo azteca, quien logra obligar al agresor a huir. La última frase del ejemplo (50) evoca el marco mental de la TRISTEZA, con lo que se atribuyen sentimientos al agresor, es decir, se humaniza. Esta percepción es enfatizada mediante una de las viñetas donde se ve a Cortés llorando escondido detrás de un árbol y a filas de soldados caminando heridos cabizbajos (Fig. 7). Sin embargo, la mención del nombre de la retirada “la Noche Triste” también potencia la victoria del pueblo azteca, dando la sensación de satisfacción como una suerte de sentimiento de revancha por los ultrajes cometidos por los conquistadores. La oración inmediatamente posterior (ej. 51) cambia abruptamente el espacio mental donde los españoles son los vencedores. Esta frase está cargada de vocablos con propiedades intrínsecas de fuerza que evocan el marco de la GUERRA (*vencer, reforzar, reconquistar, resistencia*). Aquí, Hernán Cortés vuelve a ser el ANT que aplica una presión aún mayor con la que logra cambiar el estado del pueblo azteca (AGO) a pesar de la fuerza en oposición que esta gente aplicó, según el discurso, de manera heroica. Cabe mencionar que, en todos los casos, la fuerza que se le brinda al ANT es aumentada al ponerlo en primer plano, tomando el rol de sujeto de la acción.

Hernán Cortés y la figura de los españoles también aparecen en la biografía de Cuauhtémoc como figura antagonica. A través de la interacción entre los dos personajes se sigue delineando la concepción del español:

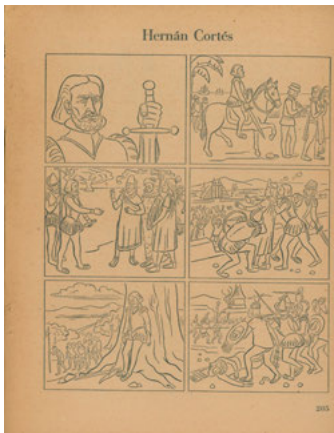
- (52) [Cuauhtémoc] defendió heroicamente la ciudad de México cuando Cortés regresó a ella [...] Fue **hecho prisionero por un soldado de Cortés cuando, vencido** después de setenta y cinco días de sitio, **se alejaba** en una canoa.
- (53) [...] Los españoles **deseosos** de conocer el lugar donde escondían sus **riquezas, le dieron tormento** quemándole los pies.
- (54) **Estuvo prisionero** hasta que Cortés lo llevó consigo a su viaje a las Hibueras. En el camino, y con el **pretexto** de que organizaba una conspiración, **Cortés lo mandó matar** (IM, p. 57).

A pesar de que la biografía de Cortés cierra con la oración “Fue el más ilustre de los conquistadores de América” (IM, p. 56), la exposición de sus actos remite a una concepción que dista de la noción del héroe. Se hace inferir la traición mediante la puesta en relación de oraciones: el conquistador fue “solemnemente recibido” (ej. 47), pero inmediatamente después aparece “ordenó la aprensión del monarca azteca” (ej. 48). Asimismo, esta traición se infiere en la oración

“En el camino, y con el pretexto de que organizaba una conspiración, Cortés lo mandó matar”. A partir del sintagma “con el pretexto” (ej. 54), el cual implica una causa simulada que propugnó la muerte del héroe azteca, se infiere la deshonestidad del conquistador. Estos ejemplos activan el marco mental de la MALDAD en el que se perfilan la deshonestidad y perversidad, atributos que serán adjudicados a los conquistadores españoles. Además, se deduce el deseo de poder a través de las oraciones subordinadas “Sabiendo que Pánfilo de Narváez venía a quitarle el poder” (ej. 49), cuya posición anterior a la principal “salió a su encuentro y lo derrotó”, brinda más prominencia a la característica de ambición que se quiere resaltar. La frase principal, por su parte, abre otro espacio mental donde, como ya dijimos, se conceptualiza la reacción abrupta de Cortés que devela la importancia que para él tenía el poder. El ejemplo (53) vuelve a activar los marcos mentales de la MALDAD y la CODICIA. Debido a que se hace uso del término “los españoles”, se crea la inferencia de que *los españoles* son un colectivo homogéneo que se caracteriza por ser codicioso y perverso. El mismo marco de malignidad es abierto por el discurso al indicar que el conquistador capturó a Cuauhtémoc “cuando, vencido después de setenta y cinco días de sitio, se alejaba en una canoa” (ej. 52). Es decir, por un lado, se resalta el heroísmo de la resistencia y, por otro, se remarca el hecho de que a Cortés no le bastó vencer, sino que además quería acabar con el gobernante azteca.

Finalmente se hace referencia a las victorias de Cortés, pero esta alusión es mitigada al sugerir que el mérito no es propio, sino que contó con la ayuda de otros: “hizo sus aliados a los tlaxcaltecas” (ej. 47); “reforzado por la ayuda que recibió de Cuba, reconquistó la capital después de una **valiente resistencia** de sus habitantes” (ej. 51). A pesar de que en este último ejemplo Cortés es el ANT y el participante más fuerte, esta fuerza es debilitada discursivamente mediante la modalización apreciativa que atribuye heroísmo, valor y fuerza al pueblo azteca. Hemos de recordar que los niños de primer año cuentan solamente con las imágenes que narran los episodios y las biografías de los personajes históricos. Los dibujos del CT confirman y refuerzan el discurso escrito en el IM y narrado por el profesor, con lo que se conceptualiza una determinada imagen de Hernán Cortés cuyas características se atribuyen por extensión metonímica a la cultura española. Cada una de las viñetas que aparece contribuye a crear un espacio mental cuyas escenas mueven las emociones de los lectores debido a que, por un lado, remiten al sufrimiento de los aztecas causado por los españoles y, por otro, reflejan el glorioso final que tuvo el gobernante azteca (Fig. 8), en contraste con el final de la batalla que perdió el conquistador español (Fig. 7). Así pues, las imágenes que cierran las biografías de Hernán Cortés y de Cuauhtémoc crean espacios mentales muy distintos. Como mencionamos arriba, la biografía de Cortés inicia calificándolo con el adjetivo *célebre*, apreciación que

corresponde a la primera viñeta de la historieta (Fig. 7) donde se observa al personaje de manera oblicua desde un plano medio corto (*medium close up*). Aunque el tamaño de la figura brinda mucha prominencia al personaje y lo muestra como un guerrero (debido al detalle de la espada puesto en primer plano), esta imagen comunica una distancia personal larga y ningún involucramiento con el lector debido a que es una representación *offer*, donde el blanco de la mirada del personaje no está a nuestra vista. La figura de Cuauhtémoc, por su parte, tampoco comunica una distancia personal corta ni se involucra completamente con el lector, ya que es representado siempre en planos generales de conjunto donde comparte escena con Hernán Cortés. Sin embargo, el sufrimiento que narran el texto y las imágenes le hacen ganar la compasión y simpatía del lector. A pesar de que históricamente Cortés fue el vencedor y los aztecas los vencidos, las imágenes que cierran las historietas parecen decir lo contrario: Cortés es echado de la ciudad mientras que al emperador azteca se le conmemora como un gran héroe, como se puede observar en la viñeta captada en gran plano general en la viñeta captada en gran plano general (Fig. 8). En esta última imagen se ve a lo lejos la estatua del emperador surgiendo altiva de entre los edificios de una ciudad moderna, con lo cual se relaciona el pasado majestuoso con el presente y se confirma el ideograma de que “los actos heroicos son premiados y recordados para la posteridad”.



**Fig. 7:** Representación visual de la biografía de Hernán Cortés (CT p. 205).



**Fig. 8:** Representación visual de la biografía de Cuauhtémoc (CT p. 206).

## B. Los norteamericanos

Otro grupo que es presentado como *el otro* es el grupo de los norteamericanos. Estos aparecen una sola vez en la lectura sobre los Niños Héroes (LL p. 182) y como habíamos hecho notar, son presentados como una amenaza, explícitamente como el enemigo. A pesar de tan fuerte afirmación, la presencia de este grupo a lo largo del libro no es relevante y su caracterización es poco detallada. A diferencia de lo que pasa con el grupo español que es representado por un personaje concreto con características y valores bien definidos, este colectivo es presentado en bloque y sin mencionar ningún personaje. Visualmente, dicho grupo tampoco es caracterizado con detalle. Si bien la imagen de la lectura representa una escena bélica que corresponde a la sensación de amenaza producida lingüísticamente, tanto el plano largo, como el tamaño y la posición de perfil o de espaldas de las figuras atenúan el nivel de involucramiento emotivo que se podría establecer con el lector. La gran distancia social generada por la imagen hace que las figuras sean consideradas como *los otros*.

## C. El indígena

Como hemos mencionado, los libros de texto tenían como objetivo unificar y difundir un discurso que favoreciera la creación de una identidad en la cual se reconocieran todos los mexicanos; por esta razón era de fundamental importancia integrar al indígena. Esta idea de incluirlo para lograr una completa unidad nacional no era nueva. Brice Heath (1972) explica que desde los movimientos independentistas surgieron las polémicas sobre cómo se debía integrar al indio. La solución a este problema se encontró en la lengua. A pesar de que desde mitad del siglo XIX hubo defensores de los idiomas indígenas que sostenían que se debía educar a los pueblos originarios en su propia lengua para ofrecerles una educación exitosa que les permitiera integrarse a la sociedad mexicana, la idea que dominó después de la Revolución mexicana fue la de imponer el español sobre las lenguas vernáculas. Esta tendencia positivista encabezada por Torres Quintero (1913, p. 4),<sup>19</sup> autor de la Ley de Instrucción Rudimentaria en 1917, sostenía que:

Enseñándoles en su lengua [de los indios] contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español. . . aun cuando olvide su lengua nativa.

---

<sup>19</sup> Torres Quintero, Gregorio (1913). *La instrucción rudimentaria en la república*. México: Imp. del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología. Citado en Brice Heath (1972), p. 130.



Años más tarde, incluso desde la tendencia ideológica contraria se verifica la misma idea de sustituir la diversidad lingüística —y, por lo tanto, combatir la diversidad cultural— por la lengua española. En esta línea, José Vasconcelos, antipositivista, rector de la Universidad Nacional (1920–1921) y posteriormente primer secretario de Educación (1921–1924), planteó una política de incorporación de los indígenas mediante el sistema escolar e impulsó la educación en zonas marginadas. Sin embargo, como afirma Brice Heath (1972, p. 137):

Aun cuando sus representantes enviados al campo le comunicaban la necesidad de maestros que conocieran los idiomas indios, el Secretario de Educación era demasiado hispanófilo para admitir que las lenguas vernáculas fueran un instrumento educativo. Aun cuando Vasconcelos hablaba de la fusión de lo indio con lo europeo para crear el mestizo mexicano del porvenir, se empeñaba especialmente en denunciar el aspecto lingüístico de la cultura india; las lenguas vernáculas debían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español.

Esta concepción de integración que quería admitir pero al mismo tiempo negaba al indígena en tanto no adoptara las características culturales del “mestizo”, incluida la lengua, se puede observar en los libros de texto gratuitos. En efecto, la figura del indígena aparece en los manuales como si fuera parte de la sociedad mexicana; no obstante, se puede percibir una distinción entre el *yo-niño mexicano* y el niño indígena, volviéndose este último *el otro*. En otras palabras, *Mi libro de primer año* crea dos MCI paralelos, uno para el mestizo (mexicano prototípico) y otro para el indígena.

La representación del indio no es definida a partir de sus acciones. De hecho, como explicaremos más adelante, esta figura está radicalmente desangetivizada. El MCI del indígena es construido a partir de su apariencia, de sus condiciones precarias de vida y de la relación que se establece entre este y el mexicano prototípico. Este MCI es elaborado mediante tres modelos mentales evocados por el texto y las imágenes: el modelo del TERRITORIO, el del CONOCIMIENTO —que comprende también la noción de *ignorancia*— y el modelo FENOTÍPICO.

Debido a que el manual está dirigido a niños, las imágenes son muy importantes para la transmisión de conocimientos. En este sentido, el nivel icónico juega un papel primordial para la caracterización de esta figura. De hecho, es mediante una imagen que se presenta por primera vez al indígena en estos manuales (Fig. 9). La figura está representada por un niño con características específicas que aparece en cuatro ocasiones, tres de las cuales es mostrado acompañado del mestizo prototípico. Visualmente, el indígena es definido a través de su indumento que comprende sombrero, pantalón y camisa de manta, sandalias y un peinado específico. El primer ejercicio que comprende esta figura (Fig. 9) es bastante sugestivo, ya que el escolar tiene que rescatar de la memoria la palabra que comienza con la vocal *i* a partir de la imagen. De esta manera, tiene que buscar en sus modelos mentales o

crear uno nuevo basado en la propuesta del manual. Este proceso cognitivo hace que tal representación fenotípica se fije dentro del MCI del INDÍGENA.

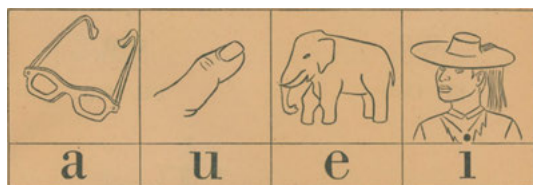


Fig. 9: Ejercitación de las vocales (CT, p. 13).

Los manuales transmiten la educación cívica través del personaje de Luis, cuyo comportamiento ejemplar aparece continuamente en las lecturas. Luis, como la gran mayoría de los niños de las imágenes, posee características físicas específicas que coinciden con las del mestizo mexicano: es de tez morena, pelo y ojos oscuros, pero además viste de manera citadina. Este será, pues, el modelo FENOTÍPICO del mexicano prototípico. Recordemos que para Rosch (1978) el grado de prototipicidad de un elemento depende de la frecuencia con que este se menciona en el discurso. En esta línea, la reiteración en los manuales de las características del mestizo —encarnadas en el personaje ejemplar de Luis— hacen que esta figura se convierta en el *nosotros* prototípico (135 oc. vs. 13 oc. del indígena).

La lectura en la que aparece por primera vez el indígena (Fig. 10) es crucial para la determinación del nuevo modelo cognitivo y la apreciación de las diferencias con el modelo de NIÑO MEXICANO prototípico establecido a lo largo de los libros. En este texto se representa icónicamente al niño mestizo junto a una figura nueva, a la cual desde el título se le da un nombre: *Niño indio*.

Las imágenes que encabezan las dos páginas que abarca el texto tienen gran relevancia. Por el hecho de ser imágenes y estar en la parte superior de las páginas captan desde el primer momento la atención del niño lector quien distinguirá inmediatamente la representación de dos niños muy distintos: por un lado, uno de tez más blanca que el otro y vestido de manera citadina, mientras que el segundo tiene las características físicas establecidas en los manuales como propias de los indígenas (Fig. 9). El lugar donde están posicionados los personajes evoca significados sociales y relaciones de poder (Kress & van Leeuwen 2006) que contribuyen a la conceptualización de estos dos MCI. En la imagen que abre la lectura, la figura prototípica, establecida como MCI de MEXICANO, está colocada a la izquierda del espacio visual, sitio que representa lo *conocido*, lo *aceptado*, lo *familiar* (Kress & van Leeuwen 2006, p. 181). En contraste, la figura que se quiere introducir, la del niño indio, se posiciona a la derecha, espacio que evoca lo *nuevo*, lo *desconocido*, lo *problemático*



Fig. 10: Representación visual de la lectura “Niño indio” (LL, pp. 150–151).

y *refutable*. Con respecto al eje vertical, en la segunda imagen, el niño indígena se encuentra en una posición inferior con respecto al niño prototípico que, al estar por encima, se relaciona metafóricamente con lo ideal (Kress & van Leeuwen 2006, p. 186; Lakoff 2009, p. 51). Asimismo, la posición que adopta el niño más blanco expresa una actitud paternalista hacia el otro niño, sugiriendo con ello su superioridad. Ambas imágenes representan un proceso transaccional donde el mestizo es el *actor*, el personaje del cual parte el vector (en la primera imagen el brazo izquierdo y en la segunda el brazo derecho) que conecta las acciones de los participantes. Dichos vectores indican que es este participante el que realiza las acciones sobre el participante *meta* (el niño indígena). El contraste de color de las ropas del mestizo, la posición a la izquierda y en alto con relación a la figura del indígena, así como el papel de actor, le dan la mayor saliencia en la escena. Así, si tuviéramos que “traducir” lingüísticamente estas imágenes, el niño prototípico sería el sujeto de la narrativa mientras que el indígena el complemento directo o indirecto.

Consideramos necesario hacer notar que dos años después de que se imprime la primera edición de estos libros, la reimpresión de 1962 (versión que durará hasta 1972) presenta cambios en algunas de las imágenes del libro de lecturas (el Cuaderno de trabajo, sin embargo, permanece intacto). Aunque las lecturas no sufren cambio alguno, todas las imágenes son tratadas con más detalle y algunas son cambiadas totalmente. Una de estas es justamente la imagen de la lectura “Niño indio” (Fig. 11).

A pesar de los cambios, la narrativa que presentan las dos imágenes es la misma. Lo relevante en este caso es que la nueva versión enfatiza la idea de que es el niño prototípico el que provocará un cambio en el niño indígena. Esto es, la postura y el brazo del niño mestizo señalan hacia adelante, sitio donde metafóricamente la cultura occidental ubica el futuro, mientras que con la otra mano toma al niño indígena y lo jala levemente llevándolo hacia él.



Fig. 11: Reedición de la lectura “Niño indio” (LL 1962, pp. 150–151).

Además, en esta nueva versión se elimina una parte de la naturaleza y se sustituye por girasoles, lo cual minimiza el sentido de mundo salvaje. Lingüísticamente, la lectura evoca varios marcos mentales:

- (55) Niño indio **de los llanos**, conmigo ven a jugar. Todos los niños de **América** siempre nos hemos de **amar**. Niño indio **de los bosques**, conmigo ven a cantar. **Todos los niños de América** haremos **un solo hogar**. Niño indio, niño indio, **yo te enseñaré a leer**. Todos los niños de América tenemos sed de **aprender**, pues la **ignorancia esclaviza** y se es **libre** en el **saber**.

El primer y el tercer verso hacen referencia al lugar de origen del niño indígena. Mediante las voces *bosques* y *llanos* se evoca el marco de la VIDA SALVAJE, el cual es reforzado con el uso del plural, ya que este propicia la conceptualización de esta figura en términos de un animal que suele desplazarse por diferentes áreas naturales. El *setting* de la imagen refuerza este marco: el plano general de la representación visual muestra grandes árboles y áreas naturales de fondo. El segundo verso activa el marco del TERRITORIO mediante la referencia al continente americano y el marco mental del AMOR. Con estas frases se alude la perte-

nencia del indígena a un colectivo más grande que el nacional y se potencia la idea de unión y fraternidad a través de la metáfora del hogar. La inferencia que suscita el cuarto verso deriva de una integración conceptual: la primera parte “Todos los niños de América” abre un espacio mental donde el niño lector se reconoce y reconoce al indígena como parte de un mismo grupo con características comunes: la infancia y el territorio. Este espacio se mezclará con otro espacio que se abre inmediatamente y que contiene el marco del HOGAR con todas sus activaciones secundarias, es decir, las ideas de amor, familia, protección y hermandad. Así, la inferencia que suscita este verso es que los niños que viven en el continente americano son hermanos. A pesar de que el poema pretende inculcar la fraternidad y la igualdad entre los niños americanos, no deja de apreciarse en la lectura una inferioridad del indígena excluido del *nosotros*, ya que es el *yo* enunciativo (niño mexicano prototípico) el que ayudará a que el otro niño se supere, como se observa en el quinto verso y se refuerza con la imagen. Los verbos *leer*, *aprender*, *saber* activan el marco mental del CONOCIMIENTO, pero también lo hace su concepto contrario, la *ignorancia*. Asimismo, se alude a la metáfora convencional CONOCIMIENTO ES LIBERTAD y la metáfora opuesta IGNORANCIA ES ESCLAVITUD. Queda claro que el niño indígena, al no saber leer es ignorante y, por lo tanto, esclavo. El niño prototípico, en cambio, sabe leer y le dará libertad al otro niño enseñándole a hacerlo. Como se puede observar en esta lectura y en el resto de los ejemplos donde aparece el indígena, nunca se le da agentividad — ni siquiera a nivel visual—, sino que siempre actúa como paciente. En “yo te enseñaré a leer” por ejemplo, recibe los efectos de la acción del niño prototípico. Esto es, el niño más blanco se identifica mediante el pronombre de primera persona *yo*, con lo cual se evidencia y enfatiza al agente que actúa sobre el paciente. Lo anterior se refuerza por medio de la imagen que, como se mencionó arriba, sugiere la invalidez del indígena.

También en el apartado “Biografías” del *Instructivo para el maestro* hemos encontrado la desagentivación y caracterización del indígena a través de las acciones de los “héroes” que interactuaron o, mejor dicho, que actuaron sobre este grupo. Las cualidades de incivilizado, pobre e indefenso aparecen expresa o implícitamente en los textos sin explicar las circunstancias políticas, históricas ni sociales por las que se encontraba en condiciones precarias. A los indígenas se les caracteriza, pues, como pobres e iletrados cuando se exaltan las acciones de los curas que buscaron mejorar su situación. Así, Don Vasco de Quiroga:

- (56) Dedicó su vida a remediar las **miserias de los indios**. [...] Se ganó la confianza y el cariño de **los humildes**, a quienes **protegió** amplia y decididamente.

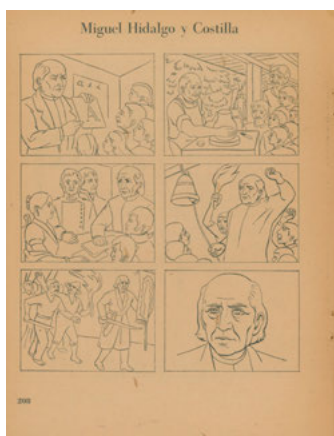
- (57) [S]e dedicó a **ayudar a los necesitados**. Fue cura de Dolores; se distinguió por su deseo de **mejorar el nivel de los indígenas**. Les **enseñó a leer y escribir**, a fabricar loza y la cría del gusano de seda y de las abejas (IM, p. 58).

De este modo, *miseria, necesidad, vulnerabilidad, ignorancia* se vuelven propiedades del MCI (socialmente compartido) del INDIO, las cuales son confirmadas y reforzadas por las imágenes del libro de trabajo (Figs. 12 y 13).

La narrativa gráfica (Figs. 12 y 13) presenta dos figuras paternas que fun- gen de maestros y protectores de los indígenas. Los personajes principales, por el tamaño y la posición en la que están representados, son el centro focal de la imagen. En todas las viñetas, ambos personajes son *actores* que tienen injerencia sobre los participantes *meta*. En la mayoría de las viñetas aparecen indíge- nas que son representados poco detalladamente, algunas veces en posición oblicua, pero mayoritariamente de perfil o de espaldas. En algunos casos, como en las últimas dos viñetas correspondientes a la historia de Tata Vasco, el rostro de los participantes se encuentra desdibujado y en todas las ocasiones los indíge- nas se muestran como participantes *fenómeno*, cuya mirada enfoca las accio- nes ejemplares de los protagonistas. Todo lo anterior hace que no se establezca ningún tipo de involucramiento con el lector y que le surja la idea referida por Kress y van Leeuwen (2006, p. 138): “esto no es parte de nuestro mundo y las figuras ahí representadas son *los otros*, son *extraños*”.



**Fig. 12:** Representación visual de la biografía de Vasco de Quiroga (CT, p. 207).



**Fig. 13:** Representación visual de la biografía de Hidalgo (CT, p. 208).

Sin embargo, hay un ejemplo en el que el indígena no coincide del todo con el modelo arriba expuesto. Nos referimos a Benito Juárez, el cual aparece tanto en el libro de lectura (pp. 178–179) como en el del maestro (pp. 60–61); en ambos casos el personaje es enaltecido, ya que se trata de un niño indígena que llegó a ser presidente de México. Como hemos explicado anteriormente, este personaje sirve para ejemplificar valores como la valentía, el heroísmo, la constancia y la dedicación por el estudio. Curiosamente, Benito Juárez no es denominado nunca como indígena o indio, únicamente es definido como “un pastorcito alegre” (LL, p. 179). Su origen es aludido, por un lado, mediante las imágenes que aparecen en el CT (p. 211) y en el LL (Fig. 14), las cuales corresponden a la figura del indígena propuesta en las lecciones anteriores, y, por otro, cuando se hace referencia a su lengua: “Hablabla zapoteco y no sabía leer ni escribir” (IM, p. 61). Una vez más aparece vinculado textualmente el aspecto analfabetismo con el de indígena: las dos oraciones se encuentran ligadas por la conjunción y, con lo cual se ponen en relación el marco mental de la LENGUA ZAPOTECA como metonimia de lo indígena, con el marco de la IGNORANCIA, y esto hace que se asuman como cualidades intrínsecas del indígena. Sin embargo, como explicaremos más adelante, el discurso lingüístico e icónico plantea que esta condición, característica de los indígenas, es superada por el personaje.

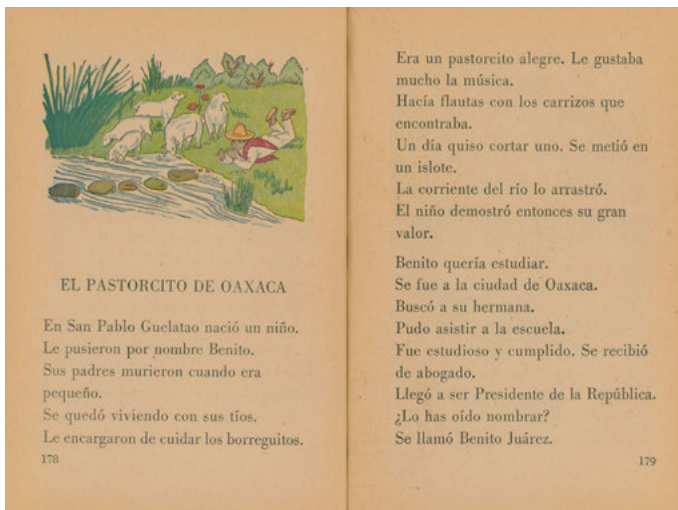


Fig. 14: Representación icónica y lingüística de Benito Juárez (LL, pp. 178–179).



Finalmente queremos agregar que, a pesar de la tendencia a marcar al indígena como *el otro*, el discurso aparecido en los manuales pareciera mostrar la voluntad de incluirlo dentro de la categoría de *mexicano*, como indican los principios establecidos por la CONALITEG. Esto se observa en el uso del deíctico inclusivo *nosotros*. En la lectura “La Patria” (Fig. 15) —único ejemplo en el que se le da voz al indígena— el nuevo compañero que “viene de un pueblo lejano” y cuyas características físicas coinciden con las del *indio*, se incluye a sí mismo dentro de la categoría de *mexicano*: “En mi pueblo pensamos lo mismo. La tierra, nuestras cosas y nosotros formamos la patria” (LL 1960, p. 173).

Cabe resaltar que todos los otros niños (personajes de la lectura) tienen un nombre excepto el niño indígena. A este, solo se le caracteriza como el estudiante nuevo y se menciona su origen rural con la frase “viene de un pueblo lejano”. Al no darle un nombre y al asociarlo con el marco mental de la LEJANÍA se le brinda un sentido de extrañeza y, por lo tanto, de aliedad. Además, aunque por única vez se puede ver cómo lingüísticamente el indígena es agente de una frase, icónicamente pierde toda agentividad. Nuevamente es el niño prototípico el que tiene más saliencia y funge como *actor* que ejerce una acción sobre el niño indígena. Lingüísticamente, la narración de esta imagen sería la siguiente: el niño prototípico acompaña al niño indígena —lo cual se muestra mediante la mano apoyada en el hombro, acción que connota poder sobre el indígena— y le señala a lo lejos algo que parece ser una ciudad. Una vez más, el prototipo se vuelve sujeto de la oración y será el maestro que hará descubrir al indígena otro mundo.

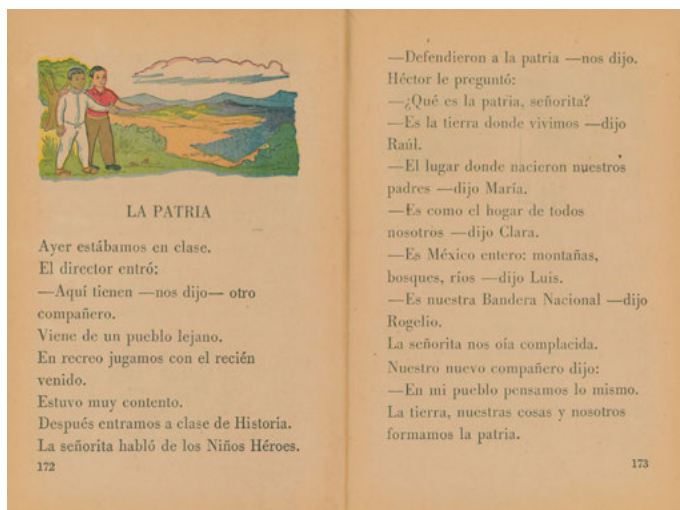
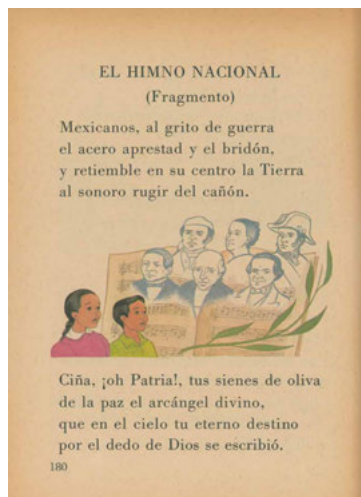
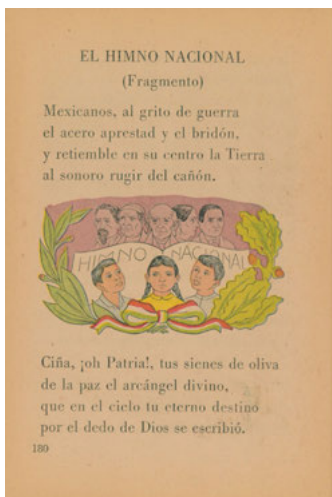


Fig. 15: Inclusión del indígena en la categoría de *mexicano* (LL, pp. 172–173).



Un segundo ejemplo en el que se puede apreciar el intento por incluir al indígena dentro del colectivo nacional se encuentra en las páginas dedicadas al himno mexicano (Fig. 16). Esta imagen formula, mediante un proceso metonímico, que México — representado por el himno—, descansa sobre los héroes nacionales, los cuales son colocados en la posición superior del espacio visual que representa lo ideal. En la parte inferior se encuentran tres niños, dos de los cuales miran hacia arriba, hacia “los padres de la patria”, es decir, hacia lo bueno. Uno de estos niños, colocado en el lado de la imagen que connota lo desconocido, presenta las características físicas del indígena. A diferencia de la niña del centro que está colocada de manera frontal, esta otra figura es colocada de manera oblicua, lo cual también hace que el lector la perciba ajena a su realidad.

Cabe señalar que en la reimpresión de 1962 la imagen es cambiada por otra en la cual ya no aparece el indígena (Fig. 17). Se pueden observar una niña y un niño (que asemeja a Luis) vestidos con ropa citadina y con una expresión facial que indica que están cantando. Las figuras no establecen contacto visual ni emotivo con el lector, sino que dirigen la mirada hacia las partituras y los héroes que, a manera de espíritus, emergen de ellas. Estos se han mantenido en el espacio visual que connota lo ideal y su representación etérea fantasmal crea la idea de que el himno nacional contiene la esencia o el espíritu de los héroes nacionales.



**Fig. 16:** Inclusión del indígena dentro la categoría de *mexicano* (LL p. 180).

**Fig. 17:** Desaparición del indígena en la nueva edición (1962) (LL, p. 180).

El indígena sale de esta lectura, pero es recolocado en el texto que concluye el libro y se titula “A los niños de mi patria” (LL. pp. 186–187). Mientras que en la primera impresión de 1960 (Fig. 18) este texto era encabezado por una imagen en la que aparecían un niño y una niña con vestimenta de ciudad y casi de espaldas al observador, en la nueva versión (Fig. 19) se ve una pareja de niños de frente, también tomados de la mano, pero esta vez el niño con características similares a las de Luis es sustituido por una figura cuyas características corresponden a las del indígena.

La niña que lo acompaña también es diferente a la de la primera versión. Sin embargo, no se podría afirmar que esta sea indígena, ya que, en primer lugar, en estos libros las características del indígena se delinearon a partir de una figura masculina y nunca se presentó a la figura femenina. En segundo lugar, si nos basamos en la característica del uso de sandalias o la ausencia de calzado, la niña de la nueva imagen no correspondería con el MCI del INDÍGENA. Esta lectura es muy significativa porque si leemos en su conjunto el texto, es decir, si tomamos en cuenta tanto el nivel icónico como el lingüístico, la lectura comunica que el indígena también se encuentra dentro del colectivo nacional mexicano.

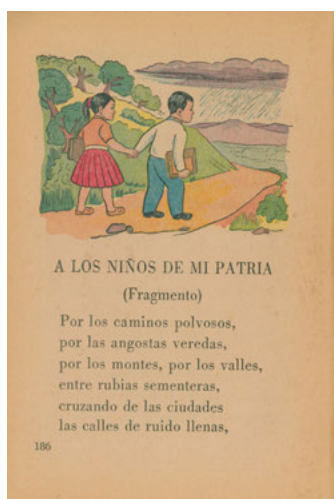
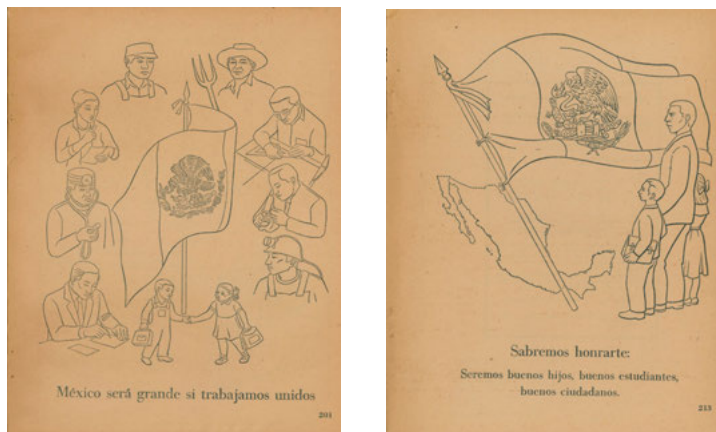


Fig. 18: Versión de 1960.

Fig. 19: Versión de 1962.

A pesar de lo anterior y de la voluntad de los diseñadores textuales por incluirlo dentro de la categoría de *mexicano*, tal objetivo no es cumplido debido a la escasa frecuencia (solo en los dos casos arriba expuestos) en que se presenta al indio como parte del colectivo nacional. Además, cada vez que se evocan los

modelos cognitivos de *patria*, *territorio* y *comunidad* (el “nosotros”), la imagen que aparece no corresponde a la del indígena (Figs. 20 y 21).



**Fig. 20 y 21:** Exclusión del indígena dentro la categoría de *mexicano* (CT, pp. 201 y 213).

El indígena pues, es relegado a miembro periférico de la categoría de *mexicano*, ya que el discurso del libro construye dos MCI separados, uno para NIÑO MEXICANO y uno para NIÑO INDIO, cada uno construido a partir de ciertos rasgos y ligado a determinados conocimientos y asunciones implícitas. De modo que el *indio* no constituye un buen ejemplo de mexicano, incluso cuando posea rasgos básicos de la categoría (como los modelos del TERRITORIO y la PATRIA), ya que las asunciones implícitas acerca de lo que es un *indio* no se ajustan a lo que se propone como niño mexicano prototípico.

Así las cosas, del discurso que delinea la figura de los *otros* y del *nosotros* se desprenden los siguientes ideogramas:

- “Existen otros grupos que han interactuado o interactúan con mi grupo”.
- “Los españoles y los norteamericanos son dos colectivos enemigos que han atacado a mi grupo”.
- “Los españoles son traidores, codiciosos y crueles”.
- “El indígena vive en mi país, pero es distinto a mí: es salvaje e ignorante”.
- “El indígena es un ser indefenso al que hay que proteger”.
- “Somos superiores al indígena y por eso lo ayudamos a superarse”.

Como se pudo observar, el discurso visual construyó un modelo FENOTÍPICO de mexicano prototípico que se vuelve evidente al colocar su imagen junto y en relación con la imagen del indígena. Esto, y la recurrencia de una imagen específica

muchas veces encarnada por el personaje ejemplar de Luis, generan los siguientes ideogramas:

- “El mexicano prototípico es más blanco que el indígena”.
- “Su vestimenta es diferente a la del indígena”.

#### 4.3.6 El modelo de la PATRIA

Como hemos referido páginas atrás, el gobierno mexicano declaró que los LTG estaban encaminados a:

[. . .] fomentar en ellos [los estudiantes] la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la Patria, alimentando con el hecho cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país (Artículo 3º del Decreto presidencial).<sup>20</sup>

La cita declara explícitamente que fomentar el amor por la patria y hacer conocer los hechos históricos que la forjaron serían objeto de los libros de texto. Así pues, una vez que los manuales construyeron los modelos cognitivos más cercanos a la cotidianidad de los niños, se abocaron a temas mucho más abstractos y complejos como la patria y la historia.

Uno de los aspectos fundamentales que conforma el MCI de IDENTIDAD MEXICANA es indudablemente el de *nación*.<sup>21</sup> Sin embargo, los manuales nunca hacen referencia al término *nación mexicana*. Algunas veces aparece la voz *México*, pero la palabra utilizada con insistencia para referirse al país es *patria*.

<sup>20</sup> DOF, *Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, México, D. F., Tomo CCXXXII, Número 36, 13 de febrero de 1959.

<http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1959&month=2&day=13> (fecha de consulta 25.10.18).

<sup>21</sup> La nación, según afirma Hobsbawm (1998, p. 11), en su sentido político y moderno es relativamente reciente, pues se remonta al siglo XVIII. Hobsbawm (1998, pp. 23–24) observa, apoyándose en diferentes ediciones del *Diccionario de la Real Academia Española* —portador de la ideología hegemónica— que en el mundo hispánico el concepto moderno de nación adquirió un aspecto político que no comprendía antes de 1884. A partir de esa fecha, la noción descarta el elemento territorial y remite a un colectivo regido por un mismo gobierno, y no es hasta 1925 que incluye el elemento étnico, es decir, el origen, la lengua y las tradiciones comunes del grupo. De la misma manera, la noción de *patria* adquiere otro matiz a partir de 1925, pues, de acuerdo con Hobsbawm, en la primera edición del DRAE se hacía referencia solo al aspecto del territorio: “el lugar, ciudad o país en que se ha nacido” o “cualquiera región, o provincia, o el distrito de algún dominio, u estado” (DRAE: 1726, en: Hobsbawm 1998, p. 24). Sin embargo, a partir de 1925, la patria es cargada con un aspecto emotivo, propia del patriotismo moderno: “nuestra propia nación, con la suma total de cosas materiales e inmateriales, pasado, presente y futuro que gozan de la lealtad amorosa de los patriotas” (DRAE: 1925, en Hobsbawm 1998, p. 24).

Mientras que el concepto de *nación* tiene un componente político, la noción de *patria* refleja un sentido emotivo y está compuesta por elementos como mitos, héroes, símbolos, etc., con los cuales los miembros del colectivo se identifican y mediante los cuales se fundamentará y legitimará la nación. El término *patria* utilizado en los manuales implica la activación de marcos mentales ya fijados en los niños que les permiten elaborar el conocimiento nuevo. Por esta razón el modelo mental de PATRIA es mucho más asequible que el de NACIÓN para los niños de 6 y 7 años. Por otro lado, el esquema de PATRIA apela a las emociones del niño, por lo que la adquisición de este resulta más significativo.

Para poder exponer las ideas y propiedades que conforman el modelo de PATRIA y lograr la aceptación y asimilación de éstas por parte de los niños, los autores de *Mi libro de primer año* recurren a la utilización de varias estrategias lingüísticas. A fin de ejemplificar tales recursos, nos centraremos en los últimos nueve textos del libro de lectura, los cuales resultan relevantes por el alto grado de ideología cívico-patriótica que transmiten.

Como sucede a lo largo de todo el libro, en estas últimas 17 páginas se coloca esta ideología en boca de personajes infantiles. Así, por ejemplo, en la lectura “La patria” (LL pp. 172–173 *cfr.* Fig. 15) los niños, personajes del texto, se adelantan a la respuesta de la maestra respondiendo a la pregunta de uno de ellos:

(58) Héctor preguntó:

—¿Qué es la **patria** señorita?

—Es la **tierra donde vivimos**— dijo Raúl.

—El **lugar donde nacieron nuestros padres**— dijo María.

—Es como el **hogar de todos nosotros**— dijo Clara.

—Es **México entero: montañas, bosques, ríos**— dijo Luis.

—Es **nuestra bandera nacional**— dijo Rogelio.

La señorita nos oía complacida.

Nuestro nuevo compañero dijo:

—En mi pueblo pensamos lo mismo. **La tierra, nuestras cosas y nosotros** formamos la patria.

Esta lectura resulta de fundamental importancia porque es a través de ella que los productores textuales explicitan directamente la noción de *patria*. Como se puede observar, el modelo cognitivo es un modelo complejo formado por la aglutinación de otros modelos o dominios conceptuales (*Cluster model*, Lakoff 1987). El primer modelo que aparece es el del territorio en su elaboración metafórica de CASA, VIVIENDA<sup>22</sup> (“Es la tierra donde vivimos”). La oración adquiere un

<sup>22</sup> Siguiendo las convenciones establecidas dentro de la Teoría de la metáfora conceptual (Lakoff & Johnson 1987), usaremos versalitas para señalar las metáforas conceptuales.

sentido emotivo, por un lado, porque el verbo *vivimos* evoca por metonimia la noción de *casa*, cuyo marco conceptual contiene la noción de *familia*. Por otro lado, se evoca el marco de TIERRA y, de este, se perfila la noción de *nacimiento*. La tierra es conceptualizada como un lugar donde germina la vida, lo cual activa un proceso metafórico que hace referencia a la madre. En efecto, es por estas asociaciones conceptuales que la palabra *tierra* contiene un sentido emotivo que es aprovechado para brindar un carácter contundente y condensador a la frase con la que cierra la lectura (“La tierra, nuestras cosas [. . .]”). La segunda respuesta vuelve a hacer referencia a la familia y en este caso, explícitamente, al lugar de nacimiento. El lugar de origen de los *padres* además de activar el marco cognitivo del NACIMIENTO y con ello el perfilamiento de *madre*, abre también el marco de ANCESTROS y la noción de *herencia*, perteneciente a este marco. De esta manera, los conceptos perfilados, así como la cantidad de adjetivos posesivos relativos al *nosotros* que aparecen, crean en el lector la inferencia “lo que ha pertenecido a mis padres y he heredado yo, es también mío”. La tercera respuesta que da otro de los personajes refiere directamente al *hogar* cuyo marco contiene, como ya habíamos mencionado, las nociones de *familia*, *amor* y *protección*. Aquí, *hogar* se conceptualiza a través de la metáfora convencional ontológica de RECIPIENTE (Lakoff & Johnson 1986, p. 67), la cual se activa a partir del deíctico inclusivo *todos nosotros*. En la cuarta explicación aparece la palabra *México* relacionada directamente con el concepto de *geografía*. Esta frase confirma, pues, la observación anteriormente referida de que la voz *México* está siempre puesta en relación con *región geográfica* y *recursos naturales*. Esta oración llama la atención ya que es la única que no implica emotividad; en primer lugar, porque el marco conceptual de la GEOGRAFÍA incluye instanciaciones (*montañas*, *bosques*, *ríos*) que pertenecen al mundo real, concreto, y normalmente no suponen una carga emotiva asociada con los sentimientos del niño —o al menos no como PADRES, FAMILIA, HOGAR—. En segundo lugar, esta frase es la única que no tiene la marca gramatical que se refiere a *nosotros*. Todas las frases contienen un posesivo o un pronombre o la marca de la primera persona plural, excepto esta frase donde se habla de *México* como contenedor.

Otro de los modelos que conforman el MCI de PATRIA es el de los símbolos nacionales: la bandera mexicana, el escudo y el himno nacional. Especialmente la bandera es el símbolo por excelencia que representa a México y aparece icónica y verbalmente en repetidas ocasiones (38 oc.). Existen símbolos que son culturalmente reconocidos y poseen una gran fuerza significativa y emotiva. Este es el caso de los símbolos nacionales. Tal significación subyacente proviene de un proceso metonímico (Barcelona 2005, p. 117; 2016, p. 140). En la lectura arriba citada, la oración “Es nuestra bandera nacional” implica una relación metonímica entre LA BANDERA (elemento fuente) que está por PATRIA

(elemento meta). La asignación explícita del significado metonímico *de bandera* servirá, pues, para la interpretación de fases que aparecen posteriormente como “Prefirieron morir a entregar su bandera” (ej. 15). En suma, la metonimia de la bandera como la patria es muy útil ya que mediante esta los niños pueden aterrizar un concepto muy abstracto en una imagen concreta y así hacerla asequible a su comprensión.

Una vez que queda esclarecido el concepto de *patria*, en las páginas subsiguientes se desarrollan las instanciaciones que comprenden este MCI. Inmediatamente después de “La Patria” aparecen dos lecturas en las que se habla del símbolo que la representa. Ambos textos tienen la función de mostrar las pautas de comportamiento cívico a través de las acciones y emociones expresadas por los niños protagonistas.

La primera lectura titulada “Día de la bandera” (LL, p. 174) abre con una imagen (Fig. 22) cuyo *setting* es muy poco detallado, pero se puede reconocer el Palacio Nacional (sede del gobierno en México) en segundo plano y las siluetas de una multitud ordenada en filas. En primer plano hay cuatro figuras humanas un poco más definidas, una de las cuales resalta por contraste y está izando la bandera. El lábaro patrio marca el centro del espacio visual por lo que se vuelve el elemento mediador, núcleo de la información con mayor saliencia. Al contrario de lo que sucede en el texto, esta imagen ofrece muy poco involucramiento emotivo porque al ser representada desde un plano largo o panorámico (*long shot*) se comunica una gran distancia social. Además, el ángulo en picado (de



Fig. 22: Versión de 1960.



Fig. 23: Versión de 1962.

abriba a abajo) desde el que se aprecia la imagen otorga al observador poder sobre la figura, restando así fuerza a la imagen. Vale mencionar que en la reimpresión de 1962 esta imagen es modificada de tal manera que el mensaje comunicado es completamente diferente (Fig. 23). Aunque la bandera sigue estando en el centro como el elemento más saliente y núcleo de la información, la multitud poco delineada que se veía en la primera edición, en la imagen de la reimpresión (en plano general) se vuelve clara: niños rindiendo honores a la bandera. El Palacio Nacional pierde mucha prominencia porque apenas se vislumbra en el fondo, y el tamaño de las figuras infantiles, así como los colores de sus vestidos, les hacen ganar importancia visual casi al nivel de la bandera. La sensación de multitud se logra a través de la perspectiva cuyo punto de fuga logra también conducir la mirada del observador hacia la bandera. El proceso que suscita la imagen es de reacción, es decir, los participantes representados son los reactivos que dirigen la mirada hacia el elemento que se quiere resaltar: la bandera. En suma, mientras que en la primera versión el sujeto de la frase que lingüísticamente describiría la imagen sería *la ceremonia*, en la segunda versión sería *los niños*. Aun cuando las figuras infantiles están posicionadas de perfil comunicando poco involucramiento emotivo con el lector, su colocación en primer plano y la escena al nivel de los ojos del observador hace que se cree una relación social de igualdad entre los niños lectores y los niños representados, creándose un acercamiento emotivo. Así pues, esta segunda versión se ajusta mejor al texto que, en todas las reimpresiones, se mantiene intacto, así como a los objetivos de este. Nos permitimos, pues, copiar el texto (LL, pp. 174–175):

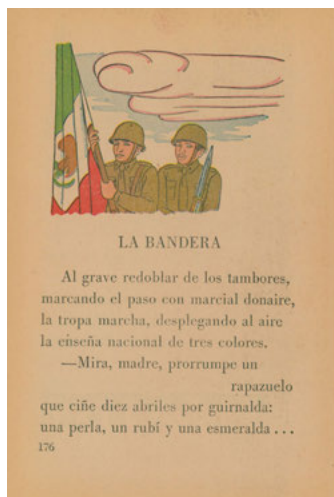
(59) DÍA DE LA BANDERA

Eran las diez de la mañana. La plaza de la Constitución estaba adornada. Muchos niños formados en filas, **esperábamos ansiosos**. Nos repartieron banderitas de colores. Una valla de **soldados** rodeaba la plaza. Varios señores se acercaban formando un cuadro. Traían, extendida, una **bandera enorme**. Era **tan grande** como una **casa**. De pronto se oyó el Himno Nacional. El señor **Presidente de la República** llegaba. Venía acompañado de otras personas. Caminaron hasta el centro de la plaza. El señor Presidente izó la bandera. ¡**Qué linda** se veía al ondear en el aire! **Todos la saludamos** agitando nuestras banderitas. Aquello era como un **mar tricolor**. Rogelio, que estaba junto a mí, dijo: —¡**Quisiera que aquí estuvieran todos los mexicanos!**

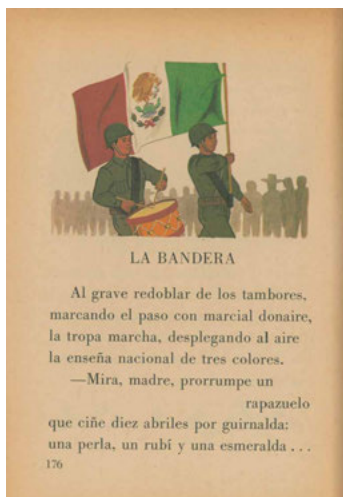
El fragmento anterior pretende mostrar el comportamiento que se debe asumir ante un símbolo patrio. El hecho de que el narrador sea un niño acerca emotivamente al lector escolar, y el detalle con el que cuenta las acciones brinda realismo al relato: el narrador inicia señalando la hora, el lugar de la escena y describe el *setting*. Inmediatamente describe la actitud de los niños durante la ceremonia, así como los sentimientos de emoción y orgullo que les despierta este símbolo. La idea de que es un sentimiento compartido surge a través del adjetivo *todos* que



acompaña al pronombre *nosotros*. En seguida, mediante la palabra *soldados* y el verbo *rodear* abre el marco mental de la GUERRA que en esta generación de libros forma parte del MCI de PATRIA. Este modelo se cierra inmediatamente al enfocar la bandera (“Traían, extendida, una bandera [. . .]”), la cual es calificada como *enorme* y *grande*, adjetivos que modalizan subjetivamente y perfilan magnificencia. Es de resaltar la necesidad de aclarar el gran tamaño de la bandera a partir de la comparación justamente con una *casa*, palabra que como ya hemos mencionado, evoca un marco cognitivo en el que se encuentran las nociones de *familia*, *padres*, *protección*, *vivienda*. De esta manera, se refuerza la idea de que la bandera y la patria son equivalentes. En la frase siguiente (“De pronto se oyó el Himno Nacional”) el narrador hace alusión a otro símbolo, el Himno, pero no agrega más comentarios. Seguidamente, con el título de “el señor Presidente de la República” se evoca el componente político de *patria* que no había figurado hasta ahora y que solo se retomará en las biografías de Benito Juárez y Francisco I. Madero (CT pp. 211, 112 y IM pp. 60–62). Posteriormente, a través de la desambiguación de la marca de femenino en el adjetivo *linda* se vuelve a focalizar la bandera (“¡Qué linda se veía ondear en el aire!”). El poder de acercamiento emotivo que tiene esta exclamación surge no solo de la subjetividad del niño narrador que demuestra admiración por el símbolo, sino que además se debe a la conceptualización de *grano fino* brindada por el verbo *ondear*. Este verbo describe un movimiento específico y otorga dinamismo a la escena, la cual puede ser representada de manera muy viva en la mente de los lectores. En seguida, la bandera es tratada de manera prosopopéyica, pues es saludada con respeto como si fuera una autoridad. La magnificencia que se ha querido atribuir al lábaro patrio y a su ceremonia se refuerza con la comparación metafórica “un mar tricolor”. El MAR (dominio fuente) presta sus conceptos de magnitud, fuerza e infinitud a la CEREMONIA (dominio meta) para describir la escena a partir de un concepto asequible como el de mar. Esta metáfora de imagen (Lakoff y Johnson 2009, p. 181) es poderosa justamente porque evoca una representación visual, la cual es definida aún más por la cualidad del adjetivo *tricolor*. La lectura cierra contundentemente mediante la exclamación que el narrador refiere pero que pertenece a otro compañero. De esta manera, los productores textuales constatan que las emociones del narrador son compartidas. La finalidad que tiene el deseo de Rogelio no es explícita; sin embargo, la lectura ha sentado las bases para deducir que el niño quiere compartir sus emociones con “todos los mexicanos”, quienes, indudablemente, sentirían lo mismo ante tal escenario. En resumen, a través del comportamiento y los sentimientos de los niños descritos por el texto se otorgan a la bandera las cualidades de belleza, autoridad y protección que se transmiten al MCI de PATRIA por encontrarse en relación metonímica con esta.



**Fig. 24:** Primera versión publicada en 1960.



**Fig. 25:** Versión de 1962.

En la siguiente lectura “La bandera” (LL, pp. 176–177) se continúan reforzando las características del modelo mental de este símbolo como representante concreto de la patria. A nivel icónico, en la primera versión de los libros (1960 y 1961) esta lectura es encabezada por una imagen (Fig. 24) en la que se observan cuatro elementos: a la izquierda del espacio visual, representando lo conocido, se encuentra la bandera algo plegada en manos de un soldado cuya mirada y postura está dirigida hacia la izquierda, lugar que convencionalmente representa el pasado; otro soldado, también dirigido hacia la misma dirección, sostiene una bayoneta, elemento que abre la noción bélica del marco de PATRIA. La reimpresión de 1962 reelabora la imagen enfatizando otros elementos (Fig. 25). Como sucede con todas las imágenes que fueron cambiadas, esta es más detallada que la anterior. En esta, el foco de la atención lo tiene la bandera, colocada en la parte superior —que representa lo ideal— y en el centro del espacio visual. Además, a diferencia de la otra versión, aquí la enseña está casi totalmente extendida. Todo lo anterior hace que se focalize la bandera y se le dé el papel de figura o *trajector*. Así, la narrativa de la imagen se podría transcodificar de la siguiente manera: “La bandera de México es portada por un soldado y acompañada por otro que va tocando el tambor”, mientras que en la primera versión podríamos pensar que sería “Un soldado porta la bandera y otro observa”. En esta nueva imagen los soldados dirigen no solo su mirada sino también sus pasos hacia la derecha, lugar donde culturalmente se ubica el futuro.

Como se puede observar, la segunda versión es mucho más dinámica que la primera, pues en ella se representa un proceso transaccional que muestra una acción en desarrollo, mientras que en la primera se trata de un proceso analítico donde las figuras solo dan información descriptiva no activa. Por lo anterior, y porque en la nueva imagen se ha agregado un segundo plano donde se ven siluetas de personas, esta representación visual es más realista y, por lo tanto, más significativa para los lectores. Finalmente queremos hacer notar que en contraste con la primera versión en la que el sentido bélico se enfatizaba mediante un arma, en esta ocasión se ha preferido minimizar este aspecto cambiando la bayoneta por un tambor que, aunque también representa las bandas de guerra, al ser un instrumento musical atenua visualmente este significado.

En cuanto a la parte lingüística, la lectura también está dedicada a mostrar las emociones infantiles y las pautas de comportamiento cívico que esta vez son dictadas por la figura quizás más relevante en la experiencia de los escolares: la madre.

(60) LA BANDERA

Al grave redoblar de los tambores,  
**marcando el paso** con **marcial** donaire,  
 la **tropa marcha**, desplegando al airela  
**enseña nacional de tres colores.**  
 —Mira, madre, **prorrumpe** un rapazuelo  
 que ciñe diez abriles por guirnalda:  
 una **perla**, un **rubí** y una **esmeralda**. . .  
 ¡Qué **engaste más hermoso bajo el cielo!**  
 —¡Calla, niño, no sabes lo que dices!  
 El **verde**, el **blanco**, el **rojo se han unido**  
 para **escudar la tierra en que has nacido**,  
 donde **libres** y en **paz** somos felices.  
 El **verde** es el **laurel** de la **victoria**;  
 el **blanco**, del **honor** limpia **azucena**;  
 el **rojo** es ¡ay! la **sangre** que **en la arena**  
 regó el **martirio** y **consagró** la **gloria**.  
 ¡Es la bandera! ¡Mírala!  
 Confío en que al seguir su inmaculada huella  
**sabrás luchar y sucumbir por ella.**  
**¡Todo tu corazón dale, hijo mío!**

Aunque visualmente la nueva versión haya quitado énfasis en el aspecto bélico de la patria, la parte escrita lo resalta varias veces. La lectura, escrita a manera de poesía, empieza describiendo los hechos que está observando el niño protagonista. Las palabras contenidas en los primeros cuatro versos, esto es, el adjetivo *marcial*, los verbos *marcar el paso* y *marchar*, así como el sustantivo *tropa* y

los sintagmas “el grave redoblar de los tambores”, activan el marco mental de la GUERRA. A pesar de que el sujeto de esta frase es *la tropa*, mediante un proceso de tematización se coloca en medio de la oración, lo cual le resta fuerza y le quita protagonismo. En cambio, el foco de atención se vuelca al complemento directo “la enseña nacional de tres colores”. Esto se debe a que, por un lado, el complemento directo cierra el cuarteto concordando con la rima del primer verso. Por otro lado, el proceso metonímico generado al referir la PROPIEDAD SALIENTE (los tres colores) por la ENTIDAD (la bandera mexicana) hace enfocar la atención en este verso, puesto que a partir de una propiedad visual (los tres colores) se demanda a los lectores la desambiguación del verso y la búsqueda mental del ente al que se refiere. En el siguiente verso se alude a la euforia del niño mediante el verbo *prorrumpir* que indica una interrupción impetuosa. En seguida, el niño vuelve a hacer alusión a los colores de la bandera a través de metonimias donde los nombres de piedras preciosas son los elementos fuente que están por los colores de la insignia. Tal recurso, además de ser muy visual, activa el marco de las PIEDRAS PRECIOSAS y, por ende, se perfilan las nociones de lo *preciado* y lo *majestuoso*, atributos que adquiere la enseña mexicana. Estas cualidades se refuerzan con *engaste*, noción relacionada metafóricamente con la bandera y que pertenece también al marco de la JOYERÍA. Asimismo, el adjetivo *hermoso* con el que el niño define este objeto y la imagen mental que causa el sintagma adverbial “bajo el cielo”, le brindan un sentido idealizado y divino. En el noveno verso, la madre reprende al niño, con lo que cierra el marco mental idílico que este había abierto. La madre entonces comienza una explicación con la que abre el marco mental de la GUERRA (el cual contiene también la noción de *paz*). Este personaje retoma los colores de la bandera, no para compararlos metafóricamente con piedras preciosas, sino con eventos abstractos y virtudes. Así, en el décimo verso los colores de la bandera hacen referencia metonímica a la *patria*, que a su vez, en el fondo, es una metonimia de la gente mexicana que hizo que, de acuerdo con la lectura, en ese presente hubiera paz y felicidad. Como hemos mencionado páginas atrás (ej. 44), tanto el verbo *unirse* como *escudar* crean la inferencia de una dinámica de fuerzas en la que hay un AGO que se ha fortalecido para detener la fuerza amenazadora de un ANT que no es nominado. Además, el verbo *escudar* evoca el marco de la PROTECCIÓN, que se ha brindado a la tierra donde el niño nació. De esta manera, mediante *tierra* y el verbo *nacer* se vuelve a evocar el marco cognitivo de la MADRE, por lo que la inferencia que desencadena este verso es que hubo gente (patriotas) que defendió a su madre, la patria. El décimo segundo verso abre otro marco mental más tranquilizador activado por las palabras *libre*, *paz* y *felices*, que se cierra inmediatamente en los siguientes tres versos dando una vez más paso al marco de la GUERRA. En el verso décimo tercero se explica el simbolismo del verde que me-

tonímicamente se toma del laurel, que a su vez representa también por metonimia la victoria (ya que el laurel está dentro el marco cultural de la VICTORIA). En el siguiente verso la madre aclara que el blanco es tomado de la azucena. Aunque más convencionalmente esta flor simboliza metonímicamente la pureza y la inocencia, aquí simboliza el honor. Podemos pensar que esto se debe a que la noción del *honor* se encuentra dentro del marco mental de CASTIDAD, en el cual se encuentra también el color blanco. El verso sucesivo adquiere gran fuerza dramática mediante la interjección que contiene y la imagen mental que evoca. En él se explica el significado del color rojo que por metonimia refiere a la sangre. La imagen de la sangre en la arena también es una metonimia cuya fuente (la SANGRE) es el indicio que está por MUERTE (meta). Este marco de MUERTE y sufrimiento se mantiene con la palabra *martirio*, del cual se dice que fue grande. Dicha sensación es provocada por el verbo *regar* que conceptualiza una superficie en la que se esparce algo. Sin embargo, este verso termina con otro marco de cariz muy positivo y grandilocuente: el de la VICTORIA, abierto por *consagró* y *gloria*. En el antepenúltimo verso la madre resume todo lo que ha dicho con una sola palabra, la *bandera*, a la cual asigna el calificativo de *inmaculada* y comunica las expectativas que tiene hacia su hijo evocando nuevamente el marco de GUERRA y perfilando dentro de este la noción de *muerte*. Finalmente, la frase que cierra el poema es una exclamación en la que la madre demanda al hijo todo su amor y entrega a la bandera usando la relación metonímica que existe entre amor y corazón. En suma, a través de esta lectura, el MCI de PATRIA adquiere las nociones de *amor*, *sacrificio*, *lealtad* y *adoración*, las cuales se reiterarán en un ejemplo concreto representado por la historia de los Niños Héroe que aparece páginas más adelante (LL, pp. 182–183) y de la cual hemos hablado anteriormente.

La última lectura con la que termina *Mi libro de primer año* es relevante para nuestro estudio, ya que la decisión de cerrar el año escolar con esta lectura es muy significativa. Como reza el título, “A los niños de mi patria” (LL. pp. 186–187) (Figs. 18 y 19), la lectura está dirigida a los niños mexicanos. Como habíamos referido, ella genera diferentes escenarios mentales que crean la sensación de que México posee gran extensión geográfica y una vasta gama de hábitats naturales. Sin embargo, el mensaje principal contiene dos ideas: la primera es que el amor por el estudio impulsa a recorrer esos largos caminos y a superar obstáculos atmosféricos. La segunda y más contundente es que el fin último de los niños mexicanos es el de amar a su patria. Nos permitimos copiar aquí la segunda parte de la lectura cuya primera mitad corresponde al ejemplo (41):

- (61) ¡**Animosos** compañeros!  
 ¡**Bravos** niños de mi tierra!  
 ¡Con cuánto amor **os** saludo  
 desde el **banco de mi escuela**  
 Un **mismo afán** nos empuja  
 a **cumplir nuestras tareas**:  
 el de ser **fuertes** y **grandes**  
 para **honrar nuestra bandera**.

Como hemos referido (ej. 41), la primera parte de la lectura va abriendo varios espacios mentales donde aparecen diferentes hábitats y fenómenos atmosféricos que crean, por un lado, la sensación de extensión geográfica y riquezas naturales, pero también evocan el marco de OBSTÁCULO en el que se perfilan nociones como esfuerzo, desafío e incluso peligro: “**Bajo** vientos, **bajo** lluvias, por **empinadas** laderas, **cruzando** los arroyuelos, entre las **oscuras** selvas, **bajo** los soles **ardientes** o **envueltos** en **grises** nieblas”. Los vocablos subrayados indican una fuerza externa que aprisiona a los niños (*bajo*, *envueltos*); evocan también un esfuerzo grande (*empinadas*, *ardientes*, *cruzando*) y peligro (*oscuras*, *grises*). Sin embargo, estos espacios mentales que anteceden a la oración principal son borrados súbitamente y sustituidos por otro en el que los niños se conceptualizan caminando hacia la escuela felices: “van los niños muy contentos, van los niños a la escuela”. De esta manera se infiere que, a pesar de todas las dificultades y peligros, los niños han sido valientes por enfrentarlos y van motivados por la alegría de ir a estudiar. Esta idea de alegría (*animosos*) y valentía (*bravos*) se explicita con las dos exclamaciones del narrador (ej. 61), el cual parece ser solo un observador que no forma parte del grupo de niños valientes que enfrentan peligros. Esto se infiere por el uso de la tercera persona en las frases anteriores. Sin embargo, la afirmación del narrador “desde el banco de mi escuela” hace que el lector lo reconozca como un niño también. En el siguiente verso este niño narrador se incluye en el grupo refiriendo que todos los niños —mexicanos— tienen en común un mismo motivo para cumplir con sus obligaciones: “ser fuertes y grandes”. Es decir que estos dos versos abren los marcos del ESTUDIO y de la GRANDEZA. Este último, podría referirse a TAMAÑO y entonces contener la noción de *fuerza* y de *adulto*, que quizás sea el concepto más sencillo y asequible para los niños. Pero también es posible relacionarlo con RECONOCIMIENTO/GLORIA y, por lo tanto, se evocarían las nociones de *heroísmo*, *valentía* y *sacrificio* que se han ejemplificado a lo largo de los libros. Al poner en relación los marcos ESTUDIO y GRANDEZA surge la inferencia de que el estudio hará a los niños “grandes” y esto los llevará a alcanzar el fin último referido en el verso final, es decir, el de probar amor y respeto por la patria. La palabra *honrar* y el símbolo nacional (la bandera) abren el marco mental de la RELIGIÓN, perfilándose especialmente la noción de adoración de ídolos. De esta manera el libro de lecturas cierra

con una frase muy potente en la que se establece que el colectivo nacional está unido por un objetivo en común, que es la adoración de la patria.

Para finalizar con el análisis del MCI de PATRIA, no podemos dejar de hablar de la portada de los manuales. La portada fue realizada por el muralista Jorge González Camarena en 1962 por encargo del presidente López Mateos para ilustrar las portadas de los LTG. Es un óleo sobre tela, de 1.20 x 2 m. que lleva por título “La patria” (Fig. 26). Este cuadro está compuesto por una serie de símbolos que conforman el MCI de PATRIA que los libros querían inculcar.

La composición visual representa a la patria a través de una mujer con rasgos indígenas, piel morena, cabello negro y largo. Es decir, González Camarena hace uso del prototipo de la raza de origen prehispánico (Favela: 2009). La figura femenina presentada de manera monumental es el elemento que focaliza la atención. A pesar de que en la obra pictórica esta mujer se encuentra levemente a la derecha del centro, en la portada de los libros toma el espacio izquierdo ya que la obra está doblada por la mitad, designando la parte izquierda a la contraportada. De este modo, la imagen que los lectores observan con el libro en sus manos se localiza en el sitio de lo conocido y familiar. Además, esta figura vestida con una túnica blanca, semejante a la de una diosa griega, es representada desde un plano medio americano, lo que connota una distancia de tipo personal. Esto, aunado a la posición casi frontal (solo la cabeza es colocada en un ángulo levemente oblicuo) y en primer plano indican un fuerte involucramiento emotivo con el observador. La mirada de la figura no establece un vínculo directo con el lector, ya que se dirige hacia afuera del cuadro, hacia un lugar al que el observador no tiene acceso. Así, el proceso analítico que evoca la obra coloca al observador como sujeto y a la figura como objeto de contemplación. La protagonista del cuadro está vestida con el color que forma parte de los marcos mentales de la PUREZA y, como lo ha referido una de las lecturas que aquí analizamos (ej. 60), el del HONOR. Asimismo, es plasmada como una mujer de compleción muy fuerte que sostiene en la mano izquierda la bandera de México a modo de cetro. Tal símbolo remite al marco mental de la AUTORIDAD, perfilando nociones como las de *rey*, *sacerdote* o *jefe* de una tribu, por lo que la figura asume el atributo de autoridad y de ente protector de su pueblo.

La mujer dirige el brazo derecho hacia la izquierda, parte donde se representa el pasado, y sostiene un libro, símbolo del conocimiento. De su mano nace un manantial que cae sobre construcciones de distintas épocas. El agua ha sido considerada por diferentes culturas como el principio de todas las cosas, emblema de la vida, y por ello se le ha atribuido un carácter maternal (Favela 2009). Así, se abre el marco mental de MADRE y se refuerza la idea de la patria como madre primigenia, fuente de vida. Se ponen en relación, pues, dos espacios mentales que, a través de un proceso de mezcla (*blend*), generan una representación



**Fig. 26:** Representación visual de la patria. Portadas de los manuales LL y CT.

bisexuada: por un lado, la madre, de cuyo marco se perfila la cualidad de ser dadora de vida. Por el otro, el espacio mental del padre, del cual se recuperan las nociones de *autoridad* y *protección*.

Detrás de la mano de la mujer que apunta al pasado se representa la fusión de varias culturas: una construcción oriental que abre el marco mental de las PRIMERAS CIVILIZACIONES y perfila la idea de la sabiduría; construcciones modernas, nociones pertenecientes al marco de la INDUSTRIA y el PROGRESO; una columna prehispánica y una griega, las cuales activan también el marco de CULTURAS ANTIGUAS y perfilan de este la sabiduría y trascendencia. Sin embargo, cabe resaltar que es la cultura prehispánica la que el pintor decidió enfocar por encima de la griega. También se puede observar la bandera de Francia como símbolo de los ideales de su Revolución: libertad, igualdad y fraternidad. En la parte inferior de la imagen se pueden ver elementos agrícolas: espigas de trigo, símbolo de las costumbres europeas, situadas en la esquina inferior izquierda; de manera más saliente por su tamaño, varias mazorcas de maíz que representan el mundo precolombino; y algunos otros frutos que simbolizan las aportaciones que las culturas americanas ancestrales ofrecieron al mundo (Favela 2009).

En un segundo plano, se encuentra el águila, perteneciente al escudo de la bandera. Originalmente ubicada sobre el color blanco de la insignia, en el cuadro de González Camarena, ha perdido su lugar y ha sido colocada detrás de la figura femenina de manera hiperbólica. El águila, representada en colores más claros, es decir, menos prominentes que la figura principal, abraza a la mujer con una de sus alas y apresa con el pico la serpiente también perteneciente al escudo. En la portada de los libros no se puede apreciar el ala que abraza tanto a la patria, como a todos los símbolos que representan a las culturas antiguas (ver Fig. 1, cap. 3). Sin embargo, la vista completa del cuadro nos ofrece una narrativa peculiar: el ala del águila parece pertenecer a la mujer, lo que le brinda, aunado a su atuendo blanco, un sentido angelical. Así tenemos que el águila



abre un espacio mental en el que se encuentra la leyenda del origen de la cultura mexicana. De este modo se produce la inferencia de que detrás de la patria se encuentra un majestuoso pasado prehispánico representado por este mito, al cual el CT y el IM dedican una página (CT p. 203. IM pp. 54–55). Finalmente, en la obra vista de manera completa, se observa en un tercer plano parte de la bandera mexicana. Viendo únicamente la portada, esta insignia se localiza en un segundo plano, a la altura de la cabeza de la mujer. Aunque se trata de un elemento parcialmente representado, la vivacidad de sus colores le dan gran saliencia y su colocación en lo alto de la imagen, ondeante sobre un cielo azul, le otorgan la cualidad de lo ideal, lo divino.

En suma, el cuadro que sirve de portada a los manuales es una alegoría en la que se concentran símbolos y nociones que conforman al MCI de PATRIA: el *mestizo*, el *pasado prehispánico*, el *presente industrializado*, la *familia* (la madre representante de la vida, el padre de la autoridad) y la *fusión de la cultura indígena con la europea*.

#### 4.3.7 Relaciones metafóricas entre los MCI de FAMILIA y PATRIA

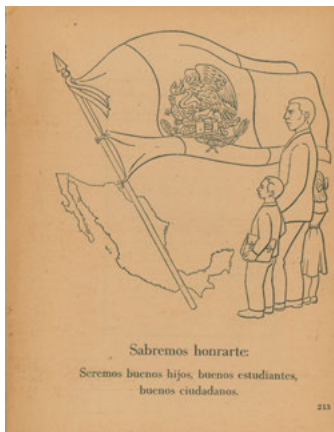
Para fijar en la mente de niños pequeños conceptos complejos y abstractos como por ejemplo el de *patria*, es necesario evocar modelos establecidos en los que se ancle este concepto. Como hemos mostrado, uno de los primeros modelos que los libros delinean es el de FAMILIA y sólo en las últimas páginas se construye el modelo de PATRIA, que se fortalece con el de HISTORIA NACIONAL que expondremos a continuación. Este orden de exposición de los temas permite que las elaboraciones del modelo FAMILIAR *madre, padre, hijos, hogar* y sus propiedades sean trasladadas (mapeadas) al MCI de PATRIA, haciéndolo asequible para los niños. Así las cosas, cuando los productores textuales hablan de la patria utilizan los mismos términos que cuando hablan de la familia y de sus miembros.

Como se puede observar, la Fig. 27 hace una relación explícita entre *familia* y *hogar* y ejemplifica las pautas de comportamiento, actitudes y sentimientos que los miembros de la familia deben mostrar (véanse los ej. (33) al (37)). Dichas actitudes se trasladan de manera idéntica al modelo de la PATRIA como se ve en la Fig. 28, donde un *nosotros* identificado con las figuras infantiles y el adulto de la imagen hacen una promesa a un *tú* que lingüísticamente no está escrito: “Sabremos **honrarte**: seremos **buenos hijos, buenos estudiantes, buenos ciudadanos**” (CT, p. 213).

En la Fig. 28 los participantes representados, sujetos de la narrativa, dirigen la mirada hacia un mapa de México sobre el cual destaca de manera más prominente la bandera ondeante. De este modo, se infiere que el *tú* al que los partici-



**Fig. 27:** Modelo de la FAMILIA, sus elaboraciones y propiedades (CT, p. 190).



**Fig. 28:** Modelo de la PATRIA y las propiedades heredadas del modelo de FAMILIA (CT, p. 213).

pantes reactivos dirigen la promesa es a la patria, simbolizada por la bandera y el mapa. Como lo muestran ambas Figuras (27 y 28), los comportamientos que los niños deben tener hacia los padres coinciden con los que le prometen a la patria. En efecto, el comportamiento de los hijos ideales frente a su familia, expresado por los verbos *amar*, *respetar*, *venerar* y por los sustantivos *respeto*, *cariño*, *obediencia* es idéntico al comportamiento que deben ostentar frente a su patria. Este paragón se puede apreciar también en los siguientes ejemplos. Usaremos el inciso (a) para los comportamientos hacia la familia y (b) para los que se deben seguir con respecto a la patria:

#### A. Veneración y amor:

- (a) Yo **adoro** a mi madre **querida** (LL. p. 90)
- (b) Un mismo afán nos empuja a cumplir nuestras tareas: el de ser fuertes y grandes para **honrar** nuestra **bandera** (LL. p. 187)
- (a) [Luis] **Ama** a su mamá (LL. p. 22)
- (b) ¡Es la **bandera!** [ . . . ] ¡**Todo tu corazón dale**, hijo mío! (LL. p. 177)

#### B. Ayuda:

- (a) Todos **debemos ayudar**: En la casa. En la escuela. (CT, p. 192)
- (b) **Todos debemos ayudar** al engrandecimiento de **la Patria**. Quienes cumplen honradamente con su deber están trabajando por que México sea grande. (IM, p. 53)

- (a) **TODOS AYUDAMOS**. [. . .] Y **todos nos pusimos a trabajar** [. . .] Cuando terminamos fuimos de paseo. ¡Cómo me gusta salir con mis papás! (LL, pp. 130–131)
- (b) México será grande si **trabajamos unidos**. (CT, p. 201)

Los niños, mexicanos ideales, muestran también un comportamiento específico frente a otros niños, sus iguales, que corresponde también al comportamiento que se debe mostrar ante la patria como lo habíamos referido en los ejemplos (14) y (15):

### C. Heroísmo y sacrificio:

- (a) —**Es un héroe**— exclamó papá. [. . .] Ese niño vio a otros niños en peligro. Pensó que podían morir. **Arriesgó su vida** para salvarlos. (LL, p. 170)
- (b) **Prefirieron morir** a entregar su bandera. (LL, p. 183)
- (b) y (a) **Héroe** es quien muere por su patria. También quien se sacrifica por los demás. (LL, p. 171)

El modelo de PATRIA (elemento meta) también adquiere metafóricamente propiedades específicas del modelo MADRE (elemento fuente). Estas propiedades son la maternidad, como en “¡**Patria**, patria! **tus hijos te juran**” (LL, p. 181), y el nacimiento, como se muestra en los ejemplos (44) y (58). El modelo del NACIMIENTO como parte del MCI de MADRE forma parte de los conocimientos enciclopédicos de los niños y no es explicitado en el libro. Sin embargo, hay otros conceptos como el de *protección* que sí es atribuido a la figura materna de forma explícita y posteriormente al modelo de PATRIA:

### D. Protección:

- (a) **mi madre ora** siempre por mí (LL, p. 90).
- (a) Si duermo, ellos **velan** mi sueño (LL, p. 90).
- (b) El **verde**, el **blanco**, el **rojo** se han unido para **escudar** la tierra en que has nacido (LL, p. 177).

En estos ejemplos, los verbos *orar* y *velar* activan el marco de PROTECCIÓN como lo hace la palabra *escudo*, cualidad atribuida a la bandera como representante material de la patria.

La imagen de la portada de los libros es un ejemplo icónico de la representación de la madre protectora de su pueblo. Las características físicas de esta figura coinciden de manera notable con la representación visual de la madre en el contexto familiar (Figs. 29 y 30).



**Fig. 29:** Representación visual de la protección materna (LL, p. 78).



**Fig. 30:** Representación visual de la patria protectora. Portada.

El sentido de maternidad que evoca la representación (Fig. 29) surge, por un lado, de la puesta en relación de la imagen femenina con la figura de un niño y, por otro lado, del *setting* que remite a la casa. El sentido de protección emerge de la postura que la mujer ostenta: sus brazos rodean a manera de abrazo a la figura infantil que yace sobre una cama. Esta representación del niño evoca la enfermedad y por lo tanto la vulnerabilidad. La figura materna, reactor de la composición, focaliza el objeto de su protección, y a su vez este focaliza a la madre mediante el vector formado por su brazo. Esto, aunado al color amarillo de la vestimenta, da mayor saliencia al personaje. Por su parte, la imagen de González Camarena (Fig. 30) transmite el sentido de la maternidad y de la protección de manera metonímica a partir de símbolos altamente significativos como lo habíamos ya mencionado: el agua que emerge de la mano derecha de la figura femenina le brinda el carácter de fuente de vida; el ropaje y las alas que parecen pertenecerle le dan una apariencia de ángel, ente prototípico del marco de la PROTECCIÓN. Habíamos observado también que esta figura evoca propiedades asociadas al padre: la autoridad y la protección evocadas por el asta de la bandera colocada a manera de cetro y el libro sostenido en la mano derecha que, además de representar el conocimiento, podría remitir a las leyes. Como mostraremos en el siguiente acápite, el conglomerado de MCI de *patria* comprende el MCI de PADRE, cuyas propiedades son ostentadas por los personajes históricos mexicanos.

#### 4.3.8 El modelo de la HISTORIA: los héroes patrios

Como hemos señalado, una vez elaborados los modelos cognitivos más accesibles para los niños, los manuales pasan a la elaboración de modelos más com-

plejos como el de PATRIA y el de HISTORIA NACIONAL, los cuales se desarrollan en las últimas 9 lecturas del LL, así como en las últimas páginas del CT y del IM.

El modelo de la HISTORIA está íntimamente relacionado con el modelo de PATRIA. Los manuales, más que acotar hechos, exaltan las acciones de personajes considerados como “los grandes constructores de nuestra patria” (IM p. 52). La última parte correspondiente a la unidad “Civismo e Historia” del CT, contiene 11 páginas en las que se relatan, únicamente mediante imágenes, momentos de la historia de México y de las vidas de algunos personajes históricos.<sup>23</sup> De acuerdo con el IM “[e]stos últimos conocimientos se dan en forma de historias mudas, las cuales debe aprovechar el maestro realizando diversos ejercicios hasta grabar bien en la mente del alumno la significación que para nuestra patria tienen” (IM p. 52).<sup>24</sup>

En todas las narraciones —con excepción del relato de Cortés— se explicitan las cualidades y acciones ejemplares de los protagonistas. Por ejemplo, se caracteriza a los aztecas como un pueblo tenaz, cualidad que le permitió obtener el premio de encontrar “la tierra prometida”:

- (62) Los aztecas, después de una **larga y penosa peregrinación** desde Chicomostoc, llegaron al Valle de México. **Caminaron de Norte a Sur** en busca del **lugar prometido por los dioses** y cuyo **signo** sería una [sic.] **águila que, deteniendo su vertiginoso vuelo**, se posara sobre un nopal y **devorase una serpiente**. Cuando este pueblo llegó al Valle de México, estaban establecidas en él numerosas tribus que les habían precedido, **por lo que tuvieron que andar de un lugar a otro, hostilizados siempre** por sus vecinos, antes de encontrar su asiento definitivo. Sus **penas** se convirtieron en **alegría** porque un día encontraron en unas rocas, dentro del lago, la **señal prometida**. Como sabían que tal era la **voluntad de los dioses**, fundaron allí la ciudad de Tenochtitlan. El lugar estaba lleno de **incomodidades** y **carente de recursos** naturales para la vida, pero eso mismo favoreció su **defensa** de los continuos **ataques de sus enemigos**. Edificaron una ciudad sobre el lago. **No fue tarea fácil**. Sin embargo, gracias a su **esfuerzo y tenacidad**, los aztecas lograron hacer de Tenochtitlan una **hermosa ciudad** que asombró a los conquistadores. El Escudo Nacional que ostenta nuestra bandera nos recuerda esta **hermosa** leyenda (IM pp. 54–55).

---

**23** Cada historia aparece cronológicamente en forma de viñetas, cubriendo una sola página y es encabezada por su respectivo título: “Los primeros pobladores de México”, “La fundación de México. El escudo Nacional”, “Cristóbal Colón”, “Hernán Cortés”, “Cuauhtémoc”, “Tata Vasco”, “Miguel Hidalgo y Costilla”, “Josefa Ortiz de Domínguez”, “José María Morelos”, “Benito Juárez” y “Francisco I. Madero”.

**24** El IM contiene el relato de cada uno de estos episodios históricos, sin embargo, no se especifica si deberán ser leídos por el profesor. De cualquier modo, aun siendo una guía, los relatos aportan el repertorio léxico que transmite los valores patrióticos y cualidades de los héroes que deberán ser inculcadas a los niños de primer año.

El ejemplo anterior (62) activa principalmente los marcos mentales de la RELIGIÓN, el del SUFRIMIENTO (ligado al marco de la RELIGIÓN) y el del ÉXITO. El marco del SUFRIMIENTO se evoca inmediatamente iniciado el texto mediante la tematización de la oración subordinada temporal “después de una larga y penosa peregrinación”, con la cual se focalizan y dramatizan las dificultades que superó el pueblo azteca. El sufrimiento que implicó este recorrido se denomina “peregrinación” y con ello se evoca enseguida el marco RELIGIOSO. El texto se construye a partir de la alternancia de estos dos marcos: “Caminaron de norte a sur” implica una conceptualización lineal pero prolongada que indica un esfuerzo. Inmediatamente después aparece de nuevo el marco religioso abierto por el sintagma preposicional “del lugar prometido por los dioses” y por la subordinada adjetiva de relativo “cuyo signo sería un águila”. El águila, la señal, es descrita como un ángel que desciende de manera poderosa: su vuelo se define como *vertiginoso* y se utiliza la palabra *devorar*, descripción de *grano fino* con la cual, la acción de comer se vuelve impetuosa, violenta. Pero, además, el ente que es devorado es una serpiente, representante prototípico del mal según la religión católica.

En seguida se vuelve a evocar el marco del SUFRIMIENTO y se indica un antagonista (sus vecinos) promotor de sus pesares que aplica una fuerza que obliga a los aztecas (AGO) a moverse (literalmente) como lo expresa la subordinada consecutiva “por lo que tuvieron que andar de un lugar a otro [ . . .]”. La causa de este ir y venir es expresada por la pasiva “hostilizados siempre por sus vecinos” cuya tematización brinda dramatismo y cubre de victimismo a dicho pueblo. En la oración siguiente “Sus penas se convirtieron en alegría” la conexión por oposición contrastante entre los conceptos *penas* y *alegría*, que pertenecen al mismo marco del SUFRIMIENTO, enfatiza el resultado positivo con que fueron premiados los protagonistas de la historia. En seguida se regresa al marco RELIGIOSO con “la señal prometida” y “la voluntad de los dioses” para después volver al marco del SUFRIMIENTO con “El lugar estaba lleno de incomodidades y carente de recursos naturales para la vida” y al de la GUERRA con “defensa de los continuos ataques de sus enemigos”. Todas estas adversidades a las que se enfrentaron los aztecas, según el texto, les otorgan una carga de heroicidad y valentía. Para finalizar la historia se hace alusión a una recompensa más, derivada de las virtudes de este pueblo: una ciudad magnánima construida sobre un lago y que tuvo un fuerte impacto en los conquistadores extranjeros. En suma, un halo de divinidad cubre al relato debido a la red léxica perteneciente al marco de la RELIGIÓN, con lo cual se dota al pueblo azteca de esta cualidad mítica. El texto cierra con una frase modalizada subjetivamente con la que se evoca el *nosotros* y se le da gran peso a la leyenda, al recordar que se ha convertido en un símbolo que forma parte de otro, representante por excelencia de la patria.

Así como se enuncia el cariz heroico de los aztecas y se reconocen sus acciones como merecedoras de premios (la remembranza colectiva), lo mismo sucede con otros personajes:

- (63) [Cuahtémoc] Se rebeló contra Moctezuma y organizó **la defensa de su patria. Defendió heroicamente** la ciudad de México cuando Cortés regresó a ella (IM p. 57).
- (64) En el Paseo de la Reforma de la Ciudad de México se levanta un monumento al undécimo emperador azteca, **símbolo del heroísmo y valor del pueblo mexicano** (IM, p. 57).
- (65) Su obra perdura [la obra de Tata Vasco] y **su memoria sigue grabada en nuestros corazones** de mexicanos (IM, p. 58).
- (66) [Benito Juárez] **Se distinguió en sus actuaciones, por lo que llegó ocupar puestos distinguidos** en el gobierno, hasta alcanzar el más alto, pues fue Presidente de la República (IM, p. 61).
- (67) **El recuerdo** de don Francisco I. Madero **vive en la conciencia nacional** como representante del anhelo de libertad y democracia para alcanzar el mejoramiento del pueblo mexicano (IM, p. 62).

El sacrificio se mantiene como motivo constante en la caracterización de los personajes históricos:

- (68) Al llegar a la presencia de Cortés, Cuahtémoc le dijo: “Malinche, en defensa de mi ciudad y mis vasallos, hice ya todo aquello que estaba obligado. No puedo más; y pues vengo preso y por la fuerza ante tu persona **toma ese puñal que tienes en el cinto y mátame.**” (IM, p. 57).

Las propiedades del heroísmo y del sacrificio de los personajes históricos se fortalece con el realce de otras virtudes. En Cuahtémoc se reconoce el sacrificio (ej. 68), el heroísmo, el patriotismo y el valor (ej. 63, 64 y 68), tanto que se designa como prototipo, representante de los mexicanos.

De Benito Juárez se pondera también la valentía (ej. 13), la voluntad, la perseverancia (ej. 69) y el respeto que emerge en la famosa frase lapidaria para la preservación de la paz:

- (69) La vida de don Benito Juárez nos ha dejado muchas enseñanzas que debemos aprovechar: **Perseverancia** en la realización de nuestros propósitos. **Voluntad** firme en el estudio para alcanzar éxito en la vida. **Sacrificio** del propio bienestar en beneficio de la patria, y la hermosa máxima que todos debemos practicar. “El **respeto** al derecho ajeno es la paz” (IM, p. 61).

El MCI de la PATERNIDAD, cuyo prototipo es una figura fuerte pero generosa que provee, educa y protege, es impuesta sobre algunos de estos personajes históri-

cos que tienen ahora el perfil de padres-protectores que ayudan a su pueblo, lo aman, lo instruyen, lo guían y luchan por él:

- (70) Con gran **prudencia y justicia** [Tata Vasco] hizo que se cumplieran las Leyes de Indias, destinadas a **hacer más llevadera la condición de los indígenas** conquistados. Dedicó su vida a **remediar las miserias** de los indios (IM, p. 57).
- (71) [Tata Vasco] Se ganó la confianza y **el cariño** de los humildes, a quienes **protegió** amplia y decididamente (IM, p. 58).
- (72) [Tata Vasco] **Organizó** a los indígenas en forma colectiva, fundando hospitales, colegios, iglesias y centros agrícolas (IM, pp. 58).
- (73) [Hidalgo] se dedicó a **ayudar** a los necesitados. Fue cura de Dolores; se distinguió por su deseo de **mejorar el nivel de los indígenas. Les enseñó a leer y escribir**, a fabricar loza y la cría del gusano de seda y de las abejas (IM, p. 58).
- (74) **Luchó** valientemente [por su pueblo] pero fue hecho prisionero y fusilado [. . .] (IM, p. 58)
- (75) [Hidalgo] **Quería** mucho a los indios (LL, p. 184).

Pero la imagen paternal quizá sea insuficiente para la creación de ídolos; para ello es necesario que a los héroes nacionales se les santifique, que se les exponga como representaciones que hay que adorar:

- (76) Por su bondad, sabiduría y justicia se captó el respeto y la **veneración** de todos los habitantes de aquella región, quienes le llamaban Tata Vasco. (IM, p. 58)
- (77) Si don Miguel Hidalgo no triunfó, prendió la llama que siguió encendiendo el valor de todos los mexicanos, hasta **hacer posible la Independencia** de México. Por eso **honoramos y veneramos** su nombre. Le llamamos El **Padre** de la Patria (IM, p. 59).

Los ejemplos se refieren a dos religiosos, el obispo Vasco Vázquez de Quiroga que llegó a México tras la conquista (1531) y se preocupó por las condiciones de los indígenas; y el cura Miguel Hidalgo y Costilla, quien dirigió militar y políticamente la primera parte del movimiento independentista (1810–1811). De acuerdo con los textos que narran sus biografías, las acciones y actitudes de ambos corresponden con las propiedades de un padre prototípico: ambos demostraban su cariño por los más necesitados (los indígenas), a quienes instruían, protegían, ayudaban y por quienes luchaban y se sacrificaban. Por esta razón, a ambos se les denominó “padres”. En el caso de Vasco de Quiroga se dice que los indígenas purepechas lo llamaban “tata”, voz que proviene del náhuatl *tahtli* que significa ‘padre o abuelo’ y, por extensión, ‘autoridad moral’. A Hidalgo, incluso se le ha reconocido con el apelativo de “El Padre de la Patria”. Estos títulos indudable-



mente tienen gran fuerza porque apelan a las emociones del niño, quien elabora su significado a partir de una integración conceptual. La conceptualización de Vasco de Quiroga proviene de la fusión de dos espacios mentales de entrada, uno con las propiedades del padre amoroso, protector, etc., que se complementa a partir de la descripción del personaje (ej. 70–72) y con las imágenes de la historieta (Fig. 12). Las viñetas muestran a esta figura como reactor que enfoca al objeto, es decir, a niños y jóvenes indígenas en una posición indudablemente paternalista. El segundo espacio mental contiene los aspectos de su oficio de abogado y sacerdote, propiedad reforzada por el atuendo que el personaje porta en las imágenes. En el espacio fusionado se proyectan todas las propiedades del padre del primer espacio mental, y del segundo espacio las propiedades de justicia, prudencia, sabiduría y religión. En el penúltimo párrafo de la biografía, que corresponde al ejemplo (76), el aspecto religioso se refuerza mediante la palabra *veneración*, con lo cual la conceptualización final de este personaje correspondería a la de un padre que además es un santo al que se rende adoración.

El apelativo de “El Padre de la Patria” del ejemplo (77) también surge de una integración conceptual de dos espacios mentales de entrada: el del padre y el del héroe. El primer espacio, complementado por las informaciones del texto (ej. 73–75) y de las primeras dos viñetas de la historieta (Fig. 13), contiene las propiedades del padre amoroso, protector que instruye y ayuda a sus hijos. El segundo espacio, el espacio del héroe, engloba conceptos evocados tanto por el texto (ej. 74) como por las viñetas de la historieta. Tales conceptos son los de *guerra*, *muerte*, *Independencia de México* y propiedades del personaje como *combatiente*, *altruista*, *idealista*, *libertador*. Del primer espacio se proyectan todas las propiedades del padre y del segundo, las propiedades del héroe libertador. Así, la fusión conceptual que generan el ejemplo (77) y la historieta (Fig. 13) indica que Hidalgo es el padre de la patria porque cumple con las características prototípicas, pero sobre todo porque es el gestor de un México liberado. De igual manera que en el caso de Vasco de Quiroga, en el ejemplo (76) se activa el marco RELIGIOSO cuando se afirma con un *nosotros* que los mexicanos honran y veneran a Hidalgo por haber liberado a México, con lo cual se le atribuye también la propiedad de santidad.

Cabe mencionar que los personajes históricos o héroes nacionales, como los nombran los manuales, adquieren su propiedad de héroes debido a que luchan contra un antagonista más potente que aplica una fuerza contraria al agonista (el héroe), impidiéndole volver a su estado intrínseco. Aunque en todos los casos que cita el libro estos personajes históricamente han sido vencidos, la resolución que proponen las lecturas hace que estos se conceptualicen como los vencedores, pues sus acciones de sacrificio y heroísmo les hacen ganar la

admiración y remembranza popular. Cada una de las biografías se concluye con una frase en la que se menciona la importancia de las acciones de los personajes que los han hecho memorables. Mediante esta estrategia se le quita fuerza a la acción “vencedora” del antagonista, la cual nunca se explica claramente. Recordemos, por ejemplo, que la biografía de Cuauhtémoc dice que “los españoles, deseosos de conocer el lugar donde escondía sus riquezas le dieron tormento quemándole los pies [ . . . ] y con el pretexto de que organizaba una conspiración, Cortés lo mandó matar”, e inmediatamente después concluye la biografía con el glorioso párrafo “En el Paseo de la Reforma de la Ciudad de México se levanta al undécimo emperador azteca, símbolo del heroísmo y valor del pueblo mexicano” (IM, p. 57). En la biografía de Francisco I. Madero sucede lo mismo: “Fue traicionado y asesinado el 22 de febrero de 1913” y en seguida el texto concluye que “El recuerdo de don Francisco I. Madero vive en la conciencia nacional como representante del anhelo de libertad y democracia para alcanzar el mejoramiento del pueblo mexicano” (IM, p. 62). O el caso de los Niños Héroes cuyo sacrificio detiene la fuerza del ejército norteamericano a través de la sorpresa-admiración (ej. 15), y esto hace que sus nombres estén en la memoria colectiva.

En otros casos se hace referencia a que las acciones de los héroes patrios (vencidos históricamente) hacen que la fuerza del agonista sea detenida o liberada, provocándose un cambio. Ejemplo de esto lo encontramos en la biografía de Hidalgo (ej. 77), así como en la biografía de Morelos en la que se puede entender que sus acciones lograron liberar a su pueblo: “[ . . . ] fue fusilado el 22 de diciembre de 1815. Morelos fue el genio militar de la guerra de independencia. Comprendió los anhelos de libertad y trabajó para convertirlos en realidad” (IM, p. 60). Y por no olvidar a la única mujer que figura entre los héroes patrios, citamos el ejemplo de Josefa Ortíz de Domínguez, quien “encontró el medio de hacer llegar la voz de alarma a los Insurgentes. Este oportuno aviso originó que los conspiradores adelantaran la fecha en que pensaban iniciar la guerra de Independencia [ . . . ] La nación, agradecida a sus servicios, ha puesto su efigie en las monedas de cinco centavos, honrando así su memoria” (IM, p. 59).

#### 4.3.9 La integración conceptual de un modelo idealizado

Como habíamos apuntado antes, el modelo de la HISTORIA NACIONAL está íntimamente relacionado con el modelo de PATRIA, más específicamente, lo conforma. Así como el modelo de MADRE, a través de un proceso metafórico, presta sus conceptos al modelo de PATRIA, el modelo de PADRE proyecta sus propiedades al modelo de los PERSONAJES HISTÓRICOS que a su vez forman parte del MCI de NACIÓN MEXICANA. Hemos mostrado que las lecturas construyen la figura de un

padre protector, cariñoso con sus hijos y responsable de la familia. Tales cualidades se proyectan directamente a los héroes nacionales, constructores de la patria. Así, por ejemplo, los niños narradores dicen “Mi padre por mí **lucha** y piensa” (LL. p. 90); “Ninguno **me quiere** en la vida como ellos me saben querer” (LL. p. 90) o “Papá me dio una palmadita **cariñosa**” (LL. p. 87). Y cuando se habla de Miguel Hidalgo se le atribuyen las mismas propiedades que al padre de las lecturas anteriores: “Él les dijo: «Debemos **luchar** por nuestra libertad. Hagamos a nuestra patria libre y soberana»” (LL. p. 185); “**Luchó** valientemente [por su pueblo], pero fue hecho prisionero y fusilado el 30 de julio de 1811” (IM. p. 59); “**Quería** mucho a los indios” (LL. p. 184).

Pero el MCI de PATRIA no se forma únicamente mediante la proyección de propiedades de la madre y del padre, sino que el proceso es mucho más complejo. Al construir los modelos de los miembros de la familia (el PADRE, la MADRE, los HIJOS) y posteriormente el de la PATRIA y el de los HÉROES NACIONALES, los libros evocan un marco mental que no es elaborado explícitamente pero que, sin embargo, se activa de manera ineludible. Palabras como *adorar, honrar, venerar, respetar, amar, ayudar, sucumbir, morir* (voluntaria y sacrificadamente), *orar y jurar* pertenecen indudablemente al marco mental de la RELIGIÓN. En efecto, entre los modelos de FAMILIA y PATRIA se evoca un tercer marco, un marco mediador que presta sus conceptos (*ídolos, ritos, ceremonias, mártires, veneración, sacrificio*, etc.) para la conceptualización de los modelos que conforman el MCI de NACIÓN MEXICANA.

Hasta ahora hemos mostrado cómo se traspasan las propiedades prototípicas del modelo mental de la FAMILIA al modelo de la PATRIA, sin embargo, la conceptualización de este modelo no se debe únicamente a la proyección unidireccional del dominio fuente al dominio meta. La complejidad de esta noción, que implica un tercer modelo, nos hace recurrir a la teoría de la integración conceptual para poder explicar su conformación en la mente de los lectores. En efecto, la conceptualización de esta noción surge de la asociación de una red de espacios mentales y la fusión de algunas de sus propiedades como se representa en la Fig. 31.

El MCI de PATRIA, pues, deriva de la fusión de elementos de cuatro espacios mentales de entrada. El primer espacio mental (EM1) comprende los elementos nucleares de la familia y las propiedades prototípicas de cada uno de sus miembros: la madre generadora de vida, cuidadosa y amorosa; el padre protector, representante de la autoridad y sustentador del hogar; los hijos obedientes, colaboradores, amorosos y sacrificados. Todos ellos contenidos en el marco mental de la CASA-HOGAR con las asociaciones de amor y protección que este evoca. El espacio mental 2 (EM2), con el que el EM1 se asocia, comprende la noción de ciudadanía, es decir, el conjunto de individuos que vive en un mismo espacio geográfico (territorio), que convive, tiene derechos y obligaciones con cada uno de los miembros de la

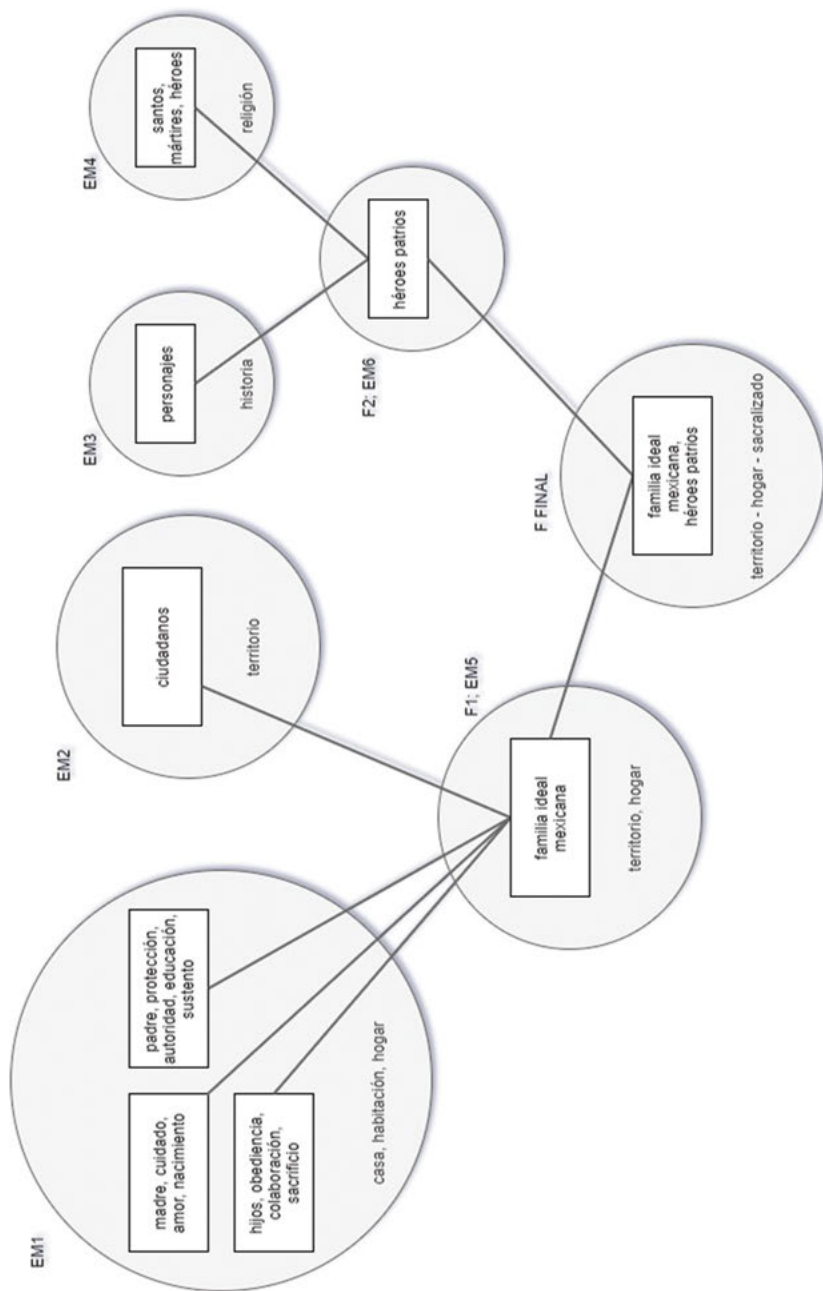


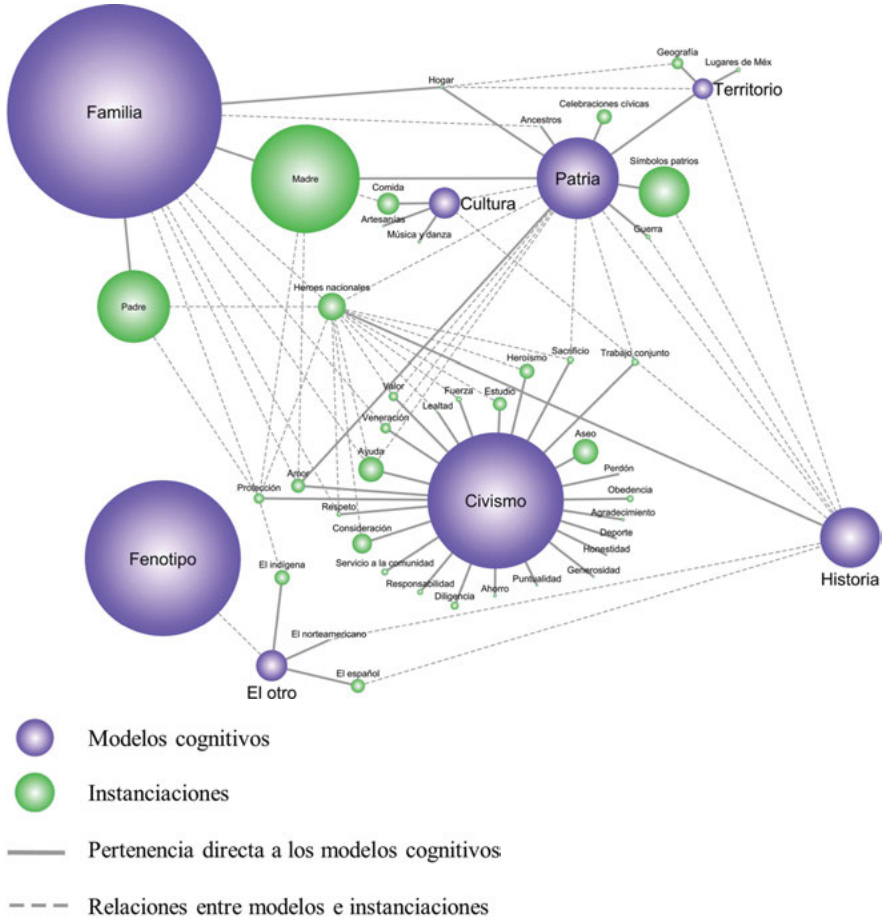
Fig. 31: Integración conceptual del MCI de PATRIA.

sociedad. De ambos espacios de entrada se proyectan componentes al espacio fusionado (F1), dando lugar a la conceptualización de la patria como una familia ideal que comparte un territorio con las características del hogar. Esta conceptualización se amplía a partir de otros dos espacios mentales que se fusionan y se asocian a esta: un espacio mental que comprende la historia de México y los personajes que la forjaron (EM3) y otro espacio (EM4) que evoca el marco de la RELIGIÓN con santos, mártires y héroes. Las propiedades de estos dos espacios se proyectan al espacio fusionado generando la concepción tanto heroica como religiosa de los personajes históricos. La primera integración conceptual (F1) que da origen a la idea de la patria como una familia ideal, albergada en un territorio-hogar, se fusiona con la segunda integración conceptual que resulta en la noción de los héroes patrios. En el último espacio fusionado (F FINAL) se proyectan las propiedades de la familia ideal en conjunción con el territorio-hogar, por un lado, y las propiedades religiosas de los héroes patrios por el otro. Así, de la fusión emerge la idea de que la patria es una familia ideal cuyos gestores han sido los héroes nacionales, albergada en un territorio sacralizado que funge como su hogar.

Para finalizar este capítulo resumimos los ideogramas con respecto a la PATRIA y la HISTORIA NACIONAL que surgen a partir de las relaciones metafóricas y fusiones conceptuales generadas por el texto y las imágenes de los manuales *Mi libro de primer año*:

- “Los mexicanos son una gran familia ideal”.
- “La patria es un territorio sacro, hogar de la familia mexicana”.
- “La patria protege a su pueblo como una madre o un padre protege a sus hijos”.
- “Los personajes históricos son héroes porque con sus acciones y sacrificios originaron la patria”.
- “Por sus acciones y sacrificios los héroes patrios son dignos de admiración, veneración y remembranza colectiva”.
- “Los mexicanos trabajan por la patria, la aman religiosamente, la honran, y la defienden hasta la muerte”.

A continuación, presentamos un esquema radial (Gráfico 1) que refleja el énfasis que la generación de libros de los años sesenta dio a los diferentes modelos cognitivos según el número de ocurrencias. Asimismo, el esquema muestra las instanciaciones de cada modelo (líneas continuas) y las relaciones establecidas entre ellas (líneas punteadas).



**Gráfico 1:** Modelos cognitivos y sus instancias en la primera generación de LTG.



## 5 La segunda generación de libros de primer grado: “los libros de los juguetes”

A continuación, presentamos el análisis de la segunda generación de LTG de primer año que circularon en todas las primarias mexicanas de 1972 hasta 1980. Comenzaremos refiriendo el contexto político y social dentro del cual se originaron y en seguida expondremos el análisis de las estrategias que los productores textuales utilizaron para construir el MCI de IDENTIDAD MEXICANA.

### 5.1 Contexto sociopolítico en que surgió la segunda generación de LTG (1972)

Después del crecimiento económico acelerado que México había vivido en los años sesenta —que hemos de decir, en forma profundamente desigual—, a inicios del siguiente decenio este auge económico empezó a declinar. Durante las dos décadas siguientes, el proceso industrial sufrió cambios a raíz de la inserción de la economía mexicana en la economía mundial. Esta nueva forma de adhesión conllevó el declive de la industrialización sustitutiva de importaciones, que había favorecido el crecimiento económico de México en años anteriores (Aboites Aguilar 1998, p. 48). Por otro lado, el sector agrícola, que había sido la fuente principal del financiamiento del sector industrial, registró, en la década de los setenta, una profunda crisis debida a la declinación del sector agroexportador. Este hecho fue una de las causas del endeudamiento externo, al cual se tuvo que recurrir para compensar la falta de ingresos del exterior. Finalmente, en 1975 la especulación y la fuga de capitales derivaron en una significativa devaluación de la moneda mexicana que había estado fija desde hacía 20 años (Aboites Aguilar 1998, p. 54). En este sentido, a pesar de que a finales de los setenta se registró un auge petrolero sin precedentes y las exportaciones manufactureras tuvieron mucho éxito, el rasgo más característico de este periodo (1970–1994) fueron las crisis financieras y económicas recurrentes (Aboites Aguilar 1998, p. 48).

Luis Echeverría Álvarez subió al poder en 1970 en medio de una crisis de credibilidad en el régimen priista: por un lado, el modelo de desarrollo que se había llevado a cabo hasta entonces se había puesto en tela de juicio y, por otro lado, la atmósfera que se respiraba en México era de gran descontento y encono social debido a la violencia utilizada contra el pueblo por parte de gobiernos anteriores. Cabe recordar que desde finales de los años cincuenta, el gobierno



mexicano había utilizado la fuerza para detener abruptamente protestas de estudiantes, campesinos, trabajadores y obreros que demandaban principalmente mejores condiciones laborales (*cf.* Guevara Niebla 1978). Esta estrategia represiva llegó al extremo en 1968 cuando el presidente Gustavo Díaz Ordaz ordenó la matanza de estudiantes que se manifestaban en inconformidad con las tácticas violentas y antidemocráticas del gobierno.<sup>1</sup> Tal hecho provocó gran conmoción y descontento en la población mexicana. Ante este contexto, el nuevo gobierno se vio en la necesidad de renovar los ejes ideológicos para conseguir la unificación y pacificación del país.

Al inicio de su sexenio presidencial (1970–1976), Luis Echeverría se fijó dos grandes objetivos (Torres Barreto 2007, pp. 75–76): en primer lugar, el planteamiento de una nueva política económica que propiciara la distribución del ingreso mediante una reforma fiscal, la modernización de la industria y el incremento de la productividad. El segundo gran objetivo fue la instauración de una “apertura democrática”, política que implicaba detener la represión hacia la disidencia y la apertura de nuevas vías de diálogo. La supuesta ideología de apertura representó uno de los grandes esfuerzos para deslindarse de la ideología del gobierno anterior y de las violentas represiones cometidas por este.

La gubernatura de Echeverría se distinguió por el planteamiento de la más innovadora y radical política exterior que México hubiera experimentado hasta entonces (Shapira 1978, p. 62). Como se mencionó, en los años setenta el sistema de sustitución de importaciones manifestaba ya signos de agotamiento y la dependencia al capital y tecnología extranjeros, principalmente de EE. UU., habían derivado en una crisis económica. Para solucionar los problemas internos y el malestar nacional Echeverría intentó recurrir a la aplicación de reformas fiscales, pero se topó con una gran resistencia para su aplicación por parte de los grupos empresariales más poderosos. Ante los dos intentos frustrados de

---

**1** El Movimiento del 68 fue una movilización inicialmente estudiantil secundada por amplios sectores populares. Surgió en julio de 1968 como reacción a las violentas represiones que estudiantes habían sufrido por parte del gobierno de Díaz Ordaz. La protesta se concretó en demandas sociales de democracia y libertad, con lo cual ganó una inmensa cantidad de seguidores. Las manifestaciones y actos de protesta se multiplicaron y la estabilidad social se vio amenazada. La imagen que México daba al exterior también corría peligro, sobre todo cuando el mundo tenía la mirada puesta en el país por las Olimpiadas que se inaugurarían el 2 de octubre. Ante esta situación, el presidente Díaz Ordaz (con su sucesor Echeverría Álvarez a la cabeza de la secretaría de gobernación) decidió exterminar el movimiento mediante una represión armada el mismo día de la inauguración de las Olimpiadas. Hasta la fecha no se conoce el número exacto de las víctimas, principalmente estudiantes asesinados y desaparecidos ese día.

reformas (una en 1971 y otra en 1972) y sin planeación previa, el primer mandatario adoptó acciones concretas. Echeverría hizo grandes esfuerzos para promover la solidaridad entre los países del Tercer Mundo, especialmente latinoamericanos: en 1971 se reunió con los presidentes centroamericanos de Guatemala, Costa Rica, Nicaragua y Honduras con el objetivo de asegurar nuevos mercados de exportación. Viajó a Japón en busca de asistencia financiera y tecnológica que le permitiera la independencia económica de los EE. UU. Desafió abiertamente a su vecino del norte en la Asamblea General de la Naciones Unidas donde apeló la solidaridad del Tercer Mundo y lanzó una censura pública por la reciente medida económica proteccionista de Nixon, quien había incrementado un 10% los impuestos a las importaciones (Shapira 1978, p. 70).

Otra de las estrategias que atrajeron la atención de los sectores que el mandatario estaba interesado en convencer (universitarios, intelectuales y otros personajes del campo progresista) fue su viaje a Chile en 1972. En dicha ocasión Echeverría estableció fuertes relaciones con el gobierno socialista de Salvador Allende, lo que le permitió “situarse en la delantera de la vanguardia progresista de América Latina y utilizó esa posición como una importante fuente de legitimación progresista en el país” (Shapira 1978, p. 71). La posterior visita de Allende a México (1972); la ayuda que México le brindó con petróleo cuando EE. UU. le retiró el apoyo —que representó un nuevo y abierto desafío—; la garantía de asilo a la viuda de Allende y a perseguidos políticos tras el golpe de Estado de 1973; todos estos gestos ayudaron a movilizar el apoyo de la izquierda que el presidente necesitaba y fortificaron la imagen nacionalista y radical que intentaba proyectar. Después de la muerte de Allende, Echeverría continuó por la misma línea nacionalista, radical y “antiimperialista” promoviendo relaciones con otros países progresistas como Cuba, Venezuela y China en un afán de encontrar la cooperación económica sin la intrusión de EE. UU. Un último ejemplo de las maniobras progresista-radicales que Echeverría realizó durante su mandato fue el de iniciar un agresivo movimiento antifranquista. Desde que Franco tomó el poder, los gobiernos mexicanos mostraron una negativa a conceder reconocimiento oficial a su régimen; sin embargo, Echeverría fue más allá y condenó abiertamente la dictadura de Franco, rompió los vínculos comerciales con España (1975) e hizo un llamado para que las naciones que mantuvieran relaciones con ella rectificaran su política y se suspendiera la participación de España dentro de la ONU (Shapira 1978, p. 83).

En suma, la característica más prominente de la política echeverrista fue la activa presencia internacional sin precedentes, lo cual se reflejó en la gran expansión de redes diplomáticas; pero, sobre todo, el gobierno de Echeverría se destacó por el intento de revisar y modificar el sistema internacional para reducir la supremacía de las grandes potencias y reforzar la posición de las naciones

débiles en subdesarrollo (Shapira 1978, p. 79). Debido a este propósito es que se le dio a la política echeverrista el apelativo de “tercermundista” y “radical”.

Todas estas acciones de corte radical, progresista, populista y tercermundista, así como los comportamientos atípicos en cuestión de política que ejecutó Echeverría,<sup>2</sup> tuvieron un fin concreto: pretendían producir un impacto sobre la opinión pública interna, es decir, se buscaba crear una imagen del gobierno radical-progresista, censuradora de las prácticas autoritarias para reforzar su legitimidad (Shapira 1978).<sup>3</sup>

### 5.1.1 La reforma educativa: la Ley Federal de Educación

Como se ha venido mencionando, durante el conflicto del 68 la comunidad universitaria llevó a la práctica tácticas de presión y demanda sin precedentes. A corto plazo, las demandas fueron consideradas por el Estado como ilegítimas y sofocadas por la fuerza. Sin embargo, a largo plazo, la protesta tuvo gran influencia en las políticas del gobierno, llegando a ser el principal motor del reformismo echeverrista (Shapira 1978, p. 67). La educación fue uno de los ámbitos en los que se observa la trascendencia del movimiento estudiantil. En efecto, una de las maniobras políticas que serviría a Echeverría para deslindarse de lo ocurrido en el sexenio anterior, demostrar un enfoque progresista, tratar de limar asperezas con la sociedad y renovar los ejes ideológicos para unificar al país fue una nueva reforma educativa que comprendió la reestructuración de

---

**2** Por ejemplo, Echeverría hizo una visita al Papa Juan Pablo II en 1974. Este hecho, para una nación que mantenía una supuesta ideología “revolucionaria” anticlerical —absteniéndose por más de un siglo de mantener relaciones diplomáticas con el Vaticano—, significaba una evidente desviación a la norma. Sin embargo, Shapira explica que dicho acontecimiento tenía fines específicos: “el motivo principal se basó en consideraciones políticas internas, dado que al parecer fue proyectado para pacificar las tensiones del ala de la derecha que los círculos eclesíásticos mexicanos y de los empresarios conservadores que habían venido poniéndose más nerviosos después de la reacción de Echeverría al golpe militar chileno y a la corriente de terrorismo urbano” (Shapira 1978, p. 84).

**3** A pesar de todos los esfuerzos emprendidos, es preciso decir que Echeverría no logró restablecer la confianza de la izquierda progresista de México. Esto se debió, entre otras cosas, a que durante su mandato se siguieron suscitando hechos antidemocráticos y dictatoriales como la violenta represión contra estudiantes conocida como “La Masacre de Corpus Christi” el 10 de junio de 1971 (cfr. G. Guevara Niebla 1988, pp. 64–88); el despido del editor del periódico *Excélsior*, Julio Scherer y de seis de sus redactores por motivos políticos en 1975; las elecciones de 1976 llevadas a cabo sin candidato opositor alguno, debido a que el PAN, único contrincante del PRI, no presentó candidato (Shapira 1978, pp. 75–76).

planes, programas y libros de texto, así como el incremento de acciones para mejorar la preparación de maestros.

En 1971, por petición de la SEP, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) organizó diferentes comisiones con el fin de elaborar nuevos planes y programas. Para llevar a cabo las reformas del currículo de primaria se partió de una consulta entre maestros de todo el país. En este periodo también se decidió reformar la Ley Orgánica de la Educación vigente desde 1941. En 1973 Echeverría mandó al Congreso una iniciativa de Ley Federal de Educación que desató una campaña en su contra por parte de los principales representantes del clero, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y el Partido de Acción Nacional (PAN). La prensa se volvió escenario de ataques a la iniciativa gubernamental y contestaciones en favor de las reformas (*cf.* Villa Lever 1988, pp. 155–163). Las críticas por parte de la derecha mexicana se debieron a que esta nueva ley relegaba el papel de la Iglesia en el ámbito educativo: establecía que toda la educación impartida por el Estado, fuera primaria, secundaria, normal o de cualquier tipo destinada a obreros y campesinos, se mantendría completamente ajena a cualquier doctrina religiosa. Estaría basada en el progreso científico, por lo que lucharía contra la ignorancia, fanatismos y prejuicios (Art. 8). La ley disponía también que las corporaciones religiosas y ministros de cualquier culto no podrían realizar actividades educativas ni podrían intervenir en planteles donde se impartiera educación del tipo que fuera (Art. 9). Prescribía que sería el Estado quien otorgaría, negaría o revocaría la autorización a los particulares para brindar educación y que sería el único que pudiera dar validez oficial a los estudios. Además, establecía que el Estado vigilaría la educación ofrecida por particulares para que se sujetaran a las disposiciones de la ley (Art. 24).<sup>4</sup>

Así pues, la derecha acusó de anticonstitucional, impositiva y totalitaria la reforma propuesta por el gobierno, considerando que la medida más grave era la atribución que el Estado se había dado para otorgar, negar o revocar la validez oficial de los estudios.<sup>5</sup> A pesar de las acusaciones, la nueva Ley Federal de Educación sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública. Fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de noviembre de 1973 y entró en vigor 15 días más tarde.

---

<sup>4</sup> Ley Federal de la Educación Pública. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/work/mo-dels/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e40bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/mo-dels/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e40bb4884af388/ley_29111973.pdf) (fecha de consulta 16.09.216)

<sup>5</sup> González Genaro, M. (1973): “Ley federal de Educación. Inconstitucionalidad e imposición” *Excelsior*, 19 de noviembre, p.1.

### 5.1.2 Los nuevos planes educativos y las modificaciones hechas a los LTG

Los nuevos planes y programas de estudio se elaboraron a partir de la encuesta nacional que se hizo en 1971 para conocer las opiniones y críticas de maestros hacia el sistema educativo a nivel primaria. El nuevo plan de estudios se dio a conocer a principios de 1972. Este prescindió de los ejes sobre los que se erigieron los planes de estudio de 1957 y 1960 (el mexicano, la familia y la nación mexicana) para ubicar al niño en un contexto mundial, volviéndolo un ente “abstracto ciudadano del mundo” (Villa Lever 1988, p. 164). Las modificaciones implicaron también la implementación de un nuevo método educativo: por primera vez se colocó el aprendizaje por encima de la enseñanza; se propuso el conocimiento científico como modo de razonamiento; se descartó el aprendizaje memorístico y se buscó fomentar una actitud crítica y participativa del alumnado en consonancia con los valores estipulados por la llamada “apertura democrática”<sup>6</sup> (Torres Barreto 2007, p. 77).

El nuevo plan de estudios fue organizado en siete áreas programáticas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica. Tras la reforma, Historia, Geografía y Civismo, que se enseñaban de forma independiente, fueron incluidos dentro la materia de Ciencias Sociales. Con lo anterior se buscaba estudiar al hombre como ser social desde un enfoque interdisciplinario. Dicho enfoque, en el que confluían disciplinas como la antropología, la geografía, la economía, la ciencia política, la sociología y la historia, permitiría ofrecer una visión global de la sociedad contemporánea (Merino Huerta 1982, p. 317).

Los programas establecieron que dentro del primer y segundo año se debía introducir al niño en el estudio de los fenómenos sociales observables en su entorno; para el tercer y cuarto grados México sería el tema de estudio, en sus facetas histórica, rural y urbana, mientras que en quinto y sexto se prepararía a los alumnos para que pudieran analizar desde una perspectiva crítica la situación mundial actual (Torres Barreto 2007, p. 121).

Así pues, los libros de primero a cuarto grados aparecieron en 1972 y 1973, mientras que los de quinto y sexto se publicaron hasta finales de 1974. La realización de los materiales fue encomendada a grupos de trabajo conformados por investigadores de El Colegio de México; de la UNAM; del CINEVESTAM; del Instituto Politécnico Nacional, así como por investigadores y profesores de la Escuela Normal de Maestros y de la Escuela Normal Superior (Hernández 2011, p. 139).

---

<sup>6</sup> La “apertura democrática”, dice Villa Lever (2011, pp. 166–167), “es traducida en el sistema educativo a políticas que no contradecían lo esencial de los regímenes anteriores”.

El primer año de trabajo se llevó a cabo bajo la supervisión de Martín Luis Guzmán. Posteriormente, los responsables de los contenidos se desempeñaron con autonomía hasta completar todos los libros. Cabe señalar que muchos de los investigadores contaban con una formación en el extranjero, tal es el caso de la historiadora Josefina Zoraida Vásquez, coordinadora del grupo que realizó los libros de Ciencias Sociales.

Los niños que estudiaron del primero al tercer año en 1972 recibieron libros muy diferentes a los de la generación anterior. Entre las novedades se encontraba un libro totalmente recortable. Tal innovación resultó muy llamativa, pues como recuerda Hernández (2011, p. 139):

Después de una docena de años, en los cuales el libro de texto había estado frecuentemente acompañado de las usuales y tradicionales recomendaciones del cuidado de los libros, de repente resultaba que algunos de ellos no sólo contenían numerosos materiales destinados a propiciar nuevas dinámicas en el aprendizaje: su destino final era acabar convertido en un montón de restos de papel de desecho, porque lo más sustancioso se habría convertido ya en ejercicios pegados en los cuadernos.

En esta nueva generación se abandonaron los ejercicios de caligrafía Palmer para dar lugar a la letra *script*: los usuarios de estos libros ya no escribirían más con “letra manuscrita”. Además, desaparecieron los cuadernos de trabajo, todas las imágenes fueron en color y el recurso visual ya no se limitó a dibujos como en la primera generación, sino que el elemento fotográfico fue predominante. El material de los nuevos libros también cambió: las portadas de cartulina fueron sustituidas por portadas de un material cuyo gramaje era un poco mayor que el de las páginas. Los temas que decoraron las portadas giraron en torno a las artesanías y los juguetes mexicanos. De ahí que la comunidad de la CONALITEG les haya dado el nombre de “los libros de los juguetes” (Hernández 2011, p. 140).

Juan Ramón Arana fue el artista plástico que se encargó de la elaboración de las portadas. Utilizó la técnica del collage. Trabajó con papel, madera, estambre y barro para dar forma a los juguetes y las artesanías más tradicionales que mediante una fotocomposición distinguirían cada uno de los 54 libros. Si bien el discurso gráfico que se comunicaba a través de las portadas difería notablemente del arte muralista mostrado en los primeros libros, el reconocimiento a las tradiciones mexicanas siguió muy presente: a través de barquitos de papel, alcancías de barro, caballos de madera, alebrijes, animales de estambre y figuras realizadas mediante el arte de la papiroflexia, rehiletes, globos, soles, trenes y caballos de hojalata, la nueva propuesta reivindicaba la creación artesanal mexicana.

En suma, desde las portadas de los “libros de los juguetes” se percibe un decidido cambio en la ideología educativa: por un lado, se observa una ruptura con el nacionalismo anclado en la herencia liberal de corte patriótico en favor

de, en palabras de Josefina Vásquez, “un nacionalismo de revisión, de crítica”, que reivindicaba las tradiciones mexicanas populares pero que al mismo tiempo transmitía un sentido lúdico.

### 5.1.3 La disputa por los LTG en el sexenio de Luis Echeverría

Las transformaciones que se hicieron al sistema educativo, cuya principal intención miraba a modificar el modelo de desarrollo político y social, efectivamente favorecieron el restablecimiento del equilibrio político (Latapí 1987, p. 142): la expansión escolar que se verificó en aquel periodo, aunque no tuvo los alcances observados entre 1959 y 1964, demostraba una cierta atención a las demandas sociales. Además, los valores que difundía el nuevo enfoque educativo calmaron, por algún tiempo, la agitación de grupos opositores al régimen principalmente de estudiantes e intelectuales (Latapí 1987, p. 142). En contraste, la aparente tendencia izquierdista adoptada por el gobierno en aras de recuperar la confianza de la sociedad socavada por el régimen anterior trajo descontento en el sector empresarial cuando empezaron a ver amenazados sus intereses. Como se mencionó anteriormente, en el segundo tercio de su mandato, Luis Echeverría sostuvo una política exterior activa de carácter progresista, y en cuanto a política interna fomentó una campaña de intimidación contra el grupo empresarial (Monsiváis 2003, p. 312). El país, entonces, sufrió un desequilibrio político causado por dos razones. Por un lado, la guerrilla urbana surgida por la conmoción e impotencia sobre lo ocurrido al movimiento estudiantil del 68 se transformó en un “instrumento de provocación, confusión y caos programado” (Monsiváis 2003, pp. 312–313). Por otro lado, el sector de derecha,<sup>7</sup> inspirado en el golpe de Estado en Chile (1973), se planteó otras vías para satisfacer sus demandas e inició una maniobra de desprestigio al gobierno, principalmente a través de los medios de comunicación masiva. Para 1976, la imagen gubernamental había sido quebrantada por la derecha. Este sector había difundido ideas que fueron legitimadas por legisladores estadounidenses en una carta al presidente Ford en la que declaraban que había miles de comunistas extranjeros en cargos del gobierno y la prensa; que el gobierno extendía lazos políticos y económicos con naciones comunis-

---

<sup>7</sup> Usamos el término *derecha* en el sentido que lo usan Carlos Monsiváis (2003 [1979]) y Torres Barreto (2007) para referirse a grupos pertenecientes a la banca, la industria, el clero, sectores conservadores con tendencias “aristocráticas”, el Partido de Acción Nacional, la prensa e intelectuales anticomunistas, todos ellos unidos por ciertas convicciones como el rechazo a la intervención estatal, la ortodoxia católica como canon moral y oposición a las doctrinas sociales (Monsiváis 2003, pp. 306–328).

tas y había hecho cambios en la Constitución para destruir la base legal de la propiedad privada. Con respecto a la educación se dijo que se habían impuesto libros escolares castristas en las escuelas mexicanas (Monsiváis 2003, pp. 325–326). En suma, la derecha relacionó a Echeverría con el fascismo y develó la imagen de una administración caracterizada por la improvisación, el caos, el despilfarro y la corrupción.

En este contexto se continuaron distribuyendo los LTG. Como ya se dijo, los libros de primero a cuarto grados de la nueva generación aparecieron entre 1972 y 1973, pero los de quinto y sexto tuvieron que esperar hasta finales de 1974. Los libros publicados en 1972 fueron atacados por el Movimiento Revolucionario del Magisterio y por el Partido Comunista, declarándolos “fruto de los caprichos didácticos de los favoritos del régimen” (Villa Lever 1988, p. 169). Sin embargo, esta oposición no tuvo trascendencia. Los libros que causaron ataques de gran relevancia fueron los de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de sexto año.

La primera edición del libro *Ciencias Sociales, Sexto grado* nunca llegó a manos de los lectores. Antes de ser distribuida fue revisada por algunos intelectuales<sup>8</sup> cercanos al gobierno. Después de su análisis advirtieron al ejecutivo que el libro podría representar una provocación para algunos sectores. Ante esta crítica se frenó la edición y se convocó a una reunión entre el equipo que había escrito el libro de la que surgió una nueva versión. Se modificó de tal manera que se restara fuerza a ciertos personajes históricos o movimientos sociales. Por ejemplo, se eliminó la referencia a la toma del cuartel Moncada el 26 de julio que dio origen a la Revolución Cubana; se incluyó el conflicto palestino-israelí; y se mencionó al Papa Juan XXIII y a John F. Kennedy (Villa Lever 1988, pp. 169–170).

Sin embargo, a pesar de las modificaciones, los libros de quinto y sexto año fueron blanco de críticas y surgió una nueva disputa —como había sucedido con la primera generación de libros—, entre el Estado y la derecha. Los ataques y la defensa de los libros se alternaron en una polémica abierta principalmente a través de la prensa en los primeros dos meses de 1975. Mediante un comunicado,<sup>9</sup> la UNPF criticó fuertemente los libros de Ciencias Naturales por impartir educación sexual sin su consentimiento, violando con ello su derecho a dar tal educación a sus hijos. Manifestó su oposición sobre lo que se decía de “la pater-

<sup>8</sup> Entre los revisores se encontraban Víctor Flores Olea, director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; Julio Scherer García, director general del periódico *Excelsior*; y Fernando Pérez Correa, secretario general de la UNAM (Villa Lever 1988, pp. 169).

<sup>9</sup> Desplegado de la UNPF firmado por el Lic. Bernardo Hernández Gentil (1975): “¿Es o no corruptora la educación sexual del libro escolar de la SEP?”, en *Novedades*, 3 de febrero 1975, p. 14. En Villa Lever (1988, pp. 173–175).



nidad responsable” y el uso de anticonceptivos, así como su desacuerdo sobre la introducción del evolucionismo, a partir del cual se negaba la existencia e intervención de Dios. En cuanto al libro de sexto de Ciencias Sociales, la UNPF expresó en otro desplegado<sup>10</sup> que el libro había sido escrito de acuerdo con la doctrina del materialismo histórico y pretendía transmitir ideas “socializantes” y “comunizantes” (Villa Lever 1988, p. 176). Fue calificado como antimexicano por haber elegido personajes como Ho Chi Minh, Mao Tse Tung, Fidel Castro y Salvador Allende en detrimento de los héroes nacionales que se veían minimizados. Asimismo, de acuerdo a lo dicho en el comunicado, las ideas difundidas por los libros eran las siguientes: la riqueza provenía invariablemente del despojo y la explotación; los ricos eran malos y los pobres buenos; el capitalismo era ineficaz e injusto porque la libre empresa era causa de explotación; los socialistas eran bondadosos, heroicos y en sus naciones reinaba la justicia y el bienestar; el clero vivía en la opulencia y explotaba al pueblo; la lucha de clases era la única vía para la defensa y liberación de los pobres (Villa Lever 1988, pp. 176–177). Sin embargo, los redactores del comunicado nunca especificaron en qué parte del libro se podían observar tales ideas.

A raíz de estas disconformidades por los contenidos de los libros se verificaron actos de protesta en diferentes ciudades. Dentro de esta polémica, el episcopado, en un desplegado de prensa,<sup>11</sup> negó estar detrás de los detractores de los libros. La iglesia declaró que no le correspondía hacer crítica a los LTG, sino orientar a los padres en lo que se refería a la educación de sus hijos. Además, afirmó que no estaba en contra de la educación sexual y que no cuestionaba el comunismo y el socialismo por suprimir la propiedad privada, sino por negar la existencia de Dios. Reconoció incluso que los textos contenían aciertos, por lo que exhortaban a los padres de familia y maestros a presentar por vía legal y pacífica sus sugerencias para la mejora de los libros.

Frente a la ofensiva, la Secretaría de Educación no se quedó callada. Desde las primeras protestas plasmó su postura en las páginas de los diarios. Declaró que los libros pretendían crear una mirada crítica frente al mundo actual, que no contenían ideas antirreligiosas, sino que reforzaban la educación nacionalista y que trataban la educación sexual de manera muy cuidadosa. Algunos intelectuales se unieron a la defensa de los LTG, por ejemplo, el Consejo Consultivo del

<sup>10</sup> Desplegado de la UNPF firmado por el Lic. Bernardo Hernández Gentil (1975): “Los libros de texto de la SEP enseñan doctrinas contrarias a nuestra nacionalidad y tradiciones mexicanas”, en *Novedades*, 3 de febrero 1975, p. 14. En Villa Lever (1988, pp. 175–177).

<sup>11</sup> “No nos corresponde criticar. Niega el episcopado que esté detrás de los que impugnan a los libros”, *Excelsior*, 5 de febrero 1975, pp. 1A, 11A. En Villa Lever (1988, p. 182).

Instituto Politécnico Nacional declaró que los libros eran perfectibles, pero no por ello era justificable el encono y las falsas impugnaciones que se habían hecho contra ellos (Villa Lever 1988, p. 191). Asimismo, veintiocho Rectores de diferentes universidades reprocharon a los opositores de los textos su actitud fascista (Villa Lever 1988, p. 191).

El periódico *Excélsior* publicó una vasta cantidad de editoriales en las que se comentaban y condenaban las declaraciones y argumentos de los opositores a los LTG, principalmente de la UNPF. Una interrogante que surgió entre algunos intelectuales y que fue planteada en la prensa fue aquella sobre los objetivos reales de la impugnación y las verdaderas fuerzas sociales que se escondían detrás, pues, como afirmó Rodolfo Stavenhagen,<sup>12</sup> “es curioso que una llamada Unión de Padres de Familia, cuya representatividad nadie conoce, tenga millones de pesos a su alcance para armar una costosa campaña, [así que] a lo mejor, sí hay otros intereses”. Dentro de sus hipótesis, el sociólogo comprendía la idea de que las campañas contra los libros eran un instrumento para atacar el régimen de Luis Echeverría (Villa Lever 1988, p. 189). Además, muchos de los editoriales coincidían en una reflexión: era significativo que la reacción frente a los LTG surgiera en el año en que el PRI debía postular al nuevo candidato a la presidencia de la República. No era difícil pensar que en ese marco político se quisiera boicotear la autonomía del Estado para coordinar el proceso de elección. No parecía casualidad que se hubiera planteado el problema de la orientación y los contenidos educativos del mismo modo en 1939 y 1962, cuando se aproximaba una sucesión presidencial (Villa Lever 1988, p. 185).

Como se observa a partir de lo expuesto en este apartado, la discusión desatada por la nueva generación de LTG difiere de la surgida en los años sesenta. La disputa ya no derivaba de las inconformidades por la manera de producir los libros y de la injerencia del Estado en el ámbito educativo. En los años setenta el poder del gobierno sobre la educación era un hecho consolidado que no se cuestionaba, por lo que la oposición a los LTG surgió solo con respecto a sus contenidos. Además, la iglesia no tomó directamente partido como sucedió en la década anterior, sino que se deslindó de las declaraciones de la UNPF y por primera vez varios intelectuales participaron dentro de la discusión: rectores de 28 universidades se colocaron a favor de los LTG.

---

12 *Excélsior*, 9 febrero 1975, en Villa Lever (1988, pp. 189–190).

## 5.2 La segunda generación de libros de primer año: “los libros de los juguetes”

A diferencia de la generación de los sesenta, en esta generación las materias no fueron integradas en un solo libro, sino que se editó un libro por materia. De tal suerte que, a partir del ciclo escolar 1972–1973 los niños de primero recibieron 5 manuales: *Matemáticas, Primer Grado*; *Español Ejercicios, Primer Grado*; *Español Recortable, Primer Grado*; *Ciencias Sociales, Primer Grado*; *Ciencias Naturales, Primer Grado*.

El manual *Español Ejercicios, Primer Grado* (a partir de aquí EE) consta de 222 páginas donde el tema predominante es el juego y los colores. A diferencia del libro de primero de la generación anterior, en este manual (y sus complementarios) el uso de la fotografía es muy recurrente (aunque siguen predominando los dibujos). El libro está dividido en dos partes: en la primera el niño debe colorear, encerrar objetos en círculos, seguir líneas punteadas, imaginar historias y practicar la caligrafía. La segunda parte está destinada a las lecturas, que en su mayoría son canciones y rondas infantiles, aunque hay también cuentos y adivinanzas, así como la biografía de tres personajes históricos.

El libro *Español Recortable, Primer Grado* (a partir de aquí ER) tiene 98 páginas y corresponde fielmente a la primera parte del libro EE. Este manual propone actividades tales como recortar palabras (sobre todo referentes a colores y juguetes), sílabas, dibujos o fotos para posteriormente pegarlas en la misma página completando frases y palabras o relacionando el recorte con su correspondiente dibujo o foto.

*Ciencias Sociales, Primer Grado* (a partir de aquí CS) presenta 5 unidades temáticas: “Escuela y hogar”, “Lo que obtenemos de nuestra tierra”, “La convivencia con nuestros semejantes”, “Las cosas que aprendemos”, “Pasado presente y futuro”. Contiene 79 páginas y en contraste con los libros de español, en este el uso de la fotografía es predominante, así como la utilización de colores muy vivos para enmarcar fotos, dibujos o títulos. Este manual engloba las materias de historia, geografía y civismo que hasta entonces se habían enseñado de manera independiente. Como se mencionó en el acápite anterior, los libros de Ciencias Sociales de esta época adoptaron un enfoque interdisciplinario y se plantearon el principal objetivo de estudiar al hombre como un ser social y ofrecer una visión global de la sociedad contemporánea y sus problemáticas (Merino Huerta 1982, pp. 316–317). Específicamente, el libro se planteó los siguientes objetivos (Merino Huerta 1982, p. 317): 1) Iniciar al niño en la observación sistemática de las cosas que le rodean. 2) Despertar y mantener su interés por aprender. 3) Ayudarle a aprovechar las enseñanzas que

le da la vida. 4) Proporcionarle, por medio de la aplicación, una utilización inmediata de lo que aprende. 5) Despertar su sentido crítico.

El último manual de nuestro corpus, *Ciencias Naturales, Primer Grado* (a partir de aquí CN) comprende 98 páginas y 6 temas: “Mirando por la ventana”, “Cómo puedes conocer lo que te rodea”, “La luz y el calor”, “El mundo en que vives”, “El mundo de los seres vivos” y “El mundo de lejos”. En este manual la fotografía se usa casi como único medio ilustrativo. El carácter realista de este modo se alinea con la idea predominante en esta generación de que el niño debe observar la realidad, su pasado y su presente para poder cambiarlo. Según Bernal Cigarroa (1982, p. 291) el objetivo general de los libros de Ciencias naturales coincide en gran parte con el de 1960: “que el alumno sea capaz de aprovechar y conservar los recursos naturales en beneficio de la humanidad”. Este objetivo se desglosa en 4 objetivos específicos, dos de los cuales (los dos primeros) habían sido ya planteados por los programas de 1960: 1) Cuidar la salud física y mental y aumentar el vigor físico. 2) Entender y apreciar la interdependencia del hombre con el ambiente para preservar el equilibrio ecológico en beneficio de la humanidad. 3) Aplicar el método científico en la observación, registro y análisis de los fenómenos naturales, en la generalización de leyes y en la formulación y comprobación de hipótesis para poder explicar científicamente la naturaleza. 4) Realizar la experimentación y la evaluación en forma sistemática. En efecto, la aplicación del método científico diferencia esta nueva generación, lo cual se aprecia nítidamente en los ejercicios de observación y el gran número de experimentos que el libro propone.

### **5.3 La construcción de los modelos cognitivos de identidad nacional en la segunda generación de libros de texto**

La segunda generación de libros conocida por la comunidad de la CONALITEG como “los libros de los juguetes” construyen un MCI de MEXICANIDAD distinto al de “los libros de la patria” de los sesenta. Como expondremos a continuación, la generación de los setenta construye la identidad mexicana a partir también de ocho dominios cognitivos que, sin embargo, son presentados de manera muy distinta. Esto es, tanto el orden de exposición como la prominencia que se le da a cada uno de ellos cambia de manera evidente. Los dominios que conforman el MCI identitario, por orden de aparición son la CULTURA, la FAMILIA, el CIVISMO, el FENOTIPO, el OTRO, el PAÍS y la HISTORIA NACIONAL.

### 5.3.1 El modelo CULTURAL y sus elaboraciones: los juguetes, las artesanías, la comida y otros símbolos

Como hemos tratado en el acápite referente a los planes y programas de estudio creados en 1972, los nuevos libros presentan una nueva perspectiva de la educación. Tal concepción se advierte desde las portadas de Juan Ramón Arana, las cuales giraron en torno a dos temas: las artesanías y los juguetes mexicanos (Hernández 2011, p. 140). En efecto, en esta generación el marco mental del juego se abre casi con cada página. Estos libros hacen hincapié en que el niño juega y lo debe hacer porque es parte de su naturaleza y debería ser parte de su cotidianidad. Lo anterior se observa en frases como “Este es un niño. ¿Qué está haciendo? Está jugando con su caballo” (EE, p. 149) o la cantidad de veces que aparecen las palabras *juego*, *jugar*, *divertirse* (21 oc.), así como las numerosas imágenes de juguetes (134 oc.), canciones cortas (29 oc.), adivinanzas (21 oc.), rondas infantiles (6 oc.) y cuentos (11 oc.). Sin embargo, no es el elemento lúdico en general lo que consideramos como un modelo del MCI identitario, sino las imágenes (fotos y dibujos) de juguetes y artesanías mexicanas que funcionan como *input* para la presentación, práctica o reflexión sobre algún tema. Aunque no se puede afirmar que todos los juguetes y artesanías que los libros acogen son exclusivamente mexicanos, sí se puede decir que estos objetos fueron elegidos por los productores textuales para representar la infancia mexicana, ya que formaban parte de la cotidianidad de los niños de México en los años setenta: trompos, muñecas de trapo y de papel maché, globos, soldaditos y cochecitos de madera, etc. Por esta razón, hemos incluido estas imágenes dentro del modelo cognitivo de la CULTURA contabilizando como ítems solo las imágenes de los juguetes propios de México.

Hemos encontrado que, de los 133 ítems de juguetes, 16 de estos corresponden a juguetes mexicanos. Tales objetos, a distancia de más de 40 años, han perdido su utilidad como juguetes para ser considerados artesanías y, por lo tanto, contamos estas 16 ocurrencias dentro de esta propiedad del dominio de la CULTURA. Las figuras 1 y 2 ejemplifican el tipo de representación que estos libros hacen de los juguetes mexicanos. En ambos casos, los productores textuales optaron por una representación realista a través del uso de la fotografía. Las dos fotos cubren toda una página y presentan la unidad: “Las cositas” (EE, pp. 26 y 27) y “Las comidas, los animales y los juguetes” (EE, pp. 106 y 107). Ambas fotografías fueron tomadas de frente y en plano general, lo que implica una distancia social larga. En las dos fotos se presenta una aglutinación de objetos enmarcados en color azul que sirve de fondo. El color suave del enmarcado contrasta con el carácter realista de la fotografía, ya que estas tonalidades connotan sueño y fantasía, lo que les brinda un nivel bajo de modalidad episté-

mica<sup>13</sup> (Kress & van Leeuwen 2006, p. 159). Esta sensación de fantasía, sin embargo, se adecua perfectamente al tema lúdico-infantil que se buscaba comunicar. Las dos imágenes presentan una estructura analítica, ya que los participantes representados no se encuentran “haciendo algo”, sino que los muestran unidos formando un conjunto más grande.



**Fig. 1:** “Las cositas” (EE. p. 27). Dominio cognitivo de la CULTURA y su elaboración los juguetes mexicanos.



**Fig. 2:** “Las comidas, los animales y los juguetes” (EE. p. 107). Dominio cognitivo de la CULTURA y su elaboración los juguetes mexicanos.

Mientras que la segunda fotografía (Fig. 2) ostenta una distribución caótica de los elementos, en la primera (Fig. 1), el anaquel dividido en cuadros permite una mejor distinción de las partes. La aglutinación de objetos hace que en un primer momento se entiendan las escenas de manera global; no obstante, el proceso básico cognitivo de la atención hace que el lector seleccione un punto

**13** La modalidad se refiere a la actitud que el emisor imprime en su mensaje. Tal actitud puede ser de emoción, alegría (modalidad subjetiva), obligación (modalidad deóntica), necesidad (modalidad alética), verdad, falsedad, certeza, duda (modalidad epistémica) etc. Kress y van Leeuwen retoman la noción de *modalidad* proveniente de la lingüística y la aplican al análisis de la comunicación visual, ya que sostienen que también las imágenes pueden representar gente, lugares y cosas con un mayor o menor grado de veracidad. De acuerdo con los autores, mientras más real y detallada sea una imagen, mayor grado de modalidad tendrá. En este sentido, la fotografía posee un mayor grado de modalidad que la pintura, por ejemplo (2006: 154–174).

focal. En ambos casos, este punto son las muñecas, que funcionan como elemento *portador*. Lo anterior se debe, en primer lugar, a que la muñeca, junto con los cochecitos, son elementos prototípicos dentro del marco cognitivo de los JUGUETES, por lo cual es fácilmente reconocible para el niño. En segundo lugar, la figura humana es uno de los estímulos que naturalmente atraen más nuestra atención (Kress & van Leeuwen 2006, p. 202). En tercer lugar, el sitio bastante centrado y separado del resto de los *atributos* (participantes que acompañan al *portador* (Kress & van Leeuwen 2006, p. 50) su tamaño y los colores vivos, les otorgan gran saliencia en el espacio visual.

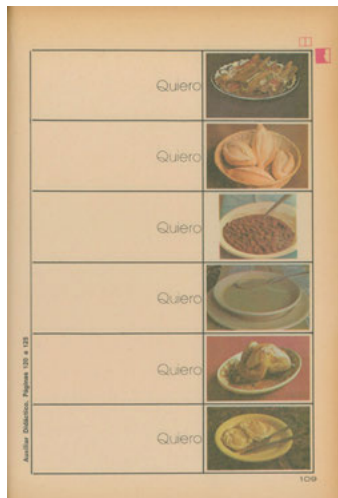
Otra instanciación o elaboración del modelo de la CULTURA es, por supuesto, la comida mexicana. En esta generación, aparecen también platillos típicos de México de manera escrita e icónica (23 oc.). Así, por ejemplo, para que el niño reconozca la letra *ch* debe colorear un chile (EE, p. 161) y para aprender la vocal *e* tiene que completar varias veces con recortes de esta vocal la voz mexicana *elote* (ER p. 29). La palabra *taco(s)* aparece 5 veces y su representación icónica también 5. Los productores textuales hacen que esta palabra junto con *frijoles* y *cemita* (emparedado típico del Estado de Puebla) entren dentro del marco cognitivo de LO DESEADO al ponerlas en relación con el verbo *querer*, como se puede apreciar en el verso “—Mamita, mamita, quiero cemita” (EE, p. 195) y en la Fig. 3, donde el escolar tiene que leer las frases agregando la palabra que representa la foto.<sup>14</sup>

Tales ejemplos hacen que el niño lector sienta empatía por estos platillos, ya que, por un lado, crean un sentido de identificación abriendo el modelo cognitivo de la INFANCIA mediante el vocativo *mamita* del ejemplo anterior o a través del título “Niños y niñas” correspondiente a la lectura en rima que inicia con el verso “El niño Paco come su taco” y su representación icónica (EE, p. 172 Fig. 4). Pero, sobre todo, el libro logra que el lector reconozca la empatía hacia estos platillos, porque lo involucra totalmente, es decir, la utilización de la primera persona singular *yo* de los primeros dos ejemplos implica una conceptualización subjetiva (*subjetividad*, Langacker 1987, p. 131) que mete al lector dentro de la escena y lo hace referir la información desde su propio punto de vista: “Quiero tacos”, “quiero frijoles”, “quiero cemita”.

Otro ejemplo en el que aparece la comida mexicana como instancia del modelo CULTURAL se encuentra en la unidad “La gente” (EE, p. 146) (Fig. 5).

---

<sup>14</sup> En el libro recortable aparece el mismo ejercicio, pero la actividad supone recortar las palabras y pegarlas debajo de cada foto, por esto podemos afirmar que los complementos directos con los que deben completar las frases y son de nuestro interés son *tacos* y *frijoles*.



**Fig. 3:** Los conceptos *tacos* y *frijoles* colocados dentro del marco cognitivo de LO DESEADO (EE, p. 109).



**Fig. 4:** El concepto *taco* colocado dentro del marco cognitivo de LA INFANCIA (EE, p. 172).



**Fig. 5:** El modelo CULTURAL y sus instanciaciones: la comida y otros símbolos (EE, pp. 146–147).



En estas dos páginas se prevén dos ejercicios, uno de observación y lectura, y otro de dibujo. La palabra *taquería* e inmediatamente después *tacos* adquieren gran saliencia debido a la colocación superior, el tipo y tamaño de letra, así como el enmarcado blanco que las rodea. Tales palabras que abren el marco cognitivo de la COMIDA compiten en prominencia con el anuncio del título de la película en fondo blanco y enmarcado en color “El charro prieto”. El nombre abre otro marco relacionado con la MEXICANIDAD representado por un símbolo: el charro.<sup>15</sup>

Siguiendo con la lectura icónica, se vuelve a activar el marco de la COMIDA con palabras escritas de modo menos prominente como *pozole*, *dulcería*, *chicles*, *chocolates*. Este marco se mantiene abierto con las frases en la parte inferior de la imagen. Así, con el marco de la COMIDA completamente activado, sería de esperar que en el ejercicio siguiente los niños dibujaran gente comiendo.

Esta imagen comunica la aspiración del proyecto gubernamental del momento que miraba hacia la modernidad y la internacionalización, pero al mismo tiempo evoca la tradición y el pasado. En efecto, esta composición visual conecta dos marcos cognitivos contrastantes reuniéndolos dentro de un mismo espacio mental: por un lado, abre el modelo de la MODERNIDAD mediante el anuncio *cine* y las formas geométricas en tonos fríos que evocan las construcciones de las grandes ciudades, pero al mismo tiempo, mediante vocablos pertenecientes al ámbito de la comida mexicana y símbolos bien enraizados en la sociedad mexicana, se activa el marco de las TRADICIÓN apuntando así también al pasado.

Finalmente, como parte del modelo CULTURAL, encontramos el tradicional festejo del Día de la Independencia. El libro de Español dedica tres páginas a relatar en boca de un niño la experiencia de tal celebración y las emociones que esta le provocó:

- (1) El otro día me llevó mi papá al Zócalo. Había **mucha gente. Muchísima**. Yo nunca **había visto tanta gente**. El **Palacio Nacional**, la **catedral** y los demás **edificios** estaban **iluminados**. También el cielo estaba **lleno** de la **luz** de las estrellas y de los cohetes. Mi papá me dijo: “Ahorita va a salir el señor Presidente; desde aquí podemos **verlo bien**” [. . .]

---

<sup>15</sup> Este símbolo ganó un lugar privilegiado en el imaginario colectivo a partir de la llamada Época de oro del cine mexicano (1936–1959), en que la industria cinematográfica de México alcanzó gran éxito económico y reconocimiento internacional, convirtiéndose en el principal productor de películas para Latinoamérica y países de habla hispana. La figura del charro aparece constantemente en las películas que muestran un México más rural que urbanizado y es representado como un jinete con características muchas veces de héroe, de hombre alegre y galante conquistador de mujeres. Esta figura se ha vuelto parte del folklor mexicano y su representación incluso parcial (el traje, el sombrero o el gabán colorido) indexan la cultura mexicana en el mundo.

Con **voz fuerte** el presidente decía: “¡Viva México! [. . .]” Y toda la gente **gritaba**: “¡Viva! ¡Viva!” **Vimos** que el presidente tocaba la campana que estaba en el balcón. Yo también **grité con todas mis fuerzas**: ¡Viva! Y las **voces** y las **campanas** y las **luces** y los **cohetes** me hicieron sentir algo muy bonito. (EE, pp. 212–213)

En esta lectura se puede observar la misma estrategia utilizada por los libros anteriores de presentar temas abstractos como los sentimientos nacionalistas a través de la voz de personajes infantiles para crear afinidad con los niños lectores. En este caso, sin embargo, los productores textuales no relacionan directamente las emociones que siente el protagonista con la patria, sino que más bien son provocadas por la saturación de elementos visuales y auditivos. La conceptualización de esta escena es de *grano fino*, pues, por un lado, se logra concebir la saturación de elementos mediante los adjetivos *mucha*, *tanta* y el superlativo *muchísimo*, elementos colocados uno después del otro. Por otro lado, se ofrece una vista panorámica mediante la mención de los edificios que componen el cuadro, haciendo que el lector traiga a la mente el espacio físico real (el Zócalo de la Ciudad de México) y lo recorra mentalmente en el orden en que se mencionan los elementos arquitectónicos. Pero, además, la evocación de muchos estímulos visuales y auditivos brindan realidad y emotividad al relato. En la primera parte del ejemplo (1) el aspecto visual es prominente, lo cual se aprecia en la utilización del verbo *ver* y del listado de elementos visuales de gran brillantez: *iluminados*, *lleno de luz*, *estrellas*, *cohetes*. En la segunda parte, en cambio, destacan los elementos auditivos en los que se perfila el volumen: *voz fuerte*, *gritaba*, *grité con todas mis fuerzas*. El ejemplo (1), que trata de la vivencia que el protagonista tuvo del festejo, concluye uniendo lo visual con lo auditivo “Y las **voces** y las **campanas** y las **luces** y los **cohetes** me hicieron sentir algo muy bonito”. Estos elementos sensoriales, concatenados mediante la reiteración de la conjunción y son lo que, según la lectura, produce la emoción en el narrador.

La lectura a la cual pertenece este fragmento termina con la explicación del padre del protagonista, con la que afirma que la celebración que vivió el niño es una tradición que llevan a cabo los mexicanos, y el uso del deíctico *nosotros* implica también al niño lector. Pero, además, mediante el sintagma nominal “gran fiesta”, el evento es conceptualizado dentro del marco cognitivo de la DIVERSIÓN/ALEGRÍA y a través del adjetivo *gran* se reitera su magnitud y por lo tanto su importancia:

- (2) Por eso **hacemos** una **gran fiesta cada año**, para recordar esa noche en que don Miguel Hidalgo tocó la campana (EE, p. 213).

Así pues, los libros promueven el establecimiento mental de los siguientes ideologemas:

- “Nos gusta la comida mexicana”,
- “la comida está relacionada con la diversión”,
- “la tradición es parte del México moderno”.

### 5.3.2 El modelo de la FAMILIA y sus componentes: padre, madre, hijos, hermanos

Uno de los principios que rigieron los nuevos libros de primero de 1972 fue el de iniciar al niño en la observación sistemática de las cosas que le rodean (Merino Huerta 1982, p. 317). Sin embargo, el tratamiento de la familia y sus miembros (60 oc.) pierde mucha prominencia con respecto de los libros anteriores. El padre es la primera instanciación del modelo FAMILIAR que aparece. De las 25 ocurrencias del modelo de PADRE que encontramos, solo 6 corresponden a la voz *papá* mientras que 19 a su representación visual. En esta generación, no todos los modelos que configuran el MCI de PADRE prototípico —y que aparecen en la primera generación— se mantienen. El PADRE en estos libros activa 5 marcos: el DINERO (1 oc.), el CARIÑO (3 oc.) (Fig. 6), la EDUCACIÓN, el TRABAJO FUERA DEL HOGAR (Fig. 7) y la DIVERSIÓN (Fig. 8).

La Fig. 6 muestra una serie de viñetas que sirven de estímulo para que el escolar cree un cuento. Aunque no se expresa directamente quién es o qué relación parental tiene la figura masculina de mayor tamaño con el niño de la historieta, es fácil asumir que se trata del padre porque, prototípicamente, es el hombre adulto más cercano al niño. El tamaño y su posición a la derecha del espacio visual le otorgan gran prominencia, sin embargo, el punto focal en todas las viñetas recae en la figura del niño que está vestido de color naranja. Este color y el vector que forma el brazo del padre hacen que el lector dirija su atención hacia el niño. La viñeta con que inicia la página 35 es la única en la que el padre toma el rol de agente, es decir, se vuelve la figura/*trajector* que realiza una acción específica: compra el globo deseado por el niño. Esta viñeta activa el *guión* mental de la COMPRA-VENTA mediante las monedas que se ven entre las manos de las figuras adultas. Este *guión* es perfectamente enfocado debido a la posición central de la figura del padre y los dos vectores que crean las miradas tanto de este como del vendedor que recibe las monedas. Así, aunque no se explicita “Papá da el dinero” (CT, p. 189), como en los libros anteriores, en estos libros, los productores textuales relacionan el marco cognitivo del DINERO con el del PADRE de manera icónica, fortaleciendo el submodelo de la RESPONSABILIDAD ECONÓMICA considerado por Taylor (2003, p. 141) como constituyente del modelo MCI de PADRE.



**Fig. 6:** El modelo cognitivo de PADRE en relación con los marcos del DINERO y del CARIÑO (EE. pp. 34–35).

El marco del CARIÑO aparece muy escuetamente (3 oc.) y se activa solo a partir de imágenes (dibujos) donde la figura masculina que representa al padre toca el hombro del hijo (Fig. 6), le acaricia la cabeza o carga a la hija en sus brazos (Fig. 10). El marco de la EDUCACIÓN aparece tanto de manera icónica (1 oc.) (Fig. 7) como verbal (1 oc.):

- (3) Esta mañana me acordé de la campana. Cuando mi papá me trajo a la escuela le pregunté por qué el Presidente tocaba la campana. Mi papá me dijo:  
Hace mucho tiempo esa campana estaba en la iglesia de un pueblo que se llamaba Dolores. El cura de esa iglesia era Don Miguel Hidalgo. Una noche la tocó para que la gente del pueblo y de todo México se reuniera [. . .] (EE. pp. 212–213).

En esta generación el padre es fuente de saber. Como se aprecia en (1), se le da voz para que responda las preguntas del hijo y le explique sucesos históricos (1 oc.). La utilización del estilo directo dota de mayor veracidad a la información que ya era confiable, debido a que es dada por la autoridad, cabeza de la familia. Otra figura masculina que comparte sus conocimientos relativos a la historia de México es el abuelo:

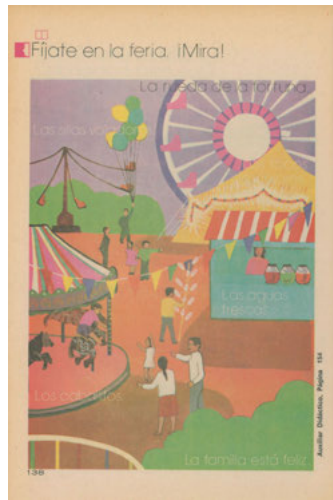
- (4) [. . .] mi abuelo después me dijo que una vez vio al señor Madero. Me dijo que era un hombre **bajito** y tenía una **barbita**. Era muy valiente (EE, p. 217).

A diferencia del padre que trata “hechos reales”, el abuelo no tiene voz propia, sino que la experiencia es referida por el nieto como una narrativa con más toques de emotividad que de realidad, lo cual se advierte a partir de los diminutivos y otros elementos que explicaremos más adelante.

El marco de la EDUCACIÓN se muestra icónicamente en una ocasión. La escena superior de la Fig. 7 muestra una familia prototípica (madre, padre, hijo, hija) en plano medio en la que los padres están estudiando con los hijos. El marco cognitivo de ESCUELA se activa a partir de los instrumentos que están sobre la mesa para la medición y dibujo de figuras geométricas. Aunque el participante representado más saliente por su tamaño y su colocación a la izquierda –metáfora de lo conocido– es la figura femenina, el punto focal lo tiene la figura masculina, ya que el color rojo del libro que sostiene en las manos y el enmarcado en naranja más oscuro de la parte derecha de la imagen hacen que la atención se centre en este espacio.



**Fig. 7:** El modelo cognitivo de PADRE en relación con los marcos de la EDUCACIÓN y del TRABAJO (EE, p. 136).



**Fig. 8:** El modelo cognitivo de FAMILIA en relación con el marco de la DIVERSIÓN (EE, p. 138).

Otro de los marcos que conforma el MCI de PADRE en estos libros es el del TRABAJO FUERA DE CASA (1 oc.). En la escena inferior de la Fig. 7 se ve también una familia prototípica. Esta imagen, a pesar de tener menos saliencia por encontrarse en la parte inferior de la página, es más dinámica que la imagen superior. Ambas imágenes expresan procesos transaccionales, pero las acciones que realizan las figuras de la primera (estudiar, observar, leer) son estáticas, mientras

que en la segunda, cada participante está haciendo algo diferente y dos de ellos (la hija y el padre) realizan acciones que implican movimiento, lo cual también conlleva a una respuesta más descriptiva y extensa por parte del niño lector a la pregunta que plantea el ejercicio. En el segundo caso, también el padre y su actividad (la siembra) son el punto donde se dirige la atención, ya que es el *fenómeno* de una estructura de reacción en la cual la madre y los dos hijos son *reactores* —los vectores de sus miradas guían a la focalización del padre—. De este modo, se asigna al padre el rol de *actor* mientras que a la madre el de *reactor* que observa las acciones del padre.

Siguiendo la línea lúdica que caracteriza a esta generación, el marco cognitivo con más ocurrencias que activa la figura del padre es el de la DIVERSIÓN (3 oc.). Véase como ejemplo la Fig. 8, donde se abre este marco mediante imágenes y palabras relativas a los marcos de la FERIA (“la rueda de la fortuna”, “las sillas voladoras”, “los caballitos”) y de la COMIDA (“las aguas frescas”). La escena, representada mediante un gran plano general, aglutina una serie de elementos con mucho colorido de las cuales sobresalen las figuras humanas colocadas en la parte central inferior de la escena. Estas figuras, presumiblemente padres de los niños que giran en el carrusel, resaltan por el color claro que contrasta distinguiéndose del resto de los colores altamente saturados. La toma hecha desde un ángulo alto (en picado) y el amplio encuadre hacen que el lector adquiera poder sobre la escena. La familia, tema de las dos páginas precedentes (EE, pp. 136, 137), vuelve a ser el sujeto de la composición icónica. La figura que representa al padre es el punto de atención, ya que la posición de perfil implica cierto grado de interacción con el lector, en contraste con la figura que representa la madre, cuya posición de espaldas comunica el máximo desapego. La escena pone en relación el modelo de la FAMILIA (padre, madre, hijos) con el de la DIVERSIÓN y la COMIDA, pero, además, la lectura de la imagen se concluye con la activación de otro marco mediante la oración “La familia está feliz” (EE, p. 138). Esto es, la composición abre el marco de la FELICIDAD asociándolo con los marcos anteriores.

Como se puede ver en la Fig. 8, la DIVERSIÓN se relaciona con ambos padres. Los textos, en su mayor parte compuestos por imágenes, colocan al padre y a la madre dentro de este marco, con lo cual le dicen al niño lector que los padres procuran diversión a los hijos y por lo tanto felicidad.

Las dos páginas del libro de Ciencias Sociales (CS, pp. 26–27) dedicadas al tema “La familia” (Fig. 9) presentan cuatro escenas enmarcadas por un círculo como si el lector entrara en la intimidad de esta familia prototípica y la observara desde un monocular.



**Fig. 9:** El modelo cognitivo de FAMILIA en relación con el marco de la DIVERSIÓN (CS, pp. 27–28).

En la primera escena se relaciona el marco de la FAMILIA con el de la COMIDA. La segunda activa el marco de la COLABORACIÓN como OBLIGACIÓN de los hijos respecto de la familia. La tercera y cuarta escena relacionan una vez más el ESPARCIMIENTO o DIVERSIÓN con los padres.

El MCI de FAMILIA construido en estos libros es desarrollado en mucho menor grado que en los libros anteriores. La aparición de las figuras del padre y de la madre es casi equivalente: el padre aparece 25 veces (verbal e icónicamente), mientras que la madre 29. Los modelos cognitivos que conforman el MCI de MADRE son los del NACIMIENTO (1 oc. icónica, Fig.10); CUIDADOS DE LOS HIJOS Y LA CASA; y, en coincidencia con los del MCI de PADRE, los del CARIÑO, la EDUCACIÓN y la DIVERSIÓN.

A la madre se le sigue relacionando con el cuidado de los hijos (1 oc.) como se puede advertir en “Mi mamá había apagado la luz porque yo estaba ya en la cama y me iba a dormir” (EE, p. 182), así como con el marco de las LABORES DOMÉSTICAS y las instancias que este conlleva. Así, por ejemplo, es asociada con las tareas domésticas realizadas prototípicamente por las mujeres: “Esta mamá cose mucho” (ER, p. 81); así como con las compras de comida y enseres de la casa (3 oc.): “Una vez llegó un niño con su mamá y sus hermanos y se fueron al mercado a comprar frutas sabrosas y con mucho jugo” (EE, p. 170); “Ayer fuimos al pueblo de Xochimilco. Mi mamá quería comprar unas plantas y unas macetas” (EE, p. 210).



**Fig. 10:** Los modelos de PADRE y MADRE en relación con el marco del CARIÑO y modelo del NACIMIENTO relacionado con MADRE (ER, p. 88).

El marco del CARIÑO aparece solo de manera icónica y se le atribuye de manera equivalente al padre. El ejemplo que lo demuestra lo encontramos en el ejercicio donde los escolares deben recortar los dibujos y colocarlos en un cuadro cuya categoría se llama “acariciar” y que activa este marco:

El modelo de MADRE nunca se relaciona individualmente con el de la DIVERSIÓN, sino que se evoca en conjunto con el del PADRE como lo muestran las Figs. 8 y 9.

Al igual que en la generación anterior, el marco de la EDUCACIÓN aparece relacionado con el de MADRE (3 oc.). Sin embargo, la concepción de este marco sufrió cambios: mientras que en el primer libro la madre impartía conocimientos al hijo de tipo práctico sobre la salud y el buen comportamiento, en estos libros los conocimientos son de cultura general:

- (5) —¿Cómo se llaman esas luces?, pregunté— Se llaman estrellas, dijo mi mamá (EE, p. 181).
- (6) Luego me dijo mi mamá que estos versos los escribió Netzahualcóyotl, el rey poeta (EE, p. 211).

Además, por primera y única vez se ve a la madre con un libro en la mano (Fig. 7).

Aunque esta generación de libros presenta los roles del padre y de la madre de manera mucho más equivalente que la generación de los sesenta, la figura del padre adquiere más saliencia visual ya que, icónicamente, aparece mayor número de veces (19 oc.) y la colocación espacial que le asignan los productores textuales le brinda más prominencia (véase por ejemplo la Fig. 9). En las escenas que contienen a los cuatro miembros de la familia, la figura del padre está colocada en el espacio de lo conocido por lo que es el punto focal. En contraste, la figura de la madre es más recurrente de manera verbal (14 oc. vs. 15 oc. icónicas), ya sea que su voz aparezca para hablar con el hijo, o que sea este el que refiere lo que dice o piensa la madre.



En este punto vale la pena señalar que a la mitad de los años setenta hubo una escasez de papel en México que obligó a la CONALITEG a ahorrar recursos. Por este motivo, en 1975 se editó *Ciencias Naturales, Ciencias Sociales Primer grado* que reunía en un solo libro ambas materias (González Pedrero 1982, p. 329). Este nuevo libro se empezó a usar en el ciclo escolar de 1978. Contenía los mismos tópicos de los libros anteriores, pero se redujo en cantidad de páginas y todos los dibujos y algunas fotos fueron cambiadas. La razón por la que citamos aquí este manual es porque la conceptualización del modelo de FAMILIA se modifica y se vuelve a asemejar a la de 1960 donde los padres desempeñan los roles sociales prototípicos (Fig. 11).

Nótese cómo la figura de la madre se asocia más claramente con el cuidado de los hijos y con las labores del hogar que en la primera edición, mientras que el padre es el único relacionado con la educación. Es de subrayar la elección de las palabras *niños* en el espacio mental protagonizado por la madre e *hijos* en el espacio del padre. Esta última palabra perfila de manera directa la relación de parentela entre las dos figuras (padre e hijo), mientras que *niños* resulta más esquemático (Langacker 1987). Además, en esta edición se destaca verbalmente y no solo icónicamente la instanciación cívica de la ayuda o colaboración.



Fig. 11: El modelo FAMILIAR en la reedición integrada de los libros CS y CN (1975, pp. 78–79).

Así, para finalizar este acápite podemos decir que los ideogramas que subyacen al modelo de FAMILIA en los libros de los setenta son los siguientes:

- “La familia está conformada por el padre, la madre y los hijos”.
- “El padre es el responsable económico de la familia. Quiere a sus hijos y lo demuestra con cariños”.
- “La madre es la encargada del cuidado de los hijos, los atiende, los quiere y se lo demuestra con cariños”.
- “Los padres proveen a sus hijos de diversión, esparcimiento y felicidad”.
- “Los padres comparten su conocimiento y su tiempo con los hijos”.
- “Los hijos colaboran en la casa”.

### 5.3.3 El modelo del CIVISMO en la segunda generación de LTG

Como ya hemos mencionado, la segunda reforma educativa y los planes y programas que derivaron de ella marcaban que la nueva generación de libros integraría las materias de geografía, civismo e historia en el libro de Ciencias Sociales. Sin embargo, el civismo, planteado como lo había hecho la primera generación, es decir, como las pautas de comportamiento que el mexicano debe seguir con respecto a sus padres, su sociedad y su patria, desaparece por completo.

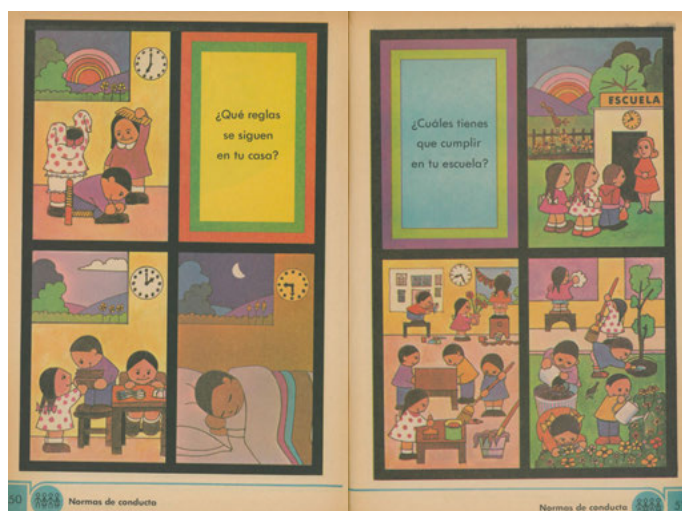


Fig. 12: Instancias del modelo del CIVISMO (CS, pp. 50–51).

El único rastro que se observa es la colaboración en la casa (2 oc.) y en la escuela (3 oc.); la puntualidad (1 oc.); la limpieza (2 oc.); la higiene personal (11 oc.), y el respeto (1 oc.).

En la unidad “Normas de conducta” (CS, pp. 50–51, Fig. 12) se tratan estas instancias del modelo del CIVISMO que, sin embargo, no se adjudican únicamente a los mexicanos. Lo mismo ocurre con la elaboración de la higiene personal.

Como habíamos mencionado, uno de los objetivos planteados de los libros de Ciencias Naturales y que coincidía con los objetivos de la generación anterior, era el de cuidar la salud física y mental, y aumentar el vigor físico. Este objetivo aparece en los libros con poca insistencia en comparación con la antigua generación y se observa en imágenes de niños bañándose o peinándose y en frases como: “Estos niños se bañan en el río. Quieren estar limpios. Este niño se baña en regadera. Todos debemos estar limpios y arreglados” (CS, pp. 48–49). El respeto por el prójimo es retomado a partir del mismo ejemplo que los libros de 1960, es decir, a partir de la máxima de Benito Juárez “El respeto al derecho ajeno es la paz”. Sin embargo, a diferencia de los primeros libros que referían la frase solo en el instructivo del maestro para que fuera leída a los alumnos, en estos libros se hace referencia a la frase mediante la narrativa de un niño que cuenta cómo su maestro le explicó el significado:

(7) Después el maestro puso debajo del retrato un letrero que decía: “El respeto al derecho ajeno es la paz.” Le pregunté qué quería decir.

—Mira, si tú estás muy tranquilo dibujando y pintando y de repente llega Ramón y rompe tus colores, ¿qué harías tú?

—Pues **me pelearía** con él hasta que me devolviera mis colores como yo los tenía.

—Eso quiere decir que Ramón no **respetó** algo que no era tuyo. Si todos los hombres del mundo nos **respetáramos** como quería Juárez, **jamás habría guerras**.

En el ejemplo (7) se abren dos marcos mentales, el del CONFLICTO/GUERRA mediante la situación ficticia que sugiere el maestro y, posteriormente, el de la PAZ. La respuesta del maestro relaciona el concepto de *respeto* con el de *no guerras* y por lo tanto con *paz*. Además, al referirse a “todos los hombres del mundo”, se le otorga a la máxima de Juárez una trascendencia universal aplicable incluso en el microcosmos local infantil.

Las instancias del civismo que aparecen no son especificadas como propias de los mexicanos. Pertenece más bien al estudiante al que iban dirigidos estos libros, es decir, “a un educando abstracto, ciudadano del mundo” (Villa Lever 2011). En este sentido, los libros no tienen la intención de crear ideologemas que conformen exclusivamente la autorrepresentación grupal (van Dijk 1998) o MCI de MEXICANO, sino ideologemas que rijan el comportamiento de cualquier ser humano:

- “La limpieza es salud”.
- “Dentro de la casa y la escuela se debe colaborar”.
- “El respeto es importante porque mantiene la paz”.

### 5.3.4 El modelo cognitivo del FENOTIPO

Las características físicas que se atribuyen a los mexicanos se exponen de manera explícita desde las primeras páginas del libro de Ciencias Sociales (CS, pp. 12–13). La lección “Nuestros compañeros de clase” (Fig. 13) abre con una pregunta que invita a la categorización a partir de la búsqueda de rasgos comunes entre los elementos. El enmarcado con círculos de colores de las fotos en primer plano delimita perfectamente cada figura infantil, lo cual contribuye a conceptualizar una diferenciación.



Fig. 13: El modelo del FENOTIPO mexicano (CS, pp. 12–13).

La mayoría de los niños representados tienen piel morena, pelo oscuro y liso. Solo dos niños, el primero (a la derecha de la pregunta enmarcada) y el colocado debajo de este tienen tez más clara. Se observan también algunos niños con características asociadas con la vida rural o indígena como el pelo largo o el atuendo de manta con enredo en la cabeza de una de las niñas. La fotografía más saliente de toda la composición, sin embargo, es la del primer niño, colocado en la parte superior izquierda (considerando las dos páginas como un solo espacio visual porque así es como se observaría el libro abierto). Esta figura con piel morena clara, pelo y ojos oscuros, adquiere gran aceptación e identificación por parte del lector. Esto se debe, en primer lugar, a que su colocación en el espacio hace que sea conceptualizada metafóricamente como ideal, familiar, conocido. En segundo lugar, la mirada del niño dirigida al lector (representación *demanda*) así como su sonrisa

obligan al observador a establecer una relación de afinidad y simpatía con él (distancia personal corta). En tercer lugar, la perspectiva frontal de la toma implica el máximo involucramiento con el observador comunicando la idea “this is how it works” otorgando a la imagen un sentido de naturalismo y objetividad (Kress & van Leeuwen 2006, p. 145). De este modo, el niño de la imagen se vuelve el sujeto de la composición al cual se le adjudicará el atributo de *mexicano* y con ello se creará una representación mental preferida del prototipo. Otras imágenes que también captan la atención por ser de tipo *demanda* y que comparten entre sí las mismas características físicas son la de la niña en la parte inferior izquierda y la de un niño o niña (no se distingue claramente el género) colocado en el centro del espacio visual. El resto de las figuras infantiles no establecen relación alguna con el observador por encontrarse de perfil, de manera oblicua o a mayor distancia. Este es el caso de los dos niños que se pueden relacionar con el ámbito rural, los cuales han sido colocados completamente a la orilla derecha (lugar que connota lo desconocido) y cuya toma (plano medio corto) permite observar el *setting* rural en el que aparecen.

Finalmente, merece la pena hacer notar la frase con la que cierra la lección “Todos son mexicanos”. Esta frase conlleva una representación *objetiva* de la situación (Langacker 1987), es decir, se saca al lector de la escena mediante el verbo en tercera persona plural que hace que se conceptualice un *ellos*. De esta forma, el libro pretende mostrar una diversidad a partir de la cual el niño lector podría elegir con quien identificarse. No obstante, como hemos mostrado, las imágenes privilegian determinados fenotipos provocando una mayor aceptación por parte de los observadores.

Así, los ideogramas que esta lección suscita en los lectores son:

- “Los mexicanos compartimos algunas características físicas, pero también hay diferencias”.
- “Hay características mejor aceptadas: piel más blanca, vestimenta citadina”.
- “Las características rurales están más alejadas del ideal”.

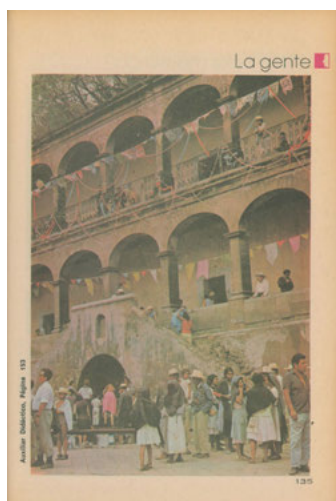
### 5.3.5 El *otro* en relación con el *nosotros*

Como hemos visto, desde las primeras páginas del libro de Ciencias Sociales se establece físicamente el prototipo idealizado del MEXICANO. Este se refuerza a través de la conceptualización de un *otro* detectado a partir de sus diferencias con respecto al *nosotros*. En los libros de primer año de esta generación ese *otro* no está bien definido como en la generación anterior. De hecho, las dos figuras representantes del modelo del OTRO, el español y el indio, desaparecen en los

libros de primero.<sup>16</sup> Si bien aparecen algunas fotos (8) de personas con vestimentas humildes asociadas a la vida rural, colocadas en escenarios del mismo tipo, no se les asigna verbalmente en ninguna categoría específica, se les llama solo “gente”.

En estas fotografías aparecen hombres vestidos del mismo modo en que los LTG de 1960 habían ilustrado al *indio*. Tales libros no muestran un prototipo de mujer indígena, pero la cinematografía de la época, por ejemplo, la caracterizaba como se muestra en estas fotos: de piel oscura, peinada de trenzas, con una falda plisada, en ocasiones de colores muy llamativos, cubierta con un rebozo y calzando sandalias.

En el caso específico de la fotografía que ilustra la unidad titulada “La gente” (CS, p. 135) se observan personas con estas características (Fig. 14). A pesar de que este título podría englobar un *nosotros*, es justamente la esquematización (ajuste focal cualitativo) de este concepto que hace que se perfile la propiedad general e indefinida del *ellos*. Aunado al título esquemático y generalizador, el plano largo de la toma impide el involucramiento emotivo del observador. Esto es, la fotografía tomada desde una distancia tan larga no permite el reconocimiento facial de las



**Fig. 14:** Características del indígena prototípico y el distanciamiento social creado por la fotografía (EE, p. 135).

**16** Los conquistadores españoles son tratados en los libros de tercero a sexto grado. Álvarez de Testa (1992, p. 16) por ejemplo, encontró que en el libro de Ciencias Sociales de cuarto año (1972–1994) los españoles son presentados de manera neutra, sin calificativos, mientras que a los negros se les concibe como esclavos y a los indígenas se les describe como “unos más morenos que otros, unos bajitos y rechonchos; otros altos y delgados”. Para profundizar sobre el tratamiento de estas figuras en los libros de Ciencias Sociales a partir de 3º grado, ver Torres Barreto (2007) y Álvarez de Testa (1992).

figuras —cuyas características corresponden a las del indígena— y, por lo tanto, también se crea un distanciamiento social en el que no se reconoce un *nosotros*.

En la unidad “Nuestras cosas y vestidos” (CS, pp. 36–37), aparecen cuatro fotografías cuyo fin es mostrar distintos modos de vestir (Fig. 15). Siguiendo el curso occidental de lectura, las tres primeras fotos corresponden a ambientes rurales. La primera presenta dos mujeres que portan vestidos que podrían pertenecer al estado de Oaxaca. Tales atuendos, aunque son usados tradicionalmente por grupos indígenas, actualmente se reconocen como trajes típicos, parte del folklor mexicano, por lo que han ganado prestigio. No se puede decir lo mismo de los trajes que visten las personas de las siguientes dos fotos, los cuales corresponden con el prototipo del indio. La última fotografía muestra, en cambio, una escena citadina, lo que se deduce de la calle pavimentada y la acera sobre la que están esperando varias personas que llevan vestimenta de ciudad. La composición visual de estas páginas está dividida por secciones delimitadas por cuadros de colores y márgenes negros, lo que hace que la mirada se detenga en cada una de las escenas distinguiéndolas como algo individual y distinto. Esto contribuye a que el niño lector dé la respuesta esperada a la pregunta “¿Todos vestimos igual?”.



**Fig. 15:** La vestimenta como definición del *otro* y del *nosotros* (CS, pp. 36–37).

Aparentemente, la posición donde fue situada la fotografía de la gente citadina resaltaría saliencia a la imagen. Sin embargo, de las cuatro fotos, es la que implica mayor involucramiento emotivo con el observador y, por lo tanto, mayor identifica-



ción. Esto se debe a que, a diferencia de las otras escenas, aquí los participantes representados fueron captados de manera más nítida; son de mayor tamaño; cubren todo el espacio visual (toma de plano entero); y se pueden reconocer los rostros que, dicho sea de paso, son de tez más clara en comparación con las demás figuras y en ningún caso coinciden con las características del indígena prototípico. Así, aunque el título hace referencia a un *nosotros* y por lo tanto se incluiría la gente indígena, la composición visual, el detalle y claridad con que se presenta la última fotografía la hacen la más llamativa y las personas allí plasmadas, así como sus atuendos, los mejor aceptados por el observador.

En estos libros, además de la apariencia, la lengua también cumple una función diferenciadora entre el *otro* y el *nosotros*. Esto se puede observar en el libro de español (EE, pp. 156–157) donde, con el título “No todos hablamos español”, se muestran ejemplos de palabras traducidas en cuatro lenguas distintas (Fig. 16).



Fig. 16: La lengua como elemento diferenciador entre el *nosotros* y el *otro* (EE, pp. 156–157).

El título abre inmediatamente el marco cognitivo del OTRO a partir de la evocación de un todo, *nosotros*, que habla español en contraposición con *algunos* que no lo hablan. La lengua española, pues, es atribuida al *nosotros*. Esta lengua encabeza la lista de tres palabras (*casa*, *pájaro*, *boca*) traducidas en dos lenguas europeas, el inglés y el francés, así como en dos lenguas indígenas, el zapoteco y el náhuatl. La elección de las lenguas se debe seguramente, en el caso de las europeas, a la gran demanda que estas tienen para ser estudiadas como lenguas



extranjeras. En el caso de las lenguas indígenas se han elegido dos de las más habladas en México (con más de 100 000 hablantes).<sup>17</sup> El orden en que aparecen es relevante: se comienza por la lengua del *nosotros*, continuando con la lengua más hablada y estudiada por ser considerada útil para el desarrollo profesional; a continuación aparece el francés, símbolo de cultura y refinamiento; y por último las dos lenguas más ajenas para quién no convive con ellas, las lenguas indígenas. Por lo que se refiere a la imagen que acompaña la lección, en ella aparecen dibujos de niños con características idénticas, pero que indudablemente no corresponden a la figura del indígena. Así que, la imagen no representa las lenguas indígenas, pero tampoco comunica una diferencia entre el *otro* y el *nosotros*.

El último aspecto diferenciador que encontramos como instanciación del OTRO es el país de origen de otros niños representados en el libro de Ciencias Sociales (Fig. 17). Las imágenes de la lección “Niños de otros países” muestran de manera transparente la ideología de corte tercermundista que caracterizó al gobierno de Luis Echeverría que, como se mencionó páginas atrás, se concentró en establecer y consolidar relaciones internacionales con países subdesarrollados. En correspondencia con esta línea, las imágenes que eligieron los productores textuales son de niños originarios de países del llamado Tercer mundo. Encabezando la lista está China, uno de los principales países con los cuales Echeverría extendió lazos diplomáticos. La foto de los niños chinos es indudablemente el punto focal de la página. Su colocación a la izquierda que connota lo conocido y aceptado; en la parte superior que indica lo ideal; el color de la fotografía que le brinda realismo, así como las posiciones frontales de las figuras infantiles y la representación *demanda* de una de ellas hacen que se establezca una relación directa con el observador. Todas estas características brindan a la foto la mayor saliencia por encima de las otras imágenes. El resto de las fotografías son también de niños de países en desarrollo, uno latinoamericano (Argentina) y otro africano (Botsuana). Aun cuando la fotografía de los niños argentinos es una representación del tipo *demanda* en la que no solo uno, sino que varios niños miran al observador, la ilustración en blanco y negro le resta mucha prominencia. Aunado a lo anterior, el enmarcado que delimita perfectamente la foto de los niños chinos, no aparece en las fotografías de los niños argentinos y la de los botsuaneses. Al ser fotos en blanco y negro, colocadas una sobre la otra sin una línea que las delimite, dan la impresión de pertenecer a la misma escena y por lo tanto a la misma unidad de información. La foto de los niños botsuaneses es

---

17 De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), actualmente el náhuatl es hablado por 1 725 620 personas y el zapoteco por 479 474.

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno> (Consultado el 20.06.19)

la más marginal visualmente, ya que, además de la falta de color y la posición final que ocupa en la página, el gran plano general de la toma expresa el mayor desapego con el espectador. Así como Kress y van Leeuwen, a partir de su análisis de libros de texto australianos, encontraron que los aborígenes eran representados con el máximo desapego (2006, p. 120), exactamente del mismo modo son repre-



**Fig. 17:** El país de origen como elemento diferenciador entre el *nosotros* y el *otro* (CS, pp. 28–29).

sentados en estas páginas los niños africanos: no ven nunca hacia observador y son tomados a una distancia muy larga, lo cual los hace únicamente objeto de contemplación y no sujetos que entran en relación social imaginaria con el niño lector. La segunda página de esta lección contiene un dibujo de tres niños con características físicas diferentes entre sí que no corresponde con el fenotipo que prevalece a lo largo de los libros. El aspecto físico de estas figuras los hace pertenecer a una categoría diferente del prototipo mexicano, sin embargo, como lo expresa el libro, comparten con el lector la categoría *niño*. Las figuras infantiles han sido colocadas en un fondo idílico, un jardín, en colores muy claros, que alimentan esta sensación placentera de fantasía. La representación visual refleja un *proceso analítico* donde los participantes no están haciendo “algo”, sino que están unidos para formar un complejo más grande. Cada una de las figuras es representante de una cultura diferente a la mexicana. Están dispuestas de manera simétrica en un triángulo donde la punta central, correspondiente al punto focal, la forma un niño con características asiáticas. Este es el *actor* que, con el

brazo derecho crea un vector que apunta al niño rubio (*meta*), lo que hace que se focalice a esta figura en segundo término. Este participante crea a su vez un vector con su brazo izquierdo que se une con el brazo de la niña con rasgos africanos, la cual resulta ser el tercer elemento en que se fija la atención. La composición crea así un círculo, figura que convencionalmente simboliza la unión. De este modo se quiere reforzar la idea de igualdad, es decir, como reza el título “Todos somos niños”; sin embargo, como hemos expuesto, las imágenes privilegian ciertos fenotipos asociados con ciertas culturas.<sup>18</sup>

Podemos concluir que los libros de los setenta, aunque ya no proponen dos figuras como representantes del OTRO marcando explícitamente las diferencias especialmente negativas que los alejan del *nosotros*, siguen creando la sensación de otredad mediante ciertas imágenes y una concepción abierta de un OTRO a partir de características aparentemente neutras como la lengua y el país de origen. Así, los siguientes ideologemas que se crean son:

- “El español es la lengua del *nosotros*”.
- “Los *otros* son diferentes porque no hablan nuestra lengua”.
- “Hay *otros* que son diferentes físicamente a *nosotros*”.
- “Hay lenguas y culturas más relevantes que otras”.

### 5.3.6 El modelo MÉXICO en términos de territorio

Como hemos ilustrado, los libros de los sesenta forman el modelo cognitivo de PATRIA a partir de un proceso metafórico en el que el modelo de la FAMILIA (y sus miembros) es el dominio fuente que le presta sus conceptos. Pero, además, cuando se habla de la familia y de la patria emerge el marco cognitivo de la RELIGIÓN. Esta devoción por la familia y la patria desaparece en los libros de los setenta. El componente extremadamente emotivo que evocaba el modelo de PATRIA desaparece con la palabra misma. En efecto, esta palabra no vuelve a ser utilizada en estos libros. En su lugar, y en considerablemente menos ocasiones,

---

**18** Cabe mencionar que en la reedición de 1975 (versión integrada de los libros de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en esta lección (pp. 82–83), cambió el dibujo de los tres niños por una fotografía cuya figura central y más saliente ya no es un niño asiático sino un niño rubio que con el brazo derecho abraza a un niño moreno claro y con el izquierdo a uno de piel oscura. Tres niños más con características menos prototípicas están en cuclillas y entre todos forman el mismo círculo, símbolo de unión. Estas páginas fueron invertidas: primero aparece la representación global de los niños y en la siguiente página se enmarcan cuatro fotos tomadas en plano medio de niños de origen diverso: un chino, un argentino, un etíope y una niña francesa. Solo el niño chino y la niña francesa mantienen el contacto visual con el observador, mientras que el latinoamericano y el africano están representados de perfil.

aparece la palabra *México* (12 oc.). En esta generación México es descrito como un país con toda su geografía:

(8) La bandera

**Vivimos** en un **país** que se llama **México**. Podemos **verlo** en el mapa. Pero en el mapa no se ven las **gentes**, ni los **paisajes**, ni las **casas**.

**Nos gustaría** tener una fotografía de México, con sus **montañas**, sus **llanos**, sus **ríos**, sus **campos sembrados**, sus **pueblos** y **ciudades**, sus **casas**, **escuelas**, **fábricas**, **jardines**, sus **trenes**, **carreteras** y **caminos**, sus **hombres** y **mujeres**, sus **muchísimos niños**.

Pero eso no puede ser, porque México **es muy grande**.

En lugar de esa fotografía, **tenemos** la **bandera** y hacemos de cuenta que **allí está México**. Por eso decimos que representa a **México**. Por eso decimos que es un símbolo de **México**.

Y como a **México** le tenemos **cariño**, también le tenemos **cariño** a la **bandera** (EE, pp. 219–220).

En la primera oración de lectura “La bandera” que reproducimos completamente (ej. 8) se categoriza a México como un país y mediante el verbo *vivir* se activa el marco mental de la CASA, que a su vez es conceptualizada metafóricamente como un RECIPIENTE. Esta metáfora es reforzada por *en*, preposición que prototípicamente indica un espacio al interior de algo que lo contiene. En los libros anteriores dentro del marco del HOGAR se perfilaban las nociones emotivas de *amor*, *protección*, *familia*, y estas, a su vez, eran heredadas en ciertos contextos a la noción de *casa*. En estos libros, ambas nociones tienen el mismo significado y ninguna posee tales propiedades emotivas. Ejemplo de esto lo encontramos en la lección “El hogar” que, como lo muestra la Fig. 18, el título se relaciona tanto con la palabra *casa* aparecida dos veces, como con con las imágenes. Tanto la fotografía mal definida como los dibujos de tipo geométrico poco realistas, a pesar del colorido, no transmiten ninguna sensación emotiva.

Volviendo a nuestro ej. (8), de acuerdo con la conceptualización de *casa/hogar* que proponen los productores textuales, el marco mental de CASA que evoca la palabra *México* es solamente un territorio que contiene a sus habitantes. Inmediatamente se hace referencia al mapa, es decir, a la representación geográfica de una parte de la superficie terrestre. México pues, ya no implica una representación abstracta, sino que es asequible porque “Podemos verlo” (EE, pp. 219). La lectura, además, involucra al niño lector dentro de la escena mediante el deíctico inclusivo *nosotros* y la adjudicación de un deseo “Nos gustaría tener una fotografía de México”. En seguida, la lectura propone la conceptualización de un territorio extenso y vasto a través de la acumulación de sustantivos referentes a la geografía, el urbanismo, la demografía, los recursos naturales, medios de transporte y comunicación. Esta vastedad se reafirma de dos maneras:

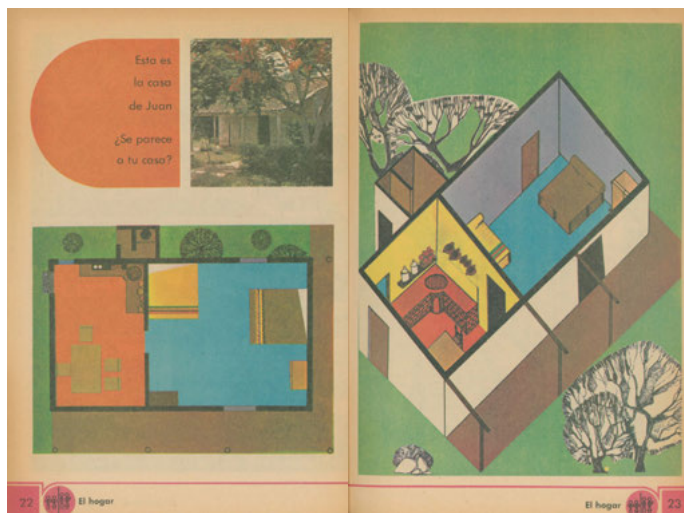


Fig. 18: Conceptualización de casa/hogar (CS, pp. 22–23).

mediante la frase que termina el párrafo “México es muy grande”, pero antes que esto, a partir de la dinámica de fuerzas que implica el inicio del párrafo (“Nos gustaría tener [. . .]”). Esto es, el modo condicional del verbo *gustar* conlleva un deseo que se concibe en términos de un tipo de presión psicológica hacia la realización de un acto (Talmy 2000, p. 430). El gran deseo de ver todas las cosas que menciona la lectura [AGO] es detenida por una fuerza que debe ser mayor. Es decir, la magnitud del territorio mexicano [ANT] imposibilita la realización del deseo atribuido al niño lector. Inmediatamente después se hace referencia al símbolo que, por excelencia, metonímicamente representa a México: la bandera. En comparación con los libros de la generación anterior, en los que este símbolo aparecía con mucha insistencia (38 oc.), en estos manuales encontramos solo 9 ocurrencias (4 icónicas y 5 verbales). Este símbolo es una de las dos imágenes que ilustra la lectura con el mismo nombre: “La bandera” (Fig. 19). Aunque su representación es solo bidimensional y estática, ocupa un tercio de la página, por lo que su saliencia es indiscutible. Los productores textuales declaran explícitamente la bandera como el representante concreto de la noción abstracta *México*. Esto es, el verbo *tener*, el deíctico espacial *allí* y el verbo *estar* (con valor locativo) de la frase “**tenemos** la bandera y hacemos de cuenta que **allí está** México”, >hacen que el concepto se vuelva tangible y con ello más accesible a la comprensión. El mecanismo de reiteración de la voz *México* es llamativo. En estas últimas oraciones se quita prominencia al sujeto *la bandera* a través de su elisión, y en lugar de clíticos se usan sintagmas preposicionales que contienen la

palabra *México*. La mención constante, además de resaltar, permite que se mantenga abierto este marco cognitivo y que se asocie directamente con otro: el *CARIÑO*. Nótese que en esta generación se activan menos emociones que en la precedente, en la cual se abría el marco del *AMOR* cuando se hablaba de la patria. No se usa, pues, el verbo *amar*, sino *tener*, un verbo más concreto. Nuevamente se adjudica al niño lector el sentimiento de cariño por el país y el símbolo nacional mediante el deíctico *nosotros*. La lectura concluye con la imagen del mapa de México representado también de una manera plana bidimensional en color azul celeste, que, como ya habíamos notado, representa lo idílico.

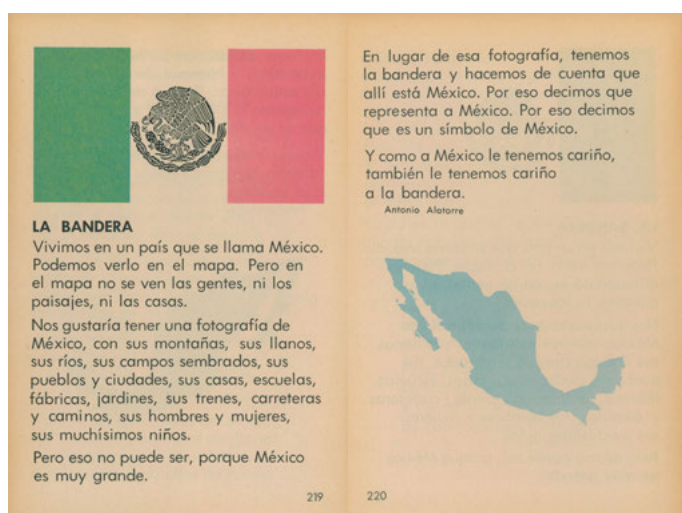


Fig. 19: La bandera: representante concreto del modelo de PAÍS (EE, pp. 219–220).

Otra representación icónica del país se encuentra en las últimas dos páginas del libro de Ciencias Sociales (pp. 78–79) (Fig. 20). Esta imagen implica un proceso analítico donde el mapa del país es el *portador* que representa el todo y contiene a las figuras que lo componen, los *atributos*. El tipo de *atributos* representados activan los marcos del *TERRITORIO*, los *RECURSOS NATURALES*, el *CAMPO*, pero en mayor medida el *URBANISMO*, la *INDUSTRIA*, los *MEDIOS DE TRANSPORTE* y, con estos últimos, el marco del *PROGRESO*. La aglutinación de tales *atributos* provoca la evocación de las propiedades de vastedad y riqueza geográfica que se perfilaron en la lectura anterior.

Por lo que se refiere a la parte verbal, en el espacio superior izquierdo de la composición (p. 78), la subordinada “cuando crezcas” advierte que quien habla

al niño es un adulto. En la segunda parte del espacio visual, esa voz se incorpora al *nosotros* de la escena con un consejo al niño que tiende a la advertencia: “Todo lo que tenemos puede mejorar si nos esforzamos”.



Fig. 20: Modelo MÉXICO en términos de territorio (CS, pp. 78–79).

Por último, quisiéramos citar un caso que ha llamado particularmente nuestra atención. Esta conceptualización de México como un país/territorio construida de manera llana sin metáforas y en la que no se activaba ningún marco emotivo (con excepción del que se abre cuando se habla de la bandera), en la versión que empezó a circular en 1978 se vuelve en una ocasión a la conceptualización de México como una familia (Fig. 21), sin haber establecido antes, sin embargo, las relaciones metafóricas que mostraban claramente los libros de 1960.

La parte verbal activa el marco de la FAMILIA calificada con el adjetivo *gran*, que perfila dos conceptos: el *tamaño*, noción asociada con la vista, y *valía*, concepto que por su intangibilidad resulta más abstracto. La conceptualización de un territorio extenso que implica el adjetivo *grande* se ratifica a partir de la multitud de figuras en la imagen, mientras que la conceptualización de *valía* es promovida por la posición anterior del adjetivo al sustantivo *familia*. Asimismo, el verbo *vivir* activa el marco de CASA que, al relacionarse con FAMILIA, podría conceptualizarse como HOGAR. También aquí México se categoriza como país y se adentra en la escena al niño lector como parte de ese *nosotros* al que pertenece la voz, que parece ser de los niños representados. A nivel icónico se presenta un mapa de México bien delimitado que contiene la fotografía tomada en picado

de una multitud infantil. El ángulo alto desde el que está tomada la fotografía le otorga poder al lector sobre las figuras. Ninguna de estas establece una relación imaginaria con él, solamente fungen como objeto de observación. La figura más distinguible y que llama la atención por estar colocado de frente y al centro es la de un niño con características más bien orientales. Probablemente los productores textuales deseaban transmitir la diversidad dentro de la cual, sin embargo, no se encuentra ningún indígena. Con excepción de esta fisonomía particular, el fenotipo homogéneo de los demás niños será el que predominará en la siguiente generación de libros.



Fig. 21: Modelo MÉXICO conceptualizado como familia (CN y CS 1975, pp. 80–81).

Así las cosas, el modelo de MÉXICO<sup>19</sup> construido de esta manera hasta 1978 promueve los siguientes ideogramas:

- “México es un país”.
- “Contiene una gran variedad de riquezas naturales, climáticas y geográficas”.
- “México es el lugar donde habitamos los mexicanos”.
- “México es un país urbano, industrial y moderno”.
- “La bandera es México”

<sup>19</sup> Como partes de este modelo hemos considerado y contabilizado como ítems icónicos la bandera (4 oc.), el mapa (2 oc.) y el escudo (1 oc.). Como ítems verbales *bandera* (5 oc.), *México* (12 oc.) y *lugares de México* (4 oc.).



- “Sentimos cariño por el país y, por lo tanto, por la bandera también”.
- Y a finales de esta década “los mexicanos somos una familia”.

### 5.3.7 El modelo de la HISTORIA NACIONAL

El último modelo que compone el MCI de MEXICANO es el de la HISTORIA NACIONAL. Este modelo se construye con mucho menos detalle que en los libros precedentes, ya que únicamente se habla de cuatro personajes históricos a partir de la narración de un niño. En las cuatro lecturas, este niño cuenta a otro (el lector) una situación bastante familiar (en la escuela, en la casa) donde un adulto le habla de algunos hechos y personajes de la historia mexicana. La estrategia de recurrir a la visión infantil desde la que se cuentan los hechos hace que se involucren más emociones, promoviendo así la aceptación de los niños lectores.

El primer personaje histórico del que se habla es Netzahualcóyotl. Como lo muestra la Fig. 22, tanto el título como la imagen que cubre más de la mitad de la página abren el marco mental de la HISTORIA PREHISPÁNICA.

La imagen, que se repite en menor tamaño al final de la lectura en fondo azul, es un pictograma que representa al monarca texcocano que reinó en el Valle de México de 1429 a 1472. Esta representación, típica de la escritura azteca, muestra el glifo de un coyote con el cual se identifica al monarca, ya que su nombre significa “Coyote en ayuno”. La figura más grande colocada a la izquierda representa, pues, a Netzahualcóyotl, quien dirige la atención hacia una figura femenina que a su vez lo contempla y parece estar escuchándolo. El cariz irreal de la imagen es incrementado por el fondo rosa claro que, como habíamos apuntado, posee un nivel muy bajo de modalidad epistémica. La lectura no explica ningún hecho histórico, solamente hace referencia a este personaje del que no se dice mucho. Después del marco de FAMILIA, la lectura evoca el marco de la FICCIÓN mediante conceptos como *teatro*, *ver*, *artistas*. En seguida se describe al personaje con características extra cotidianas que remiten al marco de lo FANTÁSTICO: “plumas de colores en la cabeza. Y un manto azul con dibujos dorados”. Este marco ficcional se mantiene con la aseveración del niño “Me dijeron que era Netzahualcóyotl. Pero yo pensé que era un señor vestido de Netzahualcóyotl”. A continuación, el narrador advierte que citará unos versos que le gustaron, con lo cual se anticipa y garantiza su belleza. Las palabras *flores*, *amigos*, *canto*, *corazón* abren el marco cognitivo del AMOR. De esta manera, se asocia a Netzahualcóyotl, autor de tales palabras, con el marco del AMOR y se le otorga la cualidad de bondad. La lectura cierra con la explicación de la madre referida por el niño “Luego me dijo mi mamá que estos versos los escribí” y, separado en otra línea, “Netzahualcóyotl, el rey poeta”. Tal apelativo activa los

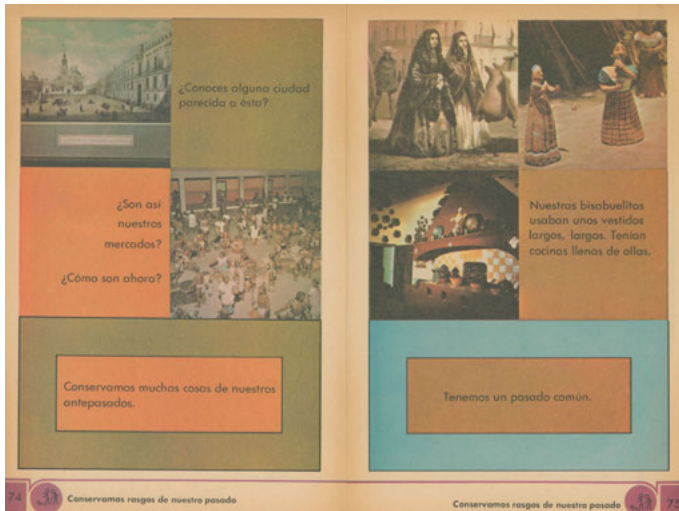
marcos de la REALEZA y la CULTURA, atributos asignados al personaje. La separación con una coma que se hace de su sobrenombre le dan gran saliencia y hace que el relato termine de manera contundente.



Fig. 22: El modelo de la HISTORIA y su instanciación el pasado prehispánico.

Las referencias al mundo prehispánico en estos libros (14 oc.) son todas icónicas, no ofrecen explicaciones históricas. Por ejemplo, aparece una fotografía de una pirámide (CN, p. 41) y de una cabeza olmeca (CN, p. 40) para ejemplificar el tema de los materiales; un dibujo de otra cabeza olmeca para hablar de los climas (CN, p. 50), y el dibujo de un guerrero azteca para enseñar la sílaba *gue*. La unidad 5 del libro de Ciencias Sociales “Presente, pasado, futuro” presenta tres ocurrencias icónicas del mundo prehispánico: las dos primeras son dos pinturas que cubren una página cada una y que reflejan la cotidianidad del pueblo azteca (CS, pp. 72–73) bajo el título “Muchas cosas cambian con el tiempo”. La tercera es una fotografía de dimensiones pequeñas de una maqueta que representa un mercado prehispánico (Fig. 23).

La fotografía se encuentra enmarcada y al centro del espacio visual. Precedida de una pintura en la parte superior izquierda que muestra una catedral y edificios de arquitectura europea. La escena activa el espacio mental de la Colonia española por el tipo de construcciones y las carretas que apenas se distinguen. Sin embargo, la pregunta “¿Conoces alguna ciudad parecida a esta?” implica que los productores textuales no esperan la identificación de la ciudad y que existe más de una con esas características.



**Fig. 23:** Marco de la HISTORIA, su instanciación (el pasado) y fusión conceptual derivada de las imágenes y el texto (CS, pp. 74–75).

Las preguntas “¿Son así nuestros mercados? ¿Cómo son ahora?” relacionan la imagen con un *nosotros*, pero se espera que el lector concientice que ha habido cambios. La última frase que concluye la página “Conservamos muchas cosas de nuestros antepasados” provoca una integración conceptual en la que se unen el espacio mental de la cultura española, evocada por la primera imagen, y la segunda, que representa el mundo indígena. “Nuestros antepasados”, pues, serían conceptualizados como miembros de estas dos culturas. La frase que concluye la siguiente página, y que es más visible por el contraste que le brinda el color azul del enmarcado, deja explícito que uno de los rasgos que *nosotros*, los mexicanos, tienen en común y que forma parte de su identidad es su pasado.

En los libros de primero de los setenta se hace alusión a los cuatro momentos históricos que el sistema educativo mexicano, a través de los LTG, ha establecido como puntos de quiebre, que han representado un cambio y han hecho avanzar la historia: el mundo prehispánico/la Conquista, la Independencia, la Reforma y la Revolución. Los libros de primer grado no profundizan en hechos ni informaciones históricas, pero presentan cuatro personajes que representan cada uno de estos momentos. Como ya vimos, Netzahualcōyotl alude al primer momento promoviendo la idea de que los pueblos prehispánicos eran cultos.

En correspondencia con los acontecimientos históricos, el siguiente personaje que aparece es Miguel Hidalgo, conocido como el propulsor de la Independencia de México. Más atrás citamos esta lectura (EE, pp. 212–214) en la que un

niño cuenta la explicación que su padre le da con respecto a la celebración del día de la Independencia (ej. 9). La lectura inicia con un dibujo de Hidalgo en primer plano en blanco y negro sobre fondo amarillo (Fig. 24). La representación de tipo *demanda* implica el máximo involucramiento con el lector estableciendo un sentido de objetividad (Kress & van Leeuwen 2006).

Como bien lo refiere Torres Barreto (2007, p. 128), esta generación de libros se caracteriza por una visión de la realidad en la que los cambios ya no se deben principalmente a la intervención de los héroes nacionales, sino a las acciones de las fuerzas sociales. Esta afirmación la hemos podido confirmar en el análisis y comparación de las lecturas que hablan de Hidalgo en las generaciones de 1960 y 1970.

En *Mi libro de primer año* (1960–1971) un narrador afirma que:

- (9) Hidalgo **quería** que México perteneciera a los mexicanos. **Para eso dio el grito** de independencia. Fue en la madrugada del 16 de septiembre. Hidalgo **tocó** la campana de la iglesia de dolores. Los **habitantes del pueblo acudieron**. **Él les dijo: “Debemos luchar** por nuestra libertad. **Hagamos** a nuestra patria libre y soberana.” **Todos lo siguieron**. Por eso México festeja entusiasmado esa fecha. Es el día en que **celebramos la Independencia**. **Recordamos** al cura Hidalgo. **Al cura Hidalgo lo llamamos “Padre de la Patria”** (LL pp. 184–185).

Como se puede observar, en la lectura de 1960 Hidalgo es agente de las acciones que, según el proceso de integración conceptual que incita el texto, generaron un cambio positivo en la historia de México: *quería; dio el grito; tocó la campana; él les dijo: debemos luchar*. Los habitantes del pueblo, aun siendo agentes de las dos frases en las que aparecen, realizan acciones menos dinámicas que perfilan los conceptos de un *líder* y sus *seguidores*: “Los habitantes del pueblo acudieron”, “Todos lo siguieron”. Además, en el texto se dice que México festeja esa fecha recordando a Hidalgo, cuyas acciones han hecho que se le llame “Padre de la Patria”. La imagen que acompaña el texto así como las que componen la historieta del *Cuaderno de Trabajo* (CT, 1960 p. 208 *cf.* Fig. 13, cap. 4) reflejan el dinamismo del personaje: todas ellas son *procesos transaccionales* en los que Hidalgo es el *actor*.

En contraste, la lectura sobre Hidalgo de *Español primer grado* (1972–1980) es contada por un niño que refiere las palabras del padre:

- (10) Hace mucho tiempo esa campana estaba en la iglesia de un pueblo que se llama Dolores. El cura de esa iglesia era don Miguel Hidalgo. Una noche la tocó para que **la gente del pueblo y de todo México** se reuniera. **La gente luchó junto con Hidalgo**. **Todos lucharon** para que **las personas de otras partes** dejaran de decir cómo tenían que vivir los mexicanos. **Desde entonces México es independiente**.

Por eso hacemos una gran fiesta cada año, para **recordar esa noche en que don miguel Hidalgo tocó la campana** (EE, pp. 213–214).

En este texto, aparece la misma acción de *tocar la campana*, pero a diferencia del texto anterior, el agente *Hidalgo* es elidido y el complemento directo *campana* es sustituido por un clítico, con lo cual se resta prominencia al personaje y al símbolo que indexa la Independencia. La saliencia pasa entonces al sujeto de la subordinada final “la gente del pueblo y de todo México”. Aquí, ya no solo se habla de los habitantes del pueblo, sino que se especifica que la reunión implicó a “todo México”, entidad que ya había sido conceptualizada como un territorio de gran extensión. Por lo tanto, se crea la sensación de multitud. En seguida, en “La gente luchó junto con Hidalgo” *la gente* se conceptualiza como figura o *trajector* mientras que Hidalgo pasa a ser fondo o *landmark*. Este agente, de grandes dimensiones, realizador de las acciones se reitera en la siguiente frase “**Todos** lucharon para que las personas de otras partes dejaran de decir cómo tenían que vivir los mexicanos”. En esta oración, así como en la anterior, se revela una dinámica de fuerzas donde el verbo *luchar* perfila un antagonista que impide al agnista manifestar su tendencia intrínseca. Dicho ANT no está bien definido ni es identificado, simplemente se le refiere con el sustantivo contable “personas”, que brinda también una conceptualización de multitud, y con el sintagma preposicional “de otros lados” que evoca el marco de la LEJANÍA y, por lo tanto, la no identificación. El AGO, a quien el ANT le aplica una fuerza de la cual este se quiere liberar, son *los mexicanos*. De esta manera, parecería que hay un tercer elemento, *todos*, que vence al ANT liberando así al AGO. Esta victoria es constatada por la siguiente frase “Desde entonces México es independiente”, donde *México* es conceptualizado como un todo que metonímicamente representa a *los mexicanos*. Finalmente, el texto expresa el sentido de la gran celebración, que ya no es recordar a Hidalgo como en la lectura de 1960, sino “recordar **esa noche** en que don Miguel Hidalgo tocó la campana”. Así, una vez más, la figura de Hidalgo y su acción son colocadas como fondo y *esa noche* como figura. Volviendo a la representación icónica del personaje (Fig. 24) y en comparación con la representación dinámica de la primera generación, esta imagen, a pesar de establecer una relación social imaginaria con el lector, es estática, lo que coincide con su representación verbal.

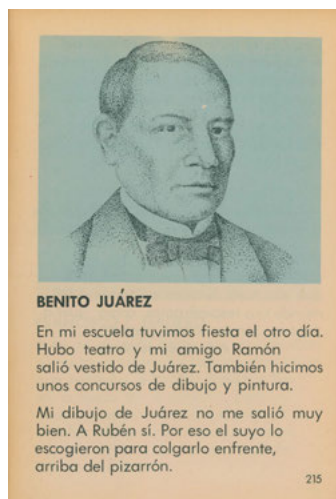
El tercer personaje histórico que aparece y que representa el periodo de la Reforma es Benito Juárez. La caracterización que se hace de este personaje es casi nula. A diferencia de la generación anterior donde se hablaba de este personaje dos veces en el LL, una vez de manera detallada en el IM y en una historieta del CT, aquí solo se nombra una vez.

Como lo muestra nuestro análisis páginas atrás, el personaje aparece en el marco de una situación familiar para el niño lector: la escuela y las actividades

llevadas a cabo tradicionalmente para conmemorar fechas y personajes históricos. No se mencionan las acciones que realizó, pero su importancia se infiere del hecho que se hagan dibujos de él, se hagan representaciones y se efectúen concursos (Fig. 25).



**Fig. 24:** Modelo de la HISTORIA: Miguel Hidalgo (EE, pp. 212–214).



**Fig. 25:** Modelo de la HISTORIA: Benito Juárez (EE, pp. 215–216).

En esta lectura, Benito Juárez es recordado únicamente por la frase célebre “el respeto al derecho ajeno es la paz”. Como habíamos apuntado (ej. 7), la respuesta del maestro abre los marcos cognitivos de RESPETO, PAZ y MUNDO que serán asociados al personaje, brindándole trascendencia universal a sus palabras. Por lo tanto, se le dará gran importancia como actor en la historia de México (aunque no se indiquen sus acciones). Esta pasividad se refleja en el dibujo que lo personifica (Fig. 25). Al igual que la imagen de Hidalgo (Fig. 24) es una figura *demanda* que establece contacto visual y relación emotiva con el lector; sin embargo, el dibujo en blanco y negro mezclado con el fondo azul baja muchísimo el nivel de modalidad epistémica y con ello pierde relevancia para el lector.

El último personaje que aparece, casi para terminar el libro de Español (pp. 217–218), es Francisco I. Madero, figura que representará la Revolución mexicana (Fig. 26). De los cuatro personajes históricos, este es el que se describe más detalladamente. La caracterización logra el involucramiento emocional del escolar mediante varias estrategias. En primer lugar, se presenta una situación cotidiana en la que un niño habla de Madero, con lo que se crea identificación y

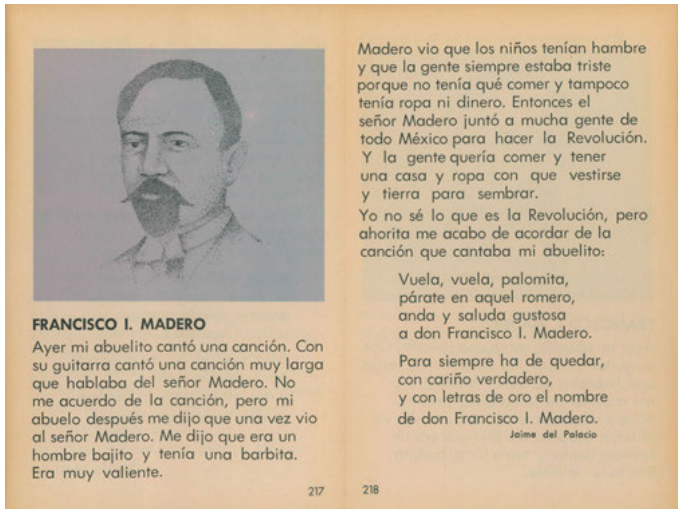


Fig. 26: Modelo de la HISTORIA: Francisco I. Madero (EE, pp. 217–218).

aceptación. En segundo lugar, la descripción proviene de una experiencia directa que tuvo el abuelo, lo cual dota de veracidad al relato. En tercer lugar, se evoca el marco INFANTIL donde se perfilan los cuentos de hadas mediante calificativos en diminutivo con los que se caracteriza al personaje: “era un hombre bajito y tenía una barbita. Era muy valiente”. En cuarto lugar, se le atribuye la propiedad de sensibilidad, bondad, filantropía y liderazgo:

- (11) Madero **vio** que **los niños tenían hambre** y que la **gente** siempre estaba **triste** porque no tenía que **comer** y tampoco tenía **ropa** ni **dinero**. Entonces el señor **Madero juntó a mucha gente** de **todo** México para hacer la Revolución. Y la gente quería **comer** y tener una **casa** y **ropa** con que vestirse y **tierra** para sembrar.

En la primera frase del ejemplo (11) se abren dos marcos mentales, el de la INFANCIA, con el que se identifica el lector, y el de la POBREZA, en el que se perfilan sensaciones y emociones negativas como *tener hambre* y *estar triste*. También se abre el marco de LAS NECESIDADES BÁSICAS con *comer*, *ropa*, *dinero*. En este texto también emerge un proceso de dinámica de fuerzas donde el ANT, la pobreza, fuerza al AGO (los niños y la gente) a permanecer en un estado de ánimo negativo (*tristeza* y *sufriendo*). Ante esta situación entra en acción Madero. Aunque no se explicita si logró cambiar la situación, la lectura promueve esta idea, ya que la conjunción consecutiva *entonces* abre un espacio mental que conceptualiza el inicio de un cambio, el cual se concretiza al final de la frase con la palabra *Revolución*. Sin embargo, y curiosamente, la siguiente frase vuelve a

abrir el antiguo espacio mental de la pobreza con lo que se anula el espacio anterior de cariz positivo y solo se vuelve a apelar a las emociones del lector. La quinta estrategia usada para crear involucramiento emocional e identificación se hace a partir de la canción que concluye la lectura, la cual evoca un marco mental LÚDICO.

La representación icónica del personaje, como en el caso de los tres anteriores, es de tipo *demanda*. Según Kress y van Leeuwen (2006, pp. 116, 121) este tipo de imágenes es frecuente en los libros escolares, ya que buscan que los niños se involucren emocionalmente para facilitar la adquisición del conocimiento. En este caso, así como en los otros tres, la representación poco definida, elaborada a partir de puntos negros sobre fondo violeta, no favorecen la completa identificación con la figura.

Como hemos visto hasta ahora, la concepción de los personajes históricos cambia claramente de una generación a otra. Nótese, por ejemplo, que en estos libros no se les llama *héroes*, solamente se hace referencia a sus nombres. Es decir, la visión nacionalista y heroica desaparece, cediéndole el paso a una perspectiva de orientación más social en la que el pueblo es el promotor de los cambios históricos. Esta visión, como hemos referido en páginas anteriores, fue calificada de antinacionalista e, incluso, comunista y fue muy atacada por la UNPF, algunos empresarios e intelectuales de derecha. Tales ataques llevaron a la remoción de algunos personajes históricos como Fidel Castro, Mao Tsetung, entre otros, y la modificación principalmente del libro de 6º grado de Ciencias Sociales. Aunque no hemos encontrado bibliografía que hable sobre cuánto influyeron estos ataques en las reediciones de los libros de primer año, hemos identificado un cambio que consideramos de gran relevancia:

El libro integrado de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales usado a partir de 1978 tiene como última página las imágenes de la Fig. 27. Se trata de una composición visual de tipo analítico construida a partir de símbolos y dividida en cinco partes. La primera abarca el 50% del espacio, está ubicada en la parte superior y delimitada por un fondo azul que contrasta y hace resaltar los elementos que alberga. Todo ello, además de la figura humana de cuerpo entero, hacen que esta parte de la composición sea la más prominente. La figura humana posee características físicas que corresponden a un hombre perteneciente a una de las culturas prehispánicas. La posición de gallardía, el arma (un mazo) y el escudo que trae en las manos coinciden con una de las instanciaciones que puede tener el MCI de GUERRERO. Aunque no establece relación imaginaria con el espectador, y no se aprecia exactamente hacia dónde está mirando, la proyección corporal apunta hacia la bandera mexicana y el escudo nacional. Este último símbolo activa la leyenda de la fundación de Tenochtitlan, por lo que se podría adjudicar a la figura humana el origen azteca. Debajo de esta parte que reúne símbolos del





**Fig. 27:** Cambio a una visión más nacionalista en la reedición integrada (CN y CS, p. 126).

pasado prehispánico se encuentran, en orden cronológico y según su participación en la historia de México, los tres personajes presentados en el libro de EE. Los bustos de Hidalgo, símbolo de la Independencia; de Juárez, símbolo de la Reforma, y de Madero, símbolo de la Revolución, abarcan un 25% de la página. La única figura *demand*a es la de Benito Juárez colocada al centro, pero la atención la capta Madero debido al fondo claro contrastante. El otro 25% del espacio visual está ocupado por una frase cuya intención es explicar verbalmente toda la composición: “Unidos por la misma bandera, el mismo escudo, los mismos héroes”. Como se puede observar, después de varias reediciones del libro, en 1978 se vuelve a poner la etiqueta de *héroes* a los personajes históricos. Tres de estos personajes tienen nombre y han sido tratados en el libro de EE. El guerrero azteca representa, metonímicamente, a las culturas prehispánicas que habían sido idealizadas en la generación anterior y adquiere el carácter de héroe debido a la asociación del enunciado con la composición visual. La imagen evoca dos espacios mentales, el del mundo prehispánico y el del México independiente, y, con la ayuda de la parte verbal, promueve una fusión conceptual que deriva en la idea del pasado heroico de México. El participio con función adjetiva *unidos* con el que inicia la frase implica gran fuerza emotiva, ya que perfila el concepto de *uno* y, por lo tanto, emerge el ideograma “todos somos una misma cosa porque tenemos cosas en común”. Según el enunciado, los elementos comunes entre los miembros del colectivo *nosotros* son la bandera, el escudo (metonimias de México)

y los héroes, concebidos metonímicamente a partir de la fusión conceptual como representantes del pasado heroico.

Así, los ideogramas promovidos por la segunda generación son:

- “Tenemos un pasado en común”.
- “Las culturas prehispánicas son parte de este pasado, nuestros antepasados pertenecían a estas culturas”.
- “Existen personajes importantes en la historia de México que incentivaron cambios”.
- “El pueblo mexicano ha luchado y ha logrado cambios positivos para el país”

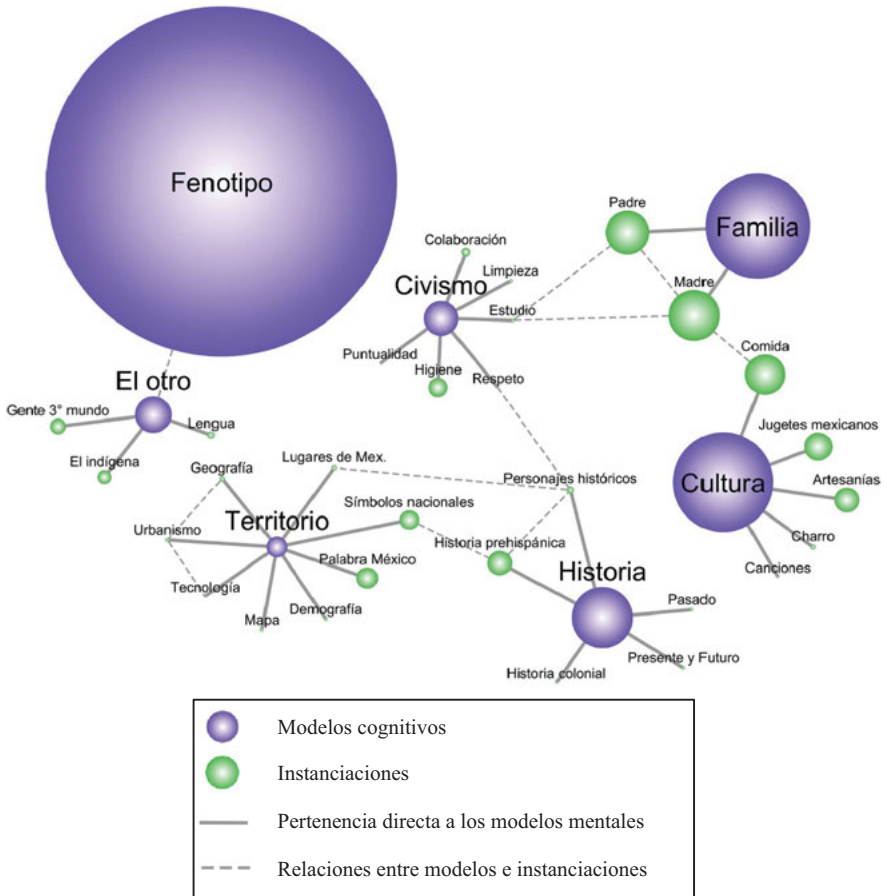
Y, en 1978, se puntualiza:

- “Todos somos uno porque tenemos cosas en común: el país, el pasado heroico”.<sup>20</sup>

Para terminar este capítulo, presentamos el esquema radial (Gráfico 2) donde se puede observar el énfasis que los libros de la segunda generación hicieron de cada uno de los modelos cognitivos que conforman el MCI de IDENTIDAD MEXICANA.

---

**20** Sin embargo, esta concepción más nacionalista solo se percibe en esta última página y no se trabaja la concepción heroica como tal en ninguno de los otros libros.



**Gráfico 2:** Modelos cognitivos y sus instancias en la segunda generación de LTG.

## 6 La tercera generación de LTG: “los libros integrados”

La tercera generación de los libros de primer año fue utilizada por los niños mexicanos desde el curso escolar 1980–1981 y hasta 1993 (cuando se proclama una nueva reforma). A continuación, hablaremos del contexto sociopolítico en el que se gestaron y repartieron estos manuales. Expondremos las razones por las que estos libros volvieron a integrar todas las materias y sustituyeron a los anteriores a pesar de que no se presentó una nueva reforma educativa. Asimismo, expondremos el análisis que nos permitió dilucidar cómo se conformó el MCI de IDENTIDAD MEXICANA en los libros de los años ochenta.

### 6.1 Contexto sociopolítico en que se crearon los LTG de primero de tercera generación

El contexto en el que se utilizaron los libros de la tercera generación fue de mucha inestabilidad económica, ya que se registraron varias crisis financieras (Aboites Aguilar 1998, p. 48). De 1979 a 1981 hubo un auge petrolero que significó una moderada elevación del nivel de vida, el fortalecimiento de la clase media, excesivas ganancias y derroches de grupos privilegiados (Torres Barreto 2007, p. 94), la inversión del gobierno en obras públicas y el endeudamiento con mercados internacionales. Sin embargo, en 1981 sobrevino una crisis debido a la reducción drástica del precio del petróleo y a la elevación de las tasas de interés de la deuda externa. En 1982, ante la gran crisis económica internacional, la fuga de capitales de inversión de México y el déficit en los ingresos, el gobierno mexicano decidió reducir el gasto público y devaluar la moneda. Para ese entonces, los bancos privados monopolizaban los créditos de la población a favor de las empresas, por lo que representaban el mayor obstáculo para la estabilización. Así, el 1º de septiembre el presidente José López Portillo (1976–1982), sucesor de Echeverría y último representante del nacionalismo político, declaró la expropiación bancaria. Esta acción, duramente criticada por los capitalistas mexicanos por afectar sus intereses, no tuvo el resultado esperado y la crisis empeoró.

Miguel de la Madrid Hurtado recibió el poder presidencial (1982–1988) dos meses después de la nacionalización de la banca, en condiciones de severa crisis económica. México en ese entonces sufría un colapso financiero, una inflación del 100%, y había perdido el crédito externo y la confianza de los inversionistas.

Los objetivos y medidas de la política económica del sexenio de De la Madrid giraron alrededor de los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y con los acreedores internacionales. Las estrategias de corte liberal que diseñó el gobierno fueron la adecuación de la economía al ejercicio pleno del capitalismo competitivo, el estímulo a la iniciativa privada, la atenuación de restricciones a las inversiones extranjeras y el empeño por pagar como fuera los intereses y amortizaciones de la deuda externa (Torres Barreto 2007, p. 106). Asimismo, para combatir la inflación que entre 1983 y 1984 llegó a más de 140%, De la Madrid impuso una política de austeridad que consistió en la reducción de salarios. Esta estrategia conllevó, naturalmente, el deterioro de las condiciones de salud, educación y vivienda de la mayor parte de la población. A estas crisis se sumó el catastrófico terremoto de 1985 que destruyó la parte central de la Ciudad de México y al cual el gobierno respondió ineficazmente.

Ante su incapacidad para erradicar las crisis, el grupo en el poder difundió un discurso en el que atribuía al populismo de los gobiernos precedentes la deficiencia principal de la política mexicana. Así, De la Madrid inició la transformación del modelo nacional de populista-nacionalista a neoliberal.

La crisis de los ochenta repercutió en la educación: en esa década solo la mitad de los escolares terminaba la educación primaria; el PIB destinado a la educación disminuyó de 5.3% en 1981 a 3.3% en 1988; se cancelaron programas para combatir el rezago y dar mantenimiento a las escuelas; se estancó el número de matriculados en las escuelas normales; y muchos maestros se vieron en la necesidad de renunciar y buscar otros trabajos debido a la reducción de salarios de hasta el 45% (Torres Barreto 2007, p. 109). En contraste, la inversión del sector educativo privado se incrementó en un 10%. Las bajas percepciones salariales que tenían los maestros y las decisiones del gobierno dieron como resultado frecuentes conflictos políticos y sindicales, paros y marchas entre 1981 y 1989.

### **6.1.1 La tercera generación de libros de primer año: “los libros integrados”**

La tercera generación de LTG de primero de primaria (1980–1993) no surge de una reforma educativa sino de una evaluación de los materiales a finales de 1978. En este año fue creado el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos (a partir de aquí CCyME) que tuvo la tarea de proponer lineamientos para la revisión de contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos, así como de la concepción del diseño de los nuevos LTG. Después de la revisión, en 1978, de planes y libros vigentes, así como de una serie de consultas al magisterio nacional, se llegó al acuerdo de crear programas y LTG integrados para el primero y segundo grados y de mantener los mismos libros, organizados por

áreas, para los grados del tercero al sexto. Además, la CCyME estipuló un programa de elaboración de monografías para cada uno de los Estados de la República que debían distribuirse antes de que terminara el sexenio presidencial.

El propósito de integrar los libros era el de ajustarlos a la teoría de la globalización de la enseñanza, la cual está fundamentada en las características psicológicas del niño, que hasta los ocho años tiene un pensamiento sincrético (Merino Huerta 1982, p. 318). Es decir, que hasta esa edad el niño percibe la realidad en conjuntos; por esta razón, la integración de los materiales tuvo como finalidad “presentar al alumno las cosas, los hechos, la realidad, tal como aparecen en su medio: como un todo unificado, superando así la perspectiva que ofrece cada una de las áreas, en que la realidad solo puede conocerse parcialmente” (Jaso García 1982, p. 262). Así, de acuerdo con Salcedo Aquino (1982, p. 45), los cambios que sufrieron los libros de esta generación fueron de forma y no de contenido. Los objetivos del proyecto de 1972 continuaron vigentes, la diferencia fue que en lugar de siete áreas programáticas se establecieron ocho, las cuales quedaron integradas solo en el caso del primer y segundo grados: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Educación para la Salud, siendo esta última la que se incluyó en el nuevo plan.

Después de dos ediciones experimentales de los nuevos materiales, en 1980 los niños de primer año recibieron los materiales, que continuaron vigentes hasta 1993. El paquete de libros de primero constaba de cuatro volúmenes notablemente más grandes que los de la generación anterior: *Mi libro de primero. Parte I* (239 páginas); *Mi libro de primero. Parte II* (230 páginas); *Mi libro de primero recortable. Parte I* (127 páginas), y *Mi libro de primero recortable. Parte II* (104 páginas). Las portadas de estos libros aludían nuevamente al marco cognitivo infantil: soles, arcoíris, mariposas, niños y niñas jugando con cometas fueron las imágenes que Carlos Pelleiro y Felipe Dávalos crearon para ilustrar los volúmenes de primero y segundo grado (Fig. 1).

Estos libros, sin embargo, cambiaron sus portadas en 1989 con la llegada como director de la CONALITEG (1984–1993) del abogado y diplomático Javier Wimer Zambrano. Wimer, amante del arte, mantenía amistad con numerosos artistas plásticos mexicanos pertenecientes a la llamada Generación de la Ruptura, la cual se posicionaba distante de la tradición muralística mexicana y las temáticas nacionalistas (Hernández 2011, p. 152). El director de la CONALITEG, pues, decidió continuar con la propuesta del primer director de esta institución, Martín Luis Guzmán, y junto con el equipo de diseño editorial, encabezado por Lenin Molina, convocó a 32 artistas mexicanos para el diseño de las nuevas portadas. Fernando Zertuche Muñoz, en ese entonces director general del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), habla en entrevista con Hernández



Fig. 1: Portadas de la tercera generación de LTG, edición 1980.

(2011, pp. 157–158) sobre los lineamientos ideológicos que guiaron el proyecto de renovación de las portadas:

De pronto me dice Lenin que se ha tomado una decisión: desde la portada, los libros deben llevar el mensaje de la cultura mexicana. Promover que los niños, así fueran muy pequeños, conocieran a los artistas plásticos más relevantes del país [. . .] El proyecto daba continuidad a los propósitos de Martín Luis Guzmán, en el sentido de que, de entrada, el libro de texto gratuito, desde la portada, tiene que darle algo al niño. . . eso lo expresaban tanto Javier como Lenin constantemente. Y jamás se permitieron hacer una crítica de las experiencias previas; eso sí, existía el ánimo de marcar su paso por la Comisión con algo diferente, con algo que fuera bueno y positivo. Y hay que decir, finalmente, que para un funcionario público como Wimer, también era importante demostrar su eficacia ante el secretario de Educación Pública y ante el presidente de la República.

Así, se logró reunir entre 1988 y 1990, 34 obras pictóricas de técnicas y estilos diferentes que fueron requeridas en calidad de donación. Sus creadores gozaron de total libertad creativa con la sola consigna de que su obra aludiera a los contenidos del libro que se les asignó. Las portadas para cada libro de primer año fueron realizadas por un pintor distinto (Xavier Esqueda, Joy Laville, Elvira Gascón, Guillermo Meza) y llegaron a manos de los niños a partir del ciclo escolar 1988–1989 (Fig. 2).

Como ya se mencionó, en esta generación se integran todas las áreas del conocimiento y se reparten en dos volúmenes con cuatro unidades cada uno. Las unidades no tienen título pero cada una incluye cuatro módulos titulados. Como en la generación precedente, se mantiene el libro recortable que también



Fig. 2: Portadas de la tercera generación de LTG, edición 1987.

se divide en dos libros. *Mi libro de primero. Parte I* consta de 239 páginas y contiene las primeras cuatro unidades. La primera unidad tiene que ver con el reconocimiento del *yo-niño*. La segunda con el ambiente infantil inmediato (la familia, la casa, el juego). La tercera unidad trata temas de ciencias naturales (el nacimiento de las plantas y los animales) y un tema correspondiente al civismo (la colaboración). La cuarta unidad hace referencia al ambiente físico inmediato (la casa, el lugar en que vive, algunos recursos naturales). El volumen I termina con 52 páginas de lecturas. Este libro cuenta con su correspondiente libro recortable, *Mi libro de primero recortable. Parte I*, que consta de 127 páginas. Este comienza con 12 páginas con ejercicios en los que se le pide al niño el reconocimiento y clasificación de categorías (animales, sentimientos, muebles, etc.). Posteriormente se proponen actividades similares a las de la generación anterior que implican recortar y pegar. *Mi libro de primero. Parte II* contiene 230 páginas y cuatro unidades. La primera unidad de este volumen se asigna como unidad 5 por continuidad (por lo que comienza en la página 249) y trata la vida en el campo en contraste con la vida en la ciudad. La unidad 6 toca los temas de la casa, los vecinos y los animales. La séptima está dedicada a los lugares de México, los medios de comunicación y de transporte y la identidad mexicana. La última unidad trata el tiempo: el pasado, presente y futuro del niño, así como el pasado de México.



### 6.1.2 Controversias suscitadas por los libros integrados

Esta década no se libró de las inconformidades y ataques contra el sistema educativo y los libros de texto. Los miembros de la derecha tradicional, incluidos empresarios y clero, así como la UNPF, seguían denunciando la orientación socialista del sistema educativo, que, afirmaban, generaba odio en los niños mexicanos. Asimismo, se quejaban de que los LTG coartaban la libertad del derecho que tenían los padres de educar a sus hijos. Así lo expresó José Ruiz Chávez, vocero de la UNPF, cuyas palabras aparecen el 23 de abril de 1984 en el semanario de opinión y análisis político *Proceso*:

[. . .] los padres de familia mexicanos [. . .] exigen que la educación no sea ni obligatoriamente religiosa ni obligatoriamente laica; que se ajuste a las convicciones de los propios padres para que haya continuidad entre lo que se aprende en el hogar y lo que se enseña en la escuela, continuidad que es propia de los países auténticamente democráticos; que la educación institucionalizada tenga un fuerte contenido ético a nivel de valores humanos; que la educación no sea un instrumento de lucha de clases, sino de solidaridad y de preservación de la auténtica cultura nacional, que se respete esta opción de libertad que es la Escuela Privada, y que se apoye a los padres de familia haciendo deducibles los gastos educativos, hasta un determinado nivel.<sup>1</sup>

Sin embargo, a esta nota responde Carlos Monsiváis en la misma revista diciendo que las afirmaciones del adoctrinamiento comunista en las escuelas públicas solo buscaban suscitar pánico en la sociedad y ensalzar los alcances de las escuelas privadas (las cuales, sin embargo, no podían demostrar el grado de “perfección” que predicaban), denigrando clasistamente los de las escuelas públicas. Además, las acusaciones sin pruebas, de que los LTG imponían una concepción del universo y de la vida pansexualista, atea y filomarxista estaban muy lejos de la realidad, pues México seguía siendo constructor y reforzador del capitalismo.

En 1988 la CONALITEG había acumulado una deuda con la productora e importadora de papel *Pipsa* de 19 524 millones de pesos que se sumaban a otros 20 000 millones de pedidos no pagados. La gran deuda hizo que la productora cortara el suministro de papel, lo que alegró a la derecha, que vislumbró el fin de los LTG. El cuestionamiento del sector empresarial sobre la utilidad de los LTG fue un tema constante en las reuniones con el para entonces candidato a la pre-

---

<sup>1</sup> La libertad de enseñanza: derecho a decidir por los hijos (1984). *Proceso*, 390, 22–23. <https://www.proceso.com.mx/138478/la-libertad-de-ensenanza-derecho-a-decidir-por-los-hijos> (Consultado el 02.07.19)

sidencia Carlos Salinas de Gortari. Sin embargo, la mitad de la deuda con *Pipsa* fue pagada en octubre de ese año y se normalizó la impresión de los libros.

## 6.2 La construcción de los modelos cognitivos de IDENTIDAD NACIONAL en la tercera generación de libros de texto

Como hemos apuntado, esta generación de LTG no fue producto de una reforma educativa, por lo que se afirma que los cambios hechos a los libros de primero y segundo solo fueron de tipo formal y no de contenido (Salcedo Aquino 1982, p. 45). Sin embargo, aun cuando hemos reconocido los siete modelos cognitivos de la generación anterior, también hemos detectado que el énfasis que se les ha dado, la manera de conceptualizarlos, así como el orden en que fueron expuestos, cambió. Por esta razón, el MCI de MEXICANO es distinto del construido en las generaciones anteriores. Los siete modelos cognitivos que componen este MCI fueron apareciendo en el siguiente orden: el FENOTIPO, la CULTURA, la FAMILIA, el CIVISMO, el OTRO, el PAÍS y la HISTORIA NACIONAL.

### 6.2.1 El modelo del FENOTIPO

Las generaciones de LTG hasta ahora analizadas aquí han expuesto sus contenidos tomando en cuenta los intereses del niño de acuerdo con la edad en que idóneamente inicia la educación primaria, es decir, a los seis años. Tanto la generación de los sesenta como la de los setenta inician evocando en el lector la experiencia infantil, su reconocimiento como *yo-niño*, pero, mientras que la primera generación adopta un tono más serio para hablar de los deberes del niño hacia la familia, la sociedad y la patria, los manuales de diez años después nunca pierden el tono lúdico y relajado para tratar tales temas. Los libros integrados de los ochenta, en cambio, no enfatizan tanto el juego, pero también utilizan una gran cantidad de fotografías de niños para ilustrar los temas. De la misma manera que sus antecesores, las primeras páginas promueven el reconocimiento del lector dentro de la categoría *niño*.

El primer módulo titulado “Yo” presenta una serie de fotografías de niños y niñas de características similares: son morenos, tienen el pelo y los ojos oscuros, tienen alrededor de seis años y todos están vestidos de manera citadina. Este módulo pretende que el lector se reconozca como niño, pero, al mismo tiempo, se presenta un fenotipo con el cual se debe identificar. El tono de piel de los niños que aparecen en muchas de las fotos tiende a no ser tan claro (Fig. 3).



**Fig. 3:** Modelo del FENOTIPO (MLP I, pp. 11-12).

Sin embargo, cuando la parte verbal alude al *yo* o al *nosotros* se usa un fenotipo de piel más clara (Figs. 4 y 5). En estos textos los productores de los libros posicionan al lector en las mismas coordenadas situacionales que el hablante, es decir, los niños y las niñas de las fotografías. Estas figuras fungen como el centro déictico que invita al lector a concebirse como parte de él (“Los que nacimos aquí somos mexicanos” MLP II, pp. 382-383). Sugieren una conceptualización *subjetiva* (Langacker 1987) (*aquí, soy*), provocando que el espectador se conciba dentro de la escena y se relacione con la representación visual que se le presenta (“Soy un niño. Soy una niña”) (MLP I, pp. 14-15).

Así como los libros de los setenta expresan explícita y visualmente cómo son los mexicanos (Fig. 13, cap. 5), estos libros también lo hacen. Sin embargo, en contraste con los anteriores, que alejaban al lector del fenotipo mediante la implicación del *ellos* en “¿En qué se parecen estos niños? Todos son mexicanos” (CS, pp. 12-13), esta generación acerca, incluye e invita al lector a identificarse con las fotografías.

En el módulo “Somos mexicanos” queda establecido el prototipo físico del mexicano. En efecto, a partir de la relación entre la composición visual, que cubre dos páginas, y la verbal, que reza “Los que nacimos aquí somos mexicanos” MLP II, pp. 382-383), se propone el modelo idealizado del FENOTIPO (Fig. 5).

El espacio visual está compuesto por 20 fotografías rectangulares de niños y niñas tomadas en primer plano y acomodadas en forma piramidal. Con excepción del niño de tez más morena que se encuentra centrado y es un poco más

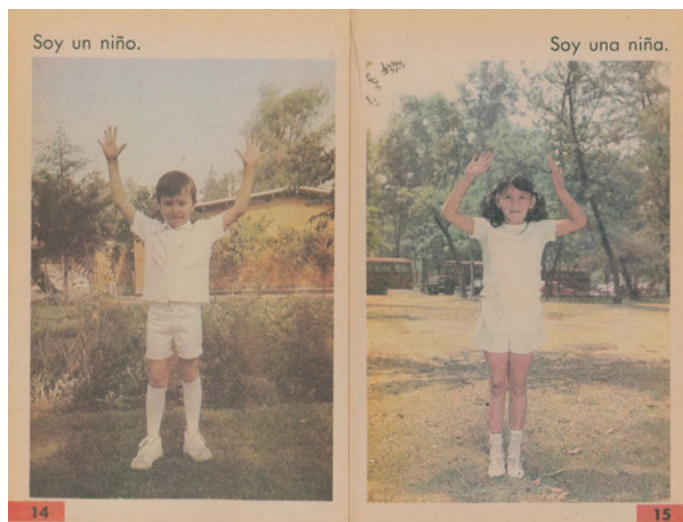


Fig. 4: Fenotipo elegido para designar al *yo-niño* (MLP I, pp. 14–15).



Fig. 5: Fenotipo del MCI de MEXICANO (MLP II, pp. 382–383).

pequeño que las demás figuras, los 19 niños restantes son representaciones *de-manda* cuya mirada y sonrisa invitan al espectador a identificarse con ellos. Estas 19 figuras muestran características específicas: son niños de tez morena

clara, de pelo oscuro, oscuro claro o incluso rubio; ojos oscuros y todos están vestidos de manera citadina. Así, estos libros promueven el ideograma:

- “Los mexicanos somos muy parecidos físicamente: nuestro color de piel es moreno claro”.

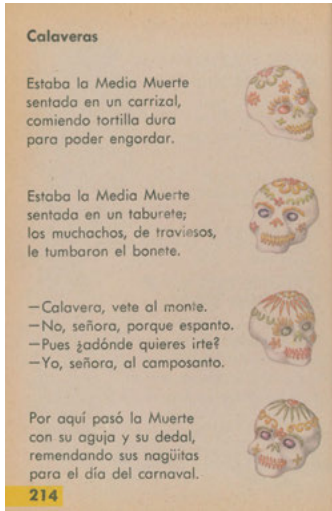
### 6.2.2 El modelo de la CULTURA: las tradiciones, los festejos, la comida y la educación

El modelo CULTURAL es uno de los modelos que tiene más ocurrencias (51 oc.) y está conformado por cinco submodelos o instanciaciones: las celebraciones tradicionales (16 oc.), la música (3 oc.), la comida mexicana (29 oc.), la educación (2 oc.) y la lengua (1 oc.).

Los manuales hacen referencia a algunas tradiciones y celebraciones mexicanas. Por ejemplo, entre las lecturas se presenta una calavera literaria (Fig. 6), que es una composición en verso escrita como parte de la tradición del Día de Muertos. Este tipo de poemas populares se distingue por el tono burlesco y pícaro que ha sido usado desde su origen en el México Virreinal para hacer crítica social aludiendo a la muerte a través de personajes como la Catrina. Actualmente, estas composiciones tienen el objetivo de divertir y reírse de la muerte o son dedicadas a un conocido donde se le advierte de manera jocosa que “la calaca”, “la flaca”, “la huesuda”, etc., va a venir por él/ella. Esta tradición, para muchas culturas incomprensible y quizás tenebrosa, se presenta de tal manera que no causa ningún miedo, ya que no evoca marcos cognitivos negativos, por el contrario, se activan los marcos de la DIVERSIÓN con la alusión de la flacura como algo irrisorio, y con palabras como *traviesos* y *carnaval*. Además, las imágenes que acompañan la lectura son calaveras de azúcar (dulce tradicional preparado para el Día de Muertos) que activan también el marco de la INFANCIA perfilando en él el concepto de *golosina*.

Otra tradición que se presenta en los manuales es la de romper piñatas. Como se puede observar en la Fig. 7, la composición visual y el texto activan los marcos de la COMIDA (*gordas calientes* es un tipo de tortilla de maíz gruesa), de las GOLOSINAS (*cacahuates*) y de la DIVERSIÓN. Este último es activado mediante la imagen que representa una fiesta infantil donde los niños dibujados tienen una gran sonrisa (con excepción del niño que golpea la piñata). El acto volitivo que implica el último verso crea la inferencia que la acción de romper la piñata tiene más valor que los metales preciosos y por lo tanto es más deseable.

El carnaval como parte de las tradiciones mexicanas aparece como tema de una de las lecturas (MLP II, pp. 472–473). Un narrador desconocido hace la descripción de lo que se vive en la festividad y cuenta una situación concreta ocu-



**Fig. 6:** Modelo CULTURAL: la tradición del Día de muertos (MLP I, p. 214).

**Fig. 7:** Modelo CULTURAL: la tradición de romper la piñata (MLP I, p. 233).

rrida durante el festejo. La oración con la que inicia la lectura, “Los antiguos mexicanos celebraban sus fiestas con bailes y disfraces”, activa el marco de los ANTEPASADOS, lo que provoca se evoque el marco de la TRADICIÓN. A pesar de que estos antepasados son conceptualizados lejos del centro déictico (*ellos, sus fiestas*), esto sirve como anclaje para hablar del presente en que el sujeto de la enunciación es un *nosotros*: “Ahora también **tenemos** fiestas. Una de ellas es el carnaval. Lo **festejamos** todos los años durante cuatro días”. El marco de la DIVERSIÓN que ya se había activado a partir de las voces *celebraban, fiestas, bailes, disfraces, festejamos* se vuelve un espacio mental también forjado por el marco de la DIVERSIÓN/ALEGRÍA pero en el que aparece como sujeto un *todos* que hace referencia al *nosotros* de la frase anterior: “Todos andan alegres: cantan, bailan, se ponen disfraces y fingen combates”. Este espacio mental se visibiliza a través de la imagen de la lectura donde se representa con colores muy vivos una fiesta popular (Fig. 8). El marco de la DIVERSIÓN/ALEGRÍA se mantiene abierto durante la descripción de la escena (*celebrar, colores, chistes, se ríe*) y de la narración de la travesura que planea y realiza uno de los niños protagonistas del evento: “Él los alcanza y ¡pam! los cascarrones truenan”. La utilización de la interjección hace más detallada la narración sumándole audición a lo visual y le brinda un tono infantil a la narración.

Los manuales citan otras celebraciones solo a partir de fotos (una fiesta/baile popular; unos Quince años; una comida familiar con un grupo musical to-



Fig. 8: El Modelo CULTURAL: la tradición del carnaval (MLP II, pp. 472–473).

cando al fondo; una mujer con características indígenas peinando a otra de trenzas —quizás para ir a una fiesta—; un rodeo) (MLP II, pp. 352–353). No se nombra el tipo de festejo que representa cada foto, pero se le pide al lector que responda a las preguntas “¿Qué crees que festejan estas personas? ¿Cuáles de estas fiestas conoces?”. Aunque en las fotos no se aprecian bien los rostros que indican alegría, las palabras *festejar* y *fiestas* evocan el marco de la DIVERSIÓN, dentro del cual se conceptualizará la última pregunta que cierra el módulo “¿Qué costumbres hay en tu comunidad?”, quedando así las costumbres dentro de este marco.

La última tradición que se cita en estos libros es la celebración del día de la Independencia de México. La lectura que hace referencia a este festejo (MLP II, pp. 464–466) es exactamente la misma que aparece en la generación anterior, con la única diferencia que cambiaron todas las imágenes que la ilustran (ver Fig. 24, cap. 5). Como apuntamos en el capítulo anterior, la lectura comunica el efecto emotivo que representa para el niño narrador esta tradición. También demostramos que la narración se conceptualiza dentro del marco de la DIVERSIÓN y cómo dentro de este se perfilan los conceptos de *alegría* y *emoción*.

La música es otra de las instanciaciones del modelo de la CULTURA y está muy ligada a las celebraciones tradicionales (3 oc.). En las fotos del tema sobre las costumbres mencionado arriba (MLP II, pp. 352–353) se pueden ver músicos vestidos de manera tradicional acompañando la fiesta. Pero también aparecen agrupaciones musicales tradicionales para ilustrar el módulo “Cómo suena y dónde está” (MLP I, p. 43) y el tema “Los servicios” (MLP I, p. 181) (Fig. 9).



La fotografía de la izquierda, donde aparece un grupo de mariachis sobre una trajinera, adquiere gran relevancia debido a su tamaño (cubre toda la página) y al hecho de que fue la imagen elegida para iniciar una nueva unidad y un nuevo módulo. Por lo tanto, el niño lector debe detenerse a observar la imagen para poder empezar a imaginar la temática de la unidad. Asimismo, esta imagen alude al tradicional paseo en trajinera sobre los calanes del lago de Xochimilco (Ciudad de México), que a su vez activa el marco de la FIESTA/DIVERSIÓN, ya que es costumbre hacer fiestas y reuniones familiares durante el paseo en trajinera, muchas veces acompañadas por músicos. La segunda foto muestra un quinteto de músicos que posan muy alegres con atuendos e instrumentos procedentes del estado de Veracruz. La parte verbal de esta imagen indica que la música es un servicio que se brinda en las comunidades de México.

La comida mexicana es una elaboración del modelo CULTURAL que no podía faltar en estos libros (29 oc.). También aquí se utilizan palabras propias del marco de la COMIDA MEXICANA junto con su representación visual para que los niños recorten y jueguen (*tacos, tomate* (LR I, p. 85) *chiles, chayote* (LR II, p. 141); reconozcan los olores y los sabores (*cecina* (MLP I, p. 39, LRI, p. 19); para que practiquen ciertos grupos silábicos recortando y jugando (*cajeta, jicama*) (LR II, p. 163) o para que practiquen la adición sumando lo que cuestan las especialidades culinarias que vende un carrito ambulante (“El arroz y la machaca cuestan . . .”, “El consomé y el mole cuestan . . .”, “El arroz y la cochinita cuestan . . .” (MLP II, pp. 354, 355).



Fig. 9: Modelo CULTURAL: la música tradicional (MLP I, pp. 43 y 181).



Una lectura muy significativa para nuestro análisis porque contiene explícitamente varios de los modelos cognitivos que conforman el MCI de MEXICANO es la titulada “Los mexicanos nos parecemos” (MLP II, pp. 388–389) (Fig. 10). Como el título lo indica, este texto presenta los aspectos que los mexicanos tienen en común. El marco cognitivo de la comida gana prominencia debido a que cierra la lectura y es uno de los dos marcos que puede ser representado visualmente a través de sus instanciaciones: los *tacos*, los *tamales* y las *tortillas*. La composición visual es más saliente que el texto porque abarca más de la mitad de las páginas. En esta escena *transaccional* de plano general, los tres participantes representados son colocados de perfil, por lo que no establecen una conexión imaginaria con el lector. Los tres son *actores* cuyos brazos y miradas forman vectores que apuntan hacia las instanciaciones a las que nos referíamos arriba: el niño señala hacia los tamales que están sobre la mesa y por extensión el vector llega hasta las tortillas que están cerca de ellos. Los brazos de la figura que representa la madre y su vista apuntan hacia los tacos. En la mano derecha sostiene un plato con una cuchara. Podemos deducir que es la salsa picante porque este condimento pertenece al marco de los TACOS. La mirada de la niña y sus brazos apuntan hacia un libro, elemento perteneciente al marco de la EDUCACIÓN.

El texto, narrado en primera persona por un niño, comienza abriendo el marco cognitivo del TERRITORIO MEXICANO con la mención de dos pueblos del es-



Fig. 10: Modelo CULTURAL y sus instanciaciones: la educación, la lengua y la comida (MLP II, pp. 388–389).

tado de Yucatán, *Tekom* y *Tukás*, los cuales pueden representar cierta extrañeza y distancia para los lectores que no tienen familiaridad con la lengua maya. Inmediatamente después se activa el marco de la EDUCACIÓN a través de elementos que el niño lector reconoce perfectamente y que se atribuyen como aspectos que los niños mexicanos tienen en común:

- (1) Y los dos vamos en **primero**. Cuando vio **mis libros** dijo que eran iguales a los suyos. Mi mamá nos dijo que **a todos lo niños mexicanos** nos dan los **mismos libros**.

La lectura hasta este punto ha abierto el modelo de la CULTURA, donde se procesará un nuevo marco, el de la LENGUA. El niño narrador parafrasea las palabras de la madre quien ancla al marco de la EDUCACIÓN instanciado por los libros, el de la lengua y afirma que los mexicanos comparten también este aspecto:

- (2) También nos dijo que **todos los mexicanos hablamos español. Bueno. . . casi todos. Algunos** hablan **otras lenguas** también muy bonitas como el maya.

Además del marco de la LENGUA, este fragmento activa el modelo de EL OTRO, del que hablaremos posteriormente. Es decir, por un lado, evoca el marco de NOSOTROS LOS MEXICANOS, pero inmediatamente lo contrasta con el de ELLOS, LOS OTROS, al iniciar la siguiente frase con el marcador discursivo *bueno* con valor correctivo-reformulador y completarla con el adverbio de cantidad *casi*, con el que se hace una excepción y se saca del marco NOSOTROS a todos los que no hablan español. El hecho de que sea la madre quien hace esta afirmación tiene gran peso y validez para el niño lector, ya que, como la maestra, representa una figura de autoridad.

La lectura prosigue con la afirmación del niño narrador que funciona como la corroboración irrefutable de aquello que dijo la madre: “Los mexicanos nos parecemos mucho. Ahora ya sé por qué”. El texto termina con la activación del marco de la COMIDA: “Y otra cosa: **todos** comemos chile y tortillas, tamales y tacos”. El sujeto *todos* le da un sentido generalizador a la frase. Esta adquiere gran fuerza, por un lado, porque, como habíamos dicho, cierra la lectura, por otro lado, porque comienza llamando la atención del lector con “Y otra cosa”. Esta estrategia genera la intuición de que lo que seguirá a continuación es algo adicional que no puede dejarse de mencionar. Finalmente, la expresión valorativa “¡Qué rico!” con que termina la lectura focaliza el gusto que los mexicanos tienen por su cultura culinaria.

Así pues, los ideogramas relativos a la cultura que generan los manuales son:

- “Los mexicanos poseemos tradiciones que celebramos de manera muy alegre y somos felices de participar en ellas”.
- “Los mexicanos tenemos cosas en común como los libros escolares y la lengua”.
- “Los mexicanos hablamos español”.
- “A los mexicanos nos encanta la comida de México”.
- “Todos los mexicanos comemos lo mismo”.

### 6.2.3 El modelo de la FAMILIA y sus componentes

En los libros de los ochenta el modelo de la FAMILIA es mucho más elaborado y aparece con más frecuencia (111 oc..) que en la generación anterior (60 oc.). Las figuras del padre y la madre se presentan al mismo tiempo de manera icónica en la unidad 2, módulo 1 “Lo que me gusta hacer” (MLP I, p. 65) (Fig. 11). Esta lección sobre los cuidados y necesidades del niño abarca dos páginas. Cada una de las fotos presenta una escena que contiene las respuestas a las preguntas “¿Qué necesitan los niños para crecer sanos y felices?, ¿Quiénes te cuidan?, ¿Cómo te cuidan?, ¿Por qué te cuidan?”. La primera página pretende activar los marcos cognitivos de la SALUD y la FELICIDAD, siendo este último el más relevante para el niño de seis años. En este marco se procesarán y almacenarán las informaciones sugeridas por las fotos, incluso aquellas de la siguiente página en donde aparecen los padres. El hombre y la mujer con los niños en brazos se conceptualizan fácilmente como los padres, ya que la parte textual los relaciona con el marco mental del CUIDADO DE LOS HIJOS. Abierto este marco, las imágenes perfilan los conceptos de *amor* y *protección* que se atribuirán a estos miembros de la familia.

Estos libros se diferencian de las antiguas generaciones porque intentan comunicar una paridad de género con respecto a los cuidados y responsabilidades hacia los hijos. En la Fig. 11 se puede constatar que la respuesta esperada a la pregunta “¿Quiénes te cuidan?” es “mi papá y mi mamá”. Sin embargo, observando la imagen, la primera figura que viene a la mente es el padre debido a la colocación superior y de mayor tamaño de la foto que lo representa. Por lo tanto, se refuerza la propiedad protectora prototípicamente atribuida al padre. Esta propiedad se observa claramente en el módulo 2 “La familia” de la unidad 2 (Fig. 12).



**Fig. 11:** El modelo de la FAMILIA: protección, amor y cuidados de los padres hacia los hijos (MLP I, pp. 64–65).

Como en el ejemplo anterior, en esta imagen el padre toma el lugar más prominente en la escena al ser colocado en la parte superior y central del espacio visual. De esta manera, los valores que evoca la figura remiten a lo ideal, lo bueno, lo más importante, el núcleo al que se supedita el resto de los elementos, en este caso los demás miembros de la familia. Los brazos de esta figura forman vectores que apuntan hacia las dos mujeres de la imagen, la madre y la hija, quienes se encuentran dentro del círculo que el padre forma con su cuerpo, lo cual brinda la sensación de protección. La figura materna, en cambio, dirige los brazos hacia el miembro más pequeño de la familia también indicando protección, aunque de manera un poco más distanciada. La imagen, pues evoca el marco de la PROTECCIÓN atribuyéndole esta característica principalmente al padre. La escena implica un proceso *no transaccional* donde las figuras están representadas de frente y observan directamente al lector. Esta angulación establece un total involucramiento con el lector y comunica la idea de objetividad, es decir, suscitan la aseveración “This is how it works” (Kress & van Leeuwen 2006, p. 145). De este modo, el modelo FAMILIAR queda establecido. Por lo que se refiere a la parte verbal, esta activa directamente el marco del CARIÑO que es comprendido como parte del MCI de FAMILIA. Una vez abierto y fijado el modelo FAMILIAR, la página siguiente activa el marco cognitivo de la CASA. Así, el módulo hace que se relacione directamente a la familia con la casa y se vuelva esta parte del MCI como en los libros de la primera generación.



Fig. 12: El MCI de PADRE y su posición privilegiada en el espacio visual (MLP II, p. 68).

En el módulo “La familia” también aparecen fotos del padre y la madre cuidando el arreglo de los hijos y realizando actividades lúdicas con ellos (Fig. 13).



Fig. 13: La propiedad de cuidador de los hijos del MCI de MADRE según su colocación espacial (MLP I, pp. 70–71).

La información que se desea transmitir es que la madre y el padre cumplen las mismas funciones con respecto a los hijos. Sin embargo, la colocación superior de la madre evoca la metáfora lo IDEAL ES ARRIBA, con lo que se comunica que esas funciones (el cuidado físico y las actividades lúdicas con el hijo) le pertenecen idealmente a ella. Esta información se refuerza en el libro recortable (LR I, p. 39) donde la madre adquiere prominencia al ser colocada a la izquierda del espacio visual (Fig.14).

En este caso, al ser ubicadas las imágenes de la madre y del padre, aparentemente al mismo nivel, se pretendía comunicar que la actividad que desempeñan (cuidados del hijo) es propia de ambos; sin embargo, la imagen de la madre y la actividad que realiza quedan en el lado de lo aceptable, lo familiar, en contraste con la figura del padre que queda en el lado de lo nuevo, por lo que se asume que esa actividad es más propia de la figura femenina. Además, cabe señalar que la información que ofrece la imagen es corroborada por la parte textual que incita al lector a evocar primeramente el MCI de MADRE. Esto se debe a que la primera oración de completamiento que el niño debe realizar y que implica la palabra *mamá* requiere un mayor esfuerzo cognitivo que la segunda en la que aparece la palabra *papá*, porque esta conlleva solo una operación de repetición; es decir, en la primera oración el niño tiene que pensar, apoyándose en la imagen, “¿quién cuida a los hijos?”.

Raúl Ávila (2011, p. 397), coautor de los libros de Español de 1972 y coordinador general de los libros editados a partir de 1980 cuenta su experiencia en la elaboración de esta generación y confiesa que:

Los problemas que no se notan y las consecuencias de todo esto, para terminar, fueron, entre otros: el hecho de que cada página era no sólo un asunto pedagógico, sino también ideológico, político y cultural. Siempre nos preocupó el equilibrio de sexos —de géneros no, porque no hacíamos preguntas íntimas ni había estadísticas al respecto—. Un ejemplo de esto son las niñas, los niños y su porcentaje en los libros; admito que, según nuestras cuentas, ganaron los niños por 52 a 48. Para equilibrar el sesgo porcentual, las niñas ganaron el primer plano de la portada de segundo. En cuanto a labores, los dos hacían de todo y a veces las niñas eran —como es natural— más listas que los niños.

Como se puede observar de la cita, sí había una conciencia sobre la representación igualitaria de los dos sexos; sin embargo, como lo menciona Ávila, la cuestión del género no fue tomada en cuenta. En efecto, aunque parecería que los libros dan igual oportunidad de aparición al hombre que a la mujer y tratan de hacer entender que las responsabilidades de los padres hacia los hijos son las mismas, la conceptualización que surge de las composiciones visuales sigue asignando a la madre las tareas prototípicas del modelo de la CRIANZA.



**Fig. 14:** La propiedad de cuidador de los hijos del MCI de MADRE según su colocación espacial (LR I, p. 39).

Esta generación de libros construye un MCI de MADRE mediante los modelos propuestos en la primera generación, algunos de los cuales habían perdido fuerza en la segunda. Por ejemplo, se asocia a la madre con la alimentación de la familia (5 oc.) y las labores domésticas (10 oc.). El modelo del NACIMIENTO es también mucho más claro y recurrente que en la generación anterior, pues hay más imágenes que muestran mujeres con bebés en los brazos (10 oc.). En cuanto al MCI de PADRE, persiste el modelo de la RESPONSABILIDAD en su aspecto educativo (4 oc.) pero, como hemos apuntado arriba, se agrega un valor: el cuidado físico del niño (4 oc.), valor compartido por primera vez con el del modelo de MADRE. Además, aunque ya no se haga referencia al dinero, se vuelve a asociar al padre con el trabajo fuera de la casa (7 oc.) como en el primer libro (a diferencia de que en este manual los oficios no solo son rurales como lo era la mayoría en 1960).

Otra peculiaridad de estos libros es que consideran a la familia compuesta por más de cuatro miembros: los hermanos (9 oc.), los tíos (2 oc.), los abuelos (5 oc.) y los primos (1 oc.) tienen lugar entre las lecturas.

Para finalizar, citamos los ideogramas que estos libros evocan con respecto a la familia:

- “Mamá es la persona que me dio a luz, me nutre y cuida mi estado emocional y de salud”.

- “Realiza actividades domésticas y es la principal responsable de mis cuidados”.
- “Papá me educa y, al igual que mamá, se hace cargo de mi estado físico, pero en menor grado”.
- “Papá tiene un trabajo y es el protector de la familia”.
- “Los padres, los hermanos, los tíos, los abuelos, los primos conforman la familia”

#### 6.2.4 El modelo del CIVISMO

El modelo del CIVISMO es el menos elaborado en estos libros (33 oc.). Tal como sucede en la generación anterior, las normas de comportamiento que el niño debe seguir no se adjudican específicamente a la sociedad mexicana. Se trata de tres normas de carácter universal: la limpieza (3 oc.), por ejemplo “¿Dónde se pone la basura?” (MLP I, p. 85); el aseo personal, cuyas ocurrencias (16 oc.) se incrementan a partir de las modificaciones de 1978, pues, como ya se dijo, se agrega el área programática de la educación para la salud: “Me lavo los dientes. Me lavo las manos. Me lavo la cara” (MLP I, p. 98), “¿Por qué se deben lavar las manos antes de preparar los alimentos? ¿Qué alimentos se deben cocer?” (MLP II, p. 288). La tercera instanciación cívica es la ayuda en su sentido de colaboración (14 oc.): “Los hijos ayudan. —Mamá, queremos ayudarte. Tenemos una idea. —Son muy listos” (MLP I, p. 76); “Yo ayudo a mi papá a traer leña” (PLM I, p. 206); “En el pueblo van a construir una escuela. Todos los niños ayudan a cargar materiales” (MLP II, p. 258). Incluso el módulo 4 de la unidad 3 se llama así, “Colaboramos”. Sin embargo, como se puede apreciar de las ilustraciones (Fig. 15), el marco mental que activan las fotografías es el del JUEGO y no hay nada que indique un comportamiento que tenga efecto en la sociedad específicamente mexicana. El resto de las imágenes de este módulo presentan un escenario escolar donde cada niño hace algo en el salón de clases o en el huerto.

Los ideogramas que surgirían de estas informaciones son:

- “Nos tenemos que asear”.
- “Debemos poner la basura en su lugar”.
- “Para jugar necesitamos organizarnos”.
- “Los niños tenemos que trabajar en conjunto en la escuela”.
- “Ayudamos a nuestros padres”.





Fig. 15: El modelo del CIVISMO: la colaboración (MLP I, pp. 129 y 131).

### 6.2.5 El modelo de EL OTRO: el indígena y el español

El modelo de EL OTRO, es decir, el que queda fuera de la comunidad mexicana, está representado en los manuales por dos figuras: el indígena y el español. Estas figuras aparecen como en los primeros libros, pero a diferencia de estos, aquí la presencia del español es sutilmente mencionada y, en el caso del indígena, solamente sugerida a través de unas cuantas imágenes. En efecto, en los LTG de 1980 aparece en 9 ocasiones la imagen de personas que portan la vestimenta atribuida a los indígenas, pero el indígena o, como lo llamaban en los primeros libros, “el indio”, nunca es nombrado verbalmente, no tiene voz, solo aparece un dibujo, siete fotos y es aludido mediante el modelo de la lengua, como se explicó anteriormente.

La Fig. 16, último módulo de la unidad 5 “La colaboración entre el campo y la ciudad” (MLP II, p. 296), presenta un niño con la indumentaria prototípica del indígena: camisa y pantalón de manta, sombrero de paja y sandalias. El personaje, que en esta ocasión sí tiene nombre, Andrés, está abriendo un costal en un espacio totalmente rural. El texto de esta imagen “¿Qué traje Andrés de la ciudad? Dibújalo” establece la oposición campo-ciudad, lejanía-cercanía. El dibujo es colocado en la parte inferior del espacio visual por debajo de otro dibujo de una niña dentro de su habitación, vistiendo ropa de ciudad y abriendo una maleta cuyo texto recita “¿Qué traje Pilar del campo? Dibújalo”. La ubicación de las imágenes evoca las metáforas espaciales ARRIBA ES BUENO, ABAJO ES MALO



**Fig. 16:** El modelo de EL OTRO: el indígena (MLP II, p. 296).



**Fig. 17 y 18:** Representaciones *offer* del indígena (MLP II, p. 353; MLP I, p. 155).

(Lakoff y Johnson, 1980, p. 51), por lo que Andrés y su espacio adquieren las propiedades menos aceptadas que la figura de Pilar y su espacio.

Las cinco fotos en las que aparece gente indígena son representaciones de tipo *ofrecimiento* donde los participantes no establecen ninguna conexión con el lector, son solo objeto de observación (Figs. 17, 18 y 19). En las demás fotos las figuras están de perfil, o no se les ve el rostro y se encuentran en un tercer plano, muy alejadas del lente de la cámara. Todo lo anterior implica distanciamiento con el observador y una completa desubjetivización.

En la Fig. 19 se puede ver cómo a pesar de que la palabra *vecinos* perfila acercamiento, cuando aparecen las fotos de gente con ropas indígenas se aleja la toma y se coloca a estas personas en la parte inferior del espacio visual o simplemente no se les deja ver el rostro. Todo lo contrario sucede con las figuras utilizadas para ilustrar el inicio del módulo 2 (unidad 6) “Los vecinos”, donde los participantes representados abarcan toda la página (plano entero), lo cual les da una prominencia alta (Fig. 20). Además, su fenotipo corresponde al que fue establecido para el MCI de MEXICANO. Así, la imagen comunica que los *vecinos* ideales tienen estas características.

En la última foto (Fig. 21) en la que se pretende retratar a los grupos indígenas no se observan personas sino maniquíes sin rostro y con indumentaria indígena. La imagen, tomada en plano general, pertenece a la unidad 8, módulo 4



Fig. 19: Distanciamiento emotivo que representa el indígena (MLP II, pp. 310–311).



Fig. 20: Acercamiento emotivo e identificación con el fenotipo idealizado del mexicano (MLP II, p. 309).

“México y su pasado” y se encuentra por debajo de figuras pertenecientes a culturas prehispánicas.

La composición visual que comprende dos páginas advierte verbalmente que “Guardamos cosas para recordar [. . .] Las exponemos en los museos” (MLP II, pp. 431–432). A partir del título del módulo se activa el marco del PASADO y la

parte verbal hace que se perfile el concepto de *museo* y nociones asociadas como lo antiguo, lo que ya no existe, pero vale la pena recordar. De esta manera, el indígena es introducido en la categoría de folclor, de algo “valioso” pero que ha quedado en el pasado y no pertenece a la modernidad.



**Fig. 21:** El indígena como instanciación del pasado de México (MLP II, pp. 430–431).

El segundo *otro*, el español, es aludido 5 veces y también es desubjetivizado, ya que se hace referencia a él mediante una pintura (aparecida 2 veces) de una catedral colonial que va acompañada de los textos “Cuando llegaron los españoles, hicieron otros edificios. México cambió mucho” (MLP II, p. 438) (Fig. 22) y “La ciudad de los españoles” (LR II, p. 223).

Si tomamos en cuenta que la página precedente dice “Los aztecas fundaron México-Tenochtitlan en un lago. La ciudad era muy hermosa. Tenía palacios, templos y muchos canales” (MLP II, p. 437), y en la siguiente página se expone “Cuando llegaron los españoles, hicieron otros edificios. México cambió mucho” (MLP II, p. 438), se puede inferir que estos últimos acabaron con la belleza de la ciudad, ya que no se utiliza ningún calificativo para las construcciones españolas.

En el libro recortable se vuelve a hacer alusión a la cultura española en contraposición a la azteca (Fig. 23).

Como se puede observar, la saliencia que se les da a los aztecas ya no es a partir de calificativos como en el libro de lecturas, sino a través de la disposi-



**Fig. 22:** Modelo de EL OTRO: el español en contraposición al mundo prehispánico (MLP II, pp. 437–438).



**Fig. 23:** Creación de distanciamiento hacia el mundo español y acercamiento al azteca (LR II, pp. 221, 223).



ción espacial de la imagen de su ciudad. En la página para recortar, esta aparece del lado de lo conocido, mientras que la ciudad española se encuentra en el lado de lo extraño. Además, la imagen de la ciudad azteca es presentada en picado, en una toma de arriba hacia abajo, con lo que el observador adquiere poder sobre la figura. La siguiente página es el soporte de lo que será un cuadro que deberá ser colgado en la casa de los niños según las instrucciones. En la parte superior se debe pegar la ciudad azteca y en la inferior la española. Aunque en ambos casos se percibe un distanciamiento porque se habla de la ciudad de *ellos*, la disposición espacial de la imagen que activa el marco del mundo prehispánico; el tipo de toma que presenta; la referencia que se hace en el libro de lecturas al *nosotros* con “Nuestra capital”; y la colocación de la palabra *México* como parte del topónimo “México-Tenochtitlan” hacen que el escolar asuma que la cultura azteca le pertenece, mientras que los españoles resultan los extraños, los *otros*, los que terminaron con la belleza de algo que es suyo.

La última foto en la que se alude al español, también hace referencia al indígena (Fig. 24). Esta representa una metáfora visual de la fusión de los mundos y de la idea del México actual que los LTG quieren comunicar. La foto fue tomada desde lo alto (picado). En ella se aprecia un lugar de México (Tlatelolco) donde se ven, en un primer plano, ruinas arqueológicas prehispánicas, en un segundo plano una iglesia colonial y, como fondo, varios edificios altos que representan la modernidad.



**Fig. 24:** Representación del México actual: la fusión cultural y la modernidad (MLP II, p 440).

Así las cosas, los ideogramas que promueven los libros con respecto al indígena —que en estos libros no son lo mismo que los aztecas, es decir, quedan fuera del marco de los GRANDES IMPERIOS PREHISPÁNICOS— y al español son:

- “Hay otros que no son como nosotros, son extraños, viven lejos y no nos podemos comunicar con ellos”.
- “Lo indígena es folklor, es parte del pasado”.
- “Los españoles acabaron con la majestuosidad de la ciudad azteca”.
- “El pasado de México comprende la fusión del mundo indígena y el español, pero en la actualidad es un país moderno”.

### 6.2.6 El modelo de México en términos de territorio, pero con matiz nacionalista

Uno de los cambios que sufrieron los libros de los ochenta, y que resulta muy relevante para este estudio, es la aparición de una unidad (unidad 8) en la que se concentran muchos de los modelos que conforman el MCI de IDENTIDAD MEXICANA. Esta unidad concluye con el módulo 4 “Somos mexicanos”, el cual evoca varios modelos cognitivos: el del FENOTIPO, del que hablamos páginas atrás (Fig. 5); el modelo del NACIMIENTO: “Los que nacimos aquí somos mexicanos” (MLP II. pp. 382); el modelo de la LENGUA ESPAÑOLA, de la COMIDA y del OTRO, de los cuales hablamos también anteriormente (Fig. 10). Asimismo, en este módulo aparece la lectura titulada “La bandera” que figura en el libro de Español de la generación anterior (EE. pp. 219–220), con la diferencia de que todas las imágenes son nuevas (Fig. 25).

Como habíamos mencionado, en esta lectura se categoriza a México como un país. Dicho modelo se construye a partir de seis marcos cognitivos, a saber, el de la CASA/VIVIENDA: “Vivimos en un país que se llama México”; el marco de la EXTENSIÓN TERRITORIAL: “Podemos verlo en el mapa”, “México es muy grande”, y el modelo de la GEOGRAFÍA, que genera la imagen de variedad y riqueza natural. Pero además, esta lectura activa el marco del CARIÑO dentro del cual quedará insertado México y su representante concreto, la bandera: “Y como a México le tenemos cariño, también le tenemos cariño a la bandera”.

En la versión de los libros de los setenta, la imagen que ilustra este texto es una bandera bidimensional que abarca un tercio de la página (Fig. 19, cap. 5). En contraste, en esta nueva versión el espacio visual abarca la mitad de las páginas y está compuesto por cinco fotografías. En cada una aparece al menos una vez la bandera mexicana. Las dos primeras fotos y la que está colocada al centro de la segunda página activan el marco INFANTIL perfilando el juego: en la primera imagen se ve la representación tipo *demanda* de una niña de cinco o seis años, de pie sobre un juego tubular giratorio, como en un pedestal soste-



Fig. 25: Modelo de MÉXICO: nueva versión visual 1980 (MLP II, pp. 384–385).

niendo orgullosamente con las dos manos el asta de una bandera. La posición erecta, de frente y en alto de la figura infantil, además de la toma de plano entero que connota una distancia social corta, la colocación de la foto en la parte superior izquierda y su mayor tamaño, le brindan la mayor saliencia de la composición. A su derecha se encuentra la foto en plano largo y en picado de un grupo de ochos soldaditos de juguete, cada uno de los cuales porta una bandera mexicana. La tercera foto que evoca el marco infantil se encuentra en la segunda página de la lectura. Está colocada al centro y es una toma de plano general donde aparecen muñecos que, si tomamos como referencia los árboles del *setting*, parecería que son de tamaño humano. Apenas se logra distinguir que la muñeca más prominente de esta imagen porta un vestido típico del Estado de Veracruz y lleva en la mano la bandera de México, símbolo que por su tamaño y colorido capta la atención del observador. La fotografía que se encuentra a la izquierda de esta evoca el marco de la ESCUELA y perfila las ceremonias patrióticas. Tomada desde un plano general, presenta un *setting* escolar donde se reconoce la escolta de niños que lleva la bandera durante la ceremonia que se hace en honor a esta en las escuelas primarias. En la última fotografía aparece únicamente la bandera de México ondeante en contrapicado, con lo cual esta adquiere poder sobre el observador y comunica grandeza, ya que la mirada del lector tiene que dirigirse hacia lo alto, lo ideal.

Como se puede observar, en estos libros el submodelo de los símbolos nacionales perteneciente al modelo de MÉXICO vuelve a tomar fuerza. Aunque cuando



se habla del país (24 oc.) nunca se utiliza la palabra *patria*, como en los libros de los sesenta, en estos manuales los símbolos nacionales ocurren más frecuentemente (26 oc.) que en sus predecesores, los libros de los setenta (11 oc.). Es decir, con la reiteración de estos símbolos (bandera, escudo, himno) y las fotografías de niños rindiéndoles homenaje (3 oc.) se le da al modelo de MÉXICO un tinte más patriótico que los libros anteriores.

Por último, este modelo también comprende sitios concretos de la República mexicana. En los manuales se mencionan 10 lugares: “Ayer domingo fuimos al pueblo de Xochimilco” (MLP II, p. 474); para practicar la lectura de consonantes: “Hortensia vive en **Huasca**. Su papá es Hipólito Hernández. Su familia vive en el **estado de Hidalgo** desde hace tiempo” (MLP II, p. 356); y para hablar de los medios de transporte: “¿Cómo podemos ir a otros lugares de México? Cuautla, Cuernavaca, Yautepec” (MLP II, p. 370).

Así, de la construcción del modelo MÉXICO derivan los siguientes ideogramas:

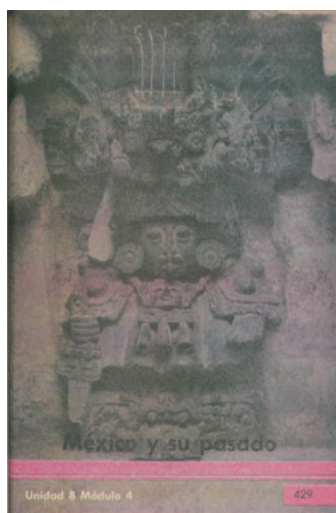
- “México contiene una gran variedad y riquezas naturales, climáticas y geográficas”.
- “México es el lugar donde nacimos y habitamos los mexicanos”.
- “La bandera es México”.
- “Sentimos cariño por el país y por lo tanto por la bandera también”.
- “Respetamos a la bandera y nos sentimos orgullosos de ella, por eso le hacemos ceremonias”.

### 6.2.7 El modelo de la HISTORIA NACIONAL

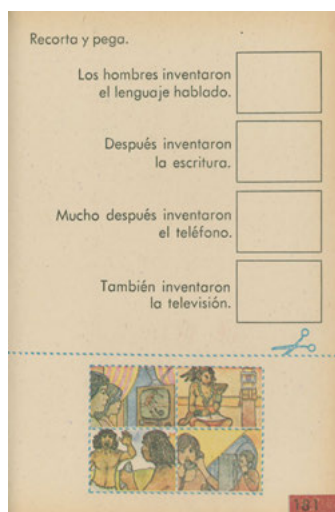
También en esta generación, el modelo de la HISTORIA NACIONAL se presenta al final de los manuales y, por lo tanto, también al final del ciclo escolar cuando los niños ya han adquirido más madurez. En contraste con las antiguas generaciones, en esta se hace más hincapié en la idea de que México tiene un pasado, pero sobre todo un presente que se proyectará hacia un futuro. En estos libros el modelo de HISTORIA NACIONAL está conformado por cuatro instanciaciones: la historia prehispánica (15 oc.), la prehistoria (4 oc.), los personajes históricos (18 oc.) y el presente de México (4 oc.).

Las primeras dos instanciaciones pertenecen al marco del PASADO DE MÉXICO y son nuevamente incluidas después de haber desaparecido de los libros de los setenta. En efecto, en dicha generación solo se hace alusión al pasado prehispánico mediante imágenes, pero no se dan explicaciones históricas y la prehistoria no es nombrada en absoluto. En la primera generación, en cambio, aparecen ambos submodelos en el libro de trabajo. En la tercera generación, la prehistoria y la historia prehispánica son incluidas en la unidad 8, módulo 4 “México y

su pasado” (MLP II, p. 429). El título explícitamente abre el marco del PASADO que ha sido desarrollado durante toda la unidad 8 (MLP II, pp. 393–440). El título “México y su pasado” conceptualiza al país de manera prosopopéyica, es decir, como a una persona que tiene un pasado. Este concepto resulta menos abstracto y más fácil de entender para el escolar, ya que a lo largo de la unidad se hace referencia al pasado del niño y de su familia. La prominente imagen utilizada para introducir este módulo corresponde a una escultura perteneciente a alguna cultura prehispánica, con lo cual se fija dicho marco —el MUNDO PREHISPÁNICO— dentro del modelo del PASADO DE MÉXICO (Fig. 26).



**Fig. 26:** Modelo de la HISTORIA: el pasado prehispánico (MLP II, p. 429).



**Fig. 27:** El pasado prehispánico y una de sus instancias: la cultura maya (LR II, p. 181).

Los ejemplos de estas representaciones los hemos referido anteriormente cuando ilustramos que el indígena es relegado al pasado, al folclor y es colocado dentro el marco del MUSEO (Fig. 21). Asimismo, pero con mucha más prominencia, son incluidos en este marco las esculturas que indexan el mundo prehispánico. También ya hemos hablado de la representación de la ciudad azteca que es conceptualizada con magnificencia como algo nuestro, “Nuestra capital ha cambiado” (MLP II, p. 437), pero que ha desaparecido a causa los españoles (Fig. 22). Este mismo texto abre los marcos de BELLEZA y MAJESTUOSIDAD: “Los aztecas fundaron México-Tenochtitlan en un lago. La ciudad era muy hermosa. Tenía palacios, templos y muchos canales” (MLP II, p. 437). Pero, ade-

más, hace que se conceptualice al pueblo azteca como ingenioso o increíble, por haber fundado una ciudad sobre un lago.

Un miembro periférico de la categoría de culturas prehispánicas que aparece en estos libros es la maya (2 oc.). Esta cultura es relacionada con el marco de la LENGUA y, a diferencia de la azteca, es conceptualizada como lejana del centro déctico pero viva: “Algunos hablan otras lenguas también muy bonitas como el maya” (MLP II, p. 389). Esta cultura es relacionada también con el marco de la escritura en el libro recortable (LR II, p. 181) (Fig. 27), donde se debe elegir el dibujo de un hombre maya escribiendo y pegarlo junto a la oración “Después inventaron la escritura”. Aunque los mayas solo son una elaboración metonímica del sujeto de todas las oraciones *los hombres*, la oración que les corresponde los relaciona directamente con la invención de la escritura, por lo que esta cultura se conceptualiza como muy importante.

La PREHISTORIA es mencionada muy brevemente en el módulo “México y su pasado”.

En estas páginas se confirma la relación entre museo y pasado: “El otro día la maestra nos llevó a un **museo**. Allí vimos que antes, **hace muchísimos años, ya había hombres en México**” (MLP II, p. 435) (Fig. 28). Esta lectura abre también el marco del MIEDO cuando el narrador habla de los grandes animales que estos hombres enfrentaron. Las imágenes de maquetas de hombres cazando un mamut y un búfalo y la activación del marco del MIEDO hacen que indirectamente se atribuya a estos hombres, categorizados como mexicanos, un carácter valiente y fuerte.

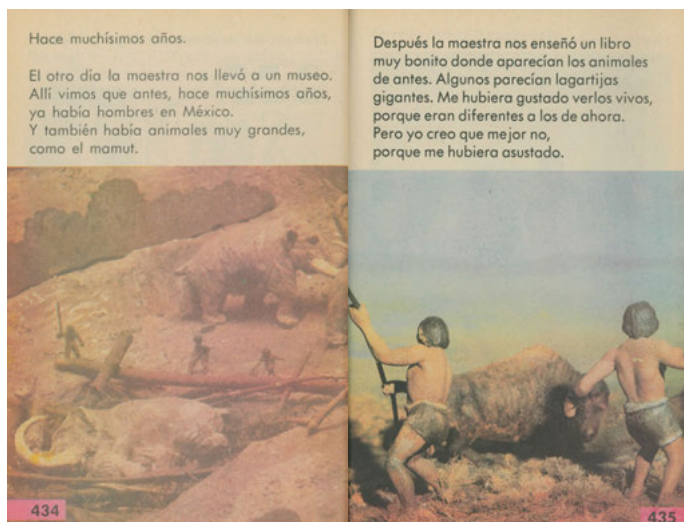


Fig. 28: Modelo de la HISTORIA NACIONAL: la prehistoria (MLP II, pp. 434–435).

Otra de las elaboraciones de la HISTORIA NACIONAL es la de los personajes históricos. Los manuales de la tercera generación omiten los textos referentes a Benito Juárez y a Francisco I. Madero de los libros precedentes, pero mantienen intactas las lecturas sobre Miguel Hidalgo y Netzahualcóyotl. De esta manera, permanecen las ideas del pueblo como promotor del cambio social, la gran emoción que provoca la celebración de la Independencia y Netzahualcóyotl como culto y bondadoso representante de la cultura azteca. En ambos casos, sin embargo, las imágenes que las ilustran son completamente diferentes a las que aparecen en los libros anteriores. En el caso de la lectura dedicada a Miguel Hidalgo se utilizan tres imágenes en lugar de dos: una foto del Zócalo de la Ciudad de México donde se ve como fondo el Palacio Nacional, mientras que, encuadrada en primer plano, aparece la bandera mexicana. Por su tamaño y colorido, este símbolo tiene la mayor saliencia dentro de la imagen (Fig. 29).



Fig. 29: Modelo de la HISTORIA NACIONAL: personajes históricos (MLP II, pp. 464-465).

La segunda imagen de la lectura es una foto de una figura de cera que representa a Hidalgo. El personaje se encuentra sentado, escribiendo, y es posicionado de manera oblicua, por lo que no establece ningún contacto con el observador. La tercera imagen (Fig. 30) le quita fuerza a la idea que transmite el texto debajo de esta. Esto es, aun cuando *la gente* es la figura o *trajector* e Hidalgo el fondo o *landmark*, la representación visual hace que se focalice el personaje de Hidalgo y los caudillos representados por muñecos, los cuales fueron colocados casi de frente y muestran la mayor parte de su rostro. El realismo que comunica la foto-

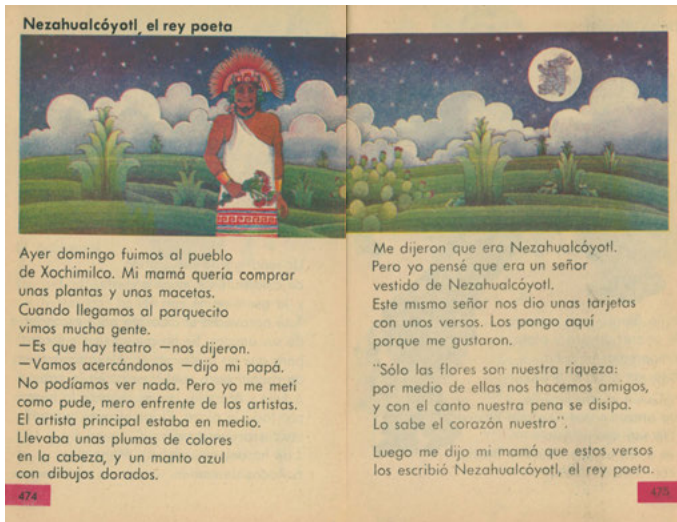
grafía se atenúa, sin embargo, mediante el uso de muñecos que tratan de representar a los personajes.



**Fig. 30:** Atenuación de la conceptualización del pueblo como promotor del cambio (MLP II, p. 466).

Netzahualcóyotl es otro de los personajes históricos que persistió en esta generación. Como habíamos mencionado, el personaje remite directamente al mundo prehispánico. Las propiedades de majestuosidad, cultura y bondad que le atribuye la lectura son evidenciadas a través de la nueva imagen seleccionada para acompañar el texto. A diferencia de la imagen del libro de los setenta, que representaba al personaje a través de pictogramas evocando con esto lo extraño y lejano (Fig. 22, cap. 5), esta vez se optó por una figura humana, en color, de tipo *demanda*, en plano americano (*cowboy shot*) y encuadrada en primer plano (Fig. 31). La posición frontal, la mirada y la sonrisa hacen que este personaje entre en contacto imaginario con el observador. Además, las flores que tiene en la mano lo ponen en relación con la parte verbal que abre el marco de la AMISTAD. Todo lo anterior hace que se genere una sensación de simpatía hacia el personaje. El penacho que porta en la cabeza a modo de corona y los brazaletes de oro refirman el marco de la realeza evocado por el seudónimo “el rey poeta”. El *setting* que aparece de fondo comprende elementos asociados con la poesía: una noche estrellada con nubes, la luna, un prado verde y cactáceas propias de México con las cuales se ha iden-

tificado al país (el nopal —*opuntia ficus indica*—, que también se encuentra en el escudo nacional, y los magueyes, asociados al agave tequilero). La luna, que se encuentra en un segundo plano, contiene la representación de un conejo. Esta evoca la leyenda azteca de “El conejo en la luna”, la cual cuenta que un conejo ofreció su vida al dios Quetzalcóatl para salvarlo de la inanición y este lo premió plasmando su figura en el astro para que fuera recordado por siempre. La leyenda no aparece explícitamente en los manuales de primero sino en *Mi libro de segundo. Lecturas* (1981, pp. 98–100) de esa misma generación. Aun así, se presta para que se hable de la leyenda durante la lección. La elección de la imagen, pues, corresponde con los marcos de AMISTAD y BONDAD que implica la poesía de Netzahualcóyotl y que se pondrán en relación con el marco del MUNDO PREHISPÁNICO, reafirmandose como parte de él.



**Fig. 31:** Modelo de la HISTORIA: personajes históricos del mundo prehispánico (MLP II, pp. 474–475).

La última página donde aparecen personajes históricos es la imagen que abre el módulo 4 “Somos mexicanos” de la unidad 7. En la fotografía (Fig. 32) se observan dos niños cuyo fenotipo corresponde al del mexicano prototípico que se disponen a poner el disco del himno nacional.

El *setting* es escolar; se reconoce que es la oficina del director, porque sobre el escritorio se puede ver parte del letrero de presentación que lleva inscrito su nombre y su posición (“ING. ANTONIO R . . . DIREC . . .”). En la parte superior,



**Fig. 32:** Modelo de la HISTORIA: los personajes históricos (MLP II, p. 381).

pegadas a la pared se observan ocho litografías de personajes históricos (Josefa Ortiz de Domínguez, José María Morelos, Miguel Hidalgo, Los Niños Héroes, José María Pino Suárez, Leona Vicario, Vicente Guerrero y Benito Juárez), además de otra donde se plasma la bandera de México. Tales imágenes captan la atención gracias a su mayor iluminación y a la posición superior que evoca la metáfora LO BUENO/DESEABLE/IDEAL ES ARRIBA. La disposición elevada brinda a los personajes un halo de divinidad. La imagen de tipo *transaccional* indica, mediante el vector formado por el brazo del niño de la izquierda, el tocadiscos y su intención que parece requerir un esfuerzo, ya que la figura infantil está parada sobre las puntas de los pies. Esta acción hace que se dirija la mirada hacia el fondo o *landmark*, es decir, hacia el disco que el otro niño está sacando de la cubierta y que en letras mayúsculas deja claro el título. Ninguna de las dos figuras establece una relación con el observador, sin embargo, lo que comunican es su deseo, a pesar del esfuerzo que implica, de escuchar el Himno.

La última instanciación del modelo de la HISTORIA NACIONAL es el del presente (4 oc). Esta elaboración se enfatiza más en esta generación que en las precedentes. Habíamos ya citado dos de los cuatro ejemplos al hablar del modelo de EL OTRO (Figs. 23 y 24). Como ocurre en la generación de los setenta, la imagen que se quiere dar del México actual es de modernidad. Esto se representa mediante la arquitectura y los medios de transporte (Fig. 33).





**Fig. 33:** El presente de México, instanciación del modelo de la HISTORIA (MLP II, pp. 426–427).

En todas las imágenes que acompañan la idea de México moderno aparecen edificios altos y las tomas son aéreas en picado, lo cual hace que los coches se vean muy pequeños. En la Fig. 33, por ejemplo, la foto que representa el pasado es poco nítida y, aunque también está tomada desde lo alto, no alcanza la altura de la foto que representa la modernidad. Además, el hecho de que en la segunda foto no aparezcan los techos de los edificios, refuerza la sensación de altura. Otro ejemplo lo encontramos en el mismo módulo. En estas páginas también se hace un contraste entre el pasado y lo que se quiere dar a entender como presente (Fig. 34). En este caso, mientras que la imagen de la época colonial crea la sensación de algo lejano y ajeno a la realidad del lector, la altura desde la que está tomada la segunda foto (aún mayor que la de la Fig. 33) le otorga al observador poder sobre la imagen y le reafirma la idea de que mientras más altas son las construcciones, mayor es la modernidad.

Así, los ideogramas que promueven los libros con respecto al modelo de la HISTORIA NACIONAL son:

- “Nuestro pasado prehispánico era majestuoso”.
- “Los aztecas eran asombrosos, ingeniosos y cultos”.
- “Los personajes históricos son dignos de reconocimiento”.
- “El pasado de México es importante por lo que merece estar en museos”.

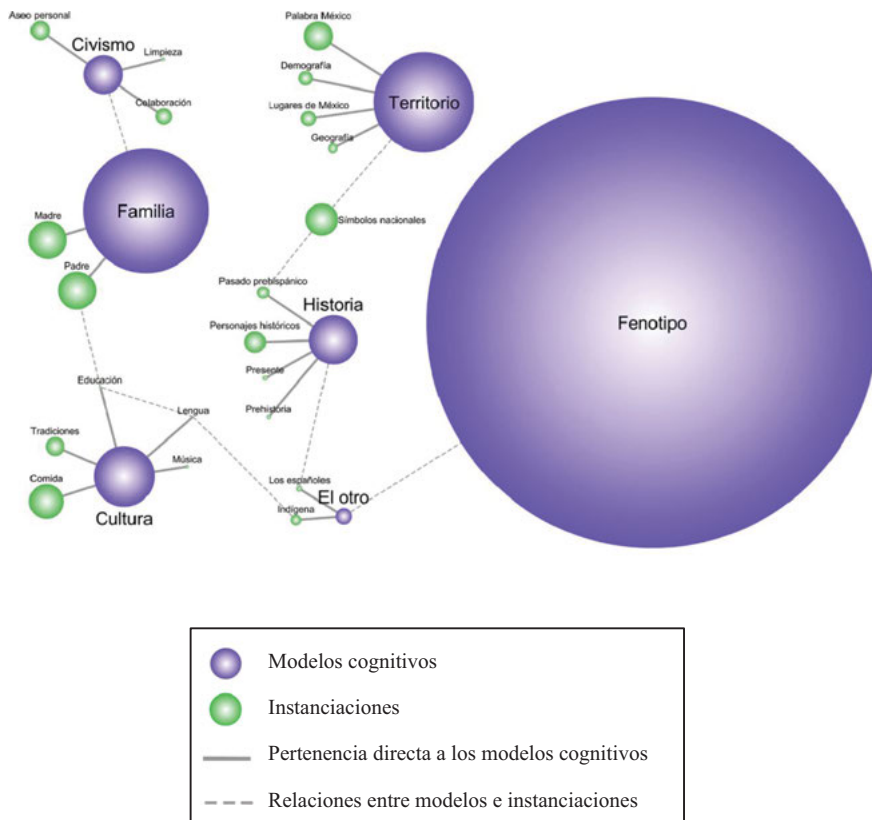




**Fig. 34:** La arquitectura, símbolo de modernidad (MLP II, 438–439).

– “Actualmente México es un país moderno”.

Como en las dos generaciones anteriores, incluimos a continuación el esquema radial (Gráfico 3) donde se puede observar el peso que los productores textuales le dieron a los modelos cognitivos y las relaciones que entre ellos se establecen.



**Gráfico 3:** Modelos cognitivos y sus instancias en la tercera generación de LTG.



## 7 La cuarta generación de LTG: “los libros del nuevo milenio”

La última generación de libros que tomamos en consideración presenta notables diferencias ideológicas con respecto a las generaciones anteriores y, como estas, construye su propio MCI de IDENTIDAD MEXICANA. A continuación, expondremos el contexto sociopolítico en que se gestaron estos libros y posteriormente daremos luz a los componentes del nuevo MCI de MEXICANO correspondiente a la ideología neoliberal.

### 7.1 Contexto sociopolítico en que se creó la cuarta generación de LTG

La cuarta generación de LTG (1993–2008) se gestó en un periodo de tránsito entre los ochenta y los noventa dentro de un clima neoliberal que había impregnado las políticas del gobierno mexicano. Este periodo de transición se caracterizó por una serie de eventos que tuvieron gran impacto a nivel internacional: la revolución informática que fomentó el uso de las computadoras y el internet, la demolición del muro de Berlín que simbolizó la caída del socialismo en Europa, el fin de la Guerra Fría, la apertura del mercado a nivel mundial y la pretensión de instituir un nuevo orden basado en una economía, una sociedad y una cultura globalizadas (Torres Barreto 2007, p. 154).

A finales de los ochenta, México sufría una crisis económica muy grave que sería heredada por el nuevo gobierno. Para terminar 1988, después de un escandaloso fraude electoral, Carlos Salinas de Gortari fue nombrado presidente de la República. El gobierno salinista mantuvo la política económica anterior, pero impuso un modelo más claramente neoliberal y globalizado que pretendía distinguirse totalmente del desarrollismo y el proteccionismo de los gobiernos anteriores (Torres Barreto 2007, p. 157). La principal acción llevada a cabo por la tecnocracia al poder, con la cual se buscaría alcanzar los propósitos de “modernización” y apertura comercial, fue el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) en 1994. Aunque este proyecto fue planteado como una maniobra esperanzadora, al cabo de unos años se pudo apreciar que lo que resultó fue una pérdida de soberanía y de autonomía económica a cambio de la prosperidad de solo algunos sectores. El neoliberalismo modernizador se tradujo en desempleo y aumento de pobreza, la cual se quiso combatir mediante el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL). Tal programa, sin embargo, lejos

de abatir la pobreza y garantizar bienestar social, sirvió para que el gobierno tuviera un mayor control del destino de los recursos asignados a los sectores más pobres de la población (Torres Barreto 2007, p. 160). La imposición de las políticas neoliberales derivó en una polarización social que culminó con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994. El estallido de la rebelión en Chiapas coincidió con la entrada en vigor del TLC, a partir del cual los indígenas de Chiapas perderían los derechos sobre sus tierras. El alzamiento, pues, demandaba justicia y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas de México. Este suceso sirvió para desenmascarar ante el mundo a México como un país con inequidades profundas.

### 7.1.1 La nueva reforma educativa y las críticas hacia los nuevos libros

En este contexto se plantea una nueva reforma a la educación tras un estudio diagnóstico que reveló el rezago educativo debido a la baja calidad de los servicios, ineficiencia pedagógica, exiguuo financiamiento presupuestal, mala preparación docente, abandono de escolares, etc. Se determinó, pues, que la renovación se haría desde la política educativa con base en la ideología neoliberal. Así, se creó la carrera magisterial con el objetivo de mejorar la calidad de la educación motivando al maestro, según la lógica neoliberal, mediante incrementos salariales.

El 18 de mayo de 1992 Ernesto Zedillo, secretario de educación en ese entonces, logra la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMEB) por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de la SEP y de los gobernadores de los Estados. En el AMEB se estipulaba una reforma integral de los contenidos de los materiales educativos que implicaría una renovación total de los programas de estudio y de los LTG para el ciclo escolar 1993–1994. Esta renovación comprendería el abandono de las áreas —como estaba organizada la generación anterior— para volver al estudio de las asignaturas como en los primeros libros. Paralelamente, se modificó el artículo 3º constitucional, con lo que, desde aquel momento, el número de años de la educación básica obligatoria comprendería 10 grados divididos en tres niveles escolares: preescolar, primaria y secundaria (ya que anterior a esta modificación solo era obligatoria la educación primaria y secundaria). Asimismo, el ajuste al artículo comprendió la autorización de la instrucción religiosa dentro de los colegios privados.

La reforma inició con los libros de historia. El año escolar 1992–1993 fue declarado “Año para el estudio de la historia de México” con los argumentos de que la historia de México había desaparecido de los LTG de la reforma anterior, y que por esta razón los estudiantes estaban muy mal preparados en el tema.

Ante estas circunstancias, por encargo del secretario de educación Ernesto Zedillo, se prepararon dos libros de historia, uno para el cuarto grado y otro para el quinto y el sexto, bajo la coordinación de Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín. Los libros, llamados como en los sesenta *Mi libro de Historia de 4º, 5º o 6º año* y en cuyas portadas volvía a figurar, pero de manera reducida, *La patria*, fueron presentados en agosto de 1992 y distribuidos en septiembre de ese mismo año. Sin embargo, la polémica sobre estos materiales no tardó en desencadenarse. A diferencia de las ocasiones anteriores en que los protagonistas de la polémica habían sido los empresarios, la Iglesia y la UNPF, en esta ocasión su participación fue marginal, mientras que por primera vez entraron en juego el ejército y los intelectuales (Villa Lever 2011, p. 171). Las críticas hacia los libros se dirigían tanto al proceso de su elaboración como a su enfoque historiográfico y pedagógico. Esto es, se desveló en los periódicos que pese a contar con los Talleres Gráficos de la Nación y con las instalaciones de la CONALITEG, el gobierno prefirió encargar la impresión de los libros a una empresa privada asociada a la editorial española Santillana. Además, se denunció que los coordinadores de estos libros recibieron un contrato por mil seiscientos millones de pesos para la realización de los manuales (Torres Barreto 2007, p. 184). En cuanto al aspecto ideológico, se les acusó de incluir la época actual y de hacer propaganda abierta al régimen salinista. Se dijo que estos materiales intentaban marcar una separación con los gobiernos anteriores censurándolos, adjudicando una buena imagen al gobierno salinista y al precedente promoviendo así el modelo neoliberal. La polémica se enardeció cuando los críticos de los textos se unieron en defensa de la vieja historia llena de mártires que murieron por la patria. Asimismo, se critica la atenuación sobre el tema de las relaciones conflictivas que México había sostenido con Estados Unidos en el siglo XX. Esta atenuación se debió al contexto de negociación del Tratado de Libre Comercio que en ese momento México tenía con E.E.U.U. y porque se supo que un representante diplomático del vecino del norte revisó los LTG para que no hubiera expresiones antinorteamericanas ni un patriotismo acérrimo que pudiera entorpecer el TLC.<sup>1</sup> Por lo que se refiere a la parte pedagógica, se dijo que la información no estaba pensada para niños, que el lenguaje era difícil, que carecían de actividades didácticas y que promovían el aprendizaje memorístico (Lerner 1993, p. 41).

---

<sup>1</sup> Sánchez Cervantes, Alberto (1996). *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994* (tesis de licenciatura en historia). Escuela Nacional de Antropología e Historia, citado en Torres Barreto (2007, p. 189).

En contraste con los sexenios de López Mateos y el de Luis Echeverría, el gobierno de Salinas de Gortari no empleó toda su capacidad política para apoyar los nuevos libros. Torres Barreto (2007, p. 337) atribuye esto a la fuerte censura contra su contenido por parte de los altos mandos del ejército mexicano y algunos expresidentes. Así, en septiembre de 1992 se crea una comisión para buscar la solución oficial que calmara las críticas a los textos. Los errores encontrados en los libros principalmente de fechas y datos históricos (por ejemplo, se celebraba el TLC cuando aún no se había firmado) sirvieron de justificación para que en ese mismo mes fueran retirados de circulación y se convocó a un concurso para la elaboración de nuevos libros. Se renovaron, pues, 39 manuales: 14 mediante concursos públicos y el resto, los libros de historia de cuarto a sexto, fueron elaborados por equipos de trabajo de la SEP. Para 1994 los escolares de primaria ya contaban con sus manuales.

### 7.1.2 La cuarta generación de libros de primer año: “los libros del nuevo milenio”

Los nuevos LTG se publicaron con base en los planes y programas de estudios elaborados a partir de la reforma educativa de 1993. Estos se ajustaron a los siguientes lineamientos: 1) se daría prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, destrezas a las que se les dedicaría más tiempo; 2) a las matemáticas se les daría un cuarto del tiempo en los seis grados; 3) en las ciencias naturales se relacionarían los temas con la salud y la protección del medio ambiente; 4) se buscaría recuperar el estudio sistemático de la historia, la geografía y la educación cívica a partir del cuarto grado; y 5) se reservaría un espacio importante para la educación tanto artística como física (Latapí 2004, pp. 256–257). Así pues, los cambios más importantes con respecto a los planes y programas de la reforma de 1972 fueron el aumento de horas lectivas de 650 a 800; la eliminación del enfoque formalista que comprendía el estudio de nociones lingüísticas provenientes de la lingüística estructural, dando prioridad a las habilidades comunicativas oral y escritas; y la omisión del área de Ciencias Sociales para organizar por asignaturas los contenidos de Historia, Geografía y Civismo (Torres Barreto 2007, pp. 215–216).

El paquete de libros que los escolares de primer año recibieron en el ciclo escolar 1993–1994 estaba formado por siete manuales: *Libro Integrado. Primer grado*; *Libro Integrado. Primer grado. Recortable*; *Matemáticas. Primer grado*; *Matemáticas. Primer grado. Recortable*; *Español. Primer grado*; *Español. Primer grado. Recortable* y *Español Primer grado. Lecturas*.

Sin embargo, de acuerdo con los materiales puestos a disposición en línea por la CONALITEG,<sup>2</sup> nos hemos percatado de que en 1997 fue sustituido el libro de lecturas por otro que lleva el mismo nombre (al que daremos las siglas EL2). En la introducción de este último se declara que el manual forma parte de la serie de “tres nuevos libros de texto gratuitos: *Lecturas, Actividades y recortable* [los cuales] fueron elaborados en 1997 y sustituyen a todos los materiales que, hasta el ciclo 96–97, se venían utilizando en las escuelas primarias para esta asignatura y grado” (EL2, p. 1). Así pues, resulta que los libros de español aparecidos tras la reforma de 1993 circularon solo cuatro años y a partir del ciclo escolar 97–98 son sustituidos por manuales cuyos contenidos son completamente diferentes.

El *Libro Integrado* (LI) fue publicado en 1993 y sobrevivió hasta 2008. En sus primeras páginas presenta una de las características que diferencia los manuales de los noventa de las generaciones anteriores: estos libros ofrecen una introducción de alrededor de una página donde se justifica la sustitución de los antiguos libros. Específicamente en el *Libro Integrado* dice así:

Este libro de texto gratuito está destinado a los alumnos de primer grado de las escuelas del país. Fue elaborado en 1993, en sustitución del que, con **pocas modificaciones**, se había utilizado **durante veinte años**. La **renovación** de los libros de texto gratuitos es parte del proyecto general de **mejoramiento** de la **calidad** de la enseñanza primaria que desarrolla el **gobierno de la República**. Para cumplir con tal propósito, es necesario contar con materiales de enseñanza **actualizados**, que correspondan a las necesidades de aprendizaje de los niños y que incorporen los **avances** del conocimiento educativo (LI, p. 3).

Como se observa en la cita, el cambio de libros se justifica a través de la conceptualización de una necesidad de cambio. Este sentido se crea tras la activación del marco cognitivo de lo ANTICUADO perfilando el concepto de *retrógrado*, *no actualizado* mediante la mención de las dos décadas: “en sustitución del que, con pocas modificaciones, se había utilizado **durante veinte años**”. Para reforzar el concepto de *obsoleto* se advierte que desde hace veinte años se hicieron pocas modificaciones; sin embargo, como hemos tratado de dilucidar, los cambios que sufrieron los manuales son de gran relevancia porque presentan un cambio de perspectiva. En contraposición y enseguida, se activan los marcos positivos de lo NUEVO y lo ACTUAL adjudicando estas características a estos manuales a través de las palabras *renovación*, *actualizados*, *avances*. Asimismo, la cita pone en contacto dos marcos mentales, el MEJORAMIENTO y la CALIDAD, con el GOBIERNO MEXICANO, con lo cual estas propiedades son conceptualizadas como

---

2 Véase: <https://historico.conaliteg.gob.mx>



parte del último modelo. Este párrafo que habla de la renovación de los manuales como parte de un proyecto gubernamental de mejoramiento educativo aparece en la introducción de todos los manuales.

Dicha introducción, que también figura en el libro de matemáticas y, en parte, en el de lecturas, declara la procedencia de los manuales.

La Secretaría de Educación Pública ha establecido un procedimiento distinto del tradicional para renovar los libros de texto: ha convocado a concursos abiertos, en los que presentaron propuestas cientos de maestros, **especialistas** y diseñadores gráficos. Las propuestas, ajustadas a los planes y programas de estudio, fueron evaluadas por jurados independientes, integrados por **personas con prestigio y experiencia**. El jurado del libro integrado para primer año seleccionó este **libro como ganador** y la Secretaría de Educación Pública lo ha adoptado como texto gratuito (LI p. 3).

De esta manera, se pretende dar transparencia al proceso de creación de los libros —quizás para evitar la turbiedad que se le impugnó al gobierno al realizar los libros de historia de 1992— y, aunque no se explicitan los nombres de las personas que eligieron el libro, se les atribuyen las propiedades de *prestigio* y *experiencia*. Estas cualidades y el atributo de *ganador* le otorgan al libro atributos muy positivos.

Finalmente, en la introducción de todos los manuales (tanto de los elaborados en 93 como los de 97) aparece el mismo párrafo donde se invita a la sociedad a participar en el mejoramiento de los materiales:

Para que estas tareas tengan éxito, son **indispensables** las **opiniones** de los maestros y de los niños que trabajarán con el libro, así como las sugerencias de madres y padres de familia que comparten con sus hijos las actividades escolares. La Secretaría de Educación Pública **necesita** sus **recomendaciones y críticas**. Estas **aportaciones** serán estudiadas con atención y servirán para que el mejoramiento de los materiales educativos sea una actividad sistemática permanente (LI, p. 3).

Así, la introducción termina con un toque democrático, implicando a la sociedad civil. A las opiniones y sugerencias se les da un carácter de *indispensables* y *necesarias*. Pero el agente que *necesita* estas críticas y sugerencias es la institución autoridad en el ámbito educativo, la cual nunca es nombrada con siglas: la Secretaría de Educación Pública. De este modo, se atribuye gran importancia al supuesto papel que tiene la sociedad civil en la creación de los LTG. Y con esto se intenta subsanar las rencillas suscitadas en 1992 y atenuar las preguntas que surgieron sobre “a quién le corresponde hacer los Libros de Texto: ¿al Gobierno a través de la SEP, a grupos de especialistas o a la sociedad?” (Villa Lever 2011, p. 171). Así como el párrafo que habla del compromiso del gobierno con la mejora de la educación, este párrafo también aparece en la introducción de todos los manuales de primer año.

Volviendo a la descripción del *Libro Integrado. Primer año* —de cuya introducción acabamos de hablar—, este engloba los contenidos de historia, geografía, ciencias naturales y educación cívica. Lo componen 176 páginas y está estructurado en ocho bloques titulados: “Los niños”, “La familia y la casa”, “La escuela”, “La localidad”, “Las plantas y los animales”, “El campo y la ciudad”, “Medimos el tiempo”, “México nuestro país”. El libro recortable que lo acompaña tiene solo 24 páginas y contiene juegos de memoria, dominó, postales y estampillas para recortar y mandar a los compañeros, así como secuencias de historias.

*Español. Lecturas. Primer grado* (EL2) de 1997 presenta una nueva característica: es el eje de todos los libros de español, como lo advierte su introducción (p. 3): “El libro de *Lecturas* es el eje articulador de los nuevos materiales. Con base en los textos que reúne se plantean ejercicios y juegos en los libros de *Actividades y Recortable*”. El texto introductorio no indica que estos materiales hayan sido producto de un concurso, solamente afirma que fueron realizados por gente de amplia experiencia a la que se asocia con el marco de la CIENCIA DE VANGUARDIA:

La elaboración de estos materiales estuvo a cargo de maestros y **especialistas** cuya propuesta didáctica recupera, tanto resultados de **investigaciones recientes** sobre la adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, como la amplia **experiencia docente acumulada** a lo largo de varios años por muchos profesores de este ciclo escolar (1997, p. 3).

El manual EL2 contiene 255 páginas en las que se exponen 39 lecturas entre las que se encuentran, por primera vez, cuentos de otros países como “Los músicos de Bremen” (EL2, pp. 188–194) o cuentos clásicos como “El gato con botas” (EL2, pp. 219–225) o “Robinson Crusoe” (EL2, pp. 249–244) sin mencionar su origen. Por último, en este libro, también por primera vez hay una lista bibliográfica que indica la procedencia de algunas de las lecturas.

*Español. Primer grado. Actividades* (EA) tiene 224 páginas y contiene los ejercicios —principalmente de comunicación oral y escrita— de las 39 lecturas que EL2 y funge de soporte para los recortes que ofrece *EPR. Español. Primer grado. Recortable* (EPR) contiene imágenes que coinciden con las de las 39 lecturas. Este manual cuenta con 145 páginas en las que propone muchos juegos (memoria, dominó, lotería, etc.) pero también presenta ejercicios de escritura.

## 7.2 La construcción de los modelos cognitivos de IDENTIDAD NACIONAL en la cuarta generación de libros de texto

La última generación de libros que comprende este estudio presenta diferencias muy notables con respecto a la ideología —cada vez menos nacionalista— y a la manera de representar visualmente los contenidos. A continuación, daremos luz a estos cambios que brindan al MCI de IDENTIDAD MEXICANA una nueva forma correspondiente con la ideología neoliberal impulsada por el gobierno salinista. Los siete modelos que hemos identificado en las generaciones de LTG siguen apareciendo, pero con un énfasis y un enfoque distinto. Según el orden de aparición en estos manuales, dichos modelos son el FENOTIPO, el CIVISMO, la FAMILIA, la HISTORIA, el OTRO, el PAÍS y la CULTURA.

### 7.2.1 El inexistente modelo del FENOTIPO

Uno de los cambios más evidentes de los libros de los noventa es que dejan de utilizar casi por completo fotografías. Como habíamos apuntado anteriormente, la fotografía representa el más alto de grado de modalidad (Kress & van Leeuwen 2006, p. 159) porque, basándose en su experiencia, el observador las acepta como reflejo de la realidad. Los nuevos manuales adoptan algunas de las fotografías de los libros de los ochenta, pero con el cambio que se hizo en 1997 la técnica fotográfica para ilustrar los textos desaparece casi completamente.<sup>3</sup> Estos manuales hacen uso del dibujo, del collage, pero, sobre todo, de la caricatura. Abundan las ilustraciones que suelen aparecer en los cuentos de hadas, por lo que el marco INFANTIL se mantiene activado en cada página. La representación de la figura humana, pues, se vuelve algo irreal e incluso cómico. En este sentido, estos libros no ofrecen un fenotipo prototípico de mexicano, es más, estas figuras podrían representar a cualquier humano sin importar su nacionalidad como se aprecia en las Figs. 1 y 2.

Como todas las generaciones anteriores, esta comienza por mostrar al niño y hacerlo reflexionar sobre sí mismo y su ambiente más próximo. En efecto, la primera unidad se llama “Los niños” y en las páginas que la abren se observa un grupo de infantes que forman un círculo y demuestran mucha felicidad (Fig. 1).

---

<sup>3</sup> A lo largo de las 824 páginas que componen los 5 manuales solo aparecen 13 fotografías (sin contar las que aparecen en los 14 collages, muchas de ellas alteradas o superpuestas para lograr un efecto irreal y artístico).

La imagen implica un proceso analítico, es decir, los participantes representados no están haciendo algo, sino que están unidos para formar un complejo más grande. Las figuras presentan rasgos homogéneos, variando solo el peinado y la ropa. Se encuentran de frente, por lo que su mirada y sonrisa capturan la simpatía del observador. Sin embargo, esta imagen presenta un nivel muy bajo de modalidad, ya que tanto la técnica del dibujo como la saturación de color —constante en todas las ilustraciones de los manuales— le otorgan irrealidad total.



**Fig. 1:** Modelo inexistente del FENOTIPO (LI, pp. 6–7).

En el LI encontramos explícitamente en la unidad “México, nuestro país” una representación visual de “los paisajes y la gente de México” (LI, p. 163) (Fig. 2). Las imágenes tan peculiares revelan inmediatamente quien fue su creador: el famoso caricaturista mexicano José Trinidad Camacho Orozco, alias Trino. Muchas de las ilustraciones de estos libros fueron realizadas por el caricaturista, conocido por sus crudas críticas políticas expresadas a través de sus historietas en diferentes periódicos mexicanos. Aunque se trata de un libro para niños, el estilo de Trino les da un toque humorístico, paródico, que los aleja totalmente de la realidad. Nótese, por ejemplo, la exageración de los rasgos faciales de sus personajes: grandes narices y ojos, o por el contrario ojos diminutos, etc. De esta manera, el fenotipo de mexicano queda borroso y se vuelve casi ridículo y, por lo tanto, no es aceptado como real ni fijado en la mente de los escolares.



Fig. 2: Tratamiento humorístico del FENOTIPO del mexicano (LI, p. 163).

### 7.2.2 El modelo del CIVISMO

Desde la segunda generación el modelo CÍVICO no reflejaba los comportamientos, obligaciones y valores indicados como propios de los mexicanos. En la generación de los noventa, sin embargo, vuelve a aparecer el civismo como una de las materias de Ciencias Sociales. Para tratar este tema se publica un manual con el que se estudiaría durante tres años (cuarto, quinto y sexto grados) titulado *Conoce nuestra Constitución*. En este manual se afirma que:

El conocimiento de nuestras leyes más importantes, y de los derechos y deberes de los habitantes de nuestro país es una parte esencial de la formación cívica y ética de los alumnos [ . . . ]

Un propósito central de este material es difundir la idea de que la Constitución es más que un libro en el que se define nuestra forma de gobierno y organización política, y se establecen los derechos y deberes de los mexicanos. Es necesario que los niños y adultos se den cuenta de que en la Constitución se expresan los valores que los mexicanos apreciamos y los que queremos ver reflejados en las relaciones entre las personas y en la vida social: la justicia, la libertad, la democracia y el respeto a los derechos de todos (1997, pp. 7-9).

Sin embargo, con excepción del respeto, ninguno de estos valores y comportamientos se refleja en los manuales de primer año. En estos aparecen otras instancias del civismo de carácter universal como el cuidado de la salud (7 oc.):

“El ejercicio fortalece al cuerpo” (LI, p. 12); “Cuida tu cuerpo. Lava bien tu cuerpo” (LI, P. 16); “Come alimentos limpios y variados”<sup>4</sup> (LI, p. 17). Otras instanciaciones son la ayuda (2 oc.): “Debes aprender a ayudar en el aseo de la casa” (LI, p. 36); la limpieza y el orden (2 oc.): “Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar” (LI, p. 36); la colaboración (2 oc.): “Tú puedes colaborar.” (LI, p. 85); el respeto (2 oc.): “Debes a aprender a respetar a los que te rodean; escucha sus opiniones y sus deseos” (LI, p. 37). Dentro de estas elaboraciones, la que tiene más incidencias y aparece por primera vez en los LTG es la protección del medio ambiente (13 oc.) (Fig. 3).



Fig. 3: Modelo cívico: protección del medio ambiente (LI, pp. 116–117).

Como se puede apreciar en la imagen, la modalización deóntica que se expresa mediante el verbo *deber* implica una obligación que se acentúa a través de la reiteración del verbo al inicio de los siete enunciados. Además, su conjugación en la primera persona del plural *nosotros* provoca la inclusión del lector, al cual no se le explica directamente la razón de ser de esta obligación. Sin embargo, en la página anterior a estas, acompañada por el dibujo de un mundo rodeado por distintos animales y seres humanos, aparece un título semejante a la frase con la que termina el texto de la página 116 “Los seres vivos compartimos la tierra”. Así, el espacio mental que se abre del planeta como casa de todos los seres vivos, incluido el lector, se infiere como la razón para cuidarlo. Las imáge-

<sup>4</sup> Cabe mencionar que en este texto no se alude verbal o visualmente ningún platillo de comida mexicana.

nes típicas de estos manuales evocan el marco INFANTIL, por lo que crean simpatía en el lector, pero el grado cero de realidad atenúa la importancia del tema.

La última elaboración del marco del CIVISMO es la tolerancia (1 oc.). Aunque nunca se explicita esta palabra, encontramos que estos libros intentan crear conciencia de que hay diferencias entre los miembros de la comunidad y que hay que aceptar estas diferencias porque son positivas:

(1) **La diversidad nos enriquece**

Las personas somos **distintas**. Tenemos **diversas** costumbres, estatura y color de piel. Actuamos, sentimos y opinamos de manera **diferente**. Cuando hay opiniones **distintas** se **enriquecen** las conversaciones, se descubren **nuevas** ideas y se encuentran **mejores** soluciones para todos (LI, p. 167).

Como se advierte en la cita, la reiteración del adjetivo *distinto* mediante los adjetivos similares *diverso* y *diferente* enfatizan la concepción de la heterogeneidad, que por primera vez se plantea explícitamente en los LTG. Esta característica del *nosotros* es vista como una condición que tiene una consecuencia positiva. Al colocar la subordinada “Cuando hay opiniones distintas” que contiene la noción de *diferencia* antes de la principal, esta característica adquiere el foco. Las tres oraciones yuxtapuestas que le siguen, que remiten a la consecuencia, contienen cada una un concepto de cariz positivo: *enriquecer*, *bueno*, *mejor*. De esta manera, mediante la reunión de estos conceptos se enfatiza la naturaleza del resultado provocado por la *diferencia*, pero solo de opiniones. Este ejemplo lo retomaremos más adelante.

Así, los ideogramas que los libros evocan en los escolares con respecto al civismo son:

- “La salud es importante, por eso la debemos cuidar”.
- “Debemos ser limpios y ordenados”.
- “Demos respetar a los demás”.
- “El medio ambiente es nuestra casa, por eso lo tenemos que cuidar”.
- “Todos somos diferentes y hay que aceptar las distintas opiniones porque de estas surgen cosas buenas”.

### 7.2.3 El modelo de la FAMILIA y sus componentes

El modelo FAMILIAR es el que más aparece en los cinco manuales (232 oc.), en especial en los libros de español. El primer componente de la familia que se presenta es el padre (50 oc.), cuyo MCI está construido por el modelo de la de RESPONSABILIDAD en el cual se perfilan los aspectos de la protección, el cuidado de

los hijos, la educación y la diversión. Así, por ejemplo, la primera vez que se presenta esta figura aparece evocando el marco de la PROTECCIÓN en el texto que trata los derechos de los niños (Fig. 4).



**Fig. 4:** MCI de PADRE y su propiedad de protección (LI, p. 19).



**Fig. 5:** MCI de PADRE y los marcos de la DIVERSIÓN y el CARÍO (LI, p. 37).

En la imagen, saturada de color, la figura masculina que representa al padre — deducción que sacamos debido al mayor tamaño en relación con la figura infantil y nuestro conocimiento enciclopédico que nos hace establecer una relación familiar entre las figuras— es colocado en la parte superior izquierda del espacio visual. Esta colocación, la representación *demand* que establece un acercamiento emotivo con el observador, además de la mayor claridad del fondo en comparación con la parte inferior, hacen que esta figura sea la más saliente. La parte verbal “Tienes derecho a la protección. Para que no tengas accidentes. Para que no te enfermes” activa el marco de la PROTECCIÓN, que será asociado con la figura masculina debido a que las oraciones se encuentran en el espacio visual de la primera escena. En la parte inferior, se encuentra otra escena en la que se representa una figura femenina que, por convención, se deduce que es una madre con su hijo. Tal colocación y el color intensificado del fondo restan saliencia a las figuras. La parte verbal asignada a este espacio “Tienes que aprender a cuidarte” parece no corresponder con la escena. Aunque probablemente los productores textuales deseaban relacionar la escena de la madre con la oración “Para que no te enfermes” (por la imagen de las naranjas que remiten a la alimentación), la separación visual hace que sea la figura paterna la que



gane la propiedad de protección. La voluntad fallida de asignar a la madre el atributo protector no solo se debe al espacio visual, sino también al esfuerzo cognitivo que el niño lector debe hacer para relacionar, a partir de la imagen, la fruta ofrecida por la madre con la salud y por ende sacar en conclusión que la madre, al alimentarlo, lo está protegiendo contra las enfermedades. Es decir que la interpretación de la escena del padre y su relación con la protección es más directa y visualmente más nítida que la de la madre.

Por lo que respecta a las otras propiedades que conforman el MCI de PADRE en estos libros, el CUIDADO DE LOS HIJOS es compartido con la MADRE (3 oc.): “Los papás de María pensaron que estaba enferma [ . . . ] Entonces los papás de María la llevaron con el doctor” (EL, pp. 44–45). Otros marcos que se asocian al padre son la DIVERSIÓN y el CARIÑO reflejados icónicamente en la Fig. 5. Se asume que la figura masculina de mayor tamaño es el padre, ya que esta página forma parte de la lección “Conoce tus derechos y tus deberes” (LI, pp. 36–37) y en la página anterior se activa el marco de la FAMILIA con la oración “Tienes derecho a vivir en una casa con familia, comida y seguridad”. La figura, pues, forma un vector con el brazo que apunta hacia la figura infantil, que a su vez apunta con el brazo hacia una pelota que activa los marcos del JUEGO y la DIVERSIÓN. La parte verbal “Tienes derecho al amor y al respeto. Los adultos y los niños que te rodean te ofrecen cariño y respeto [ . . . ]” abre los marcos del CARIÑO y el RESPETO que serán asociados con la figura del padre.

El marco de la EDUCACIÓN (1 oc.) se abre y se asocia al MCI de PADRE a partir de una escena que abarca dos páginas y presenta la unidad “La escuela” (LI, pp. 50–51) (Fig. 6). La toma panorámica (*long shot*) y de arriba hacia abajo de la escena de tipo rural no permite que se establezca un acercamiento emotivo con el observador. Lo mismo sucede con las figuras representadas de espaldas o sin rostros definidos. Sin embargo, se reconoce el *guión mental* que implica a los padres llevando a los hijos a la escuela. En la escena se relaciona tanto al padre como a la madre con este guión y con el marco de la EDUCACIÓN.

El MCI de MADRE está construido por un número mayor de modelos cognitivos que aparecen en más ocasiones (88 oc. vs. 50 del padre). Como apuntamos arriba, aunque el modelo de la PROTECCIÓN sea parte del MCI de MADRE, este modelo es conceptualizado como propiedad definitoria prototípica del padre. Dentro del marco de la CRIANZA, los modelos que se perfilan con relación a la madre son, en primer lugar, el CUIDADO DE LOS HIJOS (7 oc.) y, en segundo lugar, la ALIMENTACIÓN de los hijos o de la familia, en general (5 oc.).

El modelo del CUIDADO DE LOS HIJOS se relaciona directamente con el marco de la SALUD perfilando principalmente el concepto de *enfermedad*. Esto se expresa tanto verbalmente (2 oc.) como en “Óscar y Víctor llevaron a Rosa con su mamá para que la curara” (EL, p.174), pero sobre todo icónicamente (5 oc.).



Fig. 6: MCI de PADRE y MADRE: el marco de la EDUCACIÓN (LI, pp. 50-51).

Como lo expresa la historieta —únicamente con dibujos— (Fig. 7), es la madre la que se percata del malestar del hijo, lo atiende durante la enfermedad y lo cura, concluyendo la historia con un final feliz. De esta manera se empieza a fijar el *guión mental* que relaciona a la madre con la salud del hijo.



Fig. 7: MCI de MADRE: el modelo CUIDADO DE LOS HIJOS (LI, pp. 20-21).

Otro ejemplo en el que se muestra cómo se integra al MCI de MADRE el marco de la SALUD DEL HIJO se encuentra en la lectura “¿Qué le pasó a María?” (EL, pp. 42-46) (Fig. 8). Aunque verbalmente se hace referencia a que ambos padres se percataron del estado de salud de la hija y la llevaron al médico, es nuevamente la figura de la madre la que visualmente activa el marco de la SALUD y el perfilamiento de la cura, ya que es ella la que se ve junto a la niña y al médico. De esta manera, al marco mental infantil de ENFERMEDAD se le agrega un *guión mental* alternativo también protagonizado por la madre: la visita al doctor.

En esta misma lectura se puede observar el segundo modelo más recurrente relacionado con la madre: la ALIMENTACIÓN. En la parte izquierda de la Fig. 8 se encuentra el personaje que representa a la madre, la cual es mostrada de frente. Los vectores que crea con los brazos conducen al plato de comida mientras que su mirada apunta a la figura infantil protagonista de la historia. La figura con la cual se representa al padre está colocada a la derecha de la escena y no establece ninguna relación con el observador porque se encuentra de perfil y su mirada también apunta al foco de la representación visual: la niña. Si trascodificáramos esta imagen se leería “La madre de María le trae/le sirve un plato de comida, mientras el padre la mira preocupado”. De esta manera, la representación visual de la madre activa el marco de la COMIDA, el cual quedará dentro de su MCI gracias a la mayor saliencia con respecto al padre. La prominencia se debe, en primer lugar, a la colocación izquierda, la cual promueve que esta figura sea conceptualizada primero. En segundo lugar, la figura materna es más dinámica, ya que la acción que realiza implica movimiento (*traer*) mientras que la del padre no (*mirar*). En tercer lugar, gana prominencia por su posición frontal y su representación de más de medio cuerpo (plano americano). Así las cosas, el rol de cocinera de la casa se focaliza y se acepta sin problemas debido a la ubicación que evoca la metáfora espacial LO CONOCIDO Y FAMILIAR ES A LA IZQUIERDA.



**Fig. 8:** MCI de madre: moldelos del CUIDADO DE LOS HIJOS, la ALIMENTACIÓN y las LABORES DOMÉSTICAS (EL, pp. 44–45).

Dentro del MCI de MADRE también aparecen los modelos de la EDUCACIÓN (1 oc.) de la que hablamos arriba (Fig. 6), las LABORES DOMÉSTICAS (8 oc.), el NACIMIENTO (9 oc.) y el AMOR (8 oc.).

El modelo de las LABORES DOMÉSTICAS (Fig. 9) se expresa icónicamente a través de dos actividades: lavar la ropa y cocinar. La primera actividad aparece en

dos ocasiones, mientras que la segunda se vuelve la actividad prototípica, junto con el cuidado de la salud, debido al número de imágenes en que se muestra a la madre realizando esta actividad (8 oc.). En efecto, la figura materna es representada en la cocina o vistiendo un delantal que remite a este marco (8 oc.), el cual a su vez está relacionado con el marco de la ALIMENTACIÓN.



**Fig. 9:** El MCI de madre: modelos de las LABORES DOMÉSTICAS y la ALIMENTACIÓN (ER. p. 61; LI, p. 31; EL, p. 134; EL, p. 196; ER, p.111).

El modelo del NACIMIENTO también se activa únicamente mediante imágenes en las que se ve a la madre (nunca al padre) con un bebé en los brazos (9 oc.). Tomemos como ejemplo la lectura “El nuevo hermanito”, cuya imagen muestra una familia reunida en torno al hermano recién nacido (Fig. 10). La escena —que remite al mundo rural por las vestimentas de los participantes representados— implica un proceso transaccional donde los vectores formados por la mirada y los brazos de los personajes (*reactores*) indican al protagonista (participante *fenómeno*) remitido por el título: el nuevo hermanito. Aunque todos estos vectores hacen que se focalice al bebé, la figura más saliente de la escena es el padre debido al color rojo de su ropa, a la posición izquierda en el espacio visual y a su mayor tamaño. La madre se encuentra en el centro y gana atención porque es la más cercana al protagonista de la escena.

Finalmente, el marco del AMOR por los hijos es activado verbalmente (3 oc.) como en “Cuando llegó allí, su madre se alegró de verlo. Lo abrazó, le dio un beso y le dijo: —¡Hola, hijo mío!” (EL, p. 55); o en “Los padres de Teo se pusieron muy felices de recuperar a su hijo y le explicaron a Teo que lo seguirían queriendo siempre” (EL, p. 199) donde el marco del AMOR es compartido por ambos padres. Icónicamente (5 oc.), este marco se abre mediante la figura ma-



**Fig. 10:** MCI de MADRE: modelo del NACIMIENTO (EL, p. 195).



**Fig. 11:** MCI de madre: modelos de los CUIDADOS, la SALUD, el AMOR, y el NACIMIENTO (LIR, p. 9).

terna que abraza y/o besa al hijo como en la Fig. 11. La imagen corresponde a un escrito sobre los derechos de los niños, la cual está pensada para ser un cuadro que el escolar cuelgue en su casa. En ella aparecen varias figuras humanas entre las que se encuentran el padre en la parte superior izquierda y la madre en la derecha. Las palabras (en colores distintos) *cuidado*, *salud*, *amor* enmarcan la figura materna que se reconoce por una de sus representaciones prototípicas, es decir, con un niño en brazos. Al colocar estas palabras alrededor de la madre se promueve la conceptualización de estas como parte de su MCI, aunque no se especifique que estos derechos serán responsabilidad de ella. Especialmente, la palabra *amor*, que adquiere mucha saliencia gracias a su color rojo, es colocada junto al dibujo que la representa y en el cual figura la madre. De esta manera, los marcos de los CUIDADOS, la SALUD, el AMOR y el NACIMIENTO quedan establecidos como prototípicos dentro del MCI de MADRE.

Además de la familia nuclear formada por la madre, el padre y los hijos, en estos libros aparecen como miembros de la familia el abuelo (9 oc.), al que no le dan ningún rol específico; la abuela (20 oc.), que adquiere la tarea de cuidar a los nietos en ausencia de los padres: “Al llegar a la escuela, el primer día de clases, la abuelita le dijo: —A la salida me esperas en la puerta” (EL p. 9); los tíos —solo en plural— son nombrados en dos ocasiones: “Al vivir y al trabajar, tus padres, tus **tíos**, tus vecinos o tus abuelos han transformado tu localidad” (LI, p. 128); y por primera vez aparece el perro (prototipo de animal doméstico) como parte de la familia (5 oc.) (Fig. 10 y Fig. 12).

La Fig. 12 pertenece a la unidad 2 “La familia y la casa”. La parte izquierda del espacio visual contenido en dos páginas representa a los integrantes de la familia —entre los cuales tiene un lugar el perro— mientras que la parte derecha corresponde a la casa. Debido a que la escena es la representación visual del tema de la unidad, esta se conceptualiza como el modelo prototípico de familia; sin embargo, la caricatura le otorga un tono humorístico y disminuye el aspecto de realidad. La familia se asocia con la casa exactamente del mismo modo que en la generación anterior: mediante la colocación a la izquierda del MCI de FAMILIA y a la derecha el de prototipo de casa (Fig. 12, cap. 6), con la diferencia de que en la representación más antigua el dibujo tiene carácter más realista y en la generación de los noventa se opta por lo contrario.



Fig. 12: Modelo de la FAMILIA asociado a la casa (LI, pp. 28–29).

De esta manera, los ideogramas promovidos por estos libros con respecto al modelo FAMILIAR son los siguientes:

- “Papá es el principal protector de la familia”.
- “Quiere a sus hijos”.
- “Mamá es quien cuida principalmente la salud de los hijos”.
- “Ella alimenta y ama a los hijos”.
- “Mamá se dedica únicamente a las labores del hogar”.
- “Los miembros principales de la familia son los abuelos, los padres y el/la hermano/a, pero el perro también tiene un lugar dentro de esta”.



#### 7.2.4 El modelo de la HISTORIA NACIONAL

Como hemos visto, todos los manuales designados para el primer año de todas las generaciones eligen ciertos acontecimientos y personajes de la historia de México. También se ha podido observar que algunas generaciones contienen más datos históricos que otras. En el caso de la generación de los noventa, los contenidos históricos se encuentran únicamente en el *Libro Integrado* y son mayor en número que en las dos generaciones anteriores. Lo anterior se debe a que se determinó que a lo largo del ciclo escolar se presentarían hechos y personajes históricos siguiendo el calendario cívico. En este sentido, se inicia con los acontecimientos ocurridos en septiembre, cuando empieza el año escolar.

La primera fecha conmemorativa que presenta el libro es la batalla en la que murieron los Niños Héroes, el 13 de septiembre de 1947. La lección abarca dos páginas ilustradas por un cuadro realizado a través de la técnica del collage y un texto muy breve en la parte inferior derecha (Fig. 13). Los elementos que capturan la atención son los retratos ovales de los seis Niños Héroes, cada uno coronado por su respectivo nombre.



Fig. 13: Modelo de la HISTORIA NACIONAL: Los Niños Héroes (LI, pp. 22–23).

Los dibujos corresponden a representaciones visuales antiguas y, aunque están en blanco y negro, ganan prominencia por el contraste de claridad que hacen con respecto al fondo y porque son figuras humanas representadas en primer plano y de frente. Todos los personajes exigen el contacto directo con el observador mediante la mirada, estableciendo así una relación imaginaria de identi-

ficación. Sin embargo, la identificación no es total por la falta de realismo de la técnica de dibujo usada para su representación. Al centro del espacio visual, en contraste, se encuentra una fotografía del Castillo de Chapultepec. La foto activa el marco de la REALIDAD porque plasma un lugar existente y con esto la narración adquiere un carácter de veracidad. No obstante, la lejanía de la toma provoca que la imagen del Castillo pierda saliencia, aun cuando se encuentre al centro. El resto de los elementos visuales remiten al marco de la GUERRA: cañones, jinetes que enmarcan la imagen y un cañón verde bastante grande al centro; asimismo hojas de oliva acomodadas como dos medias guirnaldas que metonímicamente se asocian con la VICTORIA. Esta relación metonímica es familiar a los niños lectores ya que ambos marcos, las hojas de OLIVA/LAUREL y la VICTORIA, se encuentran presentes y se mezclan en una estrofa del himno nacional.

El espacio visual está delimitado por un marco verde y rojo que remite a la bandera mexicana, algunas estrellas y un moño tricolor encabezando el marco. Por lo que se refiere a la parte verbal, esta se divide en el título que tiene más prominencia por estar escrito con letras más grandes, en negritas y haber sido colocado en la parte izquierda. La otra parte verbal es una narración muy breve de los hechos ocurridos el 13 de septiembre de 1847. La primera oración “Hace muchos años, el ejército de Estados Unidos invadió nuestro país” inicia estableciendo una distancia temporal, para luego introducir el sujeto de la acción. A diferencia de la lectura que habla de los mismos hechos en la primera generación (ej. (15), cap. 4), en este texto (Fig. 13) la amenaza es atenuada a pesar de que la acción recae en un *nosotros* “nuestro país”. Esto se debe al distanciamiento temporal y el aspecto perfectivo del verbo *invadir*, que indica una acción lejana y concluida. Este verbo evoca una dinámica de fuerzas donde “el ejército de Estados Unidos” es el ANT que aplica una fuerza sobre el AGO “nuestro país”. Esta oración indica causalidad de inicio (*onset causation*, Talmy 2000), ya que un ANT más fuerte entra abruptamente en choque contra el AGO que tiende al reposo y lo hace moverse. Dicho movimiento se expresa a través de la reacción que suscitó el ANT en un nuevo AGO, los Niños Héroe: “Durante esa invasión los Niños Héroe **defendieron** México”. El verbo *defender* y el alargamiento temporal que implica el adverbio *durante* crean un patrón de estado estacionario en el que el AGO logra, por un momento, bloquear la fuerza del ANT. Sin embargo, la última oración “Lucharon y murieron en el Castillo de Chapultepec el 13 de septiembre de 1947” muestra un cambio de balance de fuerzas en el que el ANT recupera su fuerza y vence al AGO. Tal conclusión queda implicada en el verbo *murieron* y en la veracidad que se da a este hecho mediante el lugar y la fecha exacta. Como se puede observar, en contraste con la lectura de la primera generación que hace que la conceptualización del vencedor sea a favor del AGO (los



Niños Héroe) a pesar de ser vencidos, en esta narración la idea de la victoria solo se podría intuir de la imagen de las ramas de olivo; sin embargo, el texto deja clara la cesación de la fuerza del AGO en manos del ANT. Finalmente cabe señalar dos diferencias más: mientras que en los libros de los sesenta los protagonistas “Se prepararon para defender a su **patria**” (LL, p. 183), en estos libros se borra el aspecto emotivo relacionado con la madre, ya que “defendieron **México**”. En esta última cláusula se despersonaliza el complemento directo al prescindir de la preposición *a* y al ser conceptualizado como territorio. Asimismo, en el libro más antiguo la muerte de los personajes es tratada como una elección, “**Prefirieron** morir a entregar su bandera” (LL, p. 183), mientras que, en la versión de los noventa, como hemos señalado, su muerte es causada por la *lucha*, concepto que perfila al ANT, es decir, el ejército de Estados Unidos.

Por celebrarse también en septiembre, el texto inmediatamente contiguo es el de “La Independencia de México”. La imagen de este texto también es un collage que agrupa objetos que simbolizan tanto el hecho histórico como el festejo que se acostumbra a hacer en conmemoración al acontecimiento (Fig. 14).

La primera página (a la izquierda) contiene elementos que simbolizan la Independencia: un candado abierto en la parte superior izquierda con su llave (al centro), que metonímicamente están relacionados con el marco de la LIBERTAD. Hay también una caja de naipes —versión mexicana de la baraja española— diseñados y comercializados en México por el francés Clemente Jacques. Asimismo, la imagen del gallo forma parte de la clásica lotería mexicana, la cual fue también divulgada por el empresario francés y ha sido “cantada” en juegos y fiestas populares desde hace dos siglos y ha sido considerada como una de las tradiciones que forman la identidad mexicana.<sup>5</sup> Es posible que tal objeto haga alusión a su producción, que data de finales del siglo XIX, al juego de la lotería y a las fiestas mexicanas.

En la imagen se ve también una foto de gran tamaño que pierde saliencia por haber sido plasmada en blanco y negro y a gran distancia. Se trata de la Alhóndiga de Granaditas (Guanajuato, México), edificio que representa una de las victorias del ejército rebelde encabezado por Miguel Hidalgo, el cual atacó y tomó el edificio que servía de refugio de las tropas realistas el 28 de septiembre de 1810. La fotografía tiene sobrepuesto el dibujo de unas llamas que representan la caída

---

5 Según José Enrique Ortiz Lanz, estudioso de los orígenes de la lotería mexicana, el gallo se vincula a las fiestas populares como los palenques donde había peleas de gallos. Esta ave dio sello a la marca del empresario francés en 1913 como Pasatiempos El Gallo, pero es en realidad un emblema de su país natal.

En <https://www.proceso.com.mx/525198/hasta-el-clasico-juego-de-la-loteria-es-de-clemente-jacques> (Fecha de consulta 29.07.19)



Fig. 14: Modelo de la HISTORIA NACIONAL: Hidalgo y la Independencia de México (LI, pp. 24–25).

del edificio, ya que, según la historia, un personaje popular, El Pípila, cubierto con una loza arriesgó su vida acercándose a las puertas e incendiándolas para dar acceso al ejército de Hidalgo. También sobrepuesta, aparece una bandera formada con cerillos; la representación *demanda* en blanco y negro de Miguel Hidalgo y por primera vez en los LTG de primero un símbolo religioso: una bandera con la Virgen de Guadalupe, estandarte de las tropas rebeldes. La parte derecha del espacio visual agrupa una serie de elementos pertenecientes al marco de las FIESTAS PATRIAS. Es decir, se observan distintos tipos de petardos, una matraca, confeti y la campana, todos tradicionalmente utilizados en el festejo de Independencia.

En cuanto a la parte verbal, esta activa únicamente el marco de la GUERRA (el de la FIESTA solo se abre visualmente). La construcción pasiva “Durante mucho tiempo nuestro país estuvo gobernado por los españoles” permite focalizar el sujeto paciente “nuestro país” y contrastarlo con el complemento agente “los españoles”. Al utilizar el verbo *estar*, los productores textuales hacen que se perfile el valor básico de *estado* del verbo, valor que adquiere el sentido de alargamiento temporal mediante el sintagma preposicional “Durante mucho tiempo”. La siguiente oración “Miguel Hidalgo y otras personas de esa época querían la independencia” presenta al cura como el primer agente del verbo volitivo *querer* y se deja en segundo término “otras personas”. En contraste con las dos generaciones anteriores, en las que verbalmente se enfoca una muchedumbre (“una noche la tocó para que **la gente del pueblo y de todo México**”, EE, p. 214), en este libro desaparece esa multitud como se observa en “otras per-

sonas” y en la frase siguiente “La **madrugada del 16 de septiembre** Miguel Hidalgo reunió a la **gente del pueblo de Dolores** y los **invitó** a luchar”. A pesar de que en esta oración el agente es Hidalgo, la mayor prominencia la tiene la fecha exacta del acontecimiento por haber sido colocada al inicio de la oración, lo cual corresponde con el objetivo de presentar los sucesos históricos siguiendo el calendario escolar. En esta oración, además, el verbo *invitar* implica conceptualmente un ofrecimiento que perfila el concepto de *amabilidad*. De esta forma se conceptualiza a Hidalgo como el agente que desea algo y propone al pueblo ayudarlo a cumplir su deseo. Finalmente, solo se advierte que “Así comenzó la Guerra de Independencia de México”. En contraste, en la lectura de las dos generaciones anteriores se enfoca la acción y, como habíamos apuntado, el agente es el pueblo “**La gente luchó** con Hidalgo” (EE, p. 214). Además, aunque sin precisión, se expone la finalidad de la lucha “Todos lucharon para que las personas de otras partes dejaran de decir cómo tenían que vivir los mexicanos” (EE, p. 214).

En el *Libro Integrado* se retoma a un personaje desaparecido en las dos generaciones precedentes: Cristóbal Colón. Su aparición se debe a la fecha en que se conmemora el descubrimiento de América, el 12 de octubre de 1492.

El collage que ilustra este pequeño texto (Fig. 15) contiene un mapa que representa una pequeña parte de América en la primera página, y de Europa y África en la segunda. Dentro del mapa de México los productores textuales colocaron la carta del nopal (*opuntia ficus indica*) perteneciente a la lotería mexi-



**Fig. 15:** Modelo de la HISTORIA NACIONAL: Cristóbal Colón y el descubrimiento de América (LI, pp. 48–49).

cana, mientras que en el continente africano se encuentra la carta de la palma. Esto corrobora el hecho de que el nopal queda dentro del marco cognitivo de lo MEXICANO. Hay tres barcos de papel que forman una línea, la cual evoca la idea de unión entre estos continentes. La representación de Colón es *demanda* y en color, con lo cual se crea un acercamiento emotivo con el observador. La parte verbal vuelve a enfocar primeramente la lejanía temporal de los hechos: “**Hace mucho tiempo**, los habitantes de América y Europa no se conocían”. La segunda y última oración del texto confirma la idea de unión evocada por la imagen: “Cristóbal Colón, al mando de tres barcos de vela, atravesó el mar y encontró **un camino entre** los dos continentes”. El complemento directo “un camino” y la preposición *entre* crean este enlace. Cabe señalar que, aunque visualmente se focaliza África mediante la carta de la palma, este continente se omite verbalmente.

La siguiente efeméride que presenta el libro es “El inicio de la Revolución mexicana” el 20 de noviembre de 1910. La imagen también fue elaborada con técnica collage (Fig. 16).

La parte izquierda del espacio visual contiene en la parte superior izquierda una fotografía en blanco y negro, tomada a gran distancia, de Porfirio Díaz. Este personaje es apenas reconocible debido al pequeño tamaño y el fondo negro que hace que solo se reconozca su rostro. Esta parte del collage es cubierto casi en su totalidad por una mazorca de maíz que simbólicamente representa el alimento principal de los mexicanos y metonímicamente una de las principales demandas proclamadas por Emiliano Zapata en el marco del movimiento revolucionario: la restitución de las tierras de cultivo a campesinos e indígenas. En la parte inferior de la imagen se encuentra la foto en blanco y negro de un ferrocarril, el cual recuerda el gran desarrollo ferroviario que impulsó Porfirio Díaz a principios del s. XX. En la parte derecha de la imagen se aprecia una fotografía en blanco y negro de la cual se han coloreado tres figuras humanas: Francisco I. Madero a caballo y sosteniendo la bandera de México que sale del cuadro, un hombre vestido citadinamente según la época y un niño al que no se le ve el rostro. En el fondo, apenas reconocible, hay una muchedumbre escoltando a Madero. La fotografía fue tomada el 9 de febrero de 1913 cuando Madero llega al Palacio Nacional (Ciudad de México), por lo que la construcción que se ve al fondo es presumiblemente la catedral que se encuentra en la Plaza de la Constitución. En la imagen hay también un cartucho con municiones y una figura infantil borrosa.

La parte verbal no hace referencia a estos símbolos; se concentra en dos personajes, Porfirio Díaz, que aparece por primera vez en los libros de primero, y Madero, citado en todas las generaciones de LTG. El texto empieza presentando al personaje y aludiendo a la causa de la lucha revolucionaria: “En México existió **un presidente llamado Porfirio Díaz que gobernó durante más de 30 años**”.

La segunda oración respalda la apreciación negativa que se hace de la duración de la gubernatura en la primera oración: “**Muchos mexicanos pensaban** que nadie debía gobernar **durante tanto tiempo**”. En esta frase, “muchos mexicanos” focaliza solo una parte de una totalidad. Además, el verbo *pensar* le resta fuerza al argumento, ya que este verbo perfila muy débilmente un posterior acto perlocutivo. La última frase la encabeza Madero como agente de la acción conmemorada en esta fecha: “Francisco I. Madero, con el apoyo de miles de mexicanos, **comenzó una lucha que obligó a Porfirio Díaz a dejar el mando y salir del país**”. A diferencia del personaje de Porfirio Díaz, en el caso de Madero no se recurre a una presentación ni explicación de quién era. Esta última oración genera una dinámica de fuerzas donde Madero es el ANT más fuerte, puesto en primer plano, que aplica una fuerza sobre el AGO Porfirio Díaz, cuyo estado intrínseco tiende al reposo. La fuerza aplicada por el ANT hace que cambie su estado estacionario y lo obliga a moverse. Aunque en esta frase se vuelve a conceptualizar la multitud “con el apoyo de **miles de mexicanos**” como en las generaciones precedentes, en contraste no se alude a otras causas para el levantamiento, como lo fue la pobreza. En cambio, en los libros anteriores, el personaje reconoció tal estado en que vivía la población y actuó para mejorar estas condiciones, lo cual le otorgó la propiedad de benevolencia. El segundo personaje, Porfirio Díaz, es tratado también sin matices, solamente se advierte un sentido de incorrección en su comportamiento que propició la Revolución.



**Fig. 16:** Modelo de la HISTORIA NACIONAL: Francisco I. Madero, Porfirio Díaz y la Revolución Mexicana (LI, pp. 68–69).

El siguiente acontecimiento histórico que cita el libro es la promulgación de la Constitución mexicana —aún vigente— el 5 de febrero de 1917. El espacio elegido para este hecho es de una sola página (Fig. 17). La imagen que lo ilustra es también un collage cuyo fondo es una fotografía antigua en relieve y en blanco y negro del Teatro de la República de la ciudad de Querétaro, donde fue promulgada esta Constitución. Dentro del edificio se ve, de manera desproporcionada, la fotografía superpuesta de personas que seguramente serán los congresistas que formularon el documento. En la parte superior, al centro y abarcando gran parte del espacio visual, se encuentra la primera página en la cual se observa el título del documento y el escudo mexicano. En la parte superior derecha se encuentra otra de las cartas de la lotería mexicana que representa el sol, quizá para remitir al Estado de Querétaro, cuyo escudo contiene este astro. En la parte inferior, pero de manera central y en primer plano, se ve el recorte de una fotografía en blanco y negro de niños indígenas que dirigen su mirada hacia el libro que están leyendo, lo cual se relaciona con la parte verbal. Esta imagen la retomaremos en el siguiente acápite. El espacio visual está enmarcado por elementos que evocan el marco cognitivo de la ESCUELA: dos reglas, un lápiz, un sacapuntas, un dado y una goma dentro de un contenedor de palma que remite al marco de las ARTESANÍAS MEXICANAS y podría perfilar el marco de lo INDÍGENA.



Fig. 17: Modelo de la HISTORIA NACIONAL: la Constitución y el derecho al estudio (LI, p. 94).

La parte verbal no tiene el objetivo de dar datos históricos sobre la creación de la Constitución, solo hace referencia al derecho de los niños mexicanos a la educación. La segunda frase apela directamente al niño lector con un *tú*: “Entre otras cosas, la Constitución dice que **tú y todos los niños y niñas** de México tienen derecho a asistir a la escuela”. La frase implica un sentido de inclusión, por lo que se

puede conectar con la fotografía de los niños indígenas que, a pesar de no ser referidos, quedan dentro del marco cognitivo de los NIÑOS Y NIÑAS MEXICANOS.

Las siguientes dos efemérides son del mes de marzo: “La Expropiación Petrolera” y “El nacimiento de Benito Juárez”. Para cada una es asignada a una página del libro (Figs. 18 y 19).



**Fig. 18:** Modelo de la HISTORIA NACIONAL: La expropiación petrolera y Lázaro Cárdenas (LI, p. 118).

**Fig. 19:** Modelo de la HISTORIA NACIONAL: Benito Juárez y el valor universal del respeto (LI, p. 119).

Siguiendo el estilo adoptado para las efemérides, estas también son collages. La composición que ilustra la expropiación del petróleo está formada por elementos que se relacionan por metonimia con este acontecimiento. El foco de atención lo tiene el billete a pesar de estar en la parte inferior del cuadro. La prominencia es debida al primer plano en el encuadre y a la figura humana que está en él y que mira directamente al observador. Se trata de Lázaro Cárdenas, presidente de México de 1934 a 1940. Además de este personaje, otro elemento asociado directamente con el marco del PETRÓLEO es la refinería que se encuentra como fondo del mismo billete de diez pesos. Fuera de esta representación se encuentran dos antiguos mástiles de perforación de pozos hechos con palitos de madera, los cuales fungen de asta para dos banderas de papel (una de las cuales fue colocada al revés). En las esquinas superiores hay una pipa y al lado derecho un encendedor a gas antiguo. También aparece un aeroplano de madera y como fondo de la composición, una fotografía en blanco y negro de la Catedral capitalina. La única oración (compuesta) del texto activa el marco del FESTEJO a través del verbo *celebrar*:

“El 18 de marzo **celebramos** el día en el que el presidente, Lázaro Cárdenas, **apoyado por la gente** de México, logró que la **riqueza** del petróleo **de nuestro país** fuera **para los mexicanos**”. El verbo *lograr* supone una dinámica de fuerzas que se centra en un resultado conocido y ocurrido (Talmy 2000, p. 436). En este caso, el ANT que bloqueaba el movimiento no es mencionado. El AGO en cambio, es Lázaro Cárdenas, el cual se vuelve más fuerte y termina con el efecto dominador del ANT provocando un cambio. La oración, sin embargo, antes del verbo concordado con Cárdenas, antepone una oración subordinada adjetiva de participio “apoyado por la gente de México”, lo cual hace que la acción *lograr* no se conceptualice exclusivamente como perteneciente al sujeto sino compartida por el complemento agente “la gente de México”. El bien logrado se manifiesta como una *riqueza* que posee México y que se asocia al *nosotros* en el sintagma preposicional “de nuestro país”. Así, se fortalece el marco de las RIQUEZAS NATURALES. Finalmente, el sintagma preposicional “para los mexicanos” activa el marco del REGALO, por lo que a Cárdenas se le conceptualiza como un personaje histórico que donó algo a la gente del país.

El collage de “El nacimiento de Benito Juárez” (Fig. 19) destaca los dos momentos de su vida que lo hacen digno de reconocimiento en los primeros libros: las ovejas y cabras del enmarcado hacen alusión al origen del personaje, es decir, remiten a su infancia cuando era “un pastorcito alegre” (LL, p. 179). La banda tricolor que atraviesa el retrato en blanco y negro de Juárez que mira al observador y la silla diminuta a los pies de la foto aluden a la presidencia de la República que ocupó en varias ocasiones entre 1858 y 1872. La parte verbal, sin embargo, no menciona su proveniencia, ni aplaude que, como dicen los primeros libros, a pesar de su origen indígena y humilde llegó a ser presidente (IM, pp. 60–61). De la misma manera que las otras efemérides, el texto inicia apuntando una fecha: “El 21 de marzo **celebramos** el nacimiento de un **gran** presidente de México: Benito Juárez”. La frase activa el marco del FESTEJO a través del verbo *celebrar* y atribuye al personaje la cualidad de grandeza. En la última oración, “Benito Juárez **luchó** por el **respeto para todos los pueblos** y todas las personas”, se hace mención del valor cívico a él atribuido en todas las generaciones de libros, es decir, el respeto. Esta frase implica una dinámica de fuerzas donde Juárez es el AGO que se opone (*lucha*) a un ANT que no es mencionado pero que es perfilado por el verbo *luchar*. El sintagma preposicional “para todos los pueblos” le otorga la cualidad de universalidad y, a diferencia del texto de Cárdenas, este sintagma no activa el marco de REGALO porque el texto no indica que Juárez logró cumplir su objetivo.

El último hecho histórico citado por el *Libro Integrado* es “La Batalla de Puebla”, ocurrida el 5 de mayo de 1862. La imagen (Fig. 20) contiene varios elementos referentes al Estado de Puebla colocados sobre una fotografía en blanco y negro que plasma una escena bélica. La esquina superior izquierda activa el marco del JUEGO a través de la carta de la lotería mexicana de “el zacapoaxtla”,





**Fig. 20:** Modelo de la HISTORIA NACIONAL: La batalla de Puebla. (LI, p. 139).

personaje oriundo del lugar que lleva el mismo nombre ubicado en el Estado poblano. La esquina superior derecha evoca el marco de las ARTESANÍAS MEXICANAS a partir de una muñeca vestida como la famosa China poblana. El marco se mantiene con mosaicos de talavera (un tipo de cerámica mayólica) que enmarcan el collage. Finalmente, se pueden observar dos banderas mexicanas al centro y dos pencaes de magüey en las equinas inferiores.

El texto inicia como los anteriores presentando en primer lugar la fecha del acontecimiento: “**En 1862** el ejército de Francia **invadió** México”. Una vez más nos encontramos ante una dinámica de fuerzas propiciada por el verbo *invadir*. El ANT, elemento más saliente por ser puesto en primer plano tomando el rol de sujeto, es el ejército de Francia. El AGO es metonímicamente México, sobre el cual recae la fuerza que abruptamente el ANT ejerce sobre él (*onset causation*). En las siguientes dos oraciones coordinadas “**El ejército mexicano defendió** el país y **derrotó** a los franceses en la batalla de Puebla”, el AGO no es representado metonímicamente, sino que se enfoca cualitativamente a través de una categoría más específica, “el ejército mexicano”. Esta entidad se opondrá al ANT, el cual, por el contrario, es referido mediante una categoría más esquemática y generalizadora “los franceses”. Finalmente, el AGO se volverá más fuerte y vencerá al ANT, terminando así con su efecto dominador. Como se puede observar, en este texto no hay intervención de ningún otro agente, la victoria es exclusivamente del ejército mexicano, quien “defendió el país”. Este verbo activa el marco de la PROTECCIÓN, el cual será adjudicado al agente de la acción.

En estos libros, el MUNDO PREHISPÁNICO como instanciación del modelo HISTÓRICO es mucho menos prominente que en las generaciones anteriores (10 oc.). El mundo prehispánico se evoca a partir de imágenes, por ejemplo, en sellos pos-

tales para recortar donde aparece una cabeza olmeca y una pirámide (LIR, p. 6); con los dibujos de un cuento donde el fenotipo de los personajes concuerda con el prototipo de la cultura maya, aunque el nombre del personaje, Oceloti, proviene de la palabra náhuatl *ocelotl* (Fig.21), y con la narración de la fundación de Tenochtitlan (Fig. 22).

El cuento en el que aparece la imagen de la Fig. 21 se llama “Mariposa de papel”. En él se narra cómo Oceloti, el niño protagonista de la historia, inventó el papalote<sup>6</sup> a partir del dibujo de una flor. Aunque en el relato no se mencione verbalmente el nombre de alguna cultura prehispánica, las imágenes abren este marco. Los elementos alrededor de los cuales gira la historia remiten al marco de la POESÍA (flor, mariposas), así como se hacía en la lectura “Nezahualcōyotl” de las generaciones de los setenta y ochenta. De este modo, la propiedad poética queda dentro del marco del MUNDO PREHISPÁNICO.



**Fig. 21:** El MUNDO PREHISPÁNICO y el marco de la POESÍA (EL, p. 150).



**Fig. 22:** El MUNDO PREHISPÁNICO: los aztecas (LI, p. 173).

El único texto que habla sobre una de las culturas prehispánicas se encuentra en el LI (p.173) y se titula “La fundación de Tenochtitlan” (Fig. 22). El collage con el que se ilustra la lectura evoca el marco INFANTIL y de las ARTESANÍAS MEXICANAS, ya que presenta dos juguetes de madera. Estos elementos intentan representar a los animales de la leyenda, el águila y la serpiente, aunque en realidad

<sup>6</sup> *Papalote* es el vocablo con el que en gran parte de México se denomina a las cometas. Proviene del náhuatl *papalotl* que significa *mariposa*.

el animal de madera que se encuentra en la parte superior de la imagen es una gallina, juguete conocido por mover la cabeza debido a la piedrita que tira del hilo atado a su cuello. La serpiente es un juguete articulado también reconocido como artesanía. En las esquinas del cuadro se observan, de papel o madera delgada, “hojas” (cladodios) de nopal (*opuntia ficus indica*), cactácea también aparecida en la leyenda y hoy perteneciente a la categoría de símbolo de México.

La parte verbal es de mucho mayor tamaño que en las del resto de las efemérides. Esta lectura no tiene el objetivo de hacer memorizar fechas, sino de presentar la narrativa a partir de la cual se diseñó el escudo nacional, exhibido en la página anterior y del cual hablaremos más adelante. Empieza abriendo el marco de los SÍMBOLOS NACIONALES: “El escudo de **nuestra bandera** nos recuerda la fundación de la **gran Tenochtitlan**, en el Valle de México”. El foco de atención, sin embargo, no está puesto en el símbolo —del cual se habló una página atrás—, sino en la narrativa del origen de la ciudad de los aztecas (cultura prehispánica prototípica). La frase crea un sentido de pertenencia al relacionar el *nosotros* (“**nuestra** bandera **nos** recuerda”) con la ciudad azteca calificada con el adjetivo *grande*, que perfila los conceptos de *majestuosidad* e *importancia*. La siguiente oración compuesta “**Cuenta la leyenda** que los aztecas **camaban en busca de una señal** de su **dios** Hutzilopochtli que les indicara el lugar donde debían construir sus **templos** y sus casas” activa dos marcos: el de la FANTASÍA, mediante el verbo *contar* y el sustantivo *leyenda*, y el de la RELIGIÓN. Este último se abre al mencionar la búsqueda de una señal, que remite al marco de la PEREGRINACIÓN, el cual contiene el de la TIERRA PROMETIDA. Esta peregrinación no es tortuosa como se conceptualiza en los primeros libros, pero sí larga, efecto que se logra mediante el aspecto imperfectivo del verbo *caminar*. Asimismo, las palabras *dios* y *templos* mantienen abierto el marco religioso. En las siguientes dos oraciones aparecen los elementos que conforman el escudo: “Llegaron al Lago de la Luna y ahí, en un islote, vieron un **águila** que detuvo su vuelo y se posó sobre un **nopal**. **Devoraba una serpiente**”. El verbo *devorar* perfila ferocidad y es un verbo cualitativamente menos esquemático (más detallado y específico) que *comer*, por lo que es posible que llame la atención de los niños.<sup>7</sup> La narrativa termina con un final feliz y sin complicaciones: “Los aztecas supieron que esa era la señal que esperaban. Se **alegraron**, detuvieron su marcha y comenzaron la fundación de su ciudad”. Al no usar calificativos ni referir obstáculos, esta narrativa no despierta la admiración por el pueblo azteca que provo-

---

<sup>7</sup> Este verbo es utilizado en todos los textos que conocemos que hablan de esta leyenda; por lo tanto, las propiedades que lo matizan no tienen el mismo efecto en los hablantes que han almacenado la historia en la memoria a largo plazo.

caba el manual de los sesenta. Recordemos que en esa generación se calificaba a los aztecas de manera positiva con distintos adjetivos y evidenciaba las complicaciones que enfrentaron reforzando así sus cualidades: “Edificaron una ciudad sobre el lago. **No fue tarea fácil**. Sin embargo, gracias a su **esfuerzo** y **tenacidad**, los aztecas lograron hacer de Tenochtitlan una **hermosa** ciudad que asombró a los conquistadores” (IM, p. 55).

Para concluir este acápite podemos subrayar que es muy llamativo el hecho de que se haya elegido la técnica del collage para representar todos los hechos históricos. Esta elección brinda a las lecturas un tono relajado que muchas veces activa el marco INFANTIL, perfilando el del JUEGO. Esto se debe tanto a los elementos relativos a este marco (juguetes, las cartas de la lotería, etc.), como al hecho de que hay varios elementos o incluso composiciones completas que podrían haber sido elaborados por un niño como parte de una tarea escolar. Sin embargo, es poco probable que las alegorías que suponen las composiciones sean inteligibles para los niños de seis años. Así pues, se presenta a los escolares la historia de manera “irreal”, figurativa, que implica la descomposición en partes y que, para ser entendida completamente, requiere de mucho más conocimiento del mundo del que tendría un niño tan pequeño. En suma, al ver estas imágenes, los escolares procesan los elementos familiares, es decir, los que tienen que ver con su mundo infantil. La intención de los productores textuales, pues, no es que en el primer grado los niños conozcan los hechos, sino que simplemente memoricen las fechas de las celebraciones nacionales. Por lo tanto, los ideogramas que estos textos crean son:

- “Algunos de los personajes históricos (Cárdenas y Madero) lograron sus objetivos gracias al apoyo del pueblo mexicano”.
- “Hay acontecimientos históricos que los mexicanos festejamos”.
- “Estos acontecimientos sucedieron hace mucho tiempo”.
- “Es importante recordar las fechas en que sucedieron estos hechos”.

### 7.2.5 El modelo de EL OTRO

En los libros de los noventa este modelo está presente en algunos de los textos sobre las efemérides nacionales. Como se podrá recordar, en estos pasajes, específicamente en el de “Los Niños Héroe” (Fig. 13), en el de “la Batalla de Puebla” (Fig. 20) y en el de “La Independencia de México” (Fig. 14), el *ellos* se confronta al *nosotros* a través de dinámicas de fuerzas donde *el otro* es el antagonista. En el primer texto el ANT es “el ejército de Estados Unidos”, en el segundo texto es “el ejército de Francia” y en el tercero, “los españoles”. En el primer y en el tercer texto la presencia del ANT es más tenue, ya que se men-

ciona solo una vez. En cambio, en el segundo texto se menciona dos veces y cuando se hace referencia a la victoria del AGO (el ejército mexicano), se elige como ANT una entidad contable que alude a una categoría social específica, “los franceses”. Así las cosas, dentro del marco de EL OTRO se perfila en concepto de *enemigo*, que en el primer caso es un organismo (entidad menos detallada) (el ejército de Estados Unidos), mientras que en la segunda y tercera lectura es un gentilicio que hace referencia a las personas de todo un país. En este sentido, la amenaza que representa EE. UU. es más tenue y menos directa que la que representan Francia y España. Podríamos suponer que la atenuación de la amenaza por parte EE. UU. se deba a la revisión que se hizo de los LTG para evitar expresiones antinorteamericanas. Esta amenaza, sin embargo, es minimizada en los tres casos mediante la referencia a la gran distancia temporal que los separa del presente.

Uno de los aspectos que diferencia los libros de los noventa de las antiguas generaciones es su intención —aunque tratada someramente— de indicar que existe la diversidad y que las diferencias son convenientes. Es decir que estos libros intentan comunicar que el *nosotros* no es homogéneo, como mencionamos cuando hablamos de la tolerancia como instanciación del modelo CÍVICO (Fig. 23). Se percibe la voluntad de incluir al indígena dentro del MCI de MEXICANO, pero poniéndolo como ejemplo de lo diverso, lo cual parecería paradójico. El indígena no es completa ni explícitamente incluido dentro de la categoría identitaria, ya que aparece en poquísimas ocasiones (4 oc.) y nunca es mencionado verbalmente. A nivel icónico aparece 3 veces, una de ellas en la fotografía en blanco y negro de la efeméride “La Constitución de 1917” (Fig. 17). La imagen activa inmediatamente el marco de LO INDÍGENA, por lo tanto, la relación que se crea entre la parte verbal y la visual indica que los niños indígenas están incluidos dentro de la categoría “todos los niños y niñas de México”. Sin embargo, en este texto tampoco se logra el objetivo de que el lector los integre por completo dentro del MCI de MEXICANO. Esto se debe a que la foto no tiene el efecto de causar simpatía ni establecer una sensación de identificación porque es en blanco y negro y la niña que se encuentra en primer plano no dirige su mirada al observador, sino que la enfoca en el libro (metonímicamente símbolo de la educación).

La única referencia que se hace al marco de LO INDÍGENA está relacionada con la lengua y aparece en la lectura “Las lenguas que se hablan en México” (Fig. 23).

Como se puede apreciar en la Fig. 23, la lectura está conectada a través de la imagen con otra lectura, “La diversidad nos enriquece”, por lo que ambos textos se pueden entender como uno solo. La primera oración del primer texto “En **nuestro país** se hablan diversas lenguas” activa el marco de LO NUESTRO, dentro del cual se perfila el concepto *México* y, dentro de este, se acomoda el concepto de *diversidad*. La siguiente oración, “La **mayoría** de los mexicanos **habla** español”, implica una *conceptualización objetiva* (Langacker 1987, p. 132), ya que el



Fig. 23: Modelo de EL OTRO: la heterogeneidad (LI, pp. 166–167).

narrador está fuera de la escena al utilizar la tercera persona del plural. En otras palabras, la voz del texto no se asume dentro del colectivo nacional porque no se hace uso del déictico *nosotros* como en la generación anterior, donde se decía que “**todos** los mexicanos **hablamos** español” (MLP II, p. 389). El niño lector, pues, no es introducido en la escena, creando con esto un distanciamiento emotivo. En esta frase, además, se alude a una mayoría, en contraste con la frase generalizadora del libro de los ochenta. En la siguiente oración: “**Otros mexicanos** hablan lenguas indígenas como el náhuatl, el maya o el zapoteco” también se observa una diferencia con el texto de la generación precedente en el que aparece “**Algunos** hablan otras lenguas” (MLP II, p. 389). Mientras que el pronombre *algunos* perfila el concepto de *minoría* o *poca cantidad*, el adjetivo *otros* perfila el concepto de *otredad*, que sin embargo se atenúa a partir del sustantivo *mexicanos*. De esta manera, se conceptualiza la noción de *diversidad* dentro del colectivo nacional. Las lenguas que son mencionadas en la frase corresponden con las citadas en el libro de los setenta (EE, p. 157); quizá, como habíamos dicho, por ser de las lenguas indígenas más habladas en México. La oración final de este texto es una pregunta dirigida al niño lector: “¿Qué lenguas se hablan en **tu** localidad?”. La pregunta implica una *conceptualización subjetiva* (Langacker 1987, p. 132), donde se incorpora al lector dentro de la escena a través del posesivo *tu*. La oración, pues, indexa la realidad exterior haciendo que el lector piense en su entorno y asuma que hay otros *tú* en cuyas localidades existen otras lenguas.

Por lo que se refiere a la imagen, si bien crea simpatía en el lector debido al marco mental que activa, este marco no se corresponde con el tema que se quiere

tratar. El único marco cognitivo que aparece es el INFANTIL, en el cual se perfila el marco de la DIVERSIÓN: la imagen, saturada de color, muestra niños que llevan en las manos objetos lúdicos como globos, un rehilete, una pelota, una bicicleta, etc., a los cuales se superponen guirnaldas de fiesta y serpentinas. Aunque la escena no establece una relación con la parte verbal, sí logra una conexión entre las lecturas. Una vez que la primera página abre el espacio mental de LO INDÍGENA, este queda abierto y en él se procesa el tema de la siguiente página: la diversidad. A pesar de que la intención es comunicar el aspecto positivo del concepto, en la primera oración “Las personas somos **distintas**”, el atributo *distinto* perfila la noción de *otredad* (mientras que *diversidad* perfila la noción de *variedad*, *multiplicidad*). Y en la siguiente oración, como ejemplo de esta otredad, se señalan las características físicas de “estatura y color de piel”, con lo cual se siguen focalizando tales propiedades como distinguidoras del OTRO. Es en la segunda oración que el atributo *distinto* se vuelve positivo pero asociado a “opiniones”, no a grupos sociales. Así, al haber conceptualizado la categoría social del indígena en la primera página, hace que la otredad que comunica la segunda se le adjudique. Por esta razón, esta categoría social queda al margen de la categoría *nosotros*.

Para resumir, en estos libros se observa un intento de integrar al indígena dentro de la comunidad mexicana, sin embargo, la intención no se concretiza, ya que, en primer lugar, el número de ocurrencias es mínimo (aún menor que en la primera generación, la cual también pretende ser integradora). En segundo lugar, nunca se presenta al indígena como una categoría social real, no es nominado y se muestra solo en una fotografía que no crea una relación empática hacia este. En esta generación, pues, el indígena no es claramente EL OTRO pero tampoco es completamente uno de *nosotros*.

Los ideogramas que estas páginas crean son:

- “Personas de otros países atacaron o sometieron a nuestro país, pero esto pasó hace mucho tiempo”.
- “Los niños indígenas de México, al igual que nosotros, tienen derecho a la educación”.
- “Hay otros mexicanos que hablan lenguas indígenas pero la mayoría de los mexicanos habla español”.
- “La estatura y color de piel nos diferencian”.

### 7.2.6 El modelo de MÉXICO: territorio, geografía, diversidad y patria

México como tema de estudio no falta en esta generación. En efecto, la unidad 8 del *Libro Integrado* advierte el tema desde el título, en el que se categoriza México como un territorio: “México, nuestro país” (LI, p. 158). En esta unidad, el MCI

de MÉXICO se construye a partir de 6 modelos cognitivos: la EXTENSIÓN TERRITORIAL, la GEOGRAFÍA, la DEMOGRAFÍA, la DIVERSIDAD, los SÍMBOLOS NACIONALES y las TRADICIONES.

El modelo de la EXTENSIÓN TERRITORIAL (7 oc.) se desarrolla verbalmente a través de la palabra *país* puesta en relación directa con la palabra *México*. La voz *país*, además, con excepción de una ocurrencia, siempre es calificada con el adjetivo posesivo *nuestro* (6 oc.): “La bandera representa a **nuestro país**” (LI, p. 95); “[. . .] **nuestro país** estuvo gobernado por los españoles” (LI, p. 25); “[. . .] logró que la riqueza del petróleo de **nuestro país** fuera para los mexicanos” (LI, p.118); “En **nuestro país** tenemos costumbres diferentes” (LI, p. 164); “En **nuestro país** se hablan diversas lenguas” (LI, p. 166). Esta estrategia activa el marco de LA PROPIEDAD PERSONAL, donde será almacenado el concepto *México*.

A nivel icónico, el modelo del territorio se evoca mediante el mapa que abarca dos páginas y lleva el título “El mapa de México” (Fig. 24). La imagen es similar a la aparecida en los libros de los setenta (Fig. 20, cap. 5) en cuanto que activa también el marco de la GEOGRAFÍA. Sin embargo, en este, el único marco que la imagen perfila es el de la FLORA y la FAUNA MARÍTIMA, descartando los marcos que se destacaban en los setenta (el CAMPO, el URBANISMO, la INDUSTRIA y los MEDIOS DE TRANSPORTE como submarcos del PROGRESO).



Fig. 24: Modelo del TERRITORIO y la GEOGRAFÍA (LI, pp. 160–161).

En esta generación, el marco de la GEOGRAFÍA no tiene tantas instanciaciones como en las generaciones anteriores, lo que hace que la concepción de variedad de riquezas naturales sea un poco más limitada: “En México hay localidades en



**valles, montañas, costas, islas** y a la orilla de **ríos y lagos**” (LI, p. 71). Pero, al igual que las otras generaciones, este marco está directamente relacionado con el de DEMOGRAFÍA, como se puede apreciar en la Fig. 2. con la cual ejemplificamos el modelo del FENOTIPO. En estas páginas, que se leen como una sola lección, se representa visualmente, como lo dice el título, “Los paisajes y la gente de México” (LI, pp. 162–163) (Fig. 2). En efecto, en el espacio izquierdo de la Fig. 2 aparecen solo cuatro ambientes: un valle montañoso con un lago y un bosque; una playa, una zona tropical con una pirámide; y unos edificios (elemento fuente) que metonímicamente, están por una ciudad (elemento meta). Esta información se conecta con la que se encuentra en el espacio derecho, la cual hace referencia a la gente mexicana. El mensaje es que los mexicanos viven en localidades diferentes, pero no se transmite un sentido de multiplicidad de espacios geográficos. El marco de la demografía, activado en esta segunda página, es tratado, como hemos apuntado arriba, con un tono humorístico debido a la técnica del cómic.

Otro de los marcos que se activan en esta unidad es el de la DIVERSIDAD (Fig. 23). Como ya señalamos, en este marco se perfila la noción de *otredad*, que se pone en relación con el marco de LO INDÍGENA a través de la mención de tres lenguas habladas en México. La voluntad de los productores textuales que refleja esta lectura es la de incorporar al MCI de MÉXICO el marco de la DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA. La noción de *diversidad* se asume como algo positivo en la última oración cuando se habla de opiniones; sin embargo, cuando se habla de personas se perfila el concepto de *otredad*, propiedad que será adjudicada al indígena. Así, el indígena queda establecido como miembro periférico del MCI de MÉXICO.

El modelo de los SÍMBOLOS NACIONALES es considerado de manera clara y explícita en esta unidad del libro, el cual contiene una lectura que lleva este título (Fig. 25).

La imagen que cubre por completo la página es el escudo de la bandera mexicana, el cual, como lo refiere la lectura sucesiva, “[. . .] recuerda la fundación de la gran Tenochtitlan, en el valle de México” (LI, p. 173) (Fig. 22). El escudo, pues, es el elemento que metonímicamente está por una parte de la leyenda. En esta generación, sin embargo, el emblema no adopta como en los primeros libros los marcos del SUFRIMIENTO y el ESFUERZO. Como se puede observar en el ejemplo (62) (cap. 4), en la última oración del texto de los primeros libros, “El Escudo Nacional que ostenta nuestra bandera nos recuerda esta **hermosa** leyenda” (IM, pp. 54–55), se crea una fusión conceptual donde en el primer espacio mental de entrada se encuentra el escudo nacional y en el segundo la leyenda de la fundación de Tenochtitlan que se acaba de contar. Ambos espacios mentales comparten la escena del águila devorando la serpiente sobre un nopal, pero el segundo agrega al espacio fusionado los marcos del SUFRIMIENTO y el ESFUERZO/TENACIDAD. Por lo tanto, en ese



**Fig. 25:** Modelo de los SÍMBOLOS NACIONALES: el escudo (LI, p. 172).



**Fig. 26:** Modelo de los SÍMBOLOS NACIONALES: la bandera (LI, p. 95).

texto se conceptualiza el escudo como un símbolo del sufrimiento y perseverancia del pueblo azteca. En esta generación, en cambio, estas propiedades no son perfiladas. Simplemente se recuerda la leyenda, la cual se cuenta poco emotivamente. Los sentimientos, sin embargo, son activados en el texto (Fig. 25) que refieren a México como “[. . .] la patria de todos los mexicanos”. Aunque la oración no activa el marco del NOSOTROS, evoca el sentido maternal que convencionalmente se le ha dado a la palabra *patria*. En la segunda oración se activa el marco de LO NUESTRO y se sigue manteniendo abierto el marco emotivo maternal: “El escudo, la bandera y el himno nacional, son **nuestros** símbolos **patrios**”. En la última frase se activa por completo el marco del AMOR, ya perfilado por el marco de MADRE: “Representan **lo que más queremos** de **nuestra** tierra y de **nuestra** vida diaria”. El enunciado advierte una conceptualización subjetiva en la que se involucra al niño mediante el posesivo inclusivo *nuestro*. Por lo tanto, el máximo grado de amor que indica la subordinada sustantiva “lo que más queremos” es asignado al niño. Sin embargo, el objeto de ese cariño es ambiguo, pues en función de complemento directo se usa el pronombre neutro *lo*, pero en el texto no aparecen los elementos a los que remite.

Finalmente, hablaremos del símbolo representativo de México por excelencia: la bandera. Como ya se ha podido observar en las imágenes de las efemérides, este emblema se representa todas las veces de manera poco realista: las banderas que aparecen fueron hechas con cerillas, palitos de madera, papel, como si fueran un juguete. A este símbolo se le dedica una lectura, “El día de la

bandera” (Fig. 26), que forma parte de las fechas conmemorativas. Dicha lectura no abre el marco emotivo maternal evocado por la lectura de los símbolos nacionales, ya que no menciona la palabra *patria* ni activa el marco del AMOR. En el texto se categoriza a México como un país y se activan los modelos TERRITORIO, GEOGRAFÍA y DEMOGRAFÍA, componentes de su MCI: “La bandera representa a nuestro **país**: a la **gente**, a la **tierra**, a los **ríos y lagos**, por eso decimos que es un símbolo de México”. La frase, sin embargo, no crea la misma sensación de vastedad que producían las tres generaciones anteriores al aglutinar muchas más instanciaciones del marco del TERRITORIO. La última oración activa el marco de la FIESTA mediante las palabras *celebrar* y *fiesta*.

Podemos decir, pues, que en esta generación México es categorizado como país, como en las generaciones de los setenta y los ochenta. Aunque moderado, el sentimiento nacionalista que se advierte en estos libros corresponde a la ideología del gobierno, cuyo líder Salinas de Gortari sostenía que México se encontraba en un periodo en el que era necesario mantener la memoria histórica, la identidad y la cultura nacional (Torres Barreto 2007, p. 179).

Así, los ideogramas que promueve este modelo son:

- “México es un país”.
- “El país nos pertenece”.
- “México contiene varias regiones geográficas y bosques”.
- “En México se hablan distintas lenguas”.
- “México también es nuestra patria”.
- “Los símbolos nacionales representan lo que más queremos”.
- “El escudo simboliza una leyenda y la bandera es símbolo de México”.

### 7.2.7 El modelo de la CULTURA

Como parte del modelo CULTURAL hemos identificado tres marcos cognitivos: en primer lugar, el marco de las TRADICIONES, expresado a partir de tres instanciaciones: el folklor, entendido aquí como expresiones artísticas populares (11 oc.); las celebraciones cívicas (12 oc.); y las fiestas populares (8 oc.). En segundo lugar y con muy pocas ocurrencias (5 oc.), las ARTESANÍAS y, en tercer lugar, como generaciones anteriores, la COMIDA MEXICANA (27 oc.).

El modelo CULTURAL es presentado con gran énfasis en la unidad 8 del Libro Integrado. La imagen que anuncia el inicio de la unidad (Fig. 27) contiene símbolos que remiten a distintas tradiciones, la mayoría de las cuales son locales, por lo que muy probablemente no todos los niños lectores las pudieron reconocer sin explicación del maestro/a. Las tradiciones y expresiones artísticas que hemos podido reconocer son las siguientes: la figura masculina que carga un gran pez re-



Fig. 27: Modelo de la CULTURA: el folklor mexicano (LI, pp. 158–159).

presenta por un lado la pesca, el trabajo de la gente que vive en las costas; y, por otro lado, también abre el marco de las ARTESANÍAS, ya que en México se elaboran figurillas de barro labradas de peces coloridos como la del dibujo. En el extremo derecho de esta página se encuentra la representación de la tradición oral mediante la figura masculina que sostiene un caracol de mar, pues en la cosmogonía prehispánica el caracol simbolizaba la voz y el canto. En la parte central inferior se ve una figura femenina, cuyo atuendo recuerda los huipiles, vestidos usados sobre todo en el centro y sur del país. Sobre la cabeza de la mujer se aprecia una flama, elemento perteneciente al marco de la COCINA. Menos prominente por su tamaño, en la esquina inferior izquierda, hay un coyote, el cual metonímicamente es relacionado con Netzahualcóyotl y, por extensión, con la poesía. La página de la derecha activa el marco de las FIESTAS POPULARES a partir del kiosco que remite metonímicamente a la plaza de los pueblos donde se realizan los festejos públicos. Los trazos dentro del kiosco remiten a la tradición musical que acompaña las fiestas. A la derecha de esta construcción hay una persona disfrazada de jaguar. Para las culturas mesoamericanas este felino era una deidad, protectora de la siembra y portadora de lluvia. Esta cosmovisión se refleja en algunas de las tradiciones vigentes en las que hombres representan el animal y realizan danzas como parte de fiestas populares (típicamente en los Estados de Guerrero y Oaxaca). Sobre la cabeza del personaje aparece un grupo de pájaros de colores que simbolizan la alegría y la música. Ubicado debajo del kiosco se ve un toro que evoca la tradición del “torito” al que se le colocan juegos pirotécnicos. En México, este animal representa el trabajo, el comercio, la arriería y todos los beneficios que

conllevan las bestias de carga. Por esta razón es reconocido y festejado en diversas zonas del país donde se representa a través de una estructura hecha de carrizo, papel maché y juegos pirotécnicos. En la imagen se plasma la luz y las chispas que emiten los cohetes, las cuales representan la alegría y el jolgorio.

En suma, las páginas que abren la unidad “México, nuestro país” usan una alegoría con la cual se enfatiza el folclor mexicano a partir de expresiones artísticas populares representadas con una gran saturación de colores.

Otra lección que toca explícitamente el tema de las tradiciones mexicanas y evoca la instanciación del folclor es la titulada “Las costumbres de México” (Fig. 28). Como se puede ver en la Fig. 28 se usa la palabra *costumbre*, que se define en la primera oración compuesta del texto: “Las costumbres son maneras en las que comemos, jugamos, nos vestimos, celebramos nuestras fiestas o bailamos”. Sin embargo, *costumbre* perfila la noción de *rutina cotidiana* o *hábito individual*, mientras que *tradición* perfila el enraizamiento sociocultural de una costumbre y su herencia de una generación a otra. Por lo tanto, las oraciones yuxtapuestas con las que inicia el texto sí corresponderían con la noción de *costumbre*, pero la mitad de ese párrafo “celebramos nuestras fiestas o bailamos”, la siguiente frase, “En nuestro país tenemos costumbres diferentes”, así como dos de las tres las imágenes que presenta se ajustarían más a la noción de *tradición*.



Fig. 28: Modelo de la CULTURA: las tradiciones mexicanas (LI, p. 164).

Las imágenes que corresponden al marco de la TRADICIÓN se encuentran al centro y a la izquierda del espacio visual. La figura central y por lo tanto más saliente representa un danzante que interpreta la danza del venado originaria del Estado de Sonora, la cual tiene fines rituales y es realizada por indígenas de la

región. La segunda imagen es una pareja en la esquina inferior izquierda vestida con el traje típico del Estado de Yucatán con el cual se interpretan bailes llamados “jaranas”, que tienen lugar en las fiestas populares de origen colonial conocidas como “vaquerías”. La segunda pareja, colocada en el ángulo derecho inferior, no hace referencia a ninguna tradición concreta, por lo que forma parte del marco de las COSTUMBRES.

Como hemos apuntado al hablar del modelo de la HISTORIA, este se desarrolla en las lecturas dedicadas a las efemérides nacionales en las cuales siempre se abre el marco cognitivo de la FIESTA. En este sentido, el marco de las CELEBRACIONES CÍVICAS se trata siempre como una tradición que los mexicanos tienen y llevan a cabo para recordar hechos históricos.

En la unidad sobre México se dedica una lección titulada “Las fiestas de México” para señalar y ejemplificar que “En **nuestro** país existen distintas celebraciones” (Fig. 29).



Fig. 29: Modelo de la CULTURA: las celebraciones mexicanas (LI, pp. 170–171).

La lección fue ilustrada por el caricaturista Trino, quien para cada festejo dibujó una escena. La primera de ellas representa una boda asignada al texto “**tenemos** fiestas familiares”. La segunda —con menos saliencia por haber sido colocada en la parte inferior— corresponde al texto “En noviembre **festejamos** el Día de los Muertos” y representa una de las costumbres llevadas a cabo durante esta tradición: la colocación de un altar de muertos. En la segunda página y de manera más saliente —por su colocación superior y su fondo amarillo— se observa una escena que representa el toque de campana para festejar el Día de la Independencia. En el

texto que le corresponde se destaca la importancia de estas fechas mediante el adjetivo *especial*: “Durante el año **tenemos** fiestas cívicas, en las que **celebramos** los días **especiales** de la historia de México”. Y para el texto “También **tenemos** fiestas para **nuestros** pueblos” se eligió una escena que remite a la tradición de encender el toro pirotécnico como parte de fiestas populares.

Como lo demuestran las palabras destacadas en negritas, la conceptualización es subjetiva en todas las oraciones, ya que se introduce al lector en la escena incluyéndolo como parte del *nosotros* y, por lo tanto, haciéndole asumir que, como parte del colectivo nacional, él/ella también festeja esos eventos.

En estos libros, el marco de las ARTESANÍAS es el menos desarrollado, pues aparece solo icónicamente en cinco ocasiones: el dibujo de 3 muñecas de trapo conocidas como Marías cuya elaboración es atribuida al grupo étnico mazahua. También se presentan juguetes de madera para ilustrar la lectura de la Fundación de Tenochtitlan (Fig. 22) y sobre el marco del cuadro de la bandera, seis músicos de paja.

El marco de la COMIDA MEXICANA está presente, aunque no es tan recurrente como en las otras generaciones. En la unidad 5 del LI hay una lección dedicada a este tema (Fig. 30). El título que encabeza la primera página, “Y nosotros ¿qué comemos?”, focaliza el sujeto de la oración interrogativa poniéndolo en primer lugar y separándolo de la pregunta. La oración, pues, reclama la atención del lector, lo introduce en la escena y lo hace identificarse con ese *nosotros*. Los elementos del espacio visual se conceptualizan como la respuesta. Entre estos elementos se encuentran algunas especialidades mexicanas: tortillas en la parte superior derecha; también en el margen derecho, pero más abajo, un nopal; descendiendo con la vista, un plato con sopes (probablemente) e inmediatamente debajo un plato con tacos, especialidad que se ha hecho prototipo de comida mexicana en los LTG. En la parte inferior, y de manera poco perceptible, se alude no a los mexicanos, sino a la gente en general: “Las personas necesitamos comer alimentos diversos”.

En la página contigua se habla específicamente de “La comida mexicana”. La parte verbal intenta que el lector relacione la diversidad de alimentos, considerada una necesidad en la página precedente, con la comida mexicana: “En México **tenemos** guisados y platillos muy **sabrosos** que combinan **granos** con **carnes, quesos, frutas o verduras**”. Esta diversidad se advierte a partir de la mención de 4 de los 7 grupos alimenticios básicos. Se vuelve a usar el deíctico inclusivo *nosotros* en el verbo *tener*, el cual perfila la noción de *propiedad*. Así, los mexicanos, incluido el lector, poseen una cocina calificada como “muy sabrosa”. La imagen mantiene esta idea de variedad mediante dibujos de distintos víveres que se observan en el fondo. Encuadrada en primer plano, de cuerpo entero (plano entero) y de perfil se ve a una mujer. Su atuendo, el tipo de estufa al que se dirige y las ollas de barro remiten al marco del CAMPO. Y una vez más la mujer es asociada directamente con



Fig. 30: Modelo de la CULTURA: la comida mexicana (LI, pp. 102–103).

el marco de la COMIDA. Finalmente, en la parte inferior se dice que “En los **tacos** se combinan **alimentos variados**”. De esta manera se pone en relación la palabra *tacos* con la noción de *variedad alimenticia* considerada como necesaria y, por lo tanto, queda implícito que los tacos no solo forman parte de la comida sabrosa de los mexicanos, sino que también son parte de los alimentos necesarios. La última oración es una interrogativa mediante la que se asume que el niño lector prepara y consume tacos, “¿Con qué **preparas tus tacos**? Dibújalo”, y tanto es así que se le pide que los dibuje.

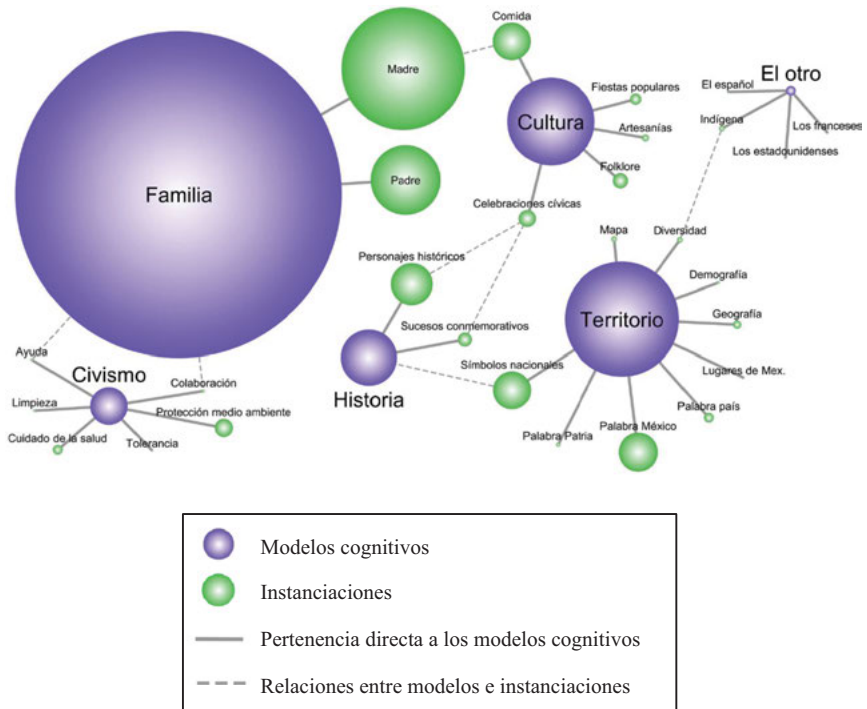
El marco de la COMIDA MEXICANA se evoca también en distintas actividades donde se usan palabras pertenecientes a este marco como *taco* (EA, p. 29) y *quesadilla* (EA, p. 65) para aprender sílabas; para simplemente decorar una página con un taco (EA, p. 65); y para invitar al escolar a que prepare *tostadas con queso* siguiendo la receta, en la cual aparecen ingredientes como *tortillas tostadas*, *frijoles refritos* y *chiles jalapeños en rajas*.

Así, los ideogramas que estos libros crean con respecto al modelo de la CULTURA son:

- “Los mexicanos tenemos tradiciones que festejamos cada año”.
- “Tenemos muchas fiestas cívicas y populares”.
- “El folklor de México es muy vistoso y colorido”.
- “La comida mexicana es muy sabrosa y diversa”.
- “Los mexicanos comemos tacos y chile”.



El Gráfico 4 muestra los modelos cognitivos relevantes para esta generación de libros:



**Gráfico 4:** Modelos cognitivos y sus instancias en la cuarta generación de LTG.

## 8 El estudio de las narrativas: de la literatura a las ciencias sociales

Es solo en los últimos cincuenta años que el concepto de *narrativa* se ha convertido en objeto de investigación autónomo. Según explica Ryan (2005, p. 344), desde Aristóteles y hasta antes de los narratólogos estructuralistas, los críticos y filósofos que se habían abocado a la teoría literaria no se ocupaban de narrativa propiamente dicha sino de los diversos géneros literarios. No fue hasta los años sesenta que el estudio de las narrativas dejó de ser una cuestión puramente del ámbito literario: “It was the legacy of French structuralism, more particularly of Roland Barthes and Claude Bremond, to have emancipated narrative from literature and from fiction, and to have recognised it as a semiotic phenomenon that transcends disciplines and media” (Ryan 2005, p. 344). A partir de entonces y gracias al posterior impulso del llamado *giro narrativo* dentro de las ciencias sociales, las *narrativas* han sido centro de estudio de diversas disciplinas como la psicología, la lingüística, la educación, el derecho, la investigación en el área de salud, la teología y las ciencias cognitivas, por mencionar algunas. Su análisis se ha hecho desde múltiples perspectivas y a través de metodologías diversas que han aportado definiciones heterogéneas, muchas veces conflictivas.

A continuación, ofrecemos una panorámica de los enfoques y modelos teóricos que han contribuido de forma decisiva a que el estudio de las narrativas se convirtiera en una disciplina teórica y con metodologías propias en el campo de las ciencias sociales.

### 8.1 La narrativa como un tipo de texto

En su libro *Analysing Narrative* (2012), De Fina y Georgakopoulou proponen que los distintos enfoques que han tratado las narrativas se pueden clasificar de acuerdo a la manera en que estos las conciben. Distinguen entre la visión de la narrativa como un *tipo de texto* y la concepción de ella como un *modo, epistemología y método*.

De acuerdo con las autoras (2012, p. 2), concebir la narrativa como un *tipo de texto* implica considerarla como una actividad bien estructurada con un principio, un desarrollo y un final, construida a partir de unidades susceptibles de análisis. Asimismo, esta visión acepta la existencia de propiedades textuales universales que existen independientemente del contexto. Algunos de los objetivos planteados dentro de estos enfoques son los de revelar estas unidades mínimas,

conocer la manera en que se adquiere la habilidad para contar historias y entender los procesos que permiten el entendimiento y producción de narrativas.

Uno de los enfoques más importantes dentro de esta tradición es la *narratología*, término acuñado por Tzvetan Todorov (1969, p. 10). La narratología se desarrolló en los años 60 y 70 del siglo XX durante el periodo de auge del estructuralismo. Investigadores como Roland Barthes (1977), Tzvetan Todorov (1969), Gérard Genette (1980), Gerald Prince (1987), Jonathan Culler (1980) y Seymour Chatman (1990) se basaron en esta teoría lingüística para definir los elementos comunes a todas las narrativas en términos de reglas formales. En efecto, debido a que el estructuralismo lingüístico fue el modelo sobre el que se erigió esta teoría, los narratólogos consideraron que las narrativas estaban sustentadas en un sistema semiótico común cuyos constituyentes y principios combinatorios eran el objeto de análisis (Herman 2005, p. 571). Además, expandieron los límites de investigación al considerar que la narrativa no era propia del ámbito literario. En su “Introduction to the Structural Analysis of Narratives” Barthes (1977, p. 79) sostiene que:

Narrative is first and foremost a prodigious variety of genres, themselves distributed amongst different substances [ . . . ]. Able to be carried by articulated language, spoken or written, fixed or moving images, gestures, and the ordered mixture of all these substances; narrative is present in myth, legend, fable, tale, novella, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting (think of Carpaccio's *Saint Ursula*), stained glass windows, cinema, comics, news item, conversation. Moreover, under these almost infinity diversity of forms, narrative is present in every age, in every place, in every society; it begins with the very history of mankind and there nowhere is nor has been a people without narrative.

Esta infinita variedad de narrativas, según Barthes (1977, p. 80), no podría ser analizada si no tuvieran una estructura común. Así pues, encuentra en el estructuralismo (1977, p. 82) el modelo de análisis adecuado para poder describir la infinitud de narrativas y propone que la narratología tiene el mismo objeto de análisis que la teoría saussureana, es decir, el sistema (*la langue*) a partir del cual se genera la multiplicidad de narrativas (*la parole*) y cuya estructura definirá lo que es narrativa de lo que no lo es (1977, p. 80).

La narratología ha representado el primer intento por sistematizar el estudio de la narrativa. A pesar de que esta teoría se ha abocado al estudio de textos literarios, ha tenido mucha influencia en los estudios sobre las narrativas dentro del campo de la lingüística. Sin embargo, su utilización ha presentado varios problemas. Por ejemplo, Herman y Vervaerk señalan que las categorías de análisis no son funcionales para todo tipo de narrativas por lo que “[i]n many cases the structuralist is forced to acknowledge that concrete stories always upset the theoretical demarcations” (2005, p. 100). Otra de las polémicas se centra en la

ambigüedad de las categorías de análisis. A este respecto, De Fina y Georgakopoulou (2012, p. 4) apuntan la problemática que ha implicado la definición de *historia* (o *narrativa*, como sinónimo) para los narratólogos, quienes no siempre concuerdan: para Chatman (1990, p. 9), por ejemplo, es esencial la noción temporal, esto es, “what makes Narrative unique among the text-types is its “chronologic”, its doubly temporal logic”. Prince, en cambio (2003, p. 53), enfatiza el elemento causal y propone que una *historia mínima* implica un estado inicial, un evento o acción y un resultado causado por el evento. A su vez, Herman y Vervaerk (2005, p. 13) sostienen que la noción de *narrativa* no debe restringirse a la sucesión de eventos conectados temporal y causalmente, sino que esta conexión puede ser también metafórica, metonímica o temática. En este sentido, afirman que una oración como “It was raining hard, in the streets as well as in his heart” es una historia mínima, ya que existe una relación entre los eventos que no es de tipo temporal ni causal sino metafórica (Herman y Vervaerk (2005, p. 14).

Otro grupo de enfoques que abordan el análisis de la narrativa como un tipo de texto son las *story grammars* desarrolladas por estudiosos de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial (Rumelhart 1975, 1977; Thorndyke 1977; Mandler & Johnson 1977; Stein & Glenn 1979), cuyo interés fue el de descubrir los constituyentes de las narrativas y sus reglas de combinación. Para estos enfoques, la estructura interna de las narrativas sigue normas similares a las reglas gramaticales de una lengua y los elementos básicos y sus reglas combinatorias constituyen un esquema específico. Dicho esquema es internalizado y usado durante la comprensión y memorización de historias. Es decir, las personas son capaces de comprender y codificar la información de una narrativa en la medida en que pueden identificarla como ejemplo de un esquema organizacional general previamente aprendido (Thorndyke 1977, p. 79).

Otra teoría que sigue la línea cognitiva y trata de explicar el proceso de comprensión textual es la teoría de los *modelos mentales* de van Dijk y Kintsch (1983). Esta teoría propone que la comprensión no se realiza a partir de la integración de la información textual dentro de esquemas previamente establecidos — como sostenían las *story grammars*—, sino a partir de la creación de modelos cognitivos que representan mentalmente la situación narrada (o vista), y que emergen sobre la marcha (*on line*), conforme se va recibiendo el *input*. Esta teoría sostiene que el oyente/espectador construye una representación mental del evento a partir de informaciones adquiridas como creencias, opiniones, actitudes, metas, etc. En este sentido, el proceso de comprensión es estratégico, ya que se combina información externa con información interna para completar la representación mental del evento y lograr la comprensión del discurso (van Dijk & Kintsch 1983, pp. 5–6).

El interés por el contexto que demuestra la teoría de los modelos mentales se observa en la atención que pone en el papel del receptor, sus conocimientos y creencias, así como en el contexto situacional y en la interacción entre el receptor y el emisor (sus expectativas, motivaciones e intenciones) para la interpretación del texto. Para van Dijk y Kintsch, el procesamiento del discurso no es solamente un evento cognitivo, sino también un evento social, ya que cualquier tipo de discurso, incluyendo las narrativas, son producidas por hablantes y receptadas por oyentes en situaciones específicas y dentro de determinados contextos socioculturales. En el proceso de comprensión textual el receptor construye una representación mental del texto, pero también del contexto social. Pero además de estas representaciones, al escuchar/leer un texto, el receptor construye una representación de las posibles intenciones del emisor. Así pues, los autores sostienen que el proceso de comprensión tiene una dimensión interaccional, ya que la representación mental del discurso depende tanto de las suposiciones que el oyente hace sobre las intenciones y motivaciones del hablante como de sus propios objetivos y motivaciones al escuchar el discurso (van Dijk & Kintsch 1983, pp. 6–7).

Más recientemente se ha reconocido que la designación de un texto dentro de la categoría de narrativa no depende únicamente de sus propiedades estructurales, sino también del involucramiento emocional del receptor causado por las dificultades que la trama presenta. Este interés dedicado al rol del lector/receptor y sus conocimientos y creencias en la interpretación textual se puede observar en la *narratología posclásica* (Ryan 1991; Werth 1999; Herman 2002). Las perspectivas cognitivas han tenido influencia en la narratología reciente y en la manera como esta concibe sus categorías de estudio. Por ejemplo, Herman (2002; 2009), en concordancia con la noción de *modelo mental* (van Dijk & Kintsch 1983), desarrolla la noción de *storyworld* o *mundos narrativos* para explicar cómo los receptores utilizan las inferencias activadas por indicios textuales para construir representaciones sobre la situación circunstante y el mundo evocado (Herman 2009, p. 209). Los *mundos narrativos* son, pues, modelos mentales activados por el discurso que enmarcan la situación y los eventos, es decir, la construcción del quién, qué, con quién, cuándo, dónde, por qué (Herman 2009, p. 106). Herman reconoce también la importancia de los *guiones mentales* y la experiencia organizada en ellos para la comprensión o co-construcción de las narrativas (2002, p. 98). Además, basándose en la teoría de prototipos de Rosch (1978), abre los límites de la categoría de narrativa y sostiene que la narratividad es una cuestión de grado (Herman 2002, p. 91).

Otra representante de la nueva narratología de corte cognitivo es Monika Fludernik (1996, 2003), quien propone una “narratología natural” con la que hace énfasis en el componente experiencial y deja atrás la noción tradicional

aristotélica de narrativa entendida como secuencia de acciones conectadas por relaciones de causa efecto. Fludernik acepta que, para construir significado, los receptores tanto de textos como de cualquier evento de la vida cotidiana deben crear esquemas cognitivos de esa experiencia. A diferencia de otros modelos teóricos, el modelo de Fludernik propone que la característica esencial de la narrativa, esto es, la narratividad, es constituida por la experiencialidad: para la autora la narratividad está definida en términos de la experiencia humana, es decir, en términos cognitivos o parámetros ‘naturales’ basados en la experiencia de la vida real (1996, pp. 12–13). En un artículo posterior, la autora lo expone de la siguiente manera (2003, p. 245):

By introducing the concept of experientiality, I was concerned to characterize the purpose and function of the storytelling as a process that captures the narrator’s past experience, reproduces it in vivid manner, and then evaluates and resolves it in terms of the protagonist’s reactions and of the narrator’s often explicit linking of the meaning of this experience with the current discourse context.

Así, Fludernik propone una redefinición del concepto de *narratividad* en el que la experiencia toma un lugar principal. En este sentido, la autora afirma que “there can therefore be narratives without plot, but there cannot be any narratives without a human (anthropomorphic) experiencer of some sort at some narrative level” (1996, p. 13).

A pesar de que la tradición de considerar la narrativa como un tipo de texto se ha enfocado en revelar las unidades mínimas que la componen y en entender los procesos cognitivos que permiten su entendimiento y producción, como se puede observar de lo arriba expuesto, algunos de estos enfoques, sobre todo los más recientes, han considerado los elementos contextuales como parte del acto narrativo.

## 8.2 El giro narrativo en las ciencias sociales

La idea de que la narrativa no es simplemente un género textual, sino que es un modo de conocimiento y pensamiento, es decir, una forma esencialmente humana de aprehender la realidad, así como la concepción de las historias como concreción de la experiencia humana, fueron algunas de las ideas que dieron impulso al *giro narrativo* dentro de las ciencias sociales que tuvo auge en los años ochenta.

Riessman (2008, p. 14) localiza la gestación del *giro narrativo* en los años sesenta y la atribuye a cuatro movimientos: las críticas en las ciencias sociales de los métodos positivistas de investigación y su epistemología realista; el

“*memoir boom*” en literatura y en la cultura popular; los nuevos movimientos identitarios, esto es, los esfuerzos de emancipación por parte de grupos minoritarios como gente de color, mujeres, gays, etc.; y el creciente interés por la exploración de vidas personales en contextos terapéuticos. Sin embargo, usando la metáfora de la autora (2008, p. 14), el estudio de narrativas, germinado en los sesenta, floreció en los años ochenta al incrementarse, de manera significativa, el interés por las narrativas en todos los campos de las ciencias sociales.

A raíz de este movimiento, las narrativas fueron consideradas como una potente herramienta para elicitar el conocimiento y la percepción que los individuos tienen con respecto a ciertos fenómenos sociales. El *giro narrativo*, empero, no fue una corriente homogénea en la que las distintas disciplinas compartieran las mismas líneas de pensamiento. La gran diversidad de aproximaciones analíticas y metodológicas se debieron a una falta de acuerdo sobre la concepción de narrativa y de los parámetros para su estudio. Por ejemplo, De Fina y Georgakopoulou (2012, p. 19) mencionan la discordancia de concepción sobre si la narrativa era un método para recoger y analizar datos o una epistemología. Hyvärinen (2006), por su parte, explica que mientras algunos autores defendían la narrativa como metáfora de vida, es decir, como una interpretación de la realidad (Bruner 1986) a partir de la cual concebimos nuestra existencia y construimos nuestra identidad (MacIntyre 1984; McAdams 1988), otros rechazaban esta comparación aseverando que la vida, a diferencia de las narrativas, no tiene principios ni medios ni finales (Mink 1987; White 1981). Otros investigadores, defensores del carácter epistemológico de la narrativa, se dedicaron a demostrar que la narratividad y la estructura narrativa surgían de la experiencia y de las acciones humanas (Carr 1986, Fludernik 1996). Otros señalaban que organizamos estas experiencias principalmente en forma de narrativa (Bruner 1991), la cual es una forma privilegiada de crear sentido (Ochs & Capps 2001). Y se sostuvo que el hombre es, por naturaleza, “contador de historias” o, tal y como lo expresó el psicólogo MacIntyre (1984, p. 216), “a story-telling animal”.

Así pues, el giro narrativo creó un vasto campo interdisciplinario de teorías e investigaciones y, al cuestionar los métodos positivistas y cuantificadores de las ciencias sociales, provocó una reivindicación de los métodos cualitativos. Sin embargo, este movimiento ha sido blanco de críticas (*cfr.* Strawson 2004). Ha sido cuestionada la idea de que cada uno de nosotros experimentamos nuestra vida como y en la forma de una narrativa. Otra de las ideas criticadas ha sido la tendencia a concebir la narrativa como modalidad privilegiada de comunicación, asumiendo que lo que los hablantes cuentan es fiel reflejo de la realidad. Esta tendencia ha hecho pasar por alto el aquí y el ahora de la narración, es decir, el contexto en el que se desarrolla la historia y que inevitablemente la determina (De Fina & Georgakopoulou 2012, p. 22). Otra crítica más ha sido la

vaguedad que ha presentado la definición de narrativa, la cual, según Hyvärinen (2006, p. 21), ha sido raramente discutida por los teóricos del giro narrativo en contraste con los sociolingüistas y narratólogos que le han dedicado mucha más atención. Esta falta de especificidad, dicen De Fina y Georgakopoulou (2012, p. 22), “has hampered the development of agreed tools and frameworks of analysis”.

### 8.3 La legitimación y sisematización de las narrativas en el ámbito de la lingüística

El giro narrativo dentro de las ciencias sociales propició la proliferación de teorías, investigaciones y grandes avances sobre el análisis de narrativas en diferentes áreas. Dentro de la sociolingüística se desarrollaron distintos enfoques multi e interdisciplinarios que dieron gran importancia a la narrativa natural, es decir, a las narrativas orales de acontecimientos cotidianos.

El trabajo considerado como el pionero en este ámbito fue el llevado a cabo por William Labov (1972) —inicialmente desarrollado junto con Joshua Waletzky (Labov & Waletzky 1967)—, el cual ha tenido particular influencia dentro de la lingüística.

Las narrativas de experiencias personales representaron para Labov, desde el punto de vista metodológico, una técnica efectiva para superar las dificultades que representaba la entrevista cara a cara. La pregunta prototípica a la que recurrió fue la concerniente al peligro de muerte: “Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed, where you said to yourself — *This is it?*” (Labov 1972, p. 354). De acuerdo con Labov, el recuerdo y las emociones que provocaba dicha experiencia en los entrevistados hacían que se redujera la atención puesta en su producción lingüística (Labov 1972, p. 355) y se olvidaran de la formalidad de la situación involucrándose en la conversación con el entrevistador.

El modelo analítico, realizado conjuntamente con Joshua Waletzky (1967), tiene un carácter formal, ya que buscaba definir las unidades de la narrativa. En esta propuesta, la narrativa es definida como “[. . .] one verbal technique for recapitulating experience, in particular, a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience” (1967, p. 13). En este sentido, para que un texto sea considerado narrativa, el orden de los hechos narrados debe coincidir con el orden de los eventos (1967, p. 21).

Labov y Waletzky establecieron que las narrativas de experiencias personales bien formadas estaban estructuradas por seis secciones que cumplían funciones diferentes. Dichos componentes son: 1) el *resumen* que tiene la función



de sintetizar la historia (respondería a la pregunta “what was this about?” Labov 1972, p. 370). 2) *La orientación* es un cuadro detallado de la situación en la que ocurren los eventos narrados (¿quién? ¿cuándo? ¿qué? ¿dónde? (1972, p. 370). 3) La *complicación de la acción* son los eventos sobre los que gira la narrativa (responde a la pregunta “then what happened?” (1972, p. 370). 4) La *evaluación* es una parte de la narrativa que expresa la actitud del narrador, su punto de vista sobre los hechos y personajes de su historia. A través de este componente, el narrador transmite al oyente el propósito de la narrativa, la razón por la que fue contada, lo que quería decir con ella, es decir, mediante la evaluación el narrador guía a su audiencia para que pueda interpretar la historia en los términos que él desea. Existen dos tipos de evaluación (Labov 1972): *evaluación externa*, donde el narrador detiene la acción para comentar directamente al oyente la actitud que tiene hacia su historia. Y la *evaluación interna*, enclavada en la historia y expresada mediante recursos lingüísticos como intensificadores, superlativos, formas progresivas, dobles apositivos, etc. Labov (1972, p. 366) considera la evaluación como el elemento más importante, ya que una historia sin evaluación es solo una secuencia de eventos que harían que el oyente se preguntara sobre el sentido y razón de ser de la narrativa. 5) La *resolución* es la parte en la que se resuelve la complicación (“what finally happened?” (1972, p. 370). 6) La *coda* corresponde la parte colocada al final de la narrativa que indica que esta ha terminado. Según la teoría laboviana, las narrativas bien formadas tienen esta estructura, sin embargo, solo la *complicación* es esencial para reconocer un texto como narrativa.

Labov y Waletzky propusieron un modelo analítico que ha sido fuente de inspiración para el estudio de las narrativas en distintos ámbitos. Con su propuesta legitimaron las narrativas orales de experiencias personales como punto de partida para entender narrativas más complejas. En efecto, según afirma Edwards (1997, p. 139), la mayor contribución de Labov y Waletzky fue “the demonstration that everyday spoken narratives, especially those of “unsophisticated speakers”, could be systematically studied without resort to the types and schemas already developed for literary works”. Sin embargo, a pesar de la novedad que el modelo representó, ha sido criticado y se han evidenciado los problemas que implica (cfr. Edwards 1997; Schegloff 1997; Goodwin 1997; Ochs & Capps 2001). Algunas de las críticas más extendidas (cfr. De Fina 2013a, p. 156) han sido que el modelo no es fácilmente aplicable a narrativas que no cumplan con los parámetros de la narrativa canónica larga e ininterrumpida. Asimismo, al tratar las narrativas como artefactos monológicos, el modelo se concentra en el narrador, desatendiendo el rol de la audiencia en la construcción de la actividad narrativa. Otro de los problemas es la ambigüedad de sus categorías de análisis, esto es, algunas de las cláusulas, especialmente las que componen la *evaluación*, pue-

den ser multifuncionales, lo cual dificulta su categorización. También se ha criticado la falta de atención tanto al contexto situacional como sociocultural (Schegloff 1997; Goodwin 1997; Edwards 1997; Ochs & Capps 2001), así como la predilección por las narrativas aparecidas en entrevistas en detrimento de las surgidas en situaciones de conversación espontánea. Se le ha criticado también la atención puesta en un solo género narrativo, es decir, en las narrativas bien estructuradas. Esta delimitación deja fuera otros géneros como, por ejemplo, las narrativas hipotéticas (Riessman 1991), narrativas habituales (Riessman 1991; 1993, Ochs & Capps 2001), pequeñas historias (*small stories*, Bamberg & Georgakopoulou 2008), etc., aparecidos con frecuencia tanto en conversaciones espontáneas como en las mismas entrevistas. Finalmente, otra debilidad que se le ha adjudicado al modelo es la falta de consideración a las funciones sociales de la narrativa. Esto es, las narrativas se desarrollan y cumplen funciones específicas de acuerdo al contexto local, cultural, y conforme a los objetivos que los narradores se van fijando a lo largo del evento comunicativo. Este aspecto, ignorado por el modelo laboviano, ha sido una de las principales ideas que motivaron lo que De Fina y Georgakopoulou (2008) han denominado un “nuevo” giro en los estudios de la narrativa.

#### **8.4 Modelos lingüísticos para el estudio de las narrativas: del texto al contexto**

A raíz de las críticas al modelo analítico de Labov y del cuestionamiento a perspectivas provenientes del giro narrativo de las ciencias sociales que consideraban la narrativa como un modo privilegiado de construcción de la realidad y del “yo”, desde finales de los años ochenta, comenzó a gestarse un importante cambio de óptica que ha desafiado las aproximaciones centradas en el texto y en su análisis estructural monológico. Los analistas han venido cada vez más a considerar las narrativas ya no como textos susceptibles de análisis puramente formal, sino como prácticas discursivas, socialmente modeladas, construidas colaborativa e interaccionalmente en contextos locales específicos. Así, a partir de este cambio de atención del texto al contexto han surgido diferentes modelos y enfoques que se han concentrado, por ejemplo, en el grado y las funciones que cumplen los interlocutores durante el proceso narrativo, la influencia que ejerce el contexto para el diseño de las historias, la manera como se relacionan con otras prácticas sociales y remiten a contextos más amplios, así como la variedad y complejidad de los formatos narrativos.

### 8.4.1 Más allá de la narrativa canónica

Durante la conversación cotidiana se despliega una amplia gama de historias con formas diferentes que, muchas veces, no coinciden con la narrativa prototípica o canónica, caracterizada, de acuerdo con Ochs y Capps (2001, p. 57) como:

A coherent temporal progression of events that may be reordered for theoretical purposes and that is typically located in some past time and place. A plot line that encompasses a beginning, a middle, and end, conveys a particular perspective, and is designed for a particular audience who apprehend and shape its meaning.

Los estudios colocados dentro del nuevo giro narrativo han mostrado gran interés por las historias que se salen de este patrón, ya que la conversación cotidiana no solo alberga narrativas prototípicas que siguen una secuencia cronológica de acciones, sino que también presenta otro tipo de narrativas y otros tipos de discurso que se entremezcla. A este respecto, Ochs y Capps (2001, p. 18) afirman que:

Narrative is a cognitively and discursively complex genre that routinely contains some or all of the following discourse components: *description*, *chronology*, *evaluation*, and *explanation* [ . . . ]. Settings, for example, are built from *descriptions*. Classic plots depict both a linear or more complex *chronology* of unfolding events and an overarching *explanation* of why a particular event transpired at a particular point in the narrative sequence. And, from its inception, the narrative is imbued with a moral and aesthetic *evaluation* of actions, emotions, thoughts, and worldly conditions.

En este sentido, Ochs y Capps (2001, p. 18) sostienen que la narrativa no puede ser sometida a un modelo genérico que indique los rasgos que la distinguen de otras formas de discurso. Para las autoras, las narrativas presentan un conjunto de dimensiones que desplegarán en diferentes grados y de distintas maneras. Desde su *Enfoque Dimensional a la Narrativa* apuntan que estas comprenden cinco dimensiones: *tellership* (extensión y tipo de involucramiento de los interlocutores); *tellability* (características que hacen que una narrativa amerite ser contada, la notoriedad que tienen los eventos para el narrador); *embeddedness* (grado en que una narrativa se puede disociar de la conversación); *linearity* (manera en que está ordenada cronológica y causalmente); y *moral stance* (evaluaciones sobre lo que está bien y lo que está mal). Cada una de estas dimensiones proporciona una gama de posibilidades que pueden ir variando en el curso de la narrativa (2001, pp. 19–20).

Otro intento por hacer justicia a las narrativas no canónicas se encuentra en el modelo para el análisis narrativo de Michael Bamberg y Alexandra Georgakopoulou (*cf.* Bamberg 2006; Georgakopoulou 2006, 2007, 2015; Bamberg & Georgakopoulou 2008) enfocado en las *pequeñas historias* (*small stories*).

El término recoge una amplia variedad de narrativas “atípicas” que se caracterizan por su corta longitud en comparación con las narrativas canónicas. Sin embargo, el objetivo de la investigación concentrada en *pequeñas historias* no ha sido el de marcar una dicotomía entre estas y las historias extensas (*big stories*), sino en reconocer el pluralismo y heterogeneidad de las historias, así como su coexistencia con otras en el mismo proceso narrativo (Georgakopoulou 2015, p. 256). El término surgió como una reivindicación de las narrativas que, por diferir del prototipo, habían sido marginadas, tratadas despectivamente como historias fragmentadas, difusas, y, por lo tanto, heterogéneas y difíciles de tratar (2015, p. 255). Además, el término fue elegido no solo con base en el significado literal que hace referencia a la longitud de las narrativas, sino que metafóricamente ha sido seleccionado en oposición a la tradición de las “grandes narrativas”, ya que las *pequeñas historias* contemplan pequeños incidentes y eventos ordinarios. Este tipo de narrativas se caracterizan por tratar eventos recientes (“esta mañana”, “anoche”) o en desarrollo, que ocurrieron o están por ocurrir y surgen de la necesidad de comunicar y compartir ese hecho (Georgakopoulou 2006). Además, algunas *pequeñas historias* podrían ser consideradas por un oyente externo como carentes de tema; sin embargo, estas historias reflejan el involucramiento interaccional de los participantes (De Fina & Georgakopoulou 2012, p. 117).

Georgakopoulou (2015; De Fina & Georgakopoulou 2012) ha reconocido algunos géneros de *pequeñas historias*, entre los que principalmente se encuentran a) *noticias de última hora* (*breaking news*) que son historias muy recientes o que se desarrollan al momento. Tienden a propiciar nuevas narrativas a través de la actualización de los eventos en curso o mediante proyecciones al futuro próximo; b) *proyecciones* (*projections*), que frecuentemente son propiciadas por las *noticias de última hora* e implican las interacciones organizadas episódicamente que sucederán en el futuro cercano; y c) *historias compartidas* (*shared stories*), que son referencias a otras historias o eventos conocidos por los interlocutores.

Bajo la luz de lo anteriormente expuesto, la investigación sobre *small stories* ha tenido gran trascendencia en los estudios de narrativas, ya que ha puesto en el mapa un tipo de historias que no habían sido tomado en cuenta por no cumplir con los criterios de la narrativa canónica. Sin embargo, estas características “make visible the teller’s inconsistencies, the troubled identities, the ambivalent relationships with big issues such as race, gender, ethnicity, etc.” (Georgakopoulou 2015, p. 264). Es por esto que el marco de análisis de las *pequeñas historias* ha sido la base para estudios sobre identidad en narrativas (cfr. Georgakopoulou 2006; Bamberg & Georgakopoulou 2008).

### 8.4.2 La narrativa como práctica

Como hemos mencionado, la atención versada sobre el contexto en que surgen las narrativas ha sido una de las perspectivas que caracterizaron el nuevo giro narrativo. Los analistas conversacionales (*cf.* Goodwin 1984; Jefferson 1978; Sacks 1974), por ejemplo, han enfatizado la necesidad de considerar el nivel local de interacción, es decir, estudiar las dinámicas conversacionales en el aquí y el ahora del evento comunicativo, poniendo especial énfasis en los puntos inicial y final de la conversación. Sin embargo, De Fina y Georgakopoulou (2008; 2015) van más allá de este nivel local sosteniendo que las narrativas surgen y se desarrollan no solo a partir de un nivel micro, sino que están condicionadas y remiten a procesos sociales y culturales más amplios. En este sentido, las autoras (2015, p. 3) proponen un enfoque sociointeraccional (*Social Interactional Approach*), el cual:

[. . .] looks for links and articulations between different levels of contexts and different scales in order to explain how the telling of stories shapes and is shaped by ideologies, social relations, and social agendas in different communities, times, and spaces.

El enfoque sociointeraccional atiende tanto al nivel micro como al nivel macro de la narrativa: se centra en las maneras en que los narradores y los interlocutores participan y construyen la historia y le dan sentido a partir del aquí y el ahora de la interacción; pero, además, propone hipótesis sobre cómo las prácticas discursivas, entre ellas la narrativa, se relacionan con otras prácticas dentro de una comunidad y cómo estas remiten a contextos más amplios hacia los cuales los participantes no están orientados inmediatamente (2013, p. 154).

De acuerdo con De Fina y Georgakopoulou (2008, p. 384), la perspectiva de la narrativa como práctica implica el reconocimiento de que esta se interconecta con otras prácticas, y, por lo tanto, puede ser transportada en tiempo y espacio, (re)producida y modificada por los discursos que las contienen, así como establecer conexiones intertextuales con otras narrativas y otros géneros. Además, esta visión remite a la noción de *comunidad de práctica*, ya que los individuos forman grupos sociales en los que participan de manera activa, comparten una lengua, intereses, conocimientos, experiencias, e interactúan fortaleciendo con ello sus relaciones (Wenger et al. 2002). Las narrativas, pues, forman parte de las comunidades de práctica, por lo que “narratives can be expected to act as other shared resources, be they discourses or activities. In particular, they often form an integral part of a community’s shared culture [. . .]” (De Fina & Georgakopoulou 2008, p. 384). En este sentido, las narrativas pueden ser adaptadas estratégicamente para expresar identidad grupal o reafirmar y legitimar aspectos que componen dicha identidad, como los roles y objetivos colectivos.

La pluralidad de las narrativas es tomada en cuenta por el enfoque sociointeraccional, cuyas autoras sostienen que no es posible definir la narrativa de manera cerrada a partir de características predefinidas (2008). Por tal razón, el enfoque atiende también narrativas no canónicas como las *small stories* y ha sido muy proficuo para tratar temas como el de la identidad (De Fina 2013a; 2015).

Finalmente, otra de las características del enfoque ha sido el de enfatizar la reflexión en los procesos de recolección de datos (2008, p. 385). Por ejemplo, la transcripción y la traducción de datos se han tratado con mucha atención, considerándolos no como procesos transparentes, sino como una elección que conlleva fuertes implicaciones para el análisis. Además, se considera errónea la dicotomía *narrativas naturales* contra *elicidadas*, ya que para este enfoque cualquier contexto situacional (*setting*) en el que se producen las narrativas se configura a partir de las interacciones de los participantes, sus relaciones, sus conocimientos compartidos, etc. A pesar de que el enfoque no favorece ningún método para la obtención de datos, de acuerdo con las autoras (2008, p. 385) los métodos etnográficos han dado buenos resultados, ya que permiten el estudio de las narrativas mediante la observación de la interacción de personas dentro de contextos cotidianos (De Fina 2013a).

### 8.4.3 La entrevista: contexto interaccional para la elicitación de narrativas

La entrevista como método para la recolección de datos ha sido muy reconocida en las ciencias sociales desde las primeras décadas del siglo XX (De Fina & Perrino 2011, p. 1). Ha asumido un rol esencial como herramienta para las investigaciones cualitativas en los estudios de diversos campos como la educación, la antropología, la sociolingüística, la etnografía, la antropología lingüística, etc. Asimismo, la entrevista tuvo gran acogida entre muchos investigadores propulsores del giro narrativo, quienes sostenían que las historias de vida *son* imprescindibles para entender fenómenos sociales. La entrevista, pues, se volvió un método muy popular para elicitar este tipo de narrativas. Sin embargo, estas investigaciones se concentraron en el análisis de los contenidos y prestaron mínima atención a los contextos en los que se desarrollaron las entrevistas (De Fina & Perrino 2011, p. 2), lo cual ha sido blanco de fuertes críticas. Se ha puesto en tela de juicio, por ejemplo, la tendencia a tratar de eliminar la participación del entrevistador obteniendo así una narrativa monológica. Se ha cuestionado también la afirmación de que es posible hacer que los entrevistados se olviden del evento, de tal manera que los entrevistadores pueden acceder a su comportamiento natural. Tal escepticismo ha derivado en la concepción de que la entrevista representa un contexto inauténtico y artificial para la recolección de datos.

Dentro de los enfoques que han criticado abiertamente la entrevista como método de recolección de datos se encuentra el análisis conversacional. Dicho enfoque considera la entrevista como contexto que produce datos artificiales debido a que los investigadores manipulan o interfieren de algún modo en el comportamiento natural de los entrevistados (*cf.* Heritage & Atkinson 1984, p. 2). Sin embargo, esta postura ha sido matizada e incluso contestada por otras investigaciones que han enfatizado el carácter interaccional de la entrevista y la han reivindicado como un evento real de comunicación desarrollada y determinada por el contexto.

En las ciencias sociales, por ejemplo, la entrevista se ha concebido desde dos enfoques: uno realista o naturalista que se concentra en el contenido de las entrevistas (en el ¿qué?) y un acercamiento constructivista que se interesa por el modo en que actividades sociales como la entrevista son construidas y organizadas local y colaborativamente (Elliott 2005, pp. 18–19). Por lo que se refiere al ámbito de la lingüística, la consideración de la entrevista como un evento colaborativo ha tenido también resonancia. Por ejemplo, Briggs (1986) ha demostrado que, en contexto de entrevista, el principio positivista de neutralidad y no interferencia del investigador es solo una ilusión, ya que este tiene siempre injerencia en el desarrollo de tal actividad.

Otra de las nociones que han sido desafiadas por la investigación sociolingüística más recientemente ha sido la llamada paradoja del observador, término acuñado por Labov (1972) que se refiere a las dificultades para obtener un discurso natural en situaciones de investigación debido a la presencia del investigador. Labov sostenía que cuando los individuos cuentan historias personales, prestan menos atención al contexto de entrevista; asimismo, presuponía que, con una mínima intervención del investigador, la entrevista podría volverse muy similar a una conversación natural. En contraste con esta postura monológica y antintervencionista de la entrevista, otros trabajos dentro del campo de la sociolingüística desafiaron tales suposiciones a través del estudio de los efectos que la identidad de los interlocutores tenía en el estilo de la conversación. Así por ejemplo, los partidarios de la teoría de la acomodación (Bell 1984; Giles, Coupland & Coupland 1991) argumentaron que los hablantes podían cambiar radicalmente su acento u otros aspectos prosódicos, sintácticos y discursivos de acuerdo a la identidad de sus interlocutores. Así pues, esta teoría ha contribuido a la consideración de la entrevista como un evento interaccional y no monológico, ya que el entrevistador es partícipe de la construcción de esta, dado que su identidad (individual, social, étnica, etc.) determina de algún modo la producción lingüística del entrevistado.

Con relación al estudio de narrativas producidas en contexto de entrevista, uno de los trabajos clásicos ha sido el volumen del psicólogo Elliot Mishler,

*Research interviewing: context and narrative* (1986), donde expone el potencial de la entrevista para el entendimiento teórico de la acción y la experiencia humana (1986, p. vii) y la plantea como un evento conjuntamente construido entre entrevistado y entrevistador. En esta obra Mishler propone una nueva perspectiva de la entrevista en contraste con los enfoques estándares que, en primer lugar, han obscurecido la esencia de la entrevista, la cual es “an occasion of two persons speaking to each other” (1986, p. vii); en segundo lugar, han suprimido la noción de discurso reduciendo las preguntas y respuestas a estímulos/respuestas; en tercer lugar, han estandarizado las preguntas con el fin de que los informantes reciban el mismo estímulo; y finalmente, han ignorado el contexto personal y social de los entrevistados, tanto dentro de la entrevista como en el proceso de interpretación de los datos (1986, p. viii). Por tal motivo, Mishler (1986, p. ix) propone un enfoque que toma como base los siguientes principios:

- (1) interviews are speech events; (2) the discourse of interviews is constructed jointly by interviewers and respondents; (3) analysis and interpretation are based on a theory of discourse and meaning; (4) the meanings of questions and answers are contextually grounded.

A pesar de que este trabajo ha sido paradigmático, desde su publicación no ha habido grandes avances con respecto al análisis de narrativas en contextos de entrevista (De Fina & Perrino 2011, p. 6). Esto se ha debido, en parte, a la actitud de considerar la entrevista como un ámbito artificial para la elicitación de narrativas debido a la poca atención que los investigadores han puesto al contexto (De Fina 2009, p. 235). Lo anterior no significa que el interés hacia la entrevista considerada como un evento co-construido y modelado por el contexto se haya perdido por completo. Aun cuando estos estudios siguen siendo muy limitados en comparación con los estudios de la narrativa que ocurre naturalmente, en los últimos veinte años varios autores han hablado de la entrevista como un contexto interaccional donde surge la narrativa (Riessman 1991; 2008), del papel de los entrevistadores como co-constructores de relatos de experiencia personal (Bell 2006, Wortham 2001, Johnson 2008), o de la interacción entre entrevistador y entrevistado (Baker & Johnson 2000). Esta reivindicación de la entrevista como evento propicio para el análisis narrativo se puede observar en estudios aún más recientes como el trabajo de De Fina (2009), quien sostiene que las entrevistas son eventos interaccionales y no encuentros sociales artificiales. En efecto, afirma que el hecho de que la narrativa sea elicitada no significa que las historias producidas sean artificiales y sean relatadas sin un objetivo social real, sino que simplemente los roles interaccionales y las relaciones sociales implicadas



son diferentes de aquellas que surgen en una conversación ordinaria (2009, p. 237).<sup>1</sup>

## 8.5 Narrativas e identidad

La conexión entre narrativa e identidad ha sido conceptualizada bajo diferentes paradigmas dentro del ámbito psicológico, sociolingüístico, analítico-conversacional, por citar algunos. En este apartado expondremos algunas de las perspectivas que subrayan la naturaleza social de la identidad y la consideran como un proceso que se construye en la interacción, a través del habla y que se despliega con fines específicos asociados a la situación local. Pero, además, dedicaremos especial interés a propuestas que van más allá del nivel local de interacción y asumen que existe una conexión entre el nivel micro y el nivel macro del proceso identitario. Tales propuestas parten de la idea de que la construcción local de la identidad apunta hacia procesos sociales más amplios como las ideologías. A este respecto trataremos algunas teorías clave utilizadas en el estudio y explicación de los procesos identitarios, como la indexicalización y el posicionamiento.

### 8.5.1 Identidad en interacción

Como hemos apuntado anteriormente, dentro del giro narrativo hubo una fuerte tendencia a considerar que la narrativa era un medio para organizar nuestra experiencia, entender y dar sentido a nuestras vidas (Bruner 1990; 1991). En efecto, la narrativa se entendió como un espacio de configuración del “yo”, ya que,

---

<sup>1</sup> Por citar otro ejemplo, el tomo especial de *Language and Society* aparecido en 2011 con el título *Narratives in interviews, Interviews in narrative studies* recoge trabajos que demuestran la necesidad de reconocer la entrevista como un legítimo encuentro interaccional. La novedad de dicho volumen radica en que los autores no solo sostienen y demuestran que las narrativas son interactivamente complejas, sino que van más allá: reflexionan sobre la manera en que surgen y se negocian las relaciones entre entrevistadores y entrevistados (De Fina 2011); muestran cómo el evento interaccional emergente que representa la entrevista determina tanto las narrativas como el posicionamiento de los entrevistados (Wortham et al. 2011); reflexionan sobre algunos de los aspectos de la entrevista que han sido considerados problemas metodológicos que sesgan la investigación, como la paradoja del investigador (De Fina 2011); estudian los distintos niveles que implica la interacción (Koven 2011), y demuestran que las narrativas surgidas en entrevistas pueden ser tan interactivamente complejas y susceptibles de análisis como las narrativas que emergen en la conversación espontánea (Koven 2011).

según esta perspectiva, nuestra identidad es construida mediante las historias que nos contamos a nosotros mismos y a otras personas sobre nuestra vida. A este respecto, McAdams (1988, pp. 17–18) afirmaba que “[i]t is an individual’s story which has the power to tie together past, present, and future in his or her life. It is story which is able to provide unity and purpose [ . . . ]. The story is the answer to the question ‘Who am I?’ and ‘How do I fit into an adult world?’ *Identity is a life story*”. Para los estudiosos que sostienen esta perspectiva, las narrativas —o, más específicamente, las historias de vida— representan el recurso que permite el desarrollo coherente y positivo del “yo”. Como expusimos en apartados precedentes, estos enfoques de tipo biográfico han sido contrastados por otra clase de aproximaciones que han considerado la narrativa como un evento interaccional. El estudio y teorización de la identidad ha sido también centro de interés de estos enfoques, los cuales parten de premisas y preguntas de investigación que difieren completamente de las planteadas por los enfoques biográficos:

For interactionists the issues of interest are not whether narrative contributes to a positive self-construction (for a critique of this principle see Strawson 2004), or whether subjects do in fact achieve coherent self-presentations. What they focus on is the process of identity construction itself – the strategies used by narrators, co-narrators, and their audience to achieve, contest, or reaffirm specific identities (De Fina 2015, p. 352).

Además, a diferencia de los enfoques que se orientan biográficamente hacia la identidad, los interaccionistas se concentran en los aspectos sociales de esta en detrimento de los mentales, ya que consideran que la construcción y el despliegue identitarios se desarrollan en contextos comunicativos.<sup>2</sup>

Evidentemente, la divergencia de visiones influye en el método de recolección de datos: mientras que los enfoques biográficos se enfocan casi exclusivamente en historias de vida, elicítadas mediante entrevistas diseñadas

---

<sup>2</sup> Sin embargo, según la perspectiva con la que abordamos esta investigación, si bien es necesario reconocer la importancia de la interacción local para el despliegue y la construcción identitaria, no es posible rechazar automáticamente la existencia de mecanismos cognitivos que posibilitan la categorización social y la negociación de identidades dentro de la interacción. En este sentido, coincidimos con De Fina (2006, p. 355) cuando advierte que para el estudio de la categorización y la identidad es necesario evitar dos suposiciones:

“one is that the meaning of categories is exclusively managed at a local level and is in some sense “manifest” only within the interaction at hand; the other is that speakers hold in their minds a certain number of well-defined categories with associated meanings and that all they do in specific interactions is apply them. Analysts need instead to be able to link local identities to shared ideologies and beliefs, but they also need to account for the fact that the construction and presentation of identity is a process in constant development and that of its crucial sites of negotiation is interaction”.

para obtener narrativas coherentes y unificadas, los enfoques interaccionales analizan la construcción de identidades en narrativas diversas recabadas a través de la observación local de eventos comunicativos (incluida la entrevista).

### 8.5.2 Más allá de la construcción identitaria a nivel local

Estudios recientes sobre la categorización social en narrativas han apuntado la necesidad de reconocer que las identidades son construidas localmente, pero que estas están relacionadas con amplios constructos sociales como las ideologías o los discursos hegemónicos, los cuales tienen influencia en la interacción local y en el despliegue identitario (Bucholtz 1999; *cf.* volumen editado por De Fina, Schiffirin & Bamberg 2006). En esta línea, constructos teóricos como los de *posicionamiento* e *indexicalización* han permitido demostrar la conexión entre el nivel micro de interacción y el nivel macro en el que operan distintos procesos sociales como expondremos a continuación.

#### 8.5.2.1 Indexicalización

Si bien el trabajo de categorización de identidades surge en y de la interacción, gran parte de este trabajo se realiza de manera indirecta mediante procesos simbólicos. Es decir, los individuos suelen relacionar ciertos constructos lingüísticos como sonidos, palabras, estilos, expresiones, etc., con determinados grupos o categorías sociales, y hacen uso de estos recursos para conceptualizar y construir la identidad tanto de dichos grupos como de sí mismos. Este proceso de asociación entre unidades lingüísticas y determinados elementos del entorno social se conoce como *indexicalización* (*indexicality*). El término fue propuesto por Silverstein (1976), quien, partiendo de la idea de que los signos (lingüísticos y no lingüísticos) cumplen gran variedad de funciones, plantea un modelo pragmático para el análisis del comportamiento lingüístico, que, en palabras del autor “allows us to describe the real linkage of language to culture and perhaps the most important aspect of the ‘meaning’ of speech” (1976, p. 12). El concepto de *indexicalización*, pues, se basa en la idea de que los símbolos indican o apuntan hacia entidades externas a ellos (Silverstein 1979, p. 206):

[. . .] language is “functional,” inasmuch as by characteristic distribution of particular forms in certain contexts of use, these forms (or, rather, tokens of them) serve as specifically linguistic indicators (or indices) differentially pointing to (indexing) configurations of contextual features.

Dentro de los estudios sobre identidad en narrativas se le ha otorgado gran atención al concepto de *indexicalización*, ya que el narrador remite a (indexa)

ciertas categorías sociales a través de la utilización de determinados acentos, palabras, estilos, etc. durante la narración. Al hacer esto, el individuo propone no solo la identidad de tales grupos, sino que despliega su propia identidad y su actitud hacia ellos mostrando empatía o distanciamiento. Debido a lo anterior, investigaciones recientes sobre identidad en narrativas han dedicado especial atención a la manera en que se utilizan distintos recursos indexicales para la construcción de categorías sociales como la etnicidad (*cf.* Bucholtz 1999, 2009) o el género (*cf.* Ochs 1992; Bucholtz 1999, 2009; Kiesling 2006).

Ochs (1992) sostiene que los hablantes utilizan ciertas formas lingüísticas para alcanzar sus objetivos comunicativos dentro de la interacción y a través de estas se despliegan determinadas identidades. La autora extiende el concepto de *indexicalización*, sosteniendo que la conexión entre una cierta forma lingüística y una identidad social particular no siempre es directa. Es decir que las formas lingüísticas que indexan identidad son primeramente asociadas con actitudes y posturas (como fuerza, inseguridad, delicadeza, etc.), las cuales a su vez son asociadas a categorías sociales particulares (como el género). Bajo esta perspectiva, propone que la relación indexical entre lenguaje y significados sociales comprende dos niveles: *indexicalización directa* e *indexicalización indirecta* (1992, p. 343). A nivel directo, las formas lingüísticas se asocian con actitudes/posiciones que adopta el hablante frente a su interlocutor durante la conversación en curso. Un ejemplo de indexicalización directa lo podemos ver con el marcador discursivo de la variedad mexicana *güey*. Como lo demuestra Bucholz (2009), en las conversaciones entre jóvenes, este marcador indexa solidaridad y camaradería por parte del hablante frente a su interlocutor. A nivel indirecto, estas mismas formas lingüísticas son asociadas a constructos sociales más amplios como los estilos o las identidades. En este sentido, siguiendo con el ejemplo de Bucholz (2009), en el contexto publicitario estadounidense el marcador *güey* indexa un estilo urbano de masculinidad heterosexual juvenil de clase media. Así las cosas, a nivel indirecto entra en juego la ideología ya que tales constructos y formas lingüísticas son relacionados con grupos sociales particulares. Bucholz (2005, p. 594) afirma que en la formación de identidad durante el evento comunicativo, la indexicalización depende en gran medida de estructuras ideológicas, ya que las asociaciones entre el lenguaje y la identidad se basan en creencias y valores culturales, es decir, en ideologías sobre tipos de hablantes que realizan determinadas producciones lingüísticas.

Las investigaciones sobre indexicalización se han enfocado principalmente en los recursos lingüísticos que proyectan identidades específicas. Kiesling (2006), sin embargo, propone que no solo los elementos lingüísticos pueden apuntar hacia entidades externas, sino que la narrativa por sí misma es capaz de realizar trabajo indexical, ya que puede remitir a Discursos con “D” mayúscula o discursos domi-

nantes. Kiesling sostiene que el conocimiento cultural compartido (Discursos) de los interlocutores es la base para la correcta interpretación y justificación de las narrativas a nivel local. Asimismo, afirma que las narrativas son una práctica que fomenta la recreación de identidades hegemónicas y la circulación de Discursos, lo cual contribuye a su reforzamiento y al mantenimiento de su hegemonía (2006, p. 280).

### 8.5.2.2 Teoría del posicionamiento

La teoría del posicionamiento (*positioning theory*) ha sido una de las más relevantes para explicar el modo en el que los narradores construyen y negocian su(s) identidad(es) y las de sus personajes durante el evento narrativo. La noción de *posicionamiento* ha sido primeramente desarrollada dentro de las investigaciones sobre identidad y discurso y más recientemente ha sido aplicada a los estudios de narrativas. Deppermann (2015) explica que el concepto tiene sus orígenes en la noción de *posición de sujeto* (*subject position*) propuesta por Foucault (1969),<sup>3</sup> quien se interesaba por la historia de las formaciones discursivas. Para Foucault, los discursos posicionan al individuo en términos de estatus y poder, legitiman el conocimiento y, por lo tanto, determinan la interpretación del yo, del mundo (social) y de los otros (Deppermann 2015, p. 371).

El concepto de *posicionamiento* fue introducido posteriormente por Bronwyn Davies y Rom Harré (1990) en un trabajo que tuvo mucha influencia en el campo de la investigación narrativa. En su artículo, los autores lo definieron como “the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and intersubjectively coherent participants in jointly produced story lines” (1990, p. 48). Como muestra la cita, para Davies y Harré, el posicionamiento es un mecanismo discursivo mediante el cual se construye el “yo” llevado a cabo dentro de la interacción social a través de narrativas. De acuerdo con los autores, los hilos narrativos (*story lines*) son la principal estructura organizativa de los discursos que los individuos emplean para dar sentido a su experiencia pasada. Estos son parte constituyente de las prácticas discursivas, las cuales nos permiten aprender y dar sentido a categorías sociales, desarrollar nuestro propio ser e interpretar el mundo (1990, p. 47). En efecto, los autores sostienen que el desarrollo y adquisición de la identidad, así como la interpretación del mundo, se realizan mediante diferentes procesos: 1) el aprendizaje de categorías, lo cual implica incluir y excluir individuos de estas; 2) la participación en prácticas discursivas, ya que es allí donde se asignan e internalizan las categorías

---

3 Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard. En: Deppermann, Arnulf (2015): “Positioning”, in: A. De Fina & A. Georgakopolou (eds.), *The handbook of narrative analysis*. Somers, US: Wiley-Blackwell, p. 371.

y los hilos narrativos a través de los cuales se elaboran diferentes posicionamientos; 3) el posicionamiento de sí mismos en términos de hilos narrativos y categorías, lo cual significa posicionarse dentro de una categoría en detrimento de otra; y 4) el reconocimiento de sí mismo como miembro de varias subclases de categorías dicotómicas (1990, p. 47). Este reconocimiento implica un compromiso emocional con la pertenencia a la categoría y el desarrollo de un sistema moral referente a dicha pertenencia.

Más recientemente, la teoría del posicionamiento ha tenido muy buena acogida y ha sido reelaborada dentro de la investigación narrativa de tipo interaccional. Tales aproximaciones enfatizan el hecho de que la identidad es multifacética, es decir, que los contextos discursivos determinan y hacen relevantes diferentes identidades. En este sentido, sugieren que el posicionamiento brinda evidencia de las múltiples facetas de la identidad, las cuales son activamente proyectadas y negociadas localmente. Asimismo, destacan el hecho de que las posturas que un hablante adopta pueden ser incluso contradictorias o ser revisadas y modificadas a lo largo de la interacción. Dentro de esta perspectiva se encuentran los trabajos realizados por Bamberg (1997), Bamberg y Georgakopoulou (2008), De Fina (2013b), Wortham (2001), Lucius-Hoene y Deppermann (2000), entre otros, cuyos estudios y propuestas teóricas han contribuido al enriquecimiento de la teoría del posicionamiento.

Dentro de las investigaciones de narrativas en interacción, Michael Bamberg (1997) amplía la noción de *posicionamiento* proponiendo un modelo que comprende tres niveles formulados mediante tres preguntas distintas:

**Nivel 1:** “*How are the characters positioned in relation to one another within the reported events?*” (1997, p. 337). El nivel 1 de posicionamiento implica la manera en la que los personajes se posicionan en relación con otro(s) personaje(s) frente a frente dentro del mundo de la narrativa (*story world*). En este sentido, el análisis narrativo a este nivel está enfocado en develar cómo son construidos los personajes dentro de la historia en términos, por ejemplo, de protagonista, antagonista, perpetrador, víctima, héroe, villano, etc.

**Nivel 2:** “*How does the speaker position him- or herself to the audience?*” (1997, p. 337). Este nivel opera en el plano interaccional, es decir, concierne a la posición que toma el narrador frente a su(s) interlocutor(es) en el espacio (el aquí y el ahora) en que se suscita la narración (*story-telling world*). Este nivel indica el “yo” que el narrador quiere mostrar a su audiencia. En otras palabras, a partir de diferentes recursos discursivos, el narrador indica cómo quiere ser visto; por ejemplo, se puede presentar ante su interlocutor como una persona inteligente, racional, madura, etc. (Bamberg 2004).

**Nivel 3:** “*How do narrators position themselves to themselves?*” (1997, p. 337). El tercer nivel de posicionamiento indica la manera en la que el narrador se construye así mismo como un tipo de persona específico. En este nivel el narrador da respuesta a la pregunta “¿Quién soy?”. Para el investigador, este nivel representa un aspecto de la identidad que va más allá de la situación local de interacción.

Posteriormente, Bamberg (2004; *cfr.* también Bamberg & Georgakopoulou 2008) reformula el nivel 3 puntualizando la dimensión extrasituacional de la identidad. Esto es, el tercer nivel se ocupa de la manera “how the speaker/narrator positions a sense of self/identity with regard to dominant discourses or master narratives” (Bamberg & Georgakopoulou 2008, p. 385). En efecto, el nivel 3 devela cómo el narrador despliega parte de su identidad tomando determinada postura frente a discursos hegemónicos, culturales o a posiciones sociales normativas, ya sea adoptando tales discursos, mostrando neutralidad, distanciándose de ellos, criticándolos o resistiéndolos (Bamberg 2004, p. 249). En este nivel se analiza la manera en que el narrador vuelve relevantes esos discursos para la interacción y, a través de esto, cómo se construye a sí mismo como un tipo específico de persona (Bamberg y Georgakopoulou 2008, p. 391).

Otra contribución al desarrollo de la noción de posicionamiento se debe a Lucius-Hoene y Deppermann (2000, *cfr.* también Deppermann 2015), quienes hacen uso de esta herramienta para analizar entrevistas de narraciones autobiográficas. Basándose en el modelo por niveles de Bamberg, hacen una descripción más detallada de los recursos de posicionamiento utilizados en los niveles 1 y 2.

En el mundo de la narrativa (*nivel 1*), la posición que toman tanto el “yo” narrado como los personajes se distingue principalmente mediante los diálogos y las acciones reportados por el narrador. Tal reporte, sin embargo, es estratégicamente diseñado desde su punto de vista actual. El narrador no presta únicamente voz a sus personajes, sino que diseña activamente la historia a través de medios lingüísticos con los cuales los posiciona de acuerdo a cómo quiere que sea interpretada su historia. Estos recursos son (Deppermann 2015, pp. 378–379):

- La descripción y delimitación de categorías sociales;
- expresiones y maneras de hablar asociadas con grupos sociales y registros (*indexicales evaluativos*, ver *infra* Wortham 2001, p. 72);
- la elección de la granularidad de la representación, acciones y eventos reportados;
- nexos cohesivos que establecen causalidad, contraste, concesión e instrumentalidad;
- gestión de la información en los segmentos de orientación y de fondo.

A nivel interaccional (*nivel 2*), Deppermann (2015, p. 379) identifica cuatro tipos de posicionamiento:

### **1) Autoposicionamiento del narrador mediante actividades autorreflexivas y metanarrativas**

Durante el evento narrativo, el narrador, desde su punto de vista actual, toma una postura explícita con respecto a eventos y a su “yo” del pasado a través de comentarios retrospectivos metanarrativos y evaluaciones. Este doble plano temporal (el mundo de la narrativa y el mundo de la narración) permite observar la naturaleza multifacética de la identidad que a veces, incluso, se muestra contradictoria no coincidiendo en ambos planos. En este nivel, además de que el narrador puede expresar un cambio de posicionamiento con respecto al “yo-personaje”, también es posible que surja una reflexión sobre su “yo” actual y los acontecimientos que lo han moldeado.

### **2) Posicionamiento interaccional mediante el diseño narrativo**

La manera cómo el narrador diseña su historia indica el modo como este se presenta a sí mismo ante su interlocutor. Su perspectiva subjetiva, sus posturas morales, emocionales y evaluativas, así como su afiliación o distanciamiento de ciertas categorías sociales, etc. son proyectadas por el diseño narrativo mediante recursos como el humor, la ironía, cambios de código, léxico, construcciones que indexan grupos sociales, etc. El posicionamiento del interlocutor (el entrevistador), además, determina el diseño narrativo y el posicionamiento que toma el narrador, quien puede proyectar la misma postura que su oyente o distanciarse de esta.

### **3) Posicionamiento interaccional por medio de actividades meta-narrativas del narrador**

Entre las actividades metanarrativas que promueven la interacción se encuentran la formulación, por parte del narrador, de suposiciones o preguntas sobre el conocimiento del receptor (entrevistador) y su postura evaluativa. Por ejemplo, riendo, buscando acuerdo, extendiendo explicaciones, etc.

### **4) Posicionamiento interaccional por parte del receptor de la historia**

Aunque el entrevistador no pueda intervenir de la misma manera como sucede en la conversación cotidiana, su desempeño e identidad contribuyen igualmente a dar forma al posicionamiento del narrador. Lucius-Hoene y Deppermann (2000, p. 213) identifican dos maneras mediante las cuales el entrevistador participa como coautor de la narrativa. Según señala Deppermann (2015, p. 379), el investigador debe actuar como un oyente discreto que no obstruya la comunicación y debe ejecutar actos comunicativos como mostrar atención, entendi-



miento y aceptación mediante reacciones generalmente no verbales para hacer que la historia continúe. Estas reacciones son indicios que transmiten la postura del oyente hacia la historia y tienen gran impacto para las siguientes participaciones del narrador (Lucius-Hoene & Deppermann 2000, p. 213). En segundo lugar, la coautoría del entrevistador es el resultado del posicionamiento que explícita o implícitamente el narrador le atribuye a lo largo de la entrevista. Estas actividades de posicionamiento dependen de las presuposiciones que el narrador tiene sobre las preferencias y objetivos del entrevistador —lo cual también determina la selección de temas, explicaciones, recursos retóricos, categorizaciones, etc.—. Aunado a esto, Lucius-Hoene y Deppermann (2000, p. 214) explican que ciertos aspectos del entrevistador (como la edad, el género, el rol de investigador, etc.) provocan que el narrador haga presuposiciones, cree expectativas y evaluaciones y posicione a su oyente de distintas maneras dentro de la entrevista (por ejemplo, como un experto, una mujer que sabe lo que significa el matrimonio, etc.). Tales posiciones no siempre son atribuidas explícitamente, sino que pueden ser asignadas mediante insinuaciones, argumentaciones, o mediante preguntas al entrevistador para incitar acuerdo, indignación, contrariedad, etc. De esta manera, el entrevistado puede inducir al entrevistador a que se posicione de tal manera que sostenga la identidad que él quiere mostrar localmente.

Para terminar este acápite haremos referencia al trabajo de Stanton Wortham (2000, 2001), quien, basándose en la sociolingüística interaccional y el análisis conversacional, propone nuevas pautas para el análisis del posicionamiento, muy útiles en el marco de esta investigación.

De acuerdo con Wortham, las narrativas autobiográficas, además de tener una función representacional, tienen una función interaccional; es decir, que el narrador, cuando habla de su biografía, más allá de describir un “yo” preexistente, refuerza y recrea cierta identidad frente a su audiencia y en ocasiones toma conciencia sobre quién fue y cómo es ahora. En sus estudios, Wortham se aboca a describir “how the self *represented* in an autobiographical narrative and the self *enacted* in the same narrative can interrelate so as partly to construct the self” (Wortham 2000, p. 4, cursivas del original). Aunque Wortham no hace referencia al modelo de Bamberg (1997), la cita anterior refleja una coincidencia con la construcción identitaria en los niveles 1 y 2, así como el interés por comprender la interrelación que existe entre estos.

Básandose en el concepto de *indexicalidad* de Silverstein (1976) y en el de *voz (voice)*<sup>4</sup> de Bakhtin (1981), Wortham (2001, p. 63) explica que no es necesari-

---

4 Bakhtin (1981) sostiene que los enunciados pueden contener varias “voces”; por ejemplo, la voz del escritor (o del narrador), la voz de alguien al que se hace referencia, la voz de otro para

rio que el narrador indique explícitamente su posición, sino que lo puede hacer mediante la yuxtaposición de voces de distintos personajes (citando, parafraseando o imitando). Esto es, utilizar cierta *voz* implica usar palabras que indexan ciertas posiciones sociales (Wortham 2001, p. 38) y esto indica, a su vez, la posición o actitud que el narrador toma hacia dicho grupo.

Wortham plantea, pues, la necesidad de identificar los elementos lingüísticos y paralingüísticos mediante los cuales el narrador se posiciona a sí mismo y a otros interaccionalmente. Propone cinco tipos de indicios (*cues*) que los narradores utilizan para indexar *vozes* (Bakhtin 1981) y para posicionarse con respecto a ellas (Wortham 2001, pp. 70–75; también Wortham 2000, pp. 22–23):

### 1) Referencia y predicación

Se refiere a la manera cómo el narrador identifica socialmente a sus personajes, eventos, objetos, acciones. Esto es, los narradores eligen ciertos elementos lingüísticos para categorizar a sus personajes dentro de reconocibles tipos sociales y, de esta manera, se posicionan a sí mismos con respecto a estos. Algunas de estas herramientas lingüísticas son los nombres propios (Tomás), títulos (Mr. Johnson) o términos de parentesco (mi tío Tomás), los cuales ubican al narrador en una posición social específica frente a su personaje. Asimismo, los adjetivos son también elementos que permiten caracterizar a los participantes narrados y demuestran una posición evaluativa por parte del narrador.

### 2) Descriptores metapragmáticos

Son los llamados *verba dicendi* (*verbs of saying*) usados para categorizar acciones lingüísticas (p.ej. regañar, acusar, discutir, mentir, admitir, negar etc.). Tales verbos son metapragmáticos (Silverstein 1976) porque hacen referencia y caracterizan el discurso de alguien. Cuando el narrador elige usar uno de estos verbos y no otro, sugiere una evaluación moral de sus personajes.

### 3) Citación

Las citas que el narrador hace del discurso de los personajes también contribuyen a su caracterización o categorización dentro un cierto tipo social. Las citaciones son graduales: el narrador puede decidir reproducir las palabras de los participantes narrados de manera semi-directa, directa o indirecta. Sin embargo, en cualquier caso, el narrador filtra inevitablemente el discurso de sus

---

quien se transmite el mensaje, etc. Todas las voces pueden mezclarse a lo largo de la comunicación y convertirse en parte de los significados sociales indexados.

personajes simplemente por el hecho de haber elegido determinada cita y adicionándoles cierta entonación.

#### 4) Indexicales evaluativos

Se trata de descripciones, expresiones, maneras de hablar, acentos, etc., asociados con ciertos grupos sociales. El narrador puede caracterizar a sus personajes haciéndolos hablar o actuar de tal manera que estos indexen ciertos tipos de personas. Los indexicales evaluativos, dice Wortham (2001, p. 74), “not only indexes particular voices but also position the narrator with respect to these voices”.

#### 5) Modalización epistémica

El último tipo de indicios de posicionamiento es la modalización epistémica, la cual se refiere a las elecciones lingüísticas relacionadas con el estado de conocimiento del narrador frente a sus personajes. Por ejemplo, el narrador puede expresar una visión omnipresente de la situación o referir acceso epistémico solo a ciertos personajes. Además, el estado epistémico del narrador durante el evento narrativo puede variar del estado epistémico de él mismo como personaje (Wortham 2000, p. 23). Los modalizadores epistémicos, pues, evidencian dos niveles de posicionamiento: el del mundo de la narrativa y el de la narración. En efecto, el narrador puede realizar saltos entre estos dos niveles mediante este tipo de elementos lingüísticos. Deppermann (2015, p. 376) cita como modalizadores epistémicos verbos de pensamiento (*creer, pensar*); adverbios (*claro, posiblemente*); y marcadores discursivos (*¿sabes?*).

Hasta ahora hemos dado una panorámica de los enfoques y modelos teóricos que han hecho de la investigación narrativa una disciplina teórica bien consolidada dentro de las ciencias sociales. Asimismo, a partir de los resultados que han arrojado varios estudios hemos confirmado que las narrativas son un campo muy proficuo para la exploración de la identidad y que la entrevista, además de ser una herramienta metodológica, es un contexto interaccional que permite obtener narrativas de manera espontánea. Finalmente, hemos expuesto los modelos y herramientas teóricos sobre los cuales nos basaremos para hacer el análisis de la parte empírica de este estudio. A continuación expondremos el enfoque con el cual abordamos esta investigación, así como las pautas metodológicas y el corpus objeto de nuestro análisis.

## 9 La narrativa en el marco de esta investigación: enfoque, metodología y corpus

Como lo hemos mencionado en la introducción, los objetivos de la parte empírica son, por un lado, reconocer en las narrativas de entrevistados que estudiaron con los LTG hasta qué punto se reflejan los MCI y los ideogramas planteados por los manuales. Pero, de manera más específica, nos interesa identificar el posicionamiento que los entrevistados adoptan frente al discurso y prácticas del sistema escolar con el que fueron educados. Esto implica que, además de observar el trabajo identitario que realizan los entrevistados a nivel micro (localmente), nos interesa especialmente estudiar cómo estas narrativas remiten y están condicionadas por procesos a nivel macro, en este caso, por las ideologías vehiculadas por los libros de texto y el sistema educativo mexicano. Por esta razón, el enfoque sociointeraccional propuesto por De Fina y Georgakopoulou (2008, 2015) ha resultado ideal para abordar el análisis. Como las autoras, sostenemos que las narrativas pueden ser adaptadas estratégicamente para expresar identidad grupal, reafirmar y legitimar aspectos que componen dicha identidad. Al ser parte de comunidades de práctica, las narrativas pueden ser recicladas y recontextualizadas. Además, muchas de ellas pueden fomentar la circulación de discursos dominantes, lo cual contribuye al reforzamiento y al mantenimiento de la hegemonía de estos discursos (Kiesling 2006, p. 280).

En este trabajo la narrativa es considerada como un modo de pensamiento a través del cual se captura una experiencia, se reelabora, se reproduce y se reflexiona sobre ella. En este sentido, la narrativa nos permite conocer e interpretar el mundo (Bruner 1986), concebir nuestra existencia y construir nuestra identidad. En efecto, la narrativa resulta un espacio de configuración del “yo”, ya que nuestra identidad es construida mediante las historias que contamos a otros dentro de la interacción. Así pues, la construcción y el despliegue identitarios dependen de la interacción local, pero también de la existencia de mecanismos cognitivos que posibilitan, por ejemplo, la categorización social o procesos inferenciales de información. Estamos hablando, por ejemplo, de conocimiento compartido organizado en guiones, marcos (*frames*) o modelos cognitivos idealizados, los cuales son adquiridos, convencionalizados y aplicados en el proceso de (auto)categorización identitaria.

En suma, consideramos la narrativa como un tipo de discurso que refleja una experiencia (pasada, presente o hipotética), la cual es digna de ser contada (*tellability*) porque significa algo para el narrador a un nivel emocional o cumple una función específica según el contexto interaccional y la intención del hablante. Tomaremos en cuenta, pues, las narrativas de experiencias personales

(o narrativas experienciales), que pueden tener o no la estructura de la narrativa canónica laboviana; narrativas testimoniales que implican la observación de sucesos ocurridos a otros (Fludernik 2003, p. 252); narrativas de experiencia indirecta, relatadas en tercera persona que cuentan la experiencia de otros (Fludernik 2003, p. 252); narrativas habituales que tratan eventos que ocurrieron una y otra vez y en consecuencia no hay un clímax accional (Riessman 1993); narrativas hipotéticas que cuentan acontecimientos que no han sucedido pero que podrían haber ocurrido (Riessman 1993). Asimismo, consideraremos las llamadas *grandes narrativas* (*master narratives*), término que ha sido usado indistintamente como *discurso dominante* especialmente dentro de los ECD (De Fina 2017, p. 239). Sin embargo, en este trabajo haremos la distinción: hablaremos de *discurso dominante*, *Discurso con “D” mayúscula* o *discurso hegemónico* para referirnos a fenómenos de macronivel que vehiculan determinada ideología y que han sido aceptados y asumidos por un grupo. Las *grandes narrativas* en cambio, son historias concretas que también son dominantes, ya que circulan a través de los medios, son aceptadas y repetidas por la gente, es decir, se vuelven parte de la cotidianidad de una comunidad. Finalmente, tomaremos en cuenta narrativas que no cumplen la estructura prototípica, como las referencias narrativas y las pequeñas historias (Georgakopoulou 2006; 2015).

## 9.1 Pautas metodológicas y corpus

Para la elicitación de narrativas hemos adoptado como herramienta metodológica la entrevista semidirigida, ya que como otros investigadores (Briggs 1986; Mishler 1986; Elliott 2005; Riessman 1993, 2008; De Fina 2009; De Fina & Perrino 2011; Wortham et al. 2011; Koven 2011, etc.) consideramos que la entrevista no es un contexto de investigación “antinatural”, sino que, por el contrario, es un espacio interaccional que incita la (co)construcción y la negociación de identidades.

Se optó por la entrevista semidirigida para poder dar libertad de expresión a los entrevistados sin obligarlos a responder a preguntas cerradas que limitarían la aparición de narrativas. La entrevista pasó por un proceso de pilotaje realizado tres meses antes, el cual nos permitió identificar las preguntas que podrían elicitar más narrativas, así como aquellas que podrían representar incomodidades o malentendidos.

Nuestro corpus está conformado por 20 entrevistas semidirigidas que corresponden a 5 individuos por cada generación de libros. Cada entrevista tiene una duración de entre 30 y 40 minutos. Las entrevistas se realizaron en la casa de los entrevistados para su comodidad y todas fueron realizadas por la autora

de este estudio. Al inicio se dio una explicación a los entrevistados sobre la naturaleza científica de la investigación y al final se les proporcionó un documento donde firman su consenso para la utilización de su entrevista para fines científicos. Las preguntas fueron diseñadas de acuerdo a las lecturas e imágenes de los libros, las cuales sirvieron de *input* para las respuestas y la elicitación de narrativas. De este modo, se comenzó preguntando a los entrevistados sobre algún recuerdo que tuvieran sobre sus libros para después mostrarles el material con el que estudiaron en primero de primaria. Los libros fueron mostrados de manera digital mediante un dispositivo tipo tableta. La entrevista fue grabada con una grabadora de voz TASCAM DR-05. Aunque no siempre fueron las mismas preguntas o no siguieron siempre el mismo orden, estas giraron en torno a este esquema:

- 1) **Explicación:** se refiere al entrevistado que la investigación es sobre los contenidos, los valores y las tradiciones que presentaban los libros de texto.
- 2) **Calentamiento:** para hacer que el entrevistado empiece a recordar y no perciba que es un interrogatorio de conocimientos generales se le hacen preguntas como “¿Te acuerdas de tu primaria? ¿Cómo era? ¿Te acuerdas de algún maestro? ¿Te acuerdas de alguno de tus libros o de alguna lectura o imagen?”.
- 3) **Observación del libro:** se muestra el libro y se pide al entrevistado que lo hojee. Mientras el entrevistado ve el libro de su generación se le pregunta “¿Te viene algún recuerdo a la mente viendo el libro?”.
- 4) **Lectura sobre los honores a la bandera:** en cada generación de libros aparece una referencia a este tema (LL 1960, pp.174–177; EE 1972, pp. 219–221; MLP II 1980, pp. 384–385; LI 1994, pp. 95, 172). Se hace ver esta lectura y se le pregunta al entrevistado: “¿Me podrías contar cómo eran las ceremonias en tu escuela? ¿Te gustaban? ¿Alguna vez participaste haciendo algo especial?”.
- 5) **Lectura sobre la fiesta del la Independencia de México:** se muestra al entrevistado la lectura (LL 1960, pp.184–185; EE 1972, pp. 213–214; MLP II 1980, pp. 464–466; LI 1994, pp. 24–25), en seguida se comenta que el libro también habla de otras ceremonias y festividades como la celebración de la Independencia y se pregunta si en su escuela se festejaba y si alguna vez participó.
- 6) **Leyenda mexicana:** se le pregunta al entrevistado si conoce y si recuerda alguna leyenda o cuento mexicano que apareciera en los libros (o uno de su elección) y se le pide que lo cuente.
- 7) **Historia de México:** para que esta pregunta no se entienda como un examen de historia, lo cual podría hacer sentir en dificultad al entrevistado, se le dice que los libros de primero hacen breves y escasas referencias a la historia nacional y se busca una lectura. Al mismo tiempo se le pregunta cuál es la parte de la historia de México que más le gusta y se le presenta una situación hipotética preguntándole que si un amigo extranjero visitara el país y le

preguntara por la historia mexicana, qué parte le contaría. Esta pregunta tiene el objetivo de evocar el marco cognitivo de EL OTRO para así promover la activación del marco de autorrepresentación grupal.

- 8) **Preguntas adicionales:** las siguientes dos preguntas se realizan casi para finalizar la entrevista: a) ¿Me podrías decir las primeras 5 palabras que te vienen a la mente con el tema “la mexicanidad”? b) Si tuvieras que hacer un cartel sobre “lo mexicano” ¿qué imágenes pondrías? A pesar de que somos conscientes de que estas preguntas no eliciarían narrativas (aunque en algunos casos ocurrió lo contrario), decidimos incluirlas con el objetivo de conocer los elementos concretos que conforman la identidad nacional para los entrevistados, así como conocer la relevancia que tienen para ellos, según el orden de mención.
- 9) **Imagen “La Patria”:** la última pregunta de la entrevista surge a partir de un estímulo visual. Se presenta al entrevistado la imagen que cubre las portadas de los libros de los años sesenta y se le pregunta si la conoce y si le gusta. Aunque aparentemente esta pregunta no eliciaría narrativas, nuestra prueba piloto demostró lo contrario.

Las entrevistas fueron transcritas completamente. Para ello se utilizó el *software* profesional de transcripción multimodal ELAN, el cual es muy utilizado en la investigación dentro de las ciencias sociales. Las ventajas que esta herramienta proporciona son varias: por un lado, su modelo basado en niveles permite la transcripción de los turnos de habla del entrevistado y del entrevistador en dos líneas distintas que corresponden exactamente con el tiempo de su producción. Por otro lado, se pueden crear líneas “hijas” en las cuales reproducimos la transcripción de cada uno de los participantes, pero con marcas del lenguaje oral de tipo prosódico y kinésico. Las líneas principales donde la transcripción es literal nos ofrecen una visión cuantitativa, ya que a través de ellas se pudieron contabilizar ítems. Las líneas “hijas”, en cambio, permitieron hacer un análisis cualitativo, que en este estudio ayudó a develar el funcionamiento y relevancia de ciertas marcas de la oralidad. Las convenciones que se siguieron para la transcripción en las líneas secundarias están basadas en la propuesta de Jefferson (1984) con algunas modificaciones. Las normas de transcripción se pueden encontrar en el apéndice de este trabajo.

Una vez hechas las transcripciones se prosiguió con la identificación y clasificación de todas las narrativas aparecidas en cada una de las entrevistas para su posterior selección, análisis y comparación con las narrativas del resto de los entrevistados.

En cuanto a la presentación de los extractos de transcripción, hemos utilizado la versión generada por el mismo programa ELAN, y hemos respetado el

número de líneas con respecto al momento en que estos fragmentos aparecen en la entrevista.

Al finalizar los capítulos de análisis de narrativas presentamos un gráfico (Gráfico 5) en el cual se puede apreciar la recurrencia de ciertos vocablos pertenecientes a los marcos cognitivos de IDENTIDAD MEXICANA propuestos por los libros y que aparecieron en el discurso de los entrevistados. A partir de este gráfico se puede hacer una comparación con los esquemas radiales que presentamos al final de los capítulos 4, 5, 6 y 7 correspondientes al análisis del MCI de IDENTIDAD MEXICANA construido por los LTG.





## 10 Narrativas de personas que estudiaron con los “libros de la Patria”

Para ilustrar las correspondencias entre el discurso educativo (macronivel) y narrativas contadas en un contexto interaccional (micronivel) recurrimos a las entrevistas de seis personas que estudiaron primero de primaria entre 1960 y 1971. Hemos usado los siguientes seudónimos para referirnos a los participantes: Luis, Lucía, Sonia, Laura, Óscar y Clara. Como hemos mencionado más arriba, las imágenes y las lecturas de los libros sirvieron como estímulo para que los entrevistados contaran historias en las que aparecieron modelos cognitivos e ideologemas. Los modelos que se reflejan en las narrativas de los seis entrevistados que estudiaron con los libros de la primera generación (1960–1971) fueron el modelo de la FAMILIA, relacionado metafóricamente con la escuela; el modelo del CIVISMO con dos elaboraciones: el respeto y la honestidad; el modelo de la PATRIA instanciado por los eventos cívico-patrióticos y los símbolos nacionales; el modelo de la CULTURA, y sus instanciaciones de las celebraciones tradicionales, los bailes folklóricos y la comida mexicana; el modelo de la HISTORIA representado por la Conquista, la Independencia y la Revolución; el modelo del OTRO instanciado por el español y el indígena; y el modelo del FENOTIPO.

### 10.1 Posicionamiento frente al sistema educativo y las prácticas docentes

*“Tuve maestras que me marcaron”*

Debido a que la entrevista preveía un calentamiento en el que los entrevistados comenzaban a evocar los recuerdos de la época en que estudiaron la primaria, las primeras narrativas que aparecen están dedicadas a sus maestros, personajes más relevantes relacionados con el marco cognitivo de la ESCUELA. Dichas narrativas reflejan el posicionamiento de los entrevistados con respecto no solo a las actitudes y comportamientos específicos de sus docentes, sino hacia el sistema educativo de su época. En todos los casos, los entrevistados hicieron un recuento de sus maestros de primero a sexto de primaria distinguiendo entre los “buenos”

y los “malos”. En la siguiente narrativa, por ejemplo, el entrevistado, a quien llamaremos Luis, habla de las maestras que tuvieron un efecto positivo en su vida:<sup>1</sup>

- 118 Luis lo que más me acuerdo es que a lo largo de la primaria yo  
 119 tuve maestras que me mar↑caron.  
 120 Bueno, el la de pri↑mero no  
 121 la de segundo (.) no (.) fue  
 122 muy mediocre  
 123 pero la de tercero  
 124 fue una maestra viejita  
 125 también ↑muy nacionalista  
 126 eh  
 127 la maestra Chuchita.  
 128 ↑Ella (.) era (.) lo su obsesión (.2) era el espa↑ñol  
 129 ↑y la ortografía.  
 [. . .]  
 139 Entonces (.) teníamos que escribir lo que nos dictaba y  
 140 luego ella (.) revi↑saba  
 [. . .]  
 147 Luis y entonces eso era del diario. Después del recreo ya venían  
 148 los demás más mate-, aritmética o lo que sea, pero  
 149 de ocho a diez (.), ↑español (.), ortografía y redacción.  
 150 Alba Mhm.  
 151 Luis Entonces yo aprendí ↑mucho de esto desde entonces.  
 152 Luego en cuarto año  
 153 me tocó una ↑joven maestra, muy jovencita.  
 154 que su obsesión era la geografía de ↑México.  
 155 Entonces (.) y además era muy liberal. >Era una maestra< con,  
 156 con una metodología didáctica bastante especial, °con  
 157 bastante°, no sé cómo le daban permiso.  
 [. . .]  
 169 Luis Nos tocó en un salón hasta atrás, hasta atrás en el patio  
 170 y había un saloncito al último y allí nos mandaron (.2) eh a  
 171 nuestro (.) el cuarto. Estábamos fuera de todo el-  
 172 Entonces la maestra (.) n- habló con los papás

<sup>1</sup> Nuestro corpus de entrevistas de esta generación ascendió a seis personas, ya que en una de las entrevistas la hermana de una de las entrevistadas que estudió con esos mismos libros empezó a participar espontáneamente.

- 173 °bueno°, con mi mamá (.), citó a los (.) papás y mamás  
 174 Y pro↑puso  
 175 que nos DEJARAN JUGAR TODA LA MAÑANA.  
 176 Alba ¿@Cómo@?  
 177 Luis Sí, TODA LA MAÑANA A JUGAR y que nos mandaran co↑mida,  
 178 Alba ¿Ajá?  
 179 Luis que JUGÁRAMOS  
 180 Allí en el patio haciendo re↑lajo y todo (.) y que a partir  
 181 de las doce del día ella daba clases  
 182 ↑pero (.) fundamentalmente de geografía. Era su obsesión  
 183 Alba Mhm.  
 184 Luis y entons nos enseñó geografía de ↑México.  
 185 [Yo aprendí (.2) muchísimo de geografía de México.  
 186 Alba [Mhm.]  
 187 Luis Primero a tercero redacción  
 188 y entonces el libro que se me grabó es el de geografía. [. . .]  
 205 bueno esa maestra Esperanza que >creo< que fue: mi primer  
 206 amor (.2). Me enamoré de ella.

En el extracto anterior se pueden observar dos narrativas donde Luis expone las prácticas de sus maestras. Las narrativas sirven para ejemplificar y sostener la *evaluación externa* que Luis hace al recordar su experiencia en la primaria: “tuve maestras que me mar↑caron” (línea 119). Inmediatamente después de esta evaluación, el entrevistado refiere a sus maestras de primero y de segundo, a las cuales no da un nombre, para hacer un contraste entre estas, que no fueron relevantes, con las protagonistas de sus siguientes narrativas. En la primera historia (líneas 123–151) describe a su maestra de español como una mujer “viejita” y “muy nacionalista” (líneas 124–125) cuyo nombre era “la maestra Chuchita”. Los diminutivos del adjetivo que la califica y del sobrenombre indexan de manera directa (Ochs 1992) el aprecio que Luis sentía y siente hacia ella. El segundo adjetivo con el que la categoriza está conectado con la descripción que en líneas anteriores hace de su escuela, a la cual también le atribuye el calificativo de “nacionalista”. Sin embargo, este atributo no es ejemplificado con ningún comportamiento específico de la maestra. A continuación, Luis habla de la materia que la enseñante impartía con más ahínco (líneas 128–129): “su obsesión (.2) era el espa↑ñol↑y la ortografía”. El sustantivo *obsesión* le ayuda a enfatizar el gusto que la maestra tenía por la materia, ya que la palabra activa el marco de la MANÍA. Sin embargo, esta voz perfila el concepto de *persistencia* y adquiere carácter positivo mediante la evaluación (externa) con la que cierra su primera narrativa: “Entonces yo aprendí ↑mucho de esto desde entonces” (línea

151). Dicho turno funciona como evaluación, ya que, con este, el narrador indica la razón por la que fue contada la historia, esto es, ejemplificar cómo algunos maestros marcaron su vida. Con esta afirmación, además, Luis se posiciona a favor de tales prácticas. Asimismo, el turno funge como coda (Labov 1972), ya que con este, el entrevistado indica que la narrativa ha terminado y vuelve la perspectiva verbal de la narrativa al momento presente. La segunda narrativa habla de la maestra de tercer año, cuyo nombre será referido posteriormente (maestra Esperanza, línea 205) y a la cual describe con los calificativos *joven* y *liberal*. La categoría *joven* tiene gran relevancia para el entrevistado, lo cual se reconoce porque recurre a tres estrategias lingüísticas para focalizar este aspecto: por un lado, antepone el adjetivo *joven* al sustantivo *maestra* (línea 153) y, por otro lado, lo reitera en la misma línea usando un diminutivo que indexa directamente aprecio.

También en este caso, la pasión que la maestra demostraba por la materia de geografía es referida como una *obsesión*. A diferencia del primer caso, Luis no se concentra en demostrar la persistencia que el concepto perfila (línea 154), sino que desarrolla una narrativa (líneas 169–185) cuya finalidad es justificar la categoría de *liberal* en la que coloca a la maestra (línea 155). La narrativa que Luis desarrolla, parte de una evaluación que transmite el propósito de la historia (líneas 154–157). En este turno, el entrevistado adelanta la explicación sobre el porqué categoriza a la maestra como liberal: “>Era una maestra< con, con una metodología didáctica bastante especial”. Pero además, desde un nivel 2 de posicionamiento (Bamberg 1997) realiza una pregunta indirecta “no sé cómo le daban permiso”. Los verbos *dejar* y *dar permiso* evocan una dinámica de fuerzas donde se presupone un ANT externo (el sistema educativo) contrario al AGO (la maestra) que podría detener u obstaculizar su tendencia intrínseca, pero que, sin embargo, no lo hace. A través de esta pregunta indirecta el entrevistado, pues, guía al oyente para que infiera que lo normal en aquel entonces era una educación conservadora y que la maestra usaba métodos no convencionales frente a los cuales Luis se posiciona a favor.

Un caso contrastante con el anterior son las narrativas que Lucía hace con respecto a las prácticas docentes cuando se le pregunta si tiene recuerdos de su primaria:

022 Lucía Bueno, estuve (.) en pri↑mero, estuve en una escuela, nada  
 023 más hice pri↓mero ahí, muy bonita, o sea ↑muy bonita en el  
 024 sentido de  
 025 el ambiente era muy bonito, la escuela era muy ↓fría, muy  
 026 fría estaba:: rodeada de fábricas (.) y era muy fría  
 027 y te↑nía una ma↑estra, (.) que::, fue prácticamente la que me  
 028 enseñó a ↓leer, >pero también me pegaba<, ay, (.)

- 029 honestamente, también me pegaba ¿no? o sea  
 030 Como soy ↑zurda, (.) tonces ↑en mi época era muy mal visto,  
 031 (.) tons me veía con, escribiendo con la zurda, y se acercaba  
 032 y con el borra↑dor o con la regla, (.) y hasta me hacía que  
 033 le pusiera las manos así y así ((*muestra las palmas y el canto de las  
 manos*))  
 034 ¿no? para que me pe↓gara  
 035 Tonces se iba pero a mí me costaba ↓mucho trabajo con la  
 036 derecha entonces se descuidaba >tantito< la maestra y  
 037 empezaba otra vez con la izquierda ¿no?  
 038 ↑Y:: pero me-, ↑ya ((*chasquea los dedos*)) me tenía, ya me tenía  
 039 y ↑mira que me quería mucho ¿eh? porque en esa época se  
 040 daba mucho:: mhmm, como::, como que la consentida ¿no?  
 041 tons la maestra como que hasta me car↑ga::ba y...↑Chelito se  
 042 llamaba la maestra pero me metía mis buenos golpes en las  
 043 manos ¿no? y tuve que aprender a escribir con la de↑recha [. . .]  
 [. . .]  
 063 Eso fue primero, en segundo tuve un maestro, un viejito, (.)  
 064 ↑no sé que edad tendría pero ya era un vie↓jito  
 065 y pobrecito ya estaba medio sordo, ↑no era buen maestro, la  
 066 verdad ↑en general yo puedo hablar del sis↑tema de esa época  
 067 la verdad es que nunca fue bueno, era como periquito, (.) te  
 068 aprendías todo, [. . .] pero razonamiento ↑cero (.)  
 069 realmente el razonamiento no existía ¿no?  
 [. . .]  
 075 En segundo, te digo el maestro fue muy::, (0.2) era mal  
 076 maestro pero pues era grande el señor  
 077 y le hacían (.) mucho bullying, todos los niños ahí del salón  
 078 .hh y a mí me daba mucho co↓raje, o sea la verdad es que yo  
 079 nunca he sido (.) burlona entonces  
 080 como que ver que ellos se burlaban del maes↑tro (.) me  
 081 enojaba mucho pero pues no podía hacer nada porque pues a mí  
 082 me daba miedo ¿no?

El fragmento anterior contiene dos narrativas habituales (líneas 22–42; 63–77) y una narrativa testimonial (Fludernik 2003) (líneas 75–82). La primera de ellas está organizada a partir de una operación discursiva de *aserción-anulación*: comienza con una descripción de la escuela (líneas 222–226) que abre un espacio mental placentero mediante la repetición de “muy bonita/o” tres veces, sin embargo, este espacio es cancelado con la reiteración de “muy fría” el mismo nú-

mero de veces. En seguida menciona a su maestra de primero cuyo nombre aparece líneas más abajo (línea 41): “Chelito”. Del mismo modo que Luis, Lucía usa un sobrenombre en diminutivo para referirse a su maestra indexando aprecio. Sin embargo, este aprecio es intermitente a lo largo de la narración. La entrevistada, por ejemplo, presenta a la maestra como alguien relevante para ella porque fue la que le enseñó a leer (línea 28), pero inmediatamente este aspecto positivo es cancelado en la misma línea mediante la afirmación “>pero también me pegaba<, ay”. La contradicción se marca a partir de la conjunción adversativa *pero* que introduce la oración y se mantiene debido al marco cognitivo del CASTIGO que activa el verbo *pegar*. En seguida comienza a explicar la razón por la que era sancionada y la dinámica de la situación (líneas 30–37). La narrativa es cargada de dramatismo con interjecciones como “ay”; la reiteración de la acción que la maestra acometía contra ella (“me pegaba”) —dotada de realidad con el adverbio *honestamente* (línea 29)—; así como por la mímica que Lucía realiza para mostrar la manera como era implementado el castigo (líneas 33 y 38). La narrativa termina con otra contraposición: en la línea 38 la entrevistada repite “ya me tenía” y agrega el chasquido de los dedos, con lo cual quería decir que la maestra la presionaba para que trabajara mucho, pero en seguida aclara de manera enfática “y ↑mira que me quería mucho ¿eh?” (línea 39). El inciso aclaratorio hace inferir el contraste al poner en relación el marco del CASTIGO con el del CARIÑO, el cual es elaborado en las siguientes dos líneas (40 y 41): en la línea 40 Lucía menciona la costumbre de tener una consentida, propiedad que deducimos, se refiere a ella por estar conectada a la afirmación del cariño que la maestra le tenía. En la siguiente línea (41), la entrevistada ejemplifica con una acción que la enseñante realizaba, enfatizando el hecho con el adverbio *hasta*. Sin embargo, este espacio mental positivo es sustituido por otro negativo en las siguientes líneas (42 y 43), donde la conjunción *pero* vuelve a activar el contraste y da pie a la evocación de un espacio mental en el que la maestra castiga a Lucía niña.<sup>2</sup>

En la segunda narrativa habitual, la entrevistada habla de un profesor al cual categoriza como “viejito” y “mal maestro”. Lucía hace referencia a la primera categoría del mismo modo que Luis, con un diminutivo que indexa aprecio. La segunda categoría, a pesar de ser negativa, es justificada por la primera, es decir, Lucía justifica la falta de competencia de su maestro (líneas 63–65, 75–76) mediante el énfasis que pone en su edad repitiendo “viejito”, preguntán-

---

<sup>2</sup> El tema de los castigos aparece en otros dos entrevistados. Luis se posiciona neutral ante las sanciones y las menciona para ejemplificar el comportamiento de un maestro al que califica como excelente (líneas 239–241). En contraste, la postura de Clara es rotundamente en contra, ya que muestra explícitamente desaprobación ante estas prácticas (líneas 161–169).

dose indirectamente la edad y agregando una característica propia de la vejez, “estaba medio sordo”. A través de esta descripción, a un nivel 1, Lucía posiciona al profesor como una persona vulnerable, característica que demostrará mediante una narrativa testimonial en las líneas 75 a 82. En este relato, Lucía niña se posiciona como una persona que se daba cuenta de las injusticias, pero al mismo tiempo se sentía impotente y no actuaba. A un nivel 2, también se posiciona como compasiva mediante la *evaluación externa* “y pobrecito, estaba medio sordo” (línea 65). La narrativa del profesor es interrumpida por otra narrativa habitual donde Lucía evalúa el sistema educativo de su época (líneas 66 a 69). En este extracto la entrevistada critica específicamente el método memorístico. Recurre a modalizadores epistémicos para darle veracidad a su punto de vista (“*la verdad* es que nunca fue bueno”, “*realmente* el razonamiento no existía”). Además, debido a que se trata de una crítica, usa el marcador discursivo *¿no?* buscando acuerdo con la entrevistadora. De esta manera, Lucía se posiciona en contra del sistema educativo de su época y al mismo tiempo activa una dinámica interaccional mediante la cual busca que la entrevistadora se alinee con ella.

## 10.2 El modelo de FAMILIA conceptualizado dentro el marco ESCOLAR

*“Los maestros eran como segundos papás”*

Uno de los ideogramas promovido por los libros de los sesenta que apareció en la mitad de los entrevistados fue “la escuela es el segundo hogar”.<sup>3</sup> Este se refleja en el discurso de Óscar, quien introduce la narrativa en la que contará sobre sus maestros de la siguiente forma:

109 Óscar ¿Una anécdota? ¿me decías?

110 Alba Sí, algo, ¿te acuerdas de tus maestros?

111 Óscar Sí, con agrado, eran como segundos pa↑pás(0.3)

112 Alba Mhm

113 Óscar Tuve una maestra, la maestra Águeda que la tuve varios ↑años [. . .]

El ideograma aparece también en otra de las entrevistadas pero el marco asociado a la FAMILIA perfilado en su narrativa no es el del la COMPRENSIÓN O CARIÑO — como indica el libro— sino el del CASTIGO:

<sup>3</sup> Sonia, por ejemplo, al hablar de su escuela refiere que “pareciera que estuvieras en (.) en la casa ¿no? (.) con una per↑sona (líneas 63 y 64).



- 255 Clara Eran muy dados los maestros ↑sí nos decían a los niños  
 256 "¡tontos, estúpidos!" o sea era más ruda la cosa ¿no?  
 257 ↑No lo veíamos mal ¿eh?  
 258 Eran pocas las mamás que llegaban y a reclamar algo.  
 259 Igual había señoras complicadas pero,  
 260 pero no era muy común, al con↑trario, las mamás eh  
 261 yo un día recuerdo que las mamás llegaban y le decían "maestro  
 262 si no entiende ¡péguele!"  
 263 o sea, ↑las mamás a los niños  
 264 del, del que el papá o el maestro podía pegarle como si fuera el papá,  
 ¿no?
- 265 Alba Ajá, ajá
- 266 Clara Y:: ahorita los tocas y bueno te llevan al bote y no sé qué tanto

En este fragmento la entrevistada parte de un nivel 1 de posicionamiento donde usa el estilo directo para ejemplificar los ataques verbales que los niños sufrían (255–256), para pasar a un nivel 2 volviendo al aquí del mundo de la narración y explicarle a la entrevistadora que esa práctica era aceptada (línea 257). Posteriormente, Clara inicia una narrativa que se convierte en habitual (líneas 261–264) para explicar que las mismas madres fomentaban ese tipo de comportamientos (líneas 261–262). Sin embargo, la repetición enfática iniciada con el marcador discursivo *o sea* que se observa en la línea 63 indica que Clara se distancia de este tipo de prácticas. A continuación, activa el MCI del PADRE, pero el modelo que evoca no es el del CARIÑO como lo hacen los libros y Óscar, sino el de la EDUCACIÓN en términos de castigo. Finalmente, hace un contraste con la situación presente (línea 266) creando un escenario contrafactual con el que tampoco se alinea por considerarlo exagerado. Esta evaluación se advierte a partir del uso del coloquialismo *bote* en lugar de *cárcel* y la expresión *no sé qué tanto*, con los cuales crea un sentido de ridículo. Por lo tanto, su postura es oscilante: por un lado, se posiciona en contra de las prácticas de sus maestros, pero por otro, también está en contra de la limitación que hay hoy en día para tratar a los niños.

### 10.3 El respeto y la honestidad como elaboraciones del CIVISMO

*“Yo podía ser muy traviesa, pero no era mentirosa”*

Otro marco que surgió durante las entrevistas observando los libros fue el del CIVISMO, instanciado por el respeto y la honestidad. Por ejemplo, muy al inicio

de la entrevista, Sonia asegura que los maestros “↑sí te enseñaban una (.) un comportamiento bueno ¿no? (líneas 47–48). Otro ejemplo de esta instanciación lo encontramos en el discurso de Clara quien cuenta lo que le enseñaban en la escuela y, viendo una de las imágenes del libro, da un ejemplo de los comportamientos aprendidos:

- 213 Clara Entonces los maestros te ponían que a pintar, que a dibujar  
 214 ↑esto (.) que estás viendo aquí mira ((*señala una de las imágenes del libro*))  
 215 Alba Ajá ahh!=  
 216 Clara =hacer manualidades  
 217 Alba Mhm, los niños en una me::sa ((*viendo la imagen del libro*)).  
 218 Clara sí:::, >era< muy muy muy sí, por ejemplo los ↑niños  
 219 pues no hablaban groserías delante de las niñas  
 220 cuando ↑estaban ellos hablando groserías y llegaba una ↑niña  
 221 (.) todos se quedaban callados.  
 222 ↑nadie decía PERO NI UNA (.) nada,  
 223 >tonces< era como una especie de respeto ¿no?  
 224 Es más, hasta gritar las groserías así como "Shhh, °ahí hay niñas°"  
 ((*llevando el dedo índice a los labios*))

La narrativa habitual que Clara desarrolla en el fragmento anterior ejemplifica uno de los comportamientos que les inculcaban a los niños varones en la escuela. La imagen que desencadena la narrativa presenta niños haciendo manualidades sobre una mesa. (LL, p. 114). A partir de esta imagen, la entrevistada evoca el marco CÍVICO en términos del respeto que los niños mostraban hacia las niñas y lo ejemplifica con el tema de las groserías. Su narrativa inicia con un *resumen* (líneas 218–219) que es instanciado a través de dos espacios mentales: en el primero, Clara describe una situación en la que los niños no solo no dicen malas palabras ante la presencia de una niña, sino que incluso callan (líneas 220–222). En la línea 222 se presenta una *evaluación interna* a partir de una ascensión de volumen y una pausa seguida del pronombre indefinido *nada*, con lo cual se intensifica y focaliza el punto de vista de Clara. En seguida (línea 223) la entrevistada recurre a una *evaluación externa* con la que guía a la entrevistadora para que pueda interpretar la narrativa como ella quería e incluso termina su frase con el marcador discursivo *¿no?*, buscando así acuerdo. Finalmente, la entrevistada abre otro espacio mental para reforzar su punto de vista sobre los hechos (línea 224), pero esta vez de manera más vívida: actúa la escena. Es decir, usa el discurso directo, la mímica y baja el volumen a manera de susurro. En suma, el hecho de que Clara haya evocado este recuerdo a partir del estímulo visual, así como los recursos lin-

güísticos arriba expuestos, nos dice que este tipo de comportamiento es relevante para ella y que se posiciona a favor.

Lucía también hace referencia al respeto, pero en este caso hacia los maestros, cuando habla del sistema educativo de su época: “ha↑bía una disciplina de todo mundo silencio llegó el maestro, te paras, te sientas empieza el maestro a dar su ↑clase te pasa al pizarrón [. . .] (líneas 147–150). Y enfatiza la honestidad como uno de los valores que le enseñaban en la escuela:

0502 Lucía: ↑Todo esto siempre fué muy mencionado, me acuerdo que lo  
0503 mencionaban mucho en la escuela ↑y en casa porque decían que  
0504 no debíamos ↓mentir ¿no?  
0505 Tons yo podía ser muy traviesa pero no era mentirosa @@@

En la pequeña historia de Lucía se vuelven a poner en relación los marcos de la ESCUELA y la FAMILIA como sucede constantemente en las narrativas de esta generación.

#### 10.4 Los honores a la bandera: *guión* generador de emociones

*“Era una ceremonia cívica en la que todos creíamos”*

Según el tipo de preguntas y las lecturas que elegimos como *input* para la elicitación de narrativas, aparecieron los modelos de la PATRIA instanciado por las ceremonias cívicas; la CULTURA y su elaboración de los festejos tradicionales (escolares) y los bailes y música folklóricos mexicanos; así como el modelo de la HISTORIA. En el primer caso, cinco de los seis participantes declararon gusto por las ceremonias a la bandera o por el día de la Independencia y narraron la manera como se llevaban a la práctica. En el siguiente ejemplo, Óscar cuenta cómo se realizaba la ceremonia de honores a la bandera y lo que representaba para él:

144 Alba y ¿tú te acuerdas si desde entonces se  
145 hacían honores a la bandera?  
146 Óscar Sí, sí, todo el tiempo.  
147 Alba ¿Mhm? ¿cómo era? ¿cómo hacían? ¿qué hacían en la escuela?  
148 Óscar mmm:::... hasta donde recuerdo, era ↑antes de entrar al salón,  
149 >ah no<, dejábamos las cosas en el salón, teníamos unos  
150 minutos antes de comenzar las clases  
151 <salíamos al ↑patio> y era una ceremonia::, eh, ↑cívica:: en  
152 la que todos creíamos, o sea, bueno al menos ↑yo sentía que

- 153 era algo auténtico, como, como algo que hacíamos en casa también  
 154 Por ejemplo, eh (.) ↑cada vez, antes de comer, dar gracias a  
 155 Dios por, por la comida, antes de, de, de ingerirla, era como  
 156 una ceremonia en la que se sentía auténtica, la ceremonia de  
 157 ↑honores a la bandera, yo así la sentía como  
 158 parte de una::, como >parte de una tradición<,  
 159 como parte de la vida.
- 160 Alba ¿Te gustaba?  
 161 Óscar Me hacía sentir bien  
 163 Alba ¿Sí? Y alguna vez ¿participaste (.) activamente en la, en las  
 164 ceremonias?  
 165 Óscar Pues sí, en los, en las, ahora no recuerdo cómo se llamaba  
 166 pero, que éramos 6 personas marchando  
 167 Alba Ah ¿la escolta?  
 168 Óscar En la escolta, sí, algunas veces  
 169 Alba ¿Te tocó ir en la escolta?  
 170 Óscar Sí, y::: pues participar así en las escoltas.

En este fragmento Óscar comienza su narrativa habitual dando a la ceremonia el carácter de costumbre mediante la afirmación enfática “Sí, sí, todo el tiempo” (línea 146). Posteriormente, empieza su narrativa recordando, paso a paso, lo que los niños, incluido él, hacían antes de empezar la ceremonia (líneas 148–151). En la siguiente línea (152) hace una afirmación generalizadora con la que advierte que la ceremonia tenía un significado compartido, pero inmediatamente, introduce los marcadores discursivos de reconsideración *o sea* y *bueno* para reformular su afirmación y aclarar que para él la ceremonia era “auténtica”. Cabe señalar que en esta reformulación Óscar no opta por un verbo de pensamiento como *creer* o *pensar*, sino que utiliza *sentir*, verbo perteneciente al marco de las EMOCIONES. En la siguiente línea (153–155) activa los marcos del HOGAR y la RELIGIÓN poniendo en relación dos espacios mentales: la oración antes de comer y la ceremonia escolar. La fusión de estos espacios otorga un sentido profundo y sacro a esta práctica del mismo modo que lo hacen los libros de 1960. En las líneas 156 y 157 se refuerza el marco de las EMOCIONES con la repetición del verbo *sentir*, y en la siguiente línea se otorga un tono emotivo a esta costumbre categorizándola como *tradición*, es decir, como algo que es compartido por una comunidad y heredado de generación en generación. Pero, además, Óscar agrega un sentido de naturalidad concluyendo que esa práctica era “como parte de la vida” (línea 159). En el siguiente turno, la entrevistadora pregunta si le gustaba esa ceremonia y Óscar vuelve a abrir el marco de las EMOCIONES respondiendo que le hacía *sentir* bien (líneas 160–161), posicionándose así a favor de

estas prácticas. En el resto del texto (líneas 165–160) se presenta otra narrativa habitual en la que la entrevistadora ayuda a Óscar con la palabra que le estaba siendo difícil recordar y es el tema de la narrativa: la escolta<sup>4</sup> (línea 167). En las últimas líneas, desde una postura neutra, el entrevistado hace referencia a su participación en las ceremonias cívicas a través de esta agrupación que portaba la bandera en tales eventos.

Las narrativas de Óscar que acabamos de analizar tienen puntos en común con el discurso de los demás entrevistados. Por ejemplo, Luis también narra el desarrollo de la ceremonia y también menciona la escolta como parte del evento:

- 455 Alba ¿Cómo eran las ceremonias? ¿Había una ceremonia de [hombres a  
456 la bandera?  
457 Luis Ah CLARO, cada lunes  
458 Alba ¿Y cómo eran?  
459 Luis y además se escogía la escolta,  
460 Alba Mhm.  
461 Luis o sea, había, se escogían a cinco,  
462 Alba Mhm.  
463 Luis pero esos eran de quinto y sexto año los de la escolta  
464 Alba Ajá.  
465 Luis y:: se ponía, bueno,  
466 se ponía el Himno Nacional  
467 y había otro que se >llamaba< el Himno de la Bandera,  
468 con [el sonido (.) y nos formaban a todos que  
469 éramos muchos alumnos  
470 Alba °Mhm°.  
471 °Sí:°.  
472 Luis El patio, era muy grande,  
473 entonces teníamos que for- formarnos pero en rectángulo (.3)  
474 así ((*forma un rectángulo con las manos*))  
475 Alba Mhm.  
476 Luis CADA lunes a las (.) ocho a la entrada  
477 y entonces había un asta y se:

---

4 La escolta de la bandera es también un símbolo patrio originado por Porfirio Díaz en un afán de rendirle homenaje a la memoria de los Niños Héroes y a su gesta heroica. Es un elemento tradicional del ejército mexicano y se ha instituido como práctica escolar dentro de las ceremonias cívicas. La agrupación está formada por seis elementos: 4 guardias, un abanderado que porta el mástil sobre el que se sostiene la bandera y un comandante que da las órdenes de avance, retroceso, detención y posición de firmes.

- 478 y se le se: se levantaba la ban↑dera (.3) con se, la escolta  
 479 (.3) daba la vuelta con la bandera (.3) en,  
 480 Alba Mhm.  
 481 Luis pero luego la descar- la descolgaban y la ponían en el (.)  
 482 ↑asta (.) y se ele↑vaba (.2) con el Himno Nacional y el Himno  
 483 de la Bandera  
 484 Alba Ajá.  
 485 Luis >Todavía< me acuerdo que había un himno especial: "¡O Santa  
 486 Bandera!"  
 487 Algo así decía.  
 488 Alba Ajá.  
 489 ¿Y a ti te gustaban estas ceremonias?  
 490 Luis Sí:.  
 491 Sí me gus↑taban.  
 492 Bueno y había un sentimiento muy compartido de todo, además  
 493 todas las fiestas PATRIAS que eran celebradas.

Como se puede observar, Luis narra más detallada y vívidamente que Óscar el desarrollo del evento, es decir, describe el escenario donde se llevaba a cabo (línea 472); refiere el día y la hora habitual (línea 476); y narra las acciones tanto de los niños espectadores (468–469; 473–474) como de los niños que conformaban la escolta (478–483). Además, a diferencia de Óscar, Luis otorga más relevancia a la escolta focalizándola como el elemento central a partir del cual se desarrollaba la ceremonia. Aunado a esto, hace mención varias veces no solo de la bandera, sino también de otro de los símbolos patrios: el himno nacional, e incluso alude a otro himno del cual recita un verso donde el adjetivo *santa* califica a la bandera, abriendo —como Óscar— el marco de la RELIGIÓN (485–486). Al igual que él, Luis se alinea con estas prácticas (490–491) y también evoca el marco de la emoción para hacer referencia al significado compartido que estas tenían (línea 492).

Lucía, Sonia y Laura también dijeron disfrutar estas prácticas. A continuación, citamos la experiencia que Lucía tiene de esta ceremonia en honor de la bandera:

- 383 Alba @@ por ejemplo estos, estos son como ↑tradiciones ¿no? que  
 384 éstos libros presentan. Usted, (.) y una ceremonia del día de la bandera  
 385 ¿en su escuela ¿se celebraba ésta:: [ceremonia]?  
 386 Lucía [Escolta]  
 387 Alba ¿Sí?  
 388 Lucía Sí

- 389 Alba ¿Y qué pasaba? ¿cómo era esa ceremonia?
- 390 Lucía A Mí me tocó estar en, en a partir de segundo año (.) no digo  
 391 que siempre pero sí me tocó estar en la:: escolta.  
 392 ↑Era bonito se hacía los lunes y era lo primero que hacíamos  
 393 ¿no? la directora ha↑blaba, y después empezaba con su  
 394 "↑Firmes" no se qué y “que vamos a saludar a la ban↑dera" y así  
 395 ¿no? "y que vamos a cantar el Himno Nacional"  
 396 ¿No? entonces empezaba la escolta a caminar con la ban↑dera y  
 397 a dar las ↑órdenes y no me acuerdo exactamente cómo eran las  
 398 ↑órdenes pero  
 399 ↑ya nos poníamos en posición, los tres, los dos atrás, y (.)  
 400 agarrar la bandera ¿no? y me to↑có alguna vez agarrar la  
 401 bandera  
 402 .hh ¡Dios mío que emoción! @
- 403 Alba ¿Sí? ¿le gustaba?
- 404 Lucía Me gus↑tó mucho porque además imagínate ir vestida un tanto  
 405 diferente y además con ↑guantes ¿no?  
 406 Creo que me emocionaban más los guantes, (.) que la bandera  
 407 pero (.) la verdad es que ↑sí era muy bonito y sí me tocó en  
 408 toda la primaria, in↑cluso en la secundaria,  
 409 en la secundaria también hicimos eso ¿no? o sea cada lunes  
 410 era el homenaje a la bandera ↑cada lunes, ¿no?

Lucía, al igual que Luis, desarrolla una narrativa habitual que se concentra en la escolta. De hecho, como se puede ver en la línea 386, la entrevistada solapa su turno con el de la entrevistadora contestando a la pregunta con la palabra *escolta*. Es decir que, al escuchar sobre la ceremonia a la bandera, el primer concepto que perfila dentro de este *guión* es el de la escolta y activa un espacio mental en el que se ve a sí misma participando en este acto. Antes de empezar a narrar las acciones del evento, Lucía focaliza su “yo” colocándolo al inicio del turno y enfatizándolo mediante el volumen (“A Mí me tocó estar en la escolta”, línea 390). Este “yo” adquiere el rol temático de beneficiario y el verbo *tocar* con valor intransitivo perfila el significado de *corresponder a alguien algo*, especialmente mediante un sorteo o elección. De esta manera, Lucía crea la conceptualización pasiva de ella que es elegida y recibe ese cargo. Inmediatamente hace una aclaración: “no digo que siempre” (líneas 390–391). A través de este paréntesis aclaratorio, Lucía, desde un nivel 2, se posiciona ante la entrevistadora como una persona modesta, ya que presupone que su oyente sabe que uno de los requisitos para formar parte de la agrupación es el de tener notas muy altas (como lo referirán Sonia y Laura). En la siguiente línea (392), la entre-

vistada inicia con una evaluación (“Era bonito”) para continuar con la descripción de las acciones habituales que comprendía la ceremonia (líneas 392–400). La narrativa está dividida en dos: por un lado, las acciones que realizaba la directora contadas de manera muy vívida mediante estilo directo y, por otro, las que realizaba Lucía junto con los niños de la escolta. Dicha narrativa es peculiar debido a las salidas y entradas al mundo de la narrativa. Esto es, Lucía sale constantemente de este mundo para entrar al mundo de la narración a través de marcadores discursivos (*no sé qué; y así; ¿no?*) o comentarios (“no me acuerdo exactamente cómo eran las órdenes pero” (líneas 397–398). Casi para concluir, la entrevistada hace referencia al hecho de sostener la bandera y menciona, nuevamente con el verbo intransitivo *tocar* —colocándolo antes de *alguna vez*—, que ella realizó ese acto (líneas 400–401). Y en seguida hace una *evaluación externa* (línea 402) que detiene la acción para referir la actitud que tiene hacia su historia. El suspiro y la expresión cargada de emotividad indica el privilegio que para ella representaba formar parte de la escolta. Sin embargo, este sentimiento conectado con el símbolo nacional se matiza líneas abajo (406) donde Lucía confiesa sentir más emoción por la manera en que debía vestir que por el lábaro. A pesar de que el modalizador epistémico *creo* ofrece el punto de vista de Lucía desde el mundo de la narración y muestra cierto nivel de seguridad, en la línea siguiente (407) la entrevistada usa un modalizador epistémico con mayor nivel de certeza, “la verdad”, reforzado por “que ↑sí” y su alza de entonación que acompañan a la evaluación “era muy bonito” referida a todo el evento. Así, Lucía termina su narrativa con la misma evaluación con la que la empezó.

Sobre este mismo tema, las hermanas Sonia y Laura construyen conjuntamente una narrativa en la que también exponen las emociones que les causaba la ceremonia:

- 604 Alba ¿Sí? (.) Y cuando ustedes iban a la (.) a la primaria ¿se  
 605 hacían estas [ceremonias?]  
 606 Sonia [↑Sí]  
 607 Laura [Se entraba cada lunes]=  
 608 Alba =¿Y cómo (.) cómo eran? (0.3) ¿cómo-  
 609 Laura A mí (.) ¿qué crees? que me daba mucha risa cuando cantábamos  
 610 el Himno Nacional como ( . . . )  
 611 Alba ¿Y por qué?=  
 612 Laura =No sé, como que se [me hacía muy solemne y muy como  
 613 Sonia [Es que había]  
 614 Lo que ↑pasa es que no te acuerdas pero te daba risa (0.5)  
 615 por el maestro Rafael. Era un::: hombre que parecía modelo  
 616 (1.0) muy guapo (0.7) ↑alto (0.3) pero era así como muy serio



- 617 (0.7) Entonces este (.) cuando le tocaba dirigir el Himno  
 618 Nacional se ponía al ↑frente (1.4) y entonces nos daba una  
 619 @risa@  
 620 Laura >Yo no me podía aguantar, te lo juro que no me podía  
 621 aguantar, no podía ni cantar el himno<  
 622 Sonia Sí (.) sí. A mí (.) a mí sí me gustaba y [me gustaba cantar  
 623 el (.) el]  
 624 Laura [Sí me gusta y me gustaba]  
 625 pero (0.3) y me gusta ahora lo  
 626 oigo con los niños y eso y digo “ay, qué padre” ¿no? (0.9)  
 627 estar así de maestra  
 628 Alba ¿Sí?  
 629 Laura Pero y me gustaba en aquel entonces (.) pero::: no lo (.) no  
 630 lo podía cantar yo en mi (.) en mi etapa de la primaria (.)  
 631 con el maestro Rafael me hacía mucho reír  
 632 Alba @@ ¿y qué más se hacía en la (.) en la ceremonia?  
 633 Laura [Ahora]  
 634 Sonia [Pues] saludar la bande::ra (.) cantar el himno (.) [marchar]  
 635 Laura [Los honores a la  
 bandera]  
 636 Sonia ver (.) ver a las personas que (.) a los niños que:::(0.3)  
 637 llevaban (0.4) pues la bandera ¿cómo le llamaban? [¿los qué?]  
 638 Laura [La escolta]  
 639 Sonia La es↑colta  
 640 Alba Mhmm  
 641 Sonia Iban recorriendo dándole:: en círculo por todo el [(1.1)]  
 642 Laura [Patio]  
 643 Sonia el patio y::: de ↑hecho eran las personas que sí tenían como  
 644 diez de promedio y era así como un [premio (0.4) llevar la bandera]  
 645 Laura [Se tenían que ganar el lugar al  
 de la escolta  
 646 Alba Era un premio llevar la bandera=  
 647 Sonia =Sí (.) sí, sí  
 648 Laura O estar en la escolta

Como se puede observar, mientras que Sonia responde de manera cerrada (línea 606) a la pregunta de la entrevistadora, Laura aprovecha su turno para comenzar a contextualizar temporalmente la narrativa habitual (línea 607) que está por contar. El elemento que Laura perfila dentro del *guión* de la ceremonia es el del himno nacional y la diversión que este le causaba. En la línea 609 se aprecia una

actividad metanarrativa (Deppermann 2015) a partir de la cual la entrevistada indexa una posición de familiaridad y confianza frente a la entrevistadora. Esto lo logra a través del marcador *¿qué crees?*, que, además, guía al oyente para que infiera que lo que viene a continuación es algo inesperado o sorprendente, con lo cual se eleva el nivel de telabilidad (*tellability*) de la narrativa. Efectivamente, Laura señala la reacción que le causaba el evento, la cual no corresponde con la formalidad de este. La entrevistada explica el motivo de su comportamiento refiriendo la apreciación que de niña tenía sobre esa actividad calificándola de “muy solemne” (línea 612), lo cual también contrasta con lo esperado, ya que la noción de *solemnidad* no forma parte del marco de la DIVERSIÓN. Sin embargo, Sonia solapa su turno de habla para explicar la razón de la risa de su hermana mediante una narrativa habitual (líneas 613–619). Inicia la historia, pero la interrumpe para volver al mundo de la narración y hablar con su hermana recordándole la razón (614–615). Después de esto hace una descripción del maestro al que caracteriza como muy guapo; sin embargo, indica una contraposición a esta imagen mediante la conjunción adversativa *pero*. Aunque atenúa o desenfoca la característica de “muy serio” mediante los marcadores *así* y *como* (línea 616), este calificativo resulta ser la causa de la risa de las hermanas durante el canto del himno nacional. Después de la explicación de Sonia, Laura interviene con una afirmación que apoya la teoría de su hermana (líneas 620–621). En estas líneas, la entrevistada inserta un comentario evaluativo (*evaluación externa*) dirigido a la entrevistadora (“te lo juro”) con el que enfatiza la veracidad de los hechos y sale por un momento del mundo de la narrativa. En seguida Sonia toma un turno para referir, de manera reiterada, el gusto que tenía en ese entonces por el himno (líneas 622–623). Laura solapa su turno con afán de expresar la misma apreciación, pero la enfatiza poniendo en relación el presente con el pasado (“Sí me gusta y me gustaba” línea 624). La relevancia que el himno tiene para ella se percibe en el sentido de actualidad que le otorga, haciendo referencia primero al presente (líneas 625–627) y después al pasado (línea 629). Es decir, esta estrategia le sirve para que la entrevistadora advierta la importancia que esto tiene, aun cuando, por una específica y justificada razón, pareciera no tomarlo en serio (líneas 629–631). Posteriormente, como respuesta a la pregunta de la entrevistadora, Sonia cuenta otra narrativa habitual apoyada por Laura para encontrar las palabras que buscaba. En este caso, la escolta vuelve a ser el tema principal (líneas 634–648), pero es contada desde la perspectiva de los observadores, en contraste con la narrativa de Lucía que es contada desde su propio punto de vista como miembro de la escolta. La relevancia que las hermanas le dan a la escolta es menor en comparación con los dos entrevistados anteriores, lo cual se advierte de la mención en segundo término y de la dificultad que Sonia tiene para recordar la palabra. El uso de la categoría *personas* (línea 636), antes que *niños* indica un distanciamiento emocio-

nal con la agrupación y, aunque inmediatamente se autocorrigió, la entrevistada vuelve a utilizar la palabra en la línea 643. Esto puede indicar que ellas no participaron en la escolta. Otro indicio lingüístico que señala que no se consideran parte del grupo se encuentra en la línea 643 cuando Laura habla de los requisitos para participar en él: “eran las personas que sí tenían como diez de promedio [ . . .]”. El adverbio *sí*, además de enfatizar, crea la inferencia de que había personas que no cumplían con ese requisito dentro de las cuales se encontraban ellas. Finalmente, ambas reiteran la importancia de pertenecer a la agrupación (líneas 644) y específicamente al lugar del abanderado/a. Este lugar es considerado un “premio” que “Se tenían que ganar”. Laura usa la tercera persona plural (*se tenían*) que las deja fuera del colectivo. Además, crea la sensación de esfuerzo (una fuerza a la que hay que vencer) usando la perífrasis verbal *tenerse que*, la cual implica obligación o necesidad y la relaciona directamente con *ganar*, concepto que pertenece junto con *premio* al marco de la COMPETENCIA. Lo anterior y las repeticiones que hacen las entrevistadas de la palabra *premio* hacen que la escolta se conceptualice como algo importante.

Con referencia al tema de las celebraciones cívicas, la única persona que no expresa gusto por ellas es Clara. Sin embargo, su punto de vista no es rotundo:

- 087 Alba ¿Ustedes hacían (.) ceremonia en la escuela?  
 088 Clara Sí, y con el Himno Nacional com↑pleto, ¿eh? las 14 estrofas  
 089 Alba Ah, ¿sí?  
 090 Clara Sí, sí  
 091 Alba Lo cantaban =  
 092 Clara =↑todo, y ahora no, ahora es el coro y dos estrofas y el coro  
 093 y se acabó ¿no?  
 094 Alba Ah esta ceremonia ¿la hacían un día en [especial?]  
 095 Clara [Los ↑lunes] en la mañana,  
 al entrar.  
 096 A excepción de que hubiera por alguna jun::ta, algún cam↑bio  
 097 se llegaba a modificar  
 098 pero era de rigor la, la  
 099 ir vestido de ↑blanco, los ↑lunes, los tenis  
 100 los tenis de tela (2)  
 101 Alba Y a usted ¿le gustaba esa ceremonia?  
 102 Clara <sup>2</sup>Ay no, era muy aburrida<sup>2</sup>  
 103 @@@@ era muy aburrida la verdad, es que  
 104 no eran como que temas que te interesaban mucho ¿no?  
 105 siempre así como EL HIMNO y luego hablabas de los temas de,

- 106           (.) de ci↑vismo  
 107           ¿no? los de, lo que es lo de las cuestiones de la ↑patria.

La primera noción que evoca Clara al pensar en el *guión* de la ceremonia de honores a la bandera es el Himno Nacional. Como se advierte en la línea 88, la entrevistada remite al hecho de que se cantaba completo. La subida de entonación que hace en la palabra *completo*, el marcador discursivo *¿eh?* con el cual refuerza la afirmación y enfoca a la entrevistadora, así como la mención del número exacto de estrofas, expresan un sentimiento de orgullo. Para exaltar este sentimiento, además, recurre a otra estrategia: contrasta el pasado con el presente en la línea 92. Este turno comienza con el adjetivo indefinido *todo* con un alza de tono, con el cual completa el enunciado de la entrevistadora y en seguida indica la manera en que se canta el himno hoy en día. El contraste es muy nítido: pone en relación la conceptualización de un conjunto que primero se definió extenso (“14 estrofas”) con uno reducido a “dos estrofas y el coro”. La entrevistada enfatiza la reducción que sufrió el himno con “y se acabó” y usa el marcador discursivo *¿no?* para buscar acuerdo y concluir su turno. Posteriormente, inicia una narrativa habitual contextualizando temporalmente el acto cívico (línea 95). Además, precisa las nociones de regularidad y obligación mediante la expresión “era de rigor” (línea 98), la cual aplica tanto al evento como al modo de vestirse. Es relevante el hecho de que la entrevistada no complete la frase de esta línea. Usa el artículo determinado *la* que, según el tema del discurso, debía acompañar a *ceremonia*. Sin embargo, la entrevistada opta por mencionar la manera cómo debían ir vestidos al evento, lo cual indica que este aspecto es importante emotivamente dentro de su *guión* mental. En las últimas líneas, Clara hace una evaluación inesperada después de la emotividad y orgullo que expresó en las primeras líneas. Afirma no tener gusto por la ceremonia por considerarla aburrida (línea 102). No obstante, como muestra la transcripción, este comentario es hecho en voz más baja de lo normal seguido de risas. La primera estrategia indica que la entrevistada no se siente segura de hacer tal afirmación porque probablemente intuye que se esperaba de ella una evaluación contraria. Las risas que siguen (línea 103) parecen atenuar la apreciación “no preferida” o no esperada; sin embargo, vuelve a cambiar la orientación del oyente al repetir la evaluación acompañándola con un modalizador epistémico (“la verdad”). Tras la reiteración enfática de su punto de vista, Clara se ve en la necesidad de dar explicaciones sobre la razón de su juicio (103–107). Trata de buscar la alineación de la entrevistadora mediante marcadores que desenfocan (*como que*, línea 104) o que piden confirmación (*¿no?*, líneas 104 y 107), así como la utilización del *tú genérico* que implica una

conceptualización subjetiva en la que se introduce al interlocutor en la escena involucrándolo en la situación para ganar empatía.

## 10.5 Los bailes regionales como instancias del modelo CULTURAL

*“Sí, a mí siempre, no sé porqué me gustaba si era malo para bailar”*

Por lo que se refiere a las fiestas tradicionales que instancian el modelo de la CULTURA, todos los participantes refirieron que disfrutaban los festejos escolares como los que se realizaban el “Día de las madres”, el “Día del maestro” o “El día de la Independencia”. Los entrevistados ejemplificaron su gusto por estas tradiciones a través de narrativas donde aparecieron las elaboraciones culturales de los bailes y la música folklórica mexicana. El siguiente ejemplo es parte de la respuesta de Luis a la pregunta de si le gustaban las ceremonias escolares. Luis cuenta sobre lo que se hacía el Día de la madre, conocido también como 10 de mayo (por celebrarse siempre en esa fecha), y lo que representaba para él:

- 509 Luis y sí había un gran nacionalismo  
 510 Alba Mhm.  
 511 Luis y un gran y nos, (.) así nos (.), además,  
 512 cada::: Día de las ↑Madres  
 513 se: se, se ponían bai↑lables  
 514 Alba °Mhm°.  
 515 Luis y bailables nacio↑nales, de danza regional  
 516 Alba ↑Ajá.  
 517 ¿Y tú bailaste alguna vez?  
 518 Luis ↑Sí, a mí siempre, no sé por qué me gustaba y  
 519 era re malo pa' bailar pero siempre me apuntaba ((sonrisa)).  
 520 Alba Ajá.  
 521 Luis Yo bailé:, me acuerdo (.) el (.) los de Papantla bueno,  
 522 un baile de los (.) de la ↑pluma, el baile de la pluma  
 523 Alba Mhm.  
 524 Luis con el pe↑nacho y todo acá  
 525 Alba Mhm.  
 526 Luis y luego bailé el:: (.) Cerro de la ↑Silla  
 527 Alba Mhm.  
 528 Luis con vestido de norteño (.)y luego bailé (.2) Guadalajara,  
 529 Alba Mhm.

- 530 Luis Guadalajara, Guadalajara  
 531 y en sexto año (.3) en q-,  
 532 a ver en ↑quinto:: El de la pluma fue en tercer año,  
 533 Alba Ajá.  
 534 Luis el de:: la  
 535 Alba ¿Y?  
 536 Luis el Cerro de la Silla fue: en quinto y el de: (.4)  
 537 Guadalajara fue en sexto.  
 538 Alba ¿Y por qué te gustaba? ¿O qué [sen↑tías? ¿O?  
 539 Luis No no no recuerdo bien pero yo era mal siempre  
 540 he sido malo para bai-(.) para bai↑lar  
 541 pero me atraía ↑ESO y me gus↑taba  
 542 y pues sí le echaba ganas a practicar y era con las ↑niñas  
 543 además porque las niñas de la siempre era  
 544 bueno el de la pluma no pero el  
 545 de Gua- (.7) el de la el del Cerro de la Silla  
 546 y el de Guadalajara era con las niñas de la (.) primaria  
 547 de allí mismo del otro lado y entonces  
 548 Alba Mhm.  
 549 Luis recuerdo que (.) bueno, el de Guadalajara fue  
 550 un (.) fue un trauma emocionante porque  
 551 yo al sa↑lir me quedaba esperando a mi her↑mana  
 552 Alba Mhm.  
 553 Luis que era tres años más pero iba en la escuela de enfrente,  
 554 entonces,  
 555 y después ella iba a por mí, cuando ella ya había salido,  
 556 iba en secundaria >(ella)< y pasaba por mí  
 557 y yo me acuerdo que m-, que salían las niñas  
 558 y a mí me gustaba una mu-, una niña de sexto ↑año.  
 559 Se llamaba Patricia.  
 560 Alba ¿Pero tú en qué año [es↑tabas?  
 561 Luis En sexto también  
 562 Alba Ah.  
 563 Luis y entonces se hace el (.) el baile de Guadalajara (.5)  
 564 y yo me a↑punto  
 565 y a la hora que traen a las niñas que van a bailar,  
 566 llega la niña esta (.) y yo (.): "¡Que no me toque, que no me  
 567 toque! (.), ¿no? y me va tocando como pareja (.8) Me tocó de  
 568 PA↑REJA (.6) bailar Guadala↑jara ((sonrisa))  
 569 Alba @@@

- 570 Luis y pues yo era (.) muy penoso, y ella era, era muy avent-, muy  
 571 así pus (.) así [son las niñas]  
 572 Alba [@@]  
 573 Luis los niños somos muy (.4) menos.  
 574 Y después ya está, se hizo mi a↑miga y todo y vivía allí en  
 575 la calle de Aguascalientes. Se llamaba °Pa↑tricia°  
 576 Alba Mhm.  
 577 Luis pero ps esa es otra anécdota.

El extracto de entrevista que presentamos arriba surge como extensión del recuerdo que Luis evoca sobre las ceremonias cívicas. Como se puede apreciar, inicia mencionando el “gran nacionalismo” (línea 509) que se vivía en su escuela y en seguida evoca los festejos del Día de las madres, lo cual quiere decir que para el entrevistado estos colindan con el marco de la PATRIA. Lo anterior es claramente apreciable en la línea 515, donde Luis especifica de modo enfático el tipo de bailables que se llevaban a cabo: “bailables nacio↑nales de danza regional”. Ante la pregunta de la entrevistadora sobre si había participado en los bailables, el entrevistado responde positivamente (línea 518). Esta respuesta viene seguida de una afirmación trunca donde parece que el participante expresaría su gusto por estas actividades (“a mí siempre”); sin embargo, se detiene para volver al mundo de la narración y reflexionar (“no sé por qué me gustaba y era re malo pa’ bailar” (líneas 518–519). Así pues, desde un nivel 2, Luis se presenta como una persona no talentosa para realizar estas actividades, pero al mismo tiempo su limitación le ayuda a demostrar el gran gusto que sentía por ellas. Tal estrategia será utilizada nuevamente líneas más adelante (539–541). Siguiendo con su recuerdo, Luis menciona algunas de las danzas que bailó y el vestuario que requerían (líneas 521–528). El último baile que menciona, “Guadalajara”, y el estímulo de la pregunta sobre si le gustaba bailar le servirán para desarrollar una narrativa canónica (líneas 549–577) que contiene todos los elementos labovianos: inicia con un *resumen/evaluación* (líneas 549–550) que le permitirá establecer el alto grado de telabilidad de su historia, ya que anticipa la notoriedad que tienen los hechos para él (“fue un trauma emocionante”). Prosigue con una *orientación* (líneas 551–561) donde contextualiza la historia y presenta a su personaje principal. En la línea 563 comienza a narrar los hechos usando el tiempo presente, con lo que consigue el efecto de acercar el suceso al oyente desde su punto de vista. El entrevistado presenta la complicación de la acción (líneas 563–568) de manera muy vívida usando el estilo directo (líneas 566–567); utilizando repeticiones (“¡Que no me toque, que no me toque!”); subiendo el volumen (línea 568); así como mediante el aspecto progresivo (“y me va tocando [. . .]”), que alarga el tiempo de la acción a la cual brinda suspenso y

permite conceptualizar el proceso desde el interior de la escena. Todos estos elementos indican una *evaluación interna* que coincide con la evaluación inicial en la que el entrevistado expresa las emociones que le causó la actividad artística. Ante esta narrativa, la entrevistadora adopta un posicionamiento de aceptación a través de la risa (línea 569). En seguida, Luis expresa una *evaluación externa* (líneas 570–573) donde explica directamente el porqué de su “trauma”. Aquí, el entrevistado se detiene antes de terminar el adjetivo con el que clasifica a las niñas (“aventadas”) y califica a los niños varones como ingenuos (“men-sos”); sin embargo, la apreciación es atenuada al utilizar la primera persona del plural para considerarse dentro el colectivo (“los niños somos”). Esto le sirve como estrategia de cortesía ante la entrevistadora para desenfocar el atributo que dejó trunco. En las siguientes dos líneas (574–575) se presenta la *resolución* y, finalmente, la coda (línea 577) con la cual concluye la narrativa.

El aprecio por los bailes mexicanos se observa en todos los entrevistados, lo que se advierte no solo en sus evaluaciones, sino también en el recuerdo del nombre de las danzas que bailaron. Varios de ellos como Lucía, Sonia y Laura relacionan la celebración de la Independencia con las actividades dancísticas y con la historia:

- 184 Alba Y en esas fechas, en el dieciséis de septiembre ¿qué (.) qué  
 185 se hacía? ¿se hacía también un festival o (0.7) eh se hacía  
 186 [algo?]  
 187 Sonia [Mhmm]  
 188 ↑Sí es referente a la Revolución  
 189 Alba Mhmm  
 190 Laura Sí, de bailables de la Revolución y de (.) Jesusita en  
 191 Chihuahua y cosas así  
 192 Alba ¿Y qué les decían los maestros? ¿por qué bailaban (0.8) ↑eso  
 193 en esas fechas o  
 194 Laura Porque eran típicos de la Revolución (0.4) los bailables  
 195 (0.9) y esos ponían y ya no te explicaban nada, nada más los  
 196 ponían  
 197 Alba ¿Y les gustaba bailar eso? (0.4) [¿Sí les gustaba?] ¿Sí?  
 198 Sonia [Pues ↑sí]  
 199 (0.6) pues sí es eh (.) como que contagiosa la  
 200 música y aparte como que (0.4) eh (.) te acuerdas ¿no? de  
 201 cómo defendieron a (0.3) al paí:::s >y cosas de esas< (0.3) o  
 202 sea (0.8) [todo eso pero] (0.8)  
 203 Laura [De la historia]  
 204 de la historia y (0.4)



El primer marco que evoca Sonia al activar el *guión* del festival del Día de la Independencia es el de la HISTORIA. Es probable que esto haya sucedido porque la entrevistadora inició hablando de una fecha y posteriormente hizo referencia a la celebración (líneas 184–185). Aun cuando la fecha del 16 de septiembre corresponde a la conmemoración de la Independencia de México, Sonia hace referencia a la Revolución mexicana, lo que indica que ambos movimientos armados se encuentran para ella dentro un mismo marco cognitivo.<sup>5</sup> Laura, por su parte activa el marco de la CULTURA mencionando algunos bailes que también pertenecen al marco de la REVOLUCIÓN MEXICANA (líneas 190–191). A la pregunta sobre si les gustaban esas prácticas artísticas, Sonia solapa su turno para dar una respuesta afirmativa enfática encabezada por el marcador *pues*, que refuerza su aseveración y sirve para dar un sentido de obviedad (línea 198). Tal aseveración es repetida en la siguiente línea (199), donde además la entrevistada da la razón de su gusto por esas prácticas: por un lado, la música (otra instanciación el modelo CULTURAL), a la que califica de “contagiosa”, y, por otro, el sentimiento de orgullo y admiración por quienes “defendieron al paí::s” (líneas 200–201). Aunque Sonia no hace explícito el agente de su oración, abre el marco de los HÉROES NACIONALES a través del verbo *defender* y la palabra *país*. El alargamiento vocálico (al paí::s), el artículo determinado que la acompaña y la expresión “cosas de esas” indican que Sonia asume que ella y la entrevistadora comparten conocimientos y no es necesario profundizar más. Así pues, a través de estos sentimientos de gusto y emoción, la entrevistada evoca el ideograma “por sus acciones y sacrificios los héroes patrios son dignos de admiración, veneración y remembranza colectiva”.

## 10.6 El modelo del OTRO

*“Nos impusieron con la espada una cruz”*

La concepción de personajes históricos como héroes aparece también en otros entrevistados. Luis, por ejemplo, estimulado por la historieta muda del cuaderno de trabajo que narra visualmente la biografía de Cuauhtémoc, desarrolla una narrativa que suscita una argumentación sobre la identidad mexicana:

639 Luis Bueno, leyendo la historia porque a mí lo que me impresionó  
640 fue la historia (.) de Cuauhtémoc (.) del empera- del

<sup>5</sup> Esto se demuestra líneas posteriores, cuando vuelve a referirse a la Revolución en lugar de a la Independencia (877–892)

- 641            emperador Cuauhtémoc.  
642 Alba    A ver (.5), ¿me la puedes contar?  
643 Luis    Bueno, Cuauhtémoc fue el último emperador (.2) az↑teca °y°  
644            que: bueno, va está vinculada con la historia de Quetzalcóatl y  
645            Cuauhtémoc.  
646            Los españoles llegan a ↑México con Cortés  
647            y eso f- me lo narró el maestro de historia, era una  
648            excelente historia que nos contó el maestro de ↑sexto  
649            y que hice un trabajo sobre eso y me impresionó pues la  
650            Con↑quista, cómo llegan los españoles  
651            y Moctezuma cree que es (.3) Quetzalcóatl el que regresa  
652            y entonces le abren las ↑puertas,  
653            Moctezuma se le rinde a Cortés pensando que es dios  
654            que es Quetzalcóatl pero además vestidos de con  
655            con ↑armas y con (.)  
656            los >consideraban< dioses  
657            hasta que el pueblo se levanta y (.2) y se dan cuenta que no  
658            son ↑dioses pero ya:  
659            ya están  
660            casi dominados y (.4) y muere Moctezuma apedreado pero la  
661            historia es que muere Moctezuma apedreado por su >propio<  
662            pueblo por traidor  
663            y entonces entra Cuitláhuac  
664 Alba    Mhm.  
665 Luis    que era el señor de (.3) de Tlate↑lolco pero Cuitláhuac muere  
666            de viruela ↑negra,  
667            casi no duró  
668            y tiene que entrar  
669            Cuauhtémoc que era muy joven (.3), el em- (.4), es nombrado  
670            emperador Cuauhtémoc,  
671            el águila (.), dicen que es el águila que cae pero no es  
672            ↑águila,  
673            significa Cuauhtémoc, águila (.2) en picada (.3), es como  
674            atacan las ↑águilas.  
675 Alba    Sí.  
676 Luis    >Es que< muchos dicen que es el águila que cae pero no es el  
677            águila que,  
678            eso signific↑aba Cuauhtémoc.  
679 Alba    Mhm.  
680 Luis    Entonces Cuauhtémoc pues resiste hasta las ↑últimas,

- 681 generó una resistencia todavía contra la conquista final y el  
 682 ↑sitio  
 683 son sitiados en  
 684 Tenochtitlan es sitiado por los españoles y los tlaxcalte↓cas  
 685 y Cuauhtémoc resiste hasta el fi↑nal (.2) es apre↑sado po-  
 686 (.3) por Cortés y::  
 687 y Cortés lo tor↑tura  
 688 para que le diga dónde está el tesoro  
 689 Alba °Mhm°.  
 690 Luis se supone que Moctezuma tenía un tesoro de (.)  
 691 lleno de oro y que  
 692 los aztecas lo escondían >en algún lado< y entonces  
 693 Cuauhtémoc  
 694 y entonces a mí me impresionó la escena porque viene hasta  
 695 dibujada, venía hasta en los libros de texto  
 696 Alba °Mhm°.  
 697 Luis de cómo les le queman los ↑pies  
 698 Alba Mhm.  
 699 Luis a Cuauhtémoc y Cuauh↑témoc  
 700 CALLA,  
 701 nunca (.) nunca dice  
 702 y: además al morir al al (.) al morir tortu↑rado,  
 703 él señala una  
 704 unas últimas frases de sobre el Anáhuac sobre el, °el°  
 705 la DES↑GRACIA de la caída del Anáhuac pero que (.) revivirá,  
 706 Alba Mhm.  
 707 Luis o sea que tendrá que revivir  
 708 y eso lo narraba el ↑libro  
 709 Alba Sí.  
 710 Luis y a mí se me:  
 711 me impresionó mucho de eso, me acuerdo mucho.  
 712 Alba Mhm.  
 [. . .]  
 741 Alba ¿Y y por qué entonces sería importante que los niños (1.2)  
 742 conocieran esa historia?  
 743 Luis Bueno que conocieran su raíz porque () (.2) pus porque la  
 744 Conquista nos im↑puso, la conquista de los  
 745 EURO↑PEOS (.), españoles pero también ingleses y franceses en  
 746 otros lados,  
 747 nos cambió absolutamente hm hm la vis- la cosmovisión >pa

- 748 empezar<, la explicación del universo, del mundo, de la  
 749 naturaleza (.3), la ↑relación con la naturaleza,  
 750 los DIOSES,  
 751 o sea sí,  
 752 nos impusieron a lo (.4) con la ES↑PADA (.) una cruz,  
 753 se fue a través de la espada que nos (.) imponen una cruz  
 754 y una biblia HE↑BREA,  
 755 es es una biblia he↑brea, no es,  
 756 con Dios- con un Dios (.8) he↑breo,  
 757 ARIO (.), reconocido por los ↑arios  
 758 y TODO nuestra visión, nuestra cosmovisión, nuestra cultura  
 759 (.3), nuestra raíz  
 760 es suplan↑tada  
 761 Alba °Sí°.  
 762 Luis y yo creo que eso es uno de los grandes traumas del mexicano,  
 763 por eso somos así de,  
 764 Alba °Mhm°.  
 765 Luis pues estamos, somos (.) supuestamente (.2), no somos  
 766 co↓rruptos,  
 767 somos corrom↑pidos (.2), que no es lo ↑mismo.  
 768 Alba Mhm.  
 769 Luis Somos un pueblo corrom↑pido,  
 770 Alba Mhm.  
 771 Luis no corrupto, >o sea<, los corruptos nos han corrom↑pido como  
 772 pueblo >pero< yo creo que hay un trauma e↑norme,  
 773 el TRAUMA de la Conquista que nunca se ha superado  
 774 Alba Sí.  
 775 Luis >De haber tenido<  
 776 de haber tenido: culturas como (.3) la olmeca, la maya, la  
 777 tolteca (.5), luego la mexica  
 778 y: ser sometidos como fuimos sometidos, suplantados, nos  
 779 privaron de identidad  
 780 y es muy grave que los ↑niños ahora no sepan  
 781 Alba °Mhm°.  
 782 Luis estas historias ni estos héroes ni de dónde pro↑viene (.4)  
 783 México en sí

En este extenso fragmento se puede ver cómo Luis selecciona y cuenta la historia del libro que más impacto tuvo para él. La narrativa de experiencia indirecta empieza con un *resumen* donde se presenta al personaje principal: Cuauhté-

moc, cuyo nombre es reformulado por el entrevistado para agregarle el título de “emperador” (líneas 643–645). En seguida alude a los antagonistas de la historia, los españoles representados por Cortés, es decir los OTROS, según el libro de texto. Antes de proseguir con la narrativa en tercera persona abre otro espacio mental e introduce una pequeña narrativa de experiencia personal donde orienta sobre el momento en que conoció esta historia y el efecto que le causó (líneas 647–649). Sin indicar que ha salido de este espacio personal prosigue la narrativa con una cláusula que ubica de nuevo al oyente en el mundo de la historia (línea 650). Luis continúa eligiendo como punto de partida los acontecimientos vividos por dos emperadores anteriores a Cuauhtémoc. Esta marcha atrás le sirve para contrastar mejor a los OTROS con los héroes. Describe a Moctezuma (líneas 651–662) como amable (“le abren las ↑puertas”), humilde (“se le rinde a Cortés”), pero también ingenuo, atributo que lo vuelve mártir, pues es asesinado injustamente “apedreado por su >propio< pueblo”. En este fragmento, la única característica que atribuye a los españoles activa el marco de la GUERRA: “vestidos con con ↑armas y con (.).”. Después de esto, Luis menciona brevemente al siguiente emperador, Cuitláhuac, quien “entra” pero “casi no duró” (líneas 663–667). Entonces hace su aparición en la narrativa Cuauhtémoc (línea 668), el cual “tiene que entrar” en la escena. Esto es, a diferencia de Cuitláhuac, el nuevo protagonista se ve presionado por una fuerza que lo obliga, lo cual resulta de la utilización de la perífrasis verbal *tener que*. En este sentido, desde un inicio, el personaje ya está luchando contra algo, lo que refuerza su heroísmo. La propiedad que Luis encuentra relevante para seguir enfocando la cualidad heroica es la edad: lo califica como joven y lo nombra inmediatamente con el título de emperador (líneas 669–670). En las siguientes líneas (671–678) el entrevistado sale del mundo de la narrativa para explicar acerca del significado del nombre del protagonista y reivindicarlo. Luis continúa con el relato asociando con el protagonista el marco de la RESISTENCIA, dentro del cual perfila tanto la resistencia de su ejército como la propia (680–688). En cualquier caso, la palabra *resistencia* —utilizada reiteradamente a lo largo del relato— evoca una dinámica de fuerzas entre un AGO y un ANT. Así, en estas líneas Luis perfila la fuerza de Cuauhtémoc, mientras que categoriza a Cortés como en los libros, como cruel y ambicioso (líneas 687–688). Después de esto, vuelve a salir de esa narrativa para evocar el espacio mental de su infancia y hacer una *evaluación externa* con la que refiere la impresión que le causó el hecho de la tortura de Cuauhtémoc (líneas 694–697). En las líneas 699 a 705 retoma la narrativa y otorga al personaje un carácter no solo de héroe sino de mártir, enfatizando mediante el volumen el acto heroico (“CALLA”), así como la repetición corregida de su final (“al morir al al (.) al morir tortu↑rado”). Luis termina la narrativa en modo fatídico (línea 705), abriendo el marco de la TRAGEDIA mediante la palabra enfatizada *desgracia* y la noción de *caída*, la cual perfila un movimiento abrupto en descenso

que puede provocar la destrucción de algo. Asimismo, alude a la profecía de Cuauhtémoc que advierte la resurrección del pueblo azteca. La refiere a modo de promesa usando el futuro simple, y enseguida da más fuerza y convicción repitiendo la sentencia, pero usando la perífrasis verbal *tener que* (líneas 705–707). El entrevistado cierra la narrativa con la *evaluación externa* donde, por tercera vez, expresa el efecto que esta historia tuvo sobre él. La narrativa dio pie a una argumentación en la que Luis, a través de referencias narrativas, explica la importancia de esta historia para entender la conformación de la identidad mexicana. El discurso se desarrolla dentro el marco cognitivo de la COERCIÓN e implica claramente una dinámica de fuerzas evocada por los verbos *imponer, cambiar, suplantarse, corromper, someter, privar*. En sus referencias narrativas a la Conquista de México, Luis enfrenta un *nosotros* agonista que es violentado por un antagonista, *ellos*, los españoles, y en general los europeos. Dicho ANT bloquea e incluso destruye la fuerza intrínseca del AGO. Esta anulación del *nosotros* adquiere gran fuerza dramática a partir de las metonimias que utiliza para crear la idea de imposición sangrienta (líneas 752–757). Esto es, usa dos símbolos muy potentes: la ESPADA, elemento fuente que está por VIOLENCIA Y MUERTE (elemento meta), y CRUZ / BIBLIA, también elementos fuente que refieren a la RELIGIÓN (elemento meta). Además, remite al *ellos* como “los arios”, noción que abre el marco de la TEZ (blanca) y el FENOTIPO (línea 757). La violenta anulación referida por Luis adquiere fuerza también a partir de la mención de culturas importantes (líneas 776–777). De este modo, Luis crea la inferencia de que lo destruido tenía un valor inestimable. Finalmente, retoma la pregunta de la entrevistadora sobre la relevancia de esta historia y evalúa como grave el hecho de que los niños no conozcan ni esta historia ni a “estos héroes”. Así pues, Luis evoca los ideogramas “los españoles fueron los enemigos que atacaron a mi grupo”, “los españoles son codiciosos y crueles” y “por sus acciones y sacrificios los héroes patrios (específicamente los aztecas) son dignos de remembranza colectiva”.

Luis no es el único que evoca el modelo de EL OTRO instanciado por los españoles, Clara también lo hace y, del mismo modo, los ubica dentro del marco de la VIOLENCIA:

- 433 Clara En los libros vienen cosas, (.) diferen↓tes, ¿no?, digamos.  
 434 ↑sí te hacen el amor como a la Patri↑a,  
 435 Pero es como más general, más al héroe, a la persona  
 436 No a todo lo demás, ¿no? no hablamos de un Templo Mayor por  
 437 ejemplo, que dices  
 438 ↑sí, ya sabes que está allá abajo  
 439 y que no puedes tirar lo de arriba porque tam↑bién es parte de  
 440 tu his↑toria

441 Porque dirías bueno, >pus<, TIRA TODO LO DE ARRIBA lo que  
 442 hicieron los ESPAÑOLES,  
 443 que, que lo hicieron con san↑gre  
 444 y saca lo de abajo porque tampoco nosotros ya no somos ni:  
 445 puramente indígenas ni puramente españoles  
 446 Depende cómo nos convenga de repente nos sentimos muy  
 447 "Yo desciendo de españoles", ¿no?

Este extracto está compuesto de opiniones y de una referencia narrativa a la Conquista de México. Clara afirma que los libros fomentaban amor a la patria y a los personajes históricos (a los que llama héroes) (líneas 433–435), pero crea la inferencia de que no hablaban de cosas que para ella son más importantes y pone el ejemplo del Templo Mayor (línea 436). En las siguientes líneas usa el *tú genérico* para involucrar a la oyente y alinearla con su punto de vista, pero también es señal de que asume que la entrevistadora sabe a qué se refiere. Esta suposición de conocimiento compartido se observa, además, a partir del modalizador epistémico “↑sí, ya sabes”, así como de la elisión del complemento directo sustituido por un pronombre y una locución preposicional “lo de arriba” (línea 439). Más adelante refiere el complemento directo que no había mencionado, pero lo hace de manera ambigua, ya que supone que la entrevistadora sabe que se refiere a la catedral construida sobre los templos aztecas: “TIRA TODO LO DE ARRIBA, lo que hicieron los ESPAÑOLES” (líneas 441–442). En esta referencia narrativa se advierte un ascenso de volumen considerable que indica emotividad por parte de la entrevistada, con lo cual enfoca al OTRO y requiere que la oyente active un espacio mental. Esta referencia ambigua sobre las acciones de los españoles es inmediatamente modalizada subjetivamente a través de la aclaración sobre la manera en que actuaron “que, que lo hicieron con san↑gre”. Clara recurre a una metonimia muy similar a la de Luis: usa la SANGRE como elemento fuente que está por MÁXIMA VIOLENCIA (elemento meta) para calificar las acciones de los conquistadores. De esta manera, también Clara evoca el ideologema de la crueldad de los españoles. La entrevistada termina su discurso (líneas 444–445) evocando otro de los ideogramas a partir de los cuales los LTG en general (*cf.* Álvarez de Testa 1992) han construido el MCI de MEXICANO, esto es, “no somos ni indígenas ni españoles, sino mestizos”. No obstante, la categoría a la que le otorga más prestigio es la del *español*, señalando con el pronombre genérico inclusivo (*nosotros*) que la gente (incluida ella), en ciertas circunstancias, desea mostrar la pertenencia a este grupo (líneas 446–447).

## 10.7 La crítica a la historia oficial

*“¿Por qué te venden esa historia de los héroes?”*

El último aspecto que aparece en el discurso de todos los entrevistados es la crítica de la historia enseñada en los libros escolares. A continuación, citaremos solo tres casos como ejemplo de ello. En los tres se señala la historia como una falsedad sostenida por los libros. El primer caso corresponde a la respuesta que Lucía da con referencia a la pregunta sobre la parte de la historia de México que le contaría a un extranjero:

568 Lucía Mmm, (4.0) es que te soy ho↓nesta como que en la escuela nos  
 569 hicieron creer muchas cosas ¿no? acerca de los Niños Héroes,  
 570 de  
 571 <Miguel Hidalgo>, y con los años te vas dando cuenta de que  
 572 no es así (.) entonces lo intere↑sante sería ¿no? o sea  
 573 sí poderles contar algo más (.) verídico ¿no? como fue la  
 574 Revolución mexi↑cana, yo creo que eso fue  
 575 TRASCENDENTAL en la historia de ↑México °¿no?° pero que no  
 576 fue exactamente como la platican ¿no? o como, más bien como  
 577 nos la enseñaron sino que hay muchas cosas atrás que no  
 578 sabemos

579 Alba Ajá, ¿tiene algún recuerdo de qué le platicaban sobre la  
 580 Revolución? (.) en la escuela

581 Lucía Sí, a [Miguel Hidalgo], o sea Miguel Hidalgo siempre nos  
 582 decían que era, (.) que era un cura muy benevolente ¿no? o  
 583 sea bondadoso, ¿no? generoso  
 584 y que él, de ver tanta injus↑ticia como los indígenas y esto  
 585 (.) fue en donde empezó a armar la Revolución:~n junto con  
 586 fulano, sutano ¿sí? o sea todos los persona↓jes,  
 587 y dices, (.) te lo ↑crees, o sea, realmente te lo crees y  
 588 algo que por ejemplo se me quedó muy grabado fue Santana ¿no?  
 589 cuando vende  
 590 parte de ↑México, ¿no? o sea que dices: "¡AY que malvado!" Yo  
 591 me acuerdo que ese día salimos de la escuela unas amigas y  
 592 yo, bueno a lo mejor dos compañeras y yo  
 593 y es↑tábamos queríamos resolver el mundo, @@@ porque me  
 594 impactó mucho ¿no? este (.) tons ya después platicando con mi  
 595 papá ps mi papá me decía las cosas diferente ¿no?  
 596 Mi papá era muy, (.) era un hombre muy °preparado°, la verdad



597 él se instruyó por sí ↑ mismo o sea:: leía muchísimo, todo el  
 598 tiempo estaba leyendo,  
 599 tonces como que él nos sacaba de muchas::, de muchas dudas,  
 600 ¿no? a lo mejor no lo aproveche lo que debía pero  
 601 ↑creo que eso es vital o sea, trascendental, lo que fue la  
 602 Revolu↓ción ¿no? me, me, me:: jala también mucho ver  
 603 las culturas (.) ¿no? de los aztecas (.)  
 [. . .]  
 613 La época de la Inquisició::n, o sea  
 614 en la escuela obviamente que no te dicen nada de ↑eso ¿no?  
 615 nada de sobre la Inquisición no lo manejan como en la  
 616 realidad, es que en realidad te enseñan las cosas como:: le  
 617 conviene al sistema ¿no?  
 618 pero sí HAY muchas épocas, realmente, transcendent- porque  
 619 igual era gente muy prepa↑rada, los mayas eran muy preparados  
 620 ¿no? o sea  
 621 creo que es todo::, toda nuestra historia en general, a lo  
 622 mejor no es nada más la Revolu↓ción sino es toda nuestra  
 623 his↑toria ¿no?

El discurso que Lucía desarrolla a partir de la pregunta sobre la historia gira en torno a una tesis que expone al principio, es decir, la falsedad con la que la escuela y los libros presentaban los hechos históricos. Esta afirmación es apoyada con ejemplos, opiniones, referencias narrativas, dos narrativas habituales y una mini narrativa experiencial. En las primeras dos líneas expone su apreciación a través de una construcción causativa (“en la escuela nos hicieron creer muchas cosas, ¿no?” (líneas 568–569), que implica una dinámica de fuerzas. Lucía presenta un *nosotros* como experimentante AGO que recibe la fuerza y es modificado por un ANT. Esta aseveración, que eufemísticamente indica la falsedad de la historia aprendida en la escuela, es seguida por el marcador discursivo ¿no?. Dicha estrategia discursiva es utilizada por todos los entrevistados, ya que les sirve para buscar acuerdo con la entrevistadora y al mismo tiempo atenuar la acusación evadiendo levemente la responsabilidad. En las líneas sucesivas (571–572) Lucía utiliza el verbo *darse cuenta*, perfilando la noción de *descubrir algo que estaba oculto* para reiterar la falsedad de la historia escolar. Adentra a la entrevistadora en la escena con un *tú genérico* y el aspecto progresivo del verbo, el cual, además, ofrece la conceptualización alargada del proceso (“te vas dando cuenta”). Inmediatamente después (líneas 572–574) abre un espacio mental hipotético donde coloca la situación con su amigo extranjero y plantea a imposibilidad de contarle algo verídico a causa de lo aprendido en la escuela.

Prosigue dando su opinión sobre la relevancia de una parte de la historia (la Revolución) y vuelve a aludir a la falsedad y a la verdad oculta usando nuevamente el marcador atenuante *¿no?* (líneas 576–578). En la línea 581 inicia una narrativa habitual en la que cuenta la manera en que le describían a Miguel Hidalgo. Nótese, por un lado, que al igual que Sonia y Laura, Lucía concibe al personaje (perteneciente al movimiento de Independencia) y al movimiento revolucionario dentro un mismo marco cognitivo. Por otro lado, que las características que le atribuye al personaje coinciden perfectamente con la descripción contenida en los libros: muy benevolente, bondadoso, generoso, justo y altruista con los indígenas (líneas 582–584). En la línea 586, Lucía sale del mundo de la narrativa y entra en el de la narración a partir del marcador de control de recepción *¿sí?* y del reformulador *o sea*, para categorizar, desde un nivel 2 de posicionamiento, a los participantes de los eventos como “perso↓najes” (línea 586). Prosigue su reflexión usando el *tú genérico* sosteniendo la idea de engaño (“te lo ↑crees, o sea, realmente te lo crees” línea 587). Posteriormente (líneas 587–590), la entrevistada empieza una narrativa habitual en la que entremezcla una referencia narrativa sobre las acciones políticas del expresidente Antonio López de Santa Anna y una *evaluación externa*, mediante la cual detiene el relato para dar su punto de vista sobre los hechos. Esta evaluación se caracteriza por el énfasis que pone mediante el volumen y la interjección *Ay*, así como del uso del *tú genérico* y del verbo *decir* (“o sea que dices” línea 590) con el fin de involucrar a la oyente y posicionarla como autora del lamento. Declara, pues, una opinión reprobatória sobre las acciones del político calificándolo de “malvado”. En seguida, para sostener su apreciación y demostrar el efecto que estas acciones tuvieron en ella, inicia una narrativa (590–595) donde, en un nivel 1, se posiciona como idealista y buena persona (“queríamos resolver el mundo” línea 593). Después desarrolla brevemente una narrativa habitual donde describe a su padre (líneas 594–599). Concluye con una reflexión (línea 600) y una opinión modalizada epistémicamente (líneas 601–602) con la que expresa la importancia que para ella tienen tanto la Revolución como las culturas prehispánicas, representadas prototípicamente por los aztecas (línea 603). Hemos considerado un extracto de la entrevista desarrollado pocas líneas después (613–623) para mostrar, por un lado, cómo Lucía vuelve a confrontar el marco de la FALSEDAD con el de la REALIDAD con respecto a la historia (líneas 614–617); cómo atribuye la culpa del engaño al sistema; cómo vuelve a atenuar su acusación con el marcador discursivo, y por otro lado, cómo otorga nuevamente relevancia a las culturas prehispánicas, pero esta vez representadas por los mayas.

El segundo caso que referimos como ejemplo de crítica a la historia escolar es el discurso de Clara que también surge de la pregunta sobre la parte de la historia de México que considera interesante para un extranjero:

- 384 Clara Y::: bueno a ↑mí, me parece,  
 385 que hay partes de la historia, como todo, ¿no?  
 386 te cuentan la historia >como dicen< la escriben los  
 387 vencedores;  
 388 Y hay ↑partes que ensalzan demasiado a ↑alguien,  
 389 y después te enteras de cosas que dices "¡Ay,  
 390 qué feo señor este!" @@ ¿no?@@@  
 391 y uno acá venerando, >por ejemplo<, no sé  
 392 vas a la escuela y no te dicen ↑Santana, no te decían.  
 393 Santana es un traidor  
 394 ¿no? un vende-↑patrias, un no sé qué, >un no se cuánto<  
 395 Conforme vas avanzando en la escu↑ela,  
 396 te vas dando cuenta que hizo cosas que tampoco fueron tan  
 397 bu↑enas
- 398 Alba mhm
- 399 Clara ¿No?
- 400 Alba mhm
- 401 Clara y ↑ya no los ves como TAN ↑héroes.  
 402 ya inclusive dices "es que realmente ¿por qué te venden esa  
 403 historia de los héroes?"  
 404 Y en, y no sé si pensaras hasta en Porfirio Díaz,  
 405 dices "pues sí Porfirio Díaz hizo, estuvo demasiado tiempo en  
 406 el poder"  
 407 robaron muchísimo, (.) sí.  
 408 Seguramente.

Como se puede observar, este extracto coincide en muchos aspectos con el discurso de Lucía. En primer lugar, también es una crítica a la enseñanza de la historia y la distorsión de los hechos. Los agentes distorsionadores son reconocidos como “los vencedores” (líneas 386–387) y “la escuela” (línea 392). A diferencia de Lucía, Clara atenúa más su opinión mediante varias estrategias: no completa la frase y generaliza (“hay partes de la historia, como todo, ¿no?” línea 385); hace referencia a otros que comparten su punto de vista, evitando así la responsabilidad completa de su afirmación (“como dicen” línea 386). En segundo lugar, usa el marcador discursivo *¿no?* con fin atenuante y negociador de acuerdo. Además, exactamente del mismo modo que Lucía, Clara usa el verbo *decir* conjugado en la segunda persona (*tú genérico*) antes de la oración exclamativa encabezada por la interjección *Ay*, posicionando a la oyente como la emisora de ese lamento (líneas 389–390). Otra de las coincidencias es la elección de Antonio López de Santa Anna como ejemplo de personaje malvado que

dañó el país. Clara lo categoriza como “traidor” y “vendepatrias”, calificativos que lo colocan en el marco cognitivo de la MALDAD. La gravedad de la acción que ambas entrevistadas focalizan deriva del tratamiento que el personaje le dio al país, esto es, lo consideró una mercancía. Mientras que Lucía usa “una parte de México” como complemento directo del verbo *vender*, Clara hace una acusación emotivamente más fuerte al utilizar un adjetivo compuesto por el verbo *vender* y el sustantivo *patria* que, como hemos expuesto, es conceptualizado metafóricamente como la madre. Sin embargo, en la siguiente pequeña narrativa habitual (líneas 395–403) vuelve a atenuar su opinión mediante el adverbio *tan* y el adjetivo *buenas*, que activa el marco de la BONDAD. Del mismo modo que Lucía, la toma de conciencia sobre el ocultamiento de la verdad es un proceso. Este es conceptualizado mediante el uso del progresivo (líneas 395–396), el cual, junto con la conceptualización subjetiva realizada a través del *tú genérico*, posiciona a la entrevistadora dentro de ese proceso. El resultado, es decir, el descubrimiento de la verdad, es relacionado metafóricamente con la vista (“ya no los ves como TAN ↑héroes, línea 401). Clara realiza esta conceptualización visual dentro el mundo de la narrativa, y a diferencia de Lucía, no sale de este a través de la evaluación (línea 402). Pero igual que ella (líneas 587, 590), introduce su evaluación con el verbo *decir* conjugado en segunda persona (*tú genérico*) pero modalizada epistémicamente (“es que realmente”) y expresada con una pregunta: “¿por qué te venden esa historia de los héroes?” (líneas 402–403). La evaluación de Clara tiene un fuerte impacto a nivel cognitivo, ya que es formulado mediante dos operaciones que poseen la cualidad de atraer la atención del oyente: una pregunta retórica y la concepción metafórica del verbo *vender*. Este verbo activa el marco de TRANSACCIÓN COMERCIAL, el cual sirve de elemento fuente para la conceptualización del proceso de enseñanza de la historia. Sin embargo, el verbo en la pregunta de Clara perfila solo una parte de todo el proceso, por lo que el significado de su evaluación puede ser explicado a través de una *integración conceptual* que deriva del enunciado. La entrevistada evoca el espacio mental de la TRANSACCIÓN COMERCIAL (vender un producto) y lo pone en relación con un segundo espacio, la ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. El primer espacio contiene los elementos *vendedor*, *ofrecer un producto*, *recibir algo a cambio*, *comprador*, *engaño*, *persuasión*, mientras que el segundo contiene *maestro/sistema educativo*, *transmitir conocimientos*, *no recibir nada a cambio*, *estudiantes*. De la fusión conceptual de los espacios deriva la idea de “vender la historia”. En otras palabras, hace surgir la inferencia de que los maestros/libros/el sistema educativo engañan (como lo haría un vendedor) mostrando solo aspectos positivos (del producto) o convenientes para él con el fin de que los estudiantes creen en la historia y la adquieran. Finalmente, Clara introduce a Porfirio Díaz como otro ejemplo de personaje que

daño a México. Esta propiedad negativa se deduce de las últimas tres líneas a partir de tres estrategias: la alusión de la permanencia del ex presidente en el gobierno con el adverbio *demasiado*; la utilización de la palabra *poder* que posee carácter negativo, ya que perfila una dinámica de fuerzas donde se conceptualiza una entidad fuerte que somete a una débil (línea 406); y la apertura del marco mental del ROBO (línea 407) reforzado con el adverbio *sí* y el modalizador epistémico *seguramente*, con el cual termina el discurso (línea 408).

Nuestro último ejemplo con el que mostramos que los entrevistados ponen en duda la verdad histórica es la narrativa de Óscar, surgida a partir de la pregunta sobre la parte de la historia que le habían contado en la escuela y que más le había gustado o impactado:

486 Óscar Pues la, el, el, el, por ejemplo, el caso del Pípila que han  
 487 dicho que es, es una falacia, ¿no? que cargó una ↑loza  
 488 para, eh, poder atravesar creo que una ↑plaza  
 489 y prenderle fuego a un por↑tón  
 490 en, en un castillo, un, que le llaman alhóndiga (.) y que::  
 491 (.) pues él cargó la loza y que le disparaban y ↑gracias a ese  
 492 acto tan, tan este::↑tan original  
 493 eh, pudo continuar el proceso de independencia, >por ejemplo<  
 494 ↑esa parte me gusta como un acto he↑roico aunque ahora nos  
 495 dicen que no fue cierto, @@@ pero sí, como niño sí me pareció  
 496 muy interesante ese acto heroico.

El entrevistado se dispone a contar el evento histórico que más le había gustado de niño, pero antes narrarlo lo pone en duda abriendo el marco de la FALSEDAD (líneas 486–487). Esta crítica a la veracidad de los hechos, sin embargo, no es asumida directamente como propia, sino que es atribuida a un agente desconocido, esto es, se desenfoca la responsabilidad de la afirmación mediante “han dicho que”. Con este mismo objetivo, la frase es finalizada, como en los otros dos casos, con el marcador atenuante y negociador *¿no?* En seguida comienza la narrativa en tercera persona que describe los hechos (líneas 487–491). La narrativa (de experiencia indirecta) presenta algunas incertidumbres expresadas mediante el modalizador epistémico *creo* y finaliza con las acciones del personaje relevantes para Óscar (línea 491). La pronunciación es iniciada con el marcador *pues* que ayuda a focalizar el acto heroico anunciando que viene una resolución. Yuxtapuesta a este final se encuentra la *evaluación externa* del mismo. Iniciando con un *gracias* enfatizado, y debido a que el espacio mental del acto heroico permanece todavía abierto, se esperaría que el adjetivo modificado por el adverbio *tan* fuera justamente *heroico* o *valiente* o *importante*. Sin embargo, como

se puede observar en la transcripción, Óscar utiliza el marcador *este* para ganar tiempo y pensar en la palabra con la que calificaría la acción. Opta, pues, por el adjetivo *original* (línea 492). A un nivel 2 de posicionamiento, esta elección parece indicar que el entrevistado quiere mostrarse como una persona consciente, crítica, que no quiere repetir el discurso hegemónico sobre los héroes patrios y sus acciones audaces. Esta imagen cambia por un momento en la línea 494 donde asume el acto como heroico y afirma su gusto por este; sin embargo, el hecho de que insista en que otros consideran falso el evento, indica que no quiere adoptar una postura de aceptación ciega del pasaje histórico (línea 495). Finalmente, vuelve al nivel 1 para recordar que al Óscar niño le parecía relevante y heroico este acto.

Como hemos tratado de dilucidar, todos los entrevistados se posicionaron en mayor o menor medida, pero siempre distantes del sistema educativo de su época y del discurso histórico. Sin embargo, su visión crítica se desvaneció al posicionarse como protagonistas de sus historias y ante la pregunta sobre si les gustaban sus libros. Todos ellos mostraron gran emotividad y aceptación por los manuales. Tal aceptación fue causada por la apertura de espacios mentales en los que evocaban su infancia, texturas, colores y los sentimientos de emoción que les causaba la espera de los libros.

## 10.8 Instancias de la primera generación de entrevistados

*“¿Me podrías decir 5 palabras que representen para ti ‘la mexicanidad’?”*

En cuanto a los modelos cognitivos de IDENTIDAD MEXICANA que aparecieron en las respuestas sobre “la mexicanidad” (últimas dos preguntas de la entrevista), encontramos que el modelo más recurrente fue el de la PATRIA. Cuatro de los cinco entrevistados mencionaron los símbolos nacionales como representantes (visuales o léxicos) de lo que significa ser mexicano. Las instancias de este modelo fueron: la bandera (4 oc.); el escudo (3 oc.); el águila (2 oc.), y el himno nacional (1 oc.). El modelo de la CULTURA también fue evocado por cuatro entrevistados, pero apareció como primera respuesta solo en una ocasión. Sus instancias fueron la danza y música folklóricas (3 oc.); los juguetes y las artesanías (3 oc.); y la comida (4 oc.). Asimismo, el modelo de los RECURSOS NATURALES apareció en la respuesta de cuatro entrevistados, pero fue mencionado después de los dos modelos anteriores. Las instancias fueron: paisajes (2 oc.), río (1 oc.) y volcanes (1 oc.). El penúltimo modelo de los libros que apareció fue el de la historia prehispánica, instanciado por las pirámides (2 oc.) y un danzante azteca (1 oc.). Finalmente, un marco que no aparece explícitamente en los manuales

pero que coincidió en la respuesta de dos personas fue el del COLOR (4 oc.). Ambas consideraron que los colores vivos representaban la mexicanidad.

Las respuestas anteriores permiten observar las palabras e imágenes que los entrevistados, conscientemente y tras una pequeña reflexión, refirieron como representantes de lo mexicano. En el gráfico 5 se pueden ver representados los modelos cognitivos e instanciaciones según su recurrencia en el discurso que los entrevistados de las cuatro generaciones desarrollaron a lo largo de sus entrevistas.

# 11 Narrativas de la generación de los “libros de los juguetes”

Para el análisis de las narrativas y la construcción del MCI de IDENTIDAD NACIONAL que se reflejó en ellas consideramos a cinco entrevistados que estudiaron el primero de primaria entre 1973 y 1979. Para conservar su anonimato los llamaremos Sofía, Raúl, Sara, Joel y Nora. Los modelos cognitivos que se evocaron a lo largo de las entrevistas fueron: el CIVISMO, instanciado por el respeto; la PATRIA junto con sus elaboraciones de los símbolos nacionales y los eventos cívico-patrióticos; la CULTURA, representada por las celebraciones tradicionales, los bailes folklóricos y la comida mexicana; la FAMILIA, relacionada metafóricamente con la escuela y con la nación; la HISTORIA, instanciada por el mundo prehispánico, la Independencia y la Colonia; el OTRO con sus elaboraciones del español y el indígena; así como el modelo del FENOTIPO.

## 11.1 La disminución emotiva con respecto al sistema educativo

*“Yo tenía un maestro muy singular”*

La primera fase de la entrevista, cuyo objetivo es llevar a los entrevistados al pasado y evocar recuerdos relacionados con la escuela primaria, tuvo un efecto distinto al provocado en la generación anterior. En este caso ninguno de los entrevistados hizo un repaso mental de los seis años en la escuela ni de sus diferentes maestros. Hablaron más bien de la disposición arquitectónica de la escuela y mencionaron, sin calificativos, solo a uno de sus docentes, del cual únicamente dos participantes refirieron el nombre. Esto nos indica la posición más neutral y menos emotiva con respecto a los enseñantes y al sistema educativo. Veamos, por ejemplo, la narrativa de Nora, quien habla del sistema de enseñanza de uno de sus maestros:

009 Nora porque yo tenía un maestro muy singular en primero de  
010 primaria (0.8) este (.) él no nos enseñaba tanto con los  
011 libros >o bueno, los veía y yo creo que se guiaba con eso<  
012 pero recuerdo (.) ni si quiera me acuerdo cómo aprendí a leer  
013 así que me dijeran "ah:: ma me mi mo mu" o cuestiones así  
014 (0.6) porque mi::: este maestro (.) todo lo hacía cantando (.)



- 015 tenía una ↑guitarra y [nos cantaba todo el] tiempo  
 016 Alba [Ajá]  
 017 Nora entonces cuando yo vi, ya sabía leer y escribir ¿cómo? no sé  
 018 (.) no me acuerdo o sea no te puedo [decir cómo] fue o sea y  
 019 aquí está el libro y me enseñó tal y tal y como en los libros  
 020 traían como canciones  
 021 Alba [Ajá] (.) sí  
 022 Nora [Ah]  
 023 entonces él no las (.) no- (.) hacía que nos las  
 024 aprendí↑éramos (0.3) las le↑íamos y eh las can↑tábamos  
 [. . .]  
 038 Alba [¿y tú] como (0.3) niña qué (.) qué  
 039 Nora yo pensaba que eso era normal y que en todas las escuelas lo  
 040 ↑hacían pero pues (.) ya después me enteré con mis primos que  
 041 pues no, a ellos era diferente ¿no?  
 042 Alba °Mhmm°  
 043 Nora Yo no me acuerdo que me haya puesto a hacer (.) planas de, de  
 044 mi nombre o de (.) sílabas ↑sí hice pero no así como veía que  
 045 hacían los demás.  
 [. . .]  
 325 [normal (.) ↑No] y de hecho eh (.) bueno la SEP o sea él no  
 326 era convencional y menos en la SEP (.) y menos en ese tiempo  
 327 ↑pero él nos enseñaba así (.) y a los papás no les pareció  
 328 mal, o sea en ningún momento dijeron "No, pues a mí no me  
 329 parece (.) o no están aprendiendo" o c-(.) bueno (.) no sé los  
 330 demás, pero mi mamá no dijo @↑nada@

Del mismo modo que el resto de los/las entrevistados/as Nora solo describe el método de enseñanza y no categoriza a la persona en sí (como tendían a hacer los entrevistados de la generación anterior). Nora caracteriza a su maestro como “muy singular” (línea 9) pero provoca la inferencia de que el calificativo se refiere al sistema de enseñanza (líneas 10–11) al abrir el marco de la EDUCACIÓN MEXICANA y perfilar los LTG (“él no nos enseñaba tanto con los libros”). Antes de explicitar la peculiaridad del método, Nora sale del mundo de la narrativa para señalar que no se acuerda de cómo aprendió a leer. La entrevistada empieza esta afirmación, pero la detiene para corregir y enfatizar el hecho con *ni siquiera* (línea 12). A través de dicho comentario perfila la noción de *prodigio*, con lo cual refuerza su evaluación positiva con respecto al método. Entonces, describe el sistema del maestro (líneas 14–15) y vuelve a retomar la concepción prodigiosa refiriendo que “entonces cuando yo vi, ya sabía leer y escribir ¿cómo?

no sé” (línea 16). La entrevistada concibe la adquisición de la habilidad como un acto de magia, como algo que apareció de repente ante sus ojos sin explicación alguna. Más adelante, Nora focaliza de nuevo la peculiaridad y lo inexplicable de la eficacia del sistema de su maestro señalando que en algún momento se dio cuenta de que el sistema convencional era diferente y apunta un ejemplo de las actividades que este comprendía (líneas 39–45). Finalmente, ya avanzada la entrevista retorna al tema, pero esta vez pasa del nivel micro (“me enteré con mis primos que pues no, a ellos era diferente” líneas 40–41) para contrastar el método a nivel macro (“él no era convencional y menos en la SEP (.) y menos en ese tiempo” líneas 325–326). El fragmento anterior, pues, muestra cómo la entrevistada se posiciona a favor del sistema de su maestro y cómo lo contrasta con el sistema educativo de su época; sin embargo, con respecto de este último no hace ninguna crítica precisa.

## 11.2 El respeto, única instanciación del CIVISMO

*“Había mucho respeto por los maestros”*

Por lo que se refiere al modelo CÍVICO, el respeto fue la única instanciación que apareció en esta generación. El modelo fue evocado solamente en la entrevista de Sofía. Es relevante mencionar que ella es la entrevistada más cercana generacionalmente a los participantes que estudiaron la primaria en los años sesenta. Estudió el primero de primaria en 1973, apenas un año después de la reforma educativa y el cambio de libros, por lo que su época representa la transición de una generación a otra.

- 015 Alba ¿Y de qué te acuerdas de tu primaria? ¿Dónde hiciste la  
016 primaria?=  
017 Sofía =Fue en una escuela pública (.) cerca de mi casa (.) y::  
018 eh::: pues recuerdo que::: había mucho  
019 (.) mucho respeto (.) por los maestros (.) y había una  
020 relación muy estrecha entre los padres y los maestros  
021 Alba Ajá  
022 Sofía Entonces eh::: yo lo que (.) de lo que más me  
023 acuerdo que era un gusto ir a la escuela porque me  
024 sentía en mi segunda casa. Las clases no nada más eran  
025 de aprender, sino de relacionarnos entre los  
026 compañeros (1.5)  
027 Y nos infundían mucho los valores (.) nacionalistas

- 028 Alba Ajá (0.2) ¿por ejemplo?=  
 029 Sofía =Por ejemplo eh:: siempre que avanzábamos a nuestros  
 030 salones había:: nos ponían música para avanzar a  
 031 los salones y nos ponían por ejemplo la Marcha de Zacatecas  
 032 [para] avanzar a los salones  
 033 Alba [Ajá]  
 034 ¿Todos los días?=  
 035 Sofía =Todos los días y a veces era la Marcha de Zacatecas a veces  
 036 eran otras (.) otros (.) hasta sones mexicanos o era  
 037 el Jarabe Tapatío, o el Son de la negra y (.) .hh entonces (.)  
 038 como que ya nos introducían desde ahí a, a lo que era eso.  
 039 Eso es lo que más vívido para mí la (.) la cultura.  
 040 Se hacían festivales obviamente que también eran muy  
 041 coloridos, las maestras eran quienes nos ponían (.) no había  
 042 maestras de danza sino las maestras eran las que nos  
 043 ponían los pasos de baile. Entonces las maestras eran  
 044 como (.) yo lo veo como nuestra (.) como segundas mamás porque  
 045 hacían de todo no únicamente enseñaban lo aca- lo académico  
 046 Alba Ajá  
 047 Sofía sino lo formativo ¿no? y::: te repito la tradición  
 048 era (.) era muy bonito

En este fragmento emergen varias narrativas habituales y distintos modelos cognitivos. El primero que aparece es el CÍVICO, expresado por el respeto que los estudiantes tenían hacia los maestros. Esta elaboración es la primera que Sofía evoca cuando activa el marco de la ESCUELA PRIMARIA (línea 19). Poco más adelante (línea 20) pone en relación el marco del HOGAR (“los padres”) con el de ESCUELA (“los maestros”) y refiere abiertamente el ideologema “la escuela es el segundo hogar” (línea 24) promovido por los libros de una generación anterior. La relación metafórica entre estos marcos es reforzada en las siguientes dos líneas indicando que la escuela no implicaba solo el aprendizaje, sino también las relaciones afectivas entre los compañeros. Inmediatamente después, siguiendo con la narrativa habitual, Sofía abre el marco de la PATRIA al señalar que les “infundían mucho los valores (.) nacionalistas” (línea 27). Posteriormente, por petición de la entrevistadora, ejemplifica su afirmación con otra narrativa habitual en la que aparece el modelo de la CULTURA instanciado por la música folklórica mexicana. La entrevistada menciona varias piezas musicales que pertenecen también al modelo de la PATRIA (líneas 30–37): “La marcha de Zacatecas” (también aludida por Raúl en una de sus narrativas); sones cuyo título no es especificado; el “Jarabe tapatío”, pieza musical del considerado “baile nacional”; y “El son de la Negra”. Sofía

termina la narrativa retomando la apreciación central por la que inició el ejemplo (línea 38), pero desenfoca un poco su mensaje usando el deíctico englobante *eso*, haciendo que la oyente lo interprete como “los valores nacionalistas” referidos anteriormente. En la línea 40 empieza otra narrativa habitual en la que, dentro del marco de la CULTURA, perfila las festividades escolares tradicionales. A través del adverbio *obviamente*, modalizador epistémico de evidencia, focaliza el carácter que le atribuye a los festivales, a saber, “muy coloridos”.<sup>1</sup> Como parte del *guión mental* de estas celebraciones, la entrevistada perfila la danza, focalizando a las maestras como los agentes de la acción. Además, en la línea 44 vuelve a relacionar directamente el modelo de la escuela con el de la familia evocando nuevamente el ideograma “la escuela es el segundo hogar”. Desde esta misma línea y hasta la 48, Sofía expresa una evaluación con la que concluye la narrativa y en la que explica por qué ubica a sus maestras dentro de la categoría maternal: “hacían de todo”, educaban y enseñaban las tradiciones, aspecto al que le da prominencia mediante el marcador *te repito* con el fin de focalizar el complemento directo “la tradición”. Finalmente, en la línea 48 Sofía se posiciona a favor del sistema de enseñanza evaluándolo como “muy bonito”.

### 11.3 Instancias del modelo CULTURAL

“Y todos bailábamos folklórico”

Los bailes regionales como elaboraciones del modelo CULTURAL aparecen en dos entrevistadas (Nora y Sofía). Ambas mencionan los nombres de varios bailes y el entusiasmo que les causaba participar en ellos. En el siguiente extracto, Nora contesta a la pregunta sobre las tradiciones que se festejaban en su escuela y se alinea a favor de estas prácticas:

- 279 Nora Otra tradición  
 280 era así como que el día de las madres (.) bailar (.) este (.)  
 281 ↑todo eran bailables regionales, ↑no como ahora (.) ay ahora  
 282 (.) ↑ay no como ahora  
 283 Alba Sí  
 284 Nora Ajá (.) eran (.) bai- bailes regionales o sea, bailé::  
 285 veracruz::no, bailé::: este (.) así como que medio norte::ño  
 286 ¿no? pero (.) no (.) era muy re- (.) eh (.) nada más por decir

<sup>1</sup> El *color* o lo *colorido* relacionado con la identidad mexicana y con los libros de texto es un tema recurrente en el discurso de la mitad de los entrevistados de esta generación.

- 287 en sexto ya creo que ya hicimos una tabla:: gim- de así  
 288 gimnasia (.) y ↑todo ↑pero (.) nada más, pero ↑TODOS los años  
 289 siempre fue ↑folklórico  
 290 Alba Ajá  
 291 Nora y ↑todos bailábamos folklórico (.)  
 [. . .]  
 300 Alba Ajá (.) y (.) ¿te gustaba? (0.2) ¿te gustaba [bailar?]  
 301 Nora [Ah (.) sí me] gustaba (.)  
 eso sí me gustaba  
 302 Alba Más bailar [que]  
 303 Nora [Sí, porque] a mí (.) o sea, eh (.) como que hacer  
 304 representaciones como (.) actuación no me gustaba, pero bailar  
 305 no me importó, o sea, eso como que me (.) me ↑PERDÍA ↑yo ↑ya  
 306 ↑ahí andaba ↑tararararara (0.6)

En las primeras líneas, Nora hace referencia al baile como la actividad que se realizaba para festejar el Día de las madres (líneas 280–281). Señala con énfasis que tal actividad en su totalidad comprendía bailes folklóricos. Inmediatamente interrumpe la narrativa habitual para hacer un contraste con la actualidad: “↑no como ahora (.) ay ahora (.) ↑ay no como ahora” (líneas 281–282). La afirmación adopta el carácter de lamento mediante el incremento de tono, la reiteración del adverbio *ahora* y la interjección *ay*. Aunque Nora no especifica qué es lo que se hace actualmente, el tono de lamento con el que comunica el cambio de actividades crea la inferencia de que no está de acuerdo con este y que se posiciona a favor del tipo de la actividad dancística que ella realizó. De la línea 284 a la 291 continúa su narrativa mencionando dos bailes (línea 285), y mediante el adjetivo *todos* y el adverbio *siempre* perfila las nociones de *constancia* y *totalidad* (líneas 288–289). Esta última noción es reforzada con el pronombre enfatizado *todos* (línea 291), que crea la idea de un conjunto grande (al que ella pertenecía) que practicaba sin excepción los bailes folklóricos. En las últimas líneas de este extracto, Nora responde afirmativamente sobre si le gustaban estas actividades y subraya su entusiasmo metaforizando con el verbo *perderse* (línea 305) el entretenimiento que le causaban. Es decir, utiliza este verbo que perfila la noción de *encontrarse en un lugar desconocido o no habitual* para referirse a que el baile la trasportaba a un espacio de felicidad, lo cual es apoyado por la onomatopeya “↑tararararara” (línea 306).

En el siguiente fragmento solo queremos ejemplificar la apreciación de Sofía con respecto a las actividades dancísticas y la variedad de bailes que nombra:

- 180 Sofía =Ay me encantaba (.) porque era la preparación aparte de lo  
 181 académico era (0.4) prepararnos para (.) para ese evento o un  
 182 ↑Diez de mayo, por ejemplo  
 183 Alba Ajá  
 184 Sofía Los 10 de mayo eran (0.3) bailarles a nuestras mamás ¿no?  
 185 Alba Mhmm  
 186 Sofía (0.7) o con una tabla gimná::stica (.) había (0.4) se  
 187 ide↑aban las maestras (.) varias cosas que fuera algo variado  
 188 Alba Mhmm  
 [. . .]  
 200 Sofía Entonces (0.7) era una preparación desde casa (0.7) para el  
 201 evento  
 202 Alba Mhh mhh  
 203 Y=  
 204 Sofía =Sí:: era emocionante ver vi- (.) ir viendo cómo iba quedando  
 205 la falda (.) porque los colores (.) o porque por ejemplo (0.2)  
 206 había un: bailable (.) que era (.) huichol (0.5) y entonces  
 207 (.) mi mamá pues no podía hacer el rebozo (0.3) entonces  
 208 tuvimos que ir a conseguir el rebozo (.) los huarachitos (0.3)  
 209 etcétera, °¿no?°  
 210 Entonces (0.6) fueron de (.) de muchos lados, fue de Chia::pas  
 211 (.) de Puebla, de (0.5) de Ja↑lisco (.) de Monterrey, o sea  
 212 fueron ↑muchos bailes  
 213 Alba Ajá (.) ahmm:::  
 214 Sofía Sí fue muy bonito

En este fragmento se puede observar que la entrevistada comunica al inicio (línea 180), a la mitad (línea 204) y al final (línea 214) una *evaluación externa* emotiva sobre estas prácticas: “=Ay me encantaba”, “=Sí:: era emocionante”, “Sí fue muy bonito”. Como lo muestra la transcripción, las primeras dos declaraciones surgieron de manera inmediata, como reacción espontánea a la pregunta de la entrevistadora. Además, tales apreciaciones fueron introducidas por un *sí*, cuya función es la de enfatizar la respuesta. La evaluación positiva y emotiva, aunada a la mención de varios bailes tradicionales —incluida una danza indígena (línea 206), con la intención de ejemplificar su última afirmación (“o sea, fueron muchos bailes” líneas 211–212) — demuestra su alineación con respecto a estas actividades y al tipo de bailes que se aprendían durante el periodo en que ella estudió.

Una celebración tradicional que surgió durante la entrevista de tres entrevistados fue el Día de Muertos como respuesta a la pregunta sobre qué tradicio-

nes se celebraban en sus escuelas. Todos hablaron de las ofrendas que se ponían, pero sin hacer evaluaciones externas de tipo emotivo que indicaran el posicionamiento de sus personajes (nivel 1). La narrativa de Nora es la más detallada en cuanto al desarrollo de las actividades escolares realizadas para festejar esta tradición:

- 241 Nora Mhmm (.) y de las tradiciones en la escuela la que más han  
 242 hacen énfasis y creo que sigue siendo es este (.) el Día de  
 243 muertos  
 244 Alba A:::já::: (.) ¿y qué hacían en tu [escuela?]  
 245 Nora [El:::] (.) el día de muertos ponían  
 ofren↑das (.) este:::  
 246 como es Xochimilco sí las ponen como que un poco ↑grandes  
 247 Alba [°Ajá (0.2) sí°]  
 248 Nora [este:::] ponen cosas así como de que (.) el (.) un cami:::no y  
 249 ponen este: (1.1) eh (.) guisa::dos y (.) y ↑nombres (.)  
 250 ↑calaveritas con los nombres de cada quien (.) de, por decir  
 251 en el sal- había una que era afuera de la escuela ¿no?  
 252 Alba [Mhmm]  
 253 Nora [ahí en la] escuela la ponía como la comunidad de la escuela  
 254 (.) y cada quién en los salones poníamos una ↑chiquita  
 255 y entonces poníamos los nombres de los ↑niños (.) de los del  
 256 [↑salón  
 257 Alba [°Ah:::° las calaveritas (.) ajá]  
 258 Nora (0.4) en las calaveritas (.) entonces haz de o sea cada quién  
 259 llevaba su calaverita y la ponía ahí (1.1) ¿no? y entonces  
 260 decían "Bueno y ento- ↑vamos a traer este (.) eh::: el (.)"  
 261 representa↑ciones porque no hacíamos los (.) eh (.) los  
 262 guisados pero el (.) como los venden en en este Xochimilco así  
 263 como (.) ya como de cerámica "que ↑mole  
 264 Alba [Ah::: sí (.) sí (.) sí]  
 265 Nora [con ↑pollo, que no se qué"] ((*estilización de voz*))  
 266 porque pues en la escuela no lo podíamos hacer  
 267 Alba Ajá  
 268 Nora entonces es (.) eh (.) el día de muertos era así y (.) y  
 269 ↑bueno se juntaba con la tradición de la ↑casa ¿no? que era  
 270 igual poner una ofrenda en la ca:::sa, este: llevar el pan de  
 271 ↑mue:::rto eso sí como que había veces que sí llevábamos pan  
 272 de muerto se quedaba ahí y luego nos lo com↑íamos en la  
 273 escuela ¿no?

274 y en la ↑casa igual (.) pero entonces como que era en conjunto  
 275 todo eso porque te lo enseñaban en la escuela y en la casa  
 276 también o sea tú lo sa↑bías desde (.) el (.) de la casa y de  
 277 la escuela

Nora empieza con una narrativa habitual (líneas 245–273) en la que mezcla dos espacios mentales: uno que comprende el presente y otro el pasado. Es decir, en la línea 245 la entrevistada comienza con un *resumen* que será el tema de su narrativa (“[El:] (.) el día de muertos ponían ofren↑das (.)”) y después de una pausa señalada por un silencio y un marcador discursivo que le permite reflexionar, abandona su narrativa para referirse al presente. Esta estrategia le sirve para dar una explicación, pero al mismo tiempo para crear una imagen mental de la magnitud de las ofrendas que ponían también en su escuela por encontrarse en ese lugar (Xochimilco). Aunque la conceptualización de magnitud es atenuada por el marcador *como que* y el adjetivo *un poco*, nuestro conocimiento enciclopédico y su descripción posterior (líneas 248–249) permiten inferir la noción de grandeza de las ofrendas. En la misma línea (249) y con una pausa, como único indicio, Nora vuelve a entrar en el mundo de su narrativa para describir las actividades escolares que ella y sus compañeros realizaban durante esa festividad (líneas 249–266). En el resto del fragmento, la entrevistada inserta otra narrativa habitual que coloca en el espacio mental de la casa asociando la tradición con ambos espacios: “se juntaba con la tradición de la ↑casa ¿no? que era igual” (líneas 269–270). De esta manera, evocando el marco del HOGAR Nora otorga a la tradición un sentido de cotidianidad y apego emocional. Finalmente, asume un sentido de incuestionabilidad con respecto a la tradición, buscando alinear con su postura a la oyente mediante el *tú genérico* en “tú lo sa↑bías desde (.) el (.) de la casa”.

Raúl, por su parte, también se posiciona a favor de esta tradición contrastándola con otra proveniente de los E.E. U.U. La narrativa surge de la pregunta sobre si su hijo conocía esa tradición y si la celebraba en la escuela:

337 Raúl claro, (.) claro, bueno, mira, es, también es difícil porque  
 338 convive más con su abuela materna  
 339 su abuela materna eh::, viene de:: un pueblito que se llama  
 340 Zacatlán, entonces tienen sus costumbres muy arraigadas,  
 341 pero:: a la vez  
 342 como que no sé por qué a veces somos a veces un poco  
 343 malinchistas, ¿no? entonces eh::, su abuela le habla por  
 344 ejemplo del Halloween y::  
 345 van a hacer un Halloween para:: noviembre, y hay que



346           disfrazarse, y como esa tradición que no es nuestra ¿no?  
 347           y:: yo trataba de, aprovechando que en la escuela le dijeron  
 348           "hay que poner una ofrenda"  
 349           entonces por ejemplo pues tratábamos de explicarle cómo es esa  
 350           tradición, ¿no? explicarle que (.) la gente que ya no está con  
 351           nosotros pues ese día viene a comer lo que le gustaba y:::  
 352           explicarle que no es  
 353           no es que ya no estén ¿no? sino simplemente pues (.) no están  
 354           aquí en este momento pero están con nosotros dentro de  
 355           nuestros recuerdos, con el cariño que les tenemos y:: por eso  
 356           ponemos las ofrendas ¿no?

Al activar el marco del DÍA DE MUERTOS Raúl perfila dentro de este la tradición del Halloween y la menciona para comunicar su preocupación por no poder inculcar adecuadamente la tradición mexicana a su hijo (“es difícil”, línea 337). El entrevistado crea la inferencia de que la tradición norteamericana tiene mucha fuerza en México confrontando dos ideas incompatibles: por un lado, advierte que la abuela de su hijo proviene de un pueblo que posee tradiciones muy arraigadas y, por otro, denuncia que la mujer practica tradiciones que no le pertenecen al colectivo mexicano. Esta narrativa sobre la abuela es interrumpida por una evaluación que guía la interpretación de la narrativa y donde Raúl califica al colectivo mexicano en el cual se incluye: “como que no sé por qué a veces somos a veces un poco malinchistas, ¿no?” (línea 342–343). Si embargo, esta apreciación negativa de la identidad mexicana es atenuada, lo cual resulta natural, pues como lo advierte la teoría de la identidad social, los individuos tienen la necesidad de pertenecer a un grupo evaluado positivamente (Taylor & Moghaddam 1994, pp. 78–79). La atenuación se lleva a cabo mediante diversos recursos lingüísticos: el marcador discursivo *como que*; la modalización epistémica expresada en “no sé por qué”; el adverbio *a veces* y su reiteración; y el adjetivo *un poco*. Raúl concluye esta narrativa con otra *evaluación externa* con la que adopta una postura contraria al Halloween por ser una tradición que no es mexicana (línea 346). Asimismo, busca el involucramiento y alineación de la entrevistadora usando el *nosotros* y concluyendo con el marcador discursivo de negociación *¿no?* El fragmento termina con otra narrativa en la que Raúl explica cómo explican al niño la tradición del Día de Muertos (líneas 347–356). En esta explicación también se transmiten las creencias y la postura que el entrevistado adopta frente a esta costumbre. En primer lugar, la explicación es una *gran narrativa* (*master narrative*) ya que circula a través de los medios, es aceptada y se ha vuelto parte del hábito de los mexicanos. Por lo tanto, al reproducir esta narrativa, Raúl se alinea con ella. En segundo lugar, el uso del *nosotros* en toda la

narrativa indica una conceptualización subjetiva de la escena que a su vez muestra un fuerte involucramiento emotivo con esta.

## 11.4 El *guión* de los honores a la bandera sigue evocando emociones

*“Sí, yo veía los lunes como algo muy especial”*

Otro de los modelos que aparece en las entrevistas por el estímulo de ciertas preguntas fue el de la PATRIA. Aunque los LTG de los años setenta atenúan notablemente el componente emotivo de este modelo sustituyéndolo por el modelo de MÉXICO en términos de territorio, los entrevistados evocaron el aspecto emotivo que justamente se activa al tratar el tema de los honores a la bandera. Cuando se les mostró la lectura que habla de la bandera mexicana y se les preguntó si se realizaban ceremonias en sus escuelas, todos desarrollaron narrativas habituales donde describían el evento. Así, por ejemplo, Sofía además de describir las acciones, señala el honor que implicaba estar en la escolta:

- 071 Sofía [Sí::] (0.5) sí sí se hacía (0.7) Todos los lunes había  
 072 honores a la bandera y era (0.6) yo creo que (0.3) nos  
 073 motivaban desde primer año (1.1) a formar parte ¿no? sabíamos  
 074 que era una (0.8) era una (.) era un honor (0.4) pertenecer a  
 075 la (.) a la escolta  
 076 Y nos (.) nos inculcaban eso (0.6) el (.) el tener la (0.8) la  
 077 ilusión de que ↑un día íbamos a pertenecer a la escolta ¿no?  
 078 íbamos [a poder] (0.7) este::: (.) ten- (.) hacer honores a la  
 079 bandera no nada más desde (.) desde fuera sino (0.7) ya en una  
 080 escolta  
 081 Alba Ajá  
 082 [¿Y tú estuviste] (0.4)  
 083 Sofía [Sí, sí había honores]  
 084 Alba ¿Tú estuviste en la escolta?  
 085 Sofía Sí (.) a mí me (.) me tocó pertenecer a la escolta  
 086 Alba ¿Y te gustaba?=  
 087 Sofía =Ay me encantaba (0.6) Era (.) era ese día era (0.6) ↑todos  
 088 los días debíamos de ir muy bien peinadas (0.2) ¿no? las niñas  
 089 con el uniforme limpio, los zapatos, las calcetas (0.7) pero  
 090 el día de escolta era (.) que nos ponían (.) nos peinaban más  
 091 particularmente a las niñas ¿no? (.)

[. . .]

- 102 este::: y íbamos más arregladitas (.) con mo↑ñitos (0.6) no sé
- 103 Alba Ajá
- 104 Sofía más coquetonas@
- 105 Alba ¿Y qué más se hacía (.) en esa ceremonia? (0.9) ¿cómo era esa
- 106 ceremonia?=  
 107 Sofía =Era al inicio antes de (.) de pasar a los salones (0.5) Todo
- 108 mundo se formaba en el patio (0.8) por grupos (0.4) y:: con la
- 109 maestra al frente (0.7) y:: ella era la que (0.6 ) la que:::
- 110 (.) a la que seguíamos (.) bueno (.) >cuando todavía no estaba
- 111 la escolta (.) a la que seguíamos a la maestra nos daban las
- 112 indicaciones por un micrófono desde la dirección<
- 113 "Y entonces ahora vamos a escuchar nuestro Himno (.) Nacional"
- 114 y daban los señalamientos (.) "Firmes todos (0.3) saludar
- 115 ¡ya!" (.) y empezaban toda la escuela cantaban el himno (0.4)
- 116 ya cuando estaba la escolta nosotros salíamos (.) íbamos a
- 117 recibir la bandera (.) desde la dirección
- 118 Alba Ajá
- 119 Sofía En la dirección siempre se guardaba, tenía su (.) su (.) este
- 120 (1.3) su mueble particular el (0.6) la bandera (0.4) la
- 121 directora era la (.) la (.) la ↑encargada de sacar la bandera
- 122 de ese (.) de ese espacio y otorgarla al abanderado (0.2) en
- 123 este caso era una abanderada (.) era una compañera mía
- 124 Y (.) ehm (1.0) a partir de ahí nosotras (0.3) empezamos a
- 125 marchar sali↑endo de las (.) de la dirección (0.3) hacia el
- 126 patio (.) o sea (.) se daba una vuelta hacia el patio en lo
- 127 que se cantaba el himno (0.5) se llegaba a un::: a un:: (.)
- 128 lugar donde se izaba la bandera todos los lunes (0.8) se
- 129 entregaba la bandera, se izaba la bandera y ya nos despedían
- 130 con la escolta (0.5) y regresábamos a (.) °a (.) nuestro lugar°
- 131 Alba [Ahh]
- 132 Sofía [Entonces] sí (.) y cuando había cere↑monias en cuanto
- 133 había (0.4) no sé un 20 de novie::mbre (.) conmemorando el día
- 134 de la Revolución, etcétera (.) particulares pero todos los
- 135 lunes había honores a la bandera.

Igual que algunas participantes de la generación anterior, lo que Sofía focaliza al activar el *guión* de la ceremonia de honores a la bandera es la escolta. Comienza su narrativa habitual señalando la regularidad con que se realizaba el evento (“Todos los lunes”, línea 71) y, antes de explicitar el tema de la narrativa, utiliza un

modalizador epistémico que introduce la justificación de su orgullo por pertenecer al sexteto (“yo creo que (0.3) nos motivaban desde primer año (1.1) a formar parte ¿no?”). El verbo *motivar* expresa un agente no nombrado que aplica una fuerza a un experimentante (los escolares) que la recibe sin resistencia. Inmediatamente este experimentante se vuelve agente: “sabíamos que era una (0.8) era una (.) era un honor (0.4) pertenecer a la (.) a la escolta” (líneas 73–75). La modalización epistémica de esta afirmación indica que Sofía, en el mundo de la narrativa, asumía como verdadera la idea de orgullo que les “inculcaban”. En efecto, vuelve a referirse a su grupo (los escolares) como experimentantes de una “ilusión”, en términos de un deseo muy grande (líneas 76–77) y explica la promesa, motivo de esta emoción: “¡bamos [a poder] (0.7) este::: (.) ten- (.) hacer honores a la bandera no nada más desde (.) desde fuera sino (0.7) ya en una escolta” (líneas 78–80). La afirmación anterior indica que para la entrevistada era muy significativo hacer honores a la bandera, pero aún más hacerlos dentro del sexteto que portaba la bandera. En las siguientes líneas (85–104), Sofía desarrolla una narrativa habitual como respuesta sobre si ella había formado parte de la escolta. Al igual que Lucía, entrevistada de una generación anterior, utiliza el verbo *tocar* (línea 85), perfilando así el significado de haber sido elegida para el cargo. En seguida responde precipitada y enfáticamente a la pregunta sobre su gusto por estas prácticas (línea 87) y prosigue su narrativa donde describe el atuendo que debían portar el día del evento. La insistencia por el arreglo personal que suponía ser parte de la agrupación hace deducir que esto era la causa de la emoción. En seguida, la entrevistada hace una narrativa detallada del desarrollo de la actividad conceptualizándola subjetivamente y desde el punto de vista de la escolta (líneas 107–130). La narrativa adquiere vivacidad no solo mediante la conceptualización subjetiva detallada sino también a través de la cita directa (líneas 113–115). De la línea 119 a 130, el punto de referencia de la narrativa es la bandera, a la cual se describe como un objeto de culto. El valor religioso que se le atribuye se desprende, por un lado, de la frase “tenía su (.) su (.) este (1.3) su mueble particular” (líneas 119–120); del hecho que hubiera una persona específica que tenía el cargo de “sacar la bandera de ese (.) de ese espacio”; y, por otro, del verbo *otorgar* que perfila un significado más solemne de concesión por mérito (líneas 121–122). Finalmente, la entrevistada termina su narrativa con la misma información con la que la empezó, o sea, advirtiendo la regularidad con la que se realizaba el evento.

El tema de la pulcritud relacionado con la ceremonia de honores a la bandera es constante. Aparece en el discurso de tres de los cinco entrevistados y corresponde con el ideograma cívico promovido por los libros de esta generación, “la limpieza es salud”. Joel, por ejemplo, al describir la ceremonia cuenta que “salía la escolta, con sus uniformes ahí muy bonitos y muy lim↓pios ¿no?

(líneas 181–182). Sara también demuestra gran entusiasmo por esta ceremonia que, en gran medida, es suscitado por el arreglo personal que implicaba:

- 230 Sara =Sí, sí me gusta↓ba.  
 231 Alba ¿Por qué?=  
 232 Sara =@@ Sí, sí me gustaba íbamos de blanco, .hh y nos tocaba  
 233 irnos de blanco con el suetercito de la escue↓la. (0.3)  
 234 Los demás días era la faldita cuadradi↑ta y su, su, eh, con  
 235 el suetercito de la escuela y la blusi↓ta, ↑¿no? (.)  
 236 ahí era blan↑co, (.) y este:::, (.) ((*balbuca*)) °ese como°,  
 237 es que te, ↑era como, (.)  
 238 ↑algo como, como:::, (.) ¿sabes? Como algo como >muy  
 239 especial, es< como ir a mi↑sa, (0.3)  
 240 ahí te arreglas para ir a misa, ↑¿no? Así muy bonito, es así  
 241 lo mismo, era (0.2)  
 242 Sí, yo veía los lunes como algo muy especial.  
 243 Era. (.) Y ↑tal vez hasta por eso (te da), hoy en día también  
 244 sigue siendo como muy especial abrir como la, la, (0.3)  
 245 la semana, ¿no? de traba::jo y eso, como el (.) el lunes es  
 246 como algo especial, [es como iniciar <algo>], ¿no?=  
 247 Alba [¿Pero tenía que ver la,]  
 248 =la ceremo↑nia? O ¿sólo porque era el lunes?=  
 249 Sara =Quizá porque yo creo, (.) q- (.) yo creo que era por la  
 250 ceremo↓nia. (1.2)  
 251 Alba Mhm.  
 252 Sara Y pasaba en todas las prima↓rias, (.) en todas las escue↓las.  
 253 Alba ¿Y qué sentías tú (.) de niña en la ceremonia?  
 254 Sara Pues esa emoción de que iba a ser, que íbamos a hacer  
 255 algo:::, (.) que íbamos a hablar sobre de al↓go en especial,  
 256 (.)  
 257 ¿no? Era como abrirle la semana con algo especial, (0.3) y se  
 258 te va qued- (.) Yo creo que se te va quedando por eso, (.)  
 259 ya de grande y por eso le- el:::.... (0.3) Ah, para mí sigue  
 260 siendo especial ese dí↓a, (0.4)

Ante la pregunta sobre su gusto por la ceremonia, Sara responde sin dudar que sí y al preguntarle la causa comienza una narrativa habitual sobre el uniforme que debían llevar ese día focalizando el color blanco de las prendas. Después de referir este aspecto, Sara, suspende la narrativa para introducir una evaluación, la cual tarda en llegar debido a que la entrevistada no encuentra rápida-

mente el calificativo que busca para describir el evento (“era como” líneas 236–238). Finalmente lo describe como “algo muy especial” (líneas 238–239), calificativo que aparecerá siete veces a lo largo del fragmento. Inmediatamente, la entrevistada activa el marco de la RELIGIÓN CATÓLICA comparando la ceremonia con el *guión* de ir a misa (líneas 239–240). Como los demás entrevistados, hace referencia al lunes como el día de la semana en que se realizaba la actividad (línea 242) e introduce un comentario autorreflexivo que remite al presente: “Y ↑tal vez hasta por eso (te da), hoy en día también sigue siendo como muy especial” (líneas 243–244). Sara termina su narrativa afirmando que el evento era realizado en todas las escuelas, con lo cual crea la inferencia de que no era la única que experimentaba el evento de esa manera. En las últimas líneas de este fragmento, comunica que la ceremonia le causaba emoción (línea 254), pero esta vez adjudica la razón de este entusiasmo a la conciencia de que se hablaría de algo que señala también como “especial”. Finaliza su narrativa con la evaluación con la que transmite la trascendencia que esa ceremonia ha tenido para su vida actual. De esta manera, Sara se posiciona emotivamente a favor de la ceremonia.

A pesar de que tres de los entrevistados (Sofía, Sara y Joel) refirieron explícitamente su gusto por la ceremonia, dos participantes, sin embargo, no se mostraron tan entusiastas. Raúl, por ejemplo, adopta un posicionamiento más neutro con respecto a estas prácticas:

- 163 Alba Ajá, y ¿qué más hacían en la ceremonia? cantaban el Himno...
- 164 Raúl ↑Claro, claro, sí, de hecho:: empezaba::, eh::, tocaban la
- 165 chicharra para que todos nos formáramos
- 166 y:: lo primero que sonaba era:: el:: Himno a la Bandera
- 167 ya que se terminaba el Himno a la Bandera hacían algunos
- 168 ejercicios de::, que tomar distan::cia y ese tipo de cosas ¿no?
- 169 y después de eso, empezaba ya la ceremonia y empezábamos a
- 170 pasar los alumnos a exponer lo que nos to↑caba
- 171 y después de que exponíamos, cantábamos el Himno
- 172 Alba °Aaaah°
- 173 Raúl Y al final, después de que cantábamos el Himno, pues ya, este,
- 174 empezaba a sonar, recuerdo que es la marcha de Zacatecas,
- 175 creo, (.) y entonces todo mundo empezaba a avanzar así por
- 176 grupos, (.) ordenados y empezábamos a avanzar a nuestros
- 177 salones
- 178 Alba y ¿había escolta?
- 179 Raúl Sí, claro
- 180 Sí, claro, yo, yo no fui parte de la escolta, no quise, a mí
- 181 no me gustaba eso, <este>,

- 182 Alba ¿porqué no te gustaba?  
 183 Raúl Te digo que no, no me gustaba así que todo el mundo me  
 184 conocie::ra y (.) aunque al final, pues sí conocí mucha gente

A las dos preguntas que formula la entrevistadora en este fragmento, el entrevistado responde con el marcador discursivo *claro* enfatizado mediante el ascenso de entonación y la repetición (líneas 64 y 179–180) con el objetivo de indicar evidencia. Asimismo, hace una descripción cronológica, desde el interior de la escena, de las actividades que comprendía la ceremonia (líneas 164–177). Sin embargo, Raúl no demuestra una postura tan emotiva como Sofía, Joel o Sara. De hecho, a la respuesta afirmativa y evidente sobre si había escolta —hecha justamente porque él era el único que no había mencionado este aspecto del evento cívico— agrega la aclaración de que no había sido parte de la agrupación. Nótese que no dice “no me tocó”, sino que opta por la locución verbal *ser parte de* (línea 180), la cual perfila un sentido de voluntad sustentado por la siguiente afirmación “no quise, a mí no me gustaba eso” (líneas 180–181). Así pues, la descripción detallada (de *grano fino*) que Raúl hace de la ceremonia indica que esta actividad no le era indiferente. Sin embargo, la relevancia de la ceremonia es neutralizada con la afirmación anterior, ya que con ella el entrevistado se distancia emotivamente de una de las actividades que implicaba la ceremonia. Su desagrado, empero, no se debe al significado de la actividad en sí, sino a su carácter introvertido.

Nora es la participante que se posiciona más distante de estas prácticas:

- 079 Nora Ah! la ceremonia  
 080 Alba ¿esto se hacía [en tu] escuela?=  
 081 Nora [Ajá]  
 082 =Sí, la (.) sí se hacían todos los lunes las ceremonias °os-°  
 083 y:: tenías que estar como que muy ↑respetuoso, no podías  
 084 hablar con los ↑compañeros, no podías este (0.5) pues estarte  
 085 ↑riendo o haciendo ↑juegos ¿no? tenías que respetar a la  
 086 ↑bandera porque era el lábaro ↑patrio (.) tenías que este (.)  
 087 que cantar el Himno nacional muy (.) con mucho ↑respeto y  
 088 había otro que era °este° (0.3) que era un este de (1.2) no me  
 089 acuerdo ↓cómo se ↓llamaba (2.6)  
 090 °ay° (0.3) no como que un::: le decías a la patria que tú  
 091 ibas a estar ahí con la patria (.) como un AH (.) el juramento  
 092 a la bandera  
 093 ¿no? (.) ya no me acuerdo qué decía (.) y entonces ya  
 094 terminaba la este (0.3) to- (.) a todos nos formaban en cuadro

- 095 en el (.) pues en el patio (.) pasaba la escolta con la  
 096 (.)↑bandera  
 097 normalmente todos los de la escolta eran los niños de sexto  
 098 los más bri↑llantes @@ y cuando vas en primero es así como  
 099 "°Ay° qué padre ¿no? mis compañeros de sexto" y:: este (.)  
 100 después de (.) eso nos me- ya llegábamos a los salones a  
 101 ↑clases pero todos los lunes ↓siempre se hacían ↓honores a  
 102 la bandera  
 103 Alba Mhmm [y ¿te gustaba?]  
 104 Nora [Mhmm]  
 105 =no mucho (0.3) la verdad este los honores a la bandera como  
 106 que no era muy mi (1.1) mi este (.) mi ↑hit pero [ps- alguien]  
 107 Alba [Ajá]  
 108 tenía que obedecer ¿no? y yo (0.2) pues yo de  
 109 chiquita era muy obediente (0.4) de ↑chiquita  
 110 Alba Sí  
 111 Nora muy obediente y todo lo que me decían (.) pues lo hacía [@@]  
 112 ajá.

Dentro del *guión* mental de la ceremonia, lo que Nora focaliza, después del día y la frecuencia de la actividad, es la prohibición. Su narrativa habitual sobre el evento está construida a partir de la perífrasis verbal *tener que* y el modal deóntico *poder* en su forma negativa, los cuales perfilan la noción de obligación y prohibición respectivamente. Ambos elementos lingüísticos implican dinámica de fuerzas: *tener que* perfila un ANT (no nominado) que empuja al AGO (los escolares) a comportarse de cierta manera. En efecto, el principio cívico-patriótico del respeto (a la bandera) es focalizado, pero dentro del marco de la obligación (líneas 83, 85 y 87). La negación del verbo *poder* implica una fuerza que impide el movimiento del AGO. Es decir, el AGO se ve obligado a detener su fuerza intrínseca (*hablar, reír, jugar*, líneas 84–85) debido a este ANT no nominado. La distancia emotiva que presenta el discurso de Nora se advierte también del olvido de otro símbolo patrio (el juramento a la bandera), cuya mención, sin embargo, indica cierto impacto en la entrevistada (líneas 88–93). Ante el esfuerzo por recordar el juramento, Nora parafrasea el texto de manera muy escueta (líneas 91). Aunque el uso de la palabra *patria* y el *tú genérico* perfilan un sentido emotivo, el descuido con el que relata el significado del juramento demuestra desapego. Poco más adelante menciona la escolta, enfoca el requisito para participar en ella ("los más bri↑llantes @@, línea 98) y refiere el sentimiento de emoción que le causaba de niña mediante el estilo directo (línea 99). En las últimas líneas, evidencia su posicionamiento de desapego declarando que no le gustaban estas



prácticas. Sin embargo, lo hace de manera atenuada a través de pausas, marcadores discursivos, el adverbio *mucho* y un cambio de código con el cual pretende despertar un sentido gracioso buscando el acuerdo con la oyente (“=no mucho”, “como que no era muy mi (1.1) mi este (.) mi ↑hit” (líneas 105–106). Finalmente, concluye su narrativa activando de nuevo el marco de la obligación (líneas 108–110) posicionándose desde un nivel 1 como una niña obediente.

## 11.5 La historia en el marco de la FANTASÍA

*“Nos ponían a los personajes como un cuento. . . como héroes a seguir”*

El modelo de la HISTORIA fue evocado cuando la entrevistadora preguntó sobre cómo trataban los libros la historia de México o cómo la enseñaban los maestros. Las instanciaciones que aparecieron fueron dos: el mundo prehispánico y la Independencia. En el siguiente extracto, perteneciente a la entrevista de Sofía, aparecen ambas elaboraciones:

- 218 Sofía =Pues nos contaban (0.2) por ejemplo particularmente a mí se me  
 219 quedó mucho (0.6) ehh::::: lo que fue la::: (0.8) el inicio  
 220 de la Independencia  
 221 Alba Ajá  
 222 Sofía Porque nos (.) ponían a los personajes nos lo contaban como un  
 223 cuento y nos ponían a los personajes como (0.7) como héroes a  
 224 seguir ¿no? (0.8)  
 225 Alba Mhmm  
 226 Sofía En el caso de:: (.) a mí me motivaba mucho por ejemplo la  
 227 corregidora (0.4) que siendo mujer (1.0) apoyó todo este  
 228 movimiento (.) A mí se me quedó muy grabado eso aparte (0.2)  
 229 de que ella venía en los::(0.6) en la (.) venía en las (0.9)  
 230 monedas de veinte centavos (0.4) y había eh:: del padre  
 231 Hidalgo (.) porque así le decían, ↑no era el cura Hidalgo, era  
 232 el (.) ↑padre de la patria (0.3) entonces cosas así que  
 233 exaltaban bas↑tante ¿no? los este  
 234 Alba °Ahh°  
 235 ¿Y eso para ti (.) tenía un impacto?=  
 236 Sofía =↑Sí (:) tenía mucho im↑pacto porque yo lo veía así yo lo veía  
 237 con mucho orgullo ¿no? de que había sido una (0.5) una  
 238 Independencia así muy he↑roi::ca (0.6) entonces (.) eso lo  
 239 transmitían mucho las maestras, no nada más era "ah, sí, esta

- 240 es nuestra historia de México y punto"
- 241 Alba Mhmm
- 242 Sofía sino que lo exhal↑taban bastante.
- 243 Alba Ajá, (.)¿y ahora crees que (.) que a (.) que tus hijos se los
- 244 Sofía No de la misma manera
- 245 Alba ¿no?
- 246 Sofía No (0.5) No ↑sí tienen sus ceremo::nias (0.3) sí hacen honores
- 247 a la bande::ra (0.5) pero yo creo que ha habido una
- 248 transculturación ↓muy fuerte (0.3) de Estado Unidos ¿no? (0.4)
- 249 y igual (0.6) no lo ven de la misma manera tal vez de la que
- 250 (0.3) de la que yo lo vi ¿no?
- 251 Alba Mhmm (0.4) y ¿tú crees que sería importante que tus hijos
- 252 recibieran de la misma manera como (.) como en historia=
- 253 Sofía =Sí, por ejemplo yo (0.6) particularmente con mis hijos (.)
- 254 es muy fácil que ellos se vayan hacia la comida rápida por lo
- 255 que hay (.) lo que ven con todos los demás compañeros
- 256 y:: en algún momento yo les hablé por ejemplo mucho de lo
- 257 (0.3) lo que fue la c- (.) la cultura que tuvimos (0.4)
- 258 prehispánica (0.7)
- 259 y por qué comíamos nopales (0.4) y de dónde venían ¿no?
- 260 (0.3) y por qué por ejemplo la importancia del nopal, ¿por
- 261 qué? (0.4) porque está en nuestra bandera
- 262 Alba Ajá
- 263 Sofía Y es parte de lo que nos representa y eso pero yo (.) yo eso
- 264 lo hacía en casa (0.4) yo siento que en la escuela ya no
- 265 hicieron tanto énfasis en eso ¿no?

Sofía comienza hablando de la parte de la historia de México que tuvo más impacto en ella de niña y explica el motivo poniendo en relación el marco de la FANTASÍA (“como un cuento” líneas 222–223) y el de los HÉROES NACIONALES. Lo anterior se fusiona conceptualmente creándose un sentido de irrealidad. En la línea 223, El verbo *poner* evoca una metáfora ontológica mediante la cual se conceptualiza la mente como un recipiente donde se colocan ideas. De esta manera se infiere pasividad por parte de los escolares que reciben la información que los maestros deseaban inculcar. Sin embargo, no se percibe una crítica al discurso escolar. De hecho, Sofía no sale del nivel 1 para evaluar el sistema, sino que continúa narrando la admiración que le provocaba de niña una de las pocas mujeres reconocidas dentro de la historia mexicana (líneas 227–230). Otro personaje con el que ejemplifica la concepción de los personajes históricos como héroes es Miguel Hidalgo, y lo demuestra refiriendo el apelativo con el que era

conocido (línea 232). Sofía termina esta primera narrativa con la evaluación en la que refiere la exaltación con la que eran tratados estos personajes (línea 233). Es en las siguientes tres respuestas que la entrevistada deja clara su postura sobre el tratamiento de la historia por parte de los maestros: de la línea 236 a la 242, expresa el orgullo que sentía de niña por los hechos heroicos, pero, además, la cita directa que da voz hipotética a las docentes (líneas 239–240) muestra que ella se posiciona a favor de la manera como le transmitieron los conocimientos históricos. Esta postura se refuerza en la siguiente respuesta que da con respecto a la pregunta sobre la educación que reciben sus hijos. En este último fragmento, Sofía declara que la educación es distinta, critica el hecho de que haya gran influencia de E.E. U.U. en la conducta de los niños, lo que demuestra a partir del ejemplo de la comida rápida (línea 254). Explícitamente se declara a favor de su sistema educativo (línea 253) y señala que ha tratado de evitar esa “transculturación” hablando a sus hijos de su cultura (líneas 256–257). En esta explicación, Sofía se coloca a sí misma y a sus hijos dentro de un colectivo que tuvo una cultura prehispánica (líneas 257–258). Asimismo, evoca el marco de la COMIDA MEXICANA a través de la instanciación del nopal para contrastarlo con el marco de la COMIDA RÁPIDA, asociada con E.E.U.U. La importancia que le confiere al nopal la lleva a activar el modelo de la PATRIA a través de la bandera y, finalmente, a concluir que “eso”, o sea, el nopal y la bandera, son elementos que conforman la identidad mexicana (línea 263). De esta manera, evoca el ideograma “la bandera es México”. Para finalizar, en las últimas dos líneas Sofía critica la falta de transmisión de estos conocimientos actualmente y se posiciona como una persona que defiende y mantiene la identidad mexicana, inculcando ella misma a sus hijos estos conocimientos. De la importancia que Sofía da a los símbolos nacionales se desprende otro de los ideogramas fomentados por los libros: “Sentimos cariño por el país y por lo tanto por la bandera también”.

## 11.6 La importancia del mundo prehispánico

*“Yo creo que debe ser parte de nuestra cultura porque son nuestros orígenes”*

La historia prehispánica, representada prototípicamente por los aztecas, apareció en las narrativas de todos los entrevistados de esta generación. Nora, por ejemplo, hablando de su maestro y de las lecciones de historia, el primer marco que activa es el de la CULTURA, que inmediatamente relaciona con el mundo prehispánico:

367 Nora Sí, eh, sí, sí nos este (.) decía (.) porque pues sí recuerdo  
368 que decía que ↑éramos muy especiales porque teníamos una

- 369 cultura muy ↑bonita ¿no?  
 370 ↑y que de::: y nos daba muy poquito de::: historia muy así  
 371 (.) como que (0.3) ↑básica (.) ↑pero sí nos hablaba de los  
 372 azte::cas y, no sé, que eran muy intelige::ntes, que eran  
 373 guerre::ros o cosas así entonces nos decía que pues nuestras  
 374 raíces sí eran como (.) interesantes, sí  
 375 Alba Mhmm  
 376 Nora ¿no? porque él era como oaxaqueño (1.3) et- (.) era este:::  
 377 entonces yo me imagino que eso le ayudaba mucho a este (.) a  
 378 ayud- (.) a (.) a enseñarnos que pues (0.8) teníamos que  
 379 querernos como éramos ¿no? nada de racistas@ entonces como que  
 380 sí nos decía "A ver (.) en México hay esto (.) y tenemos  
 381 muchos estados muy ricos" Él nos platicaba mucho de Oaxaca  
 382 que::: que había muchas tradiciones ↓allá que:: este:: que así  
 383 como lo del día de muertos, allá él (0.3) hacían otras cosas  
 384 (.) seguramente nos contaba pero no me acuerdo qué ven ↑qué  
 385 era (1.0)  
 386 entonces eso como que ↑te hace como que (.) ya yo siento que  
 387 aquí (.) te (.) es como el amor a la patria ¿no? lo que te  
 388 está diciendo el ↑libro (.) entonces como que nos hacía sentir  
 389 el amor a la patria por eso ¿no?  
 390 Alba [Mhmm]  
 391 Nora [porque] (.) pues había cosas muy bonitas y no nada más en  
 392 Oaxaca porque nos decía que eran muchos es↑tados ¿no?

En este fragmento, Nora narra algunas de las enseñanzas del maestro “no convencional” que tuvo en primer año. Refiere en estilo indirecto las palabras del docente (línea 368), el cual atribuía el calificativo *especial* a un *nosotros* que podría remitir a sus estudiantes o al colectivo mexicano en general. Tal característica se debe a la cultura que evalúa como “muy bonita”. En seguida, la entrevistada activa el marco de la HISTORIA dentro del cual perfila a los aztecas. La relevancia que para ella representa esta cultura prehispánica se observa, obviamente, por la mención de esta, pero también por la aclaración de que la información histórica que recibían era muy básica (líneas 370–371), idea que contrasta con una oración adversativa que focaliza mediante el *sí* a los aztecas. De esta manera se crea la inferencia de que, a pesar de lo elemental de la información, dentro de estos conocimientos no podía faltar esta cultura. En seguida la entrevistada califica a los aztecas, según las palabras de su maestro, como “muy intelige::ntes” y “guerre::ros”. El alargamiento vocálico de estas palabras es una estrategia prosódica que indica la intención de hacer un listado,

lo cual se entiende también de la expresión final “o cosas así”. Del listado de atributos que se infieren a partir de esta estrategia, Nora elige *guerreros*, palabra que perfila la noción de valentía y fuerza. Esta descripción recuerda la imagen de la última página del libro fusionado en 1975 de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, donde aparece un guerrero posiblemente azteca (Fig. 27, cap. 5). El grupo prehispánico es enlazado con la idea de las raíces a través del adverbio *entonces* (línea 373). Las raíces mexicanas son calificadas como “interesantes”, adjetivo introducido tras un marcador atenuante (*como*) y una pausa, lo cual indica una menor emotividad frente este tema. Sin embargo, se puede apreciar el ideologema “nuestros antepasados pertenecían a las culturas prehispánicas”. Nora continúa su discurso y conecta la identidad regional del profesor (“oaxaqueño”, línea 376) con la idea de las raíces prehispánicas, explicando que esta característica era la causa de sus enseñanzas de autoestima y antirracismo (líneas 378–379). Lo anterior refleja, por un lado, que la entrevistada adopta la concepción extendida en México del oaxaqueño como prototipo del indígena y, por otro lado, que al referir esta identidad coloca lo indígena dentro del MCI de MEXICANO. No obstante, Nora también activa el modelo de EL OTRO en estas líneas cuando dice “teníamos que querernos como éramos ¿no? nada de racistas@”, ya que la inferencia que crea es que hay razas, que unas son más aceptadas que otras y que la discriminación por la diferencia se debía evitar. En suma, la entrevistada evoca los ideogramas “Hay *otros* que son diferentes a *nosotros*” y “Hay características mejor aceptadas que otras”. La identidad del profesor, según afirma más adelante, contribuyó a que les hablara de la riqueza natural y cultural de México en general (líneas 380–381 y 391–392) y de Oaxaca en particular (líneas 381–382). De esta manera, evoca el ideologema “México contiene una gran variedad de riquezas naturales”. Más adelante evalúa estas enseñanzas y abre el modelo de la PATRIA diciendo que tanto los libros como el profesor incentivaban el amor por el país (líneas 387–389). Aunque la apreciación coloca al *nosotros* (los escolares) como experimentantes de un sentimiento provocado (“nos hacía sentir” línea 388), la elección de la palabra *patria*, su repetición y la frase evaluativa que justifica este sentimiento (“[porque] (.) pues había cosas muy bonitas”, línea 391) indican la postura emotiva que evoca el ideologema “Sentimos cariño por el país”.

Hemos elegido el siguiente fragmento de la entrevista de Sara para demostrar que el marco mental de la HISTORIA PREHISPÁNICA es el primero que aparece cuando se toca el tema de la historia escolar:

530 Sara Y entonces yo ponía mucha atención a esas cosas, (0.5) y::: (0.5)  
 531 y los (.) y las cosas que nos contaban, por ejemplo, de la  
 532 historia de (0.5)

533 cómo fue:: que:: de Huitzilopo:::chtli, ↓de:::, de::  
 534 Tla:::loc, y todas esas co↑sas (.)  
 535 me empezaron a interesar mucho.  
 536 Y entonces (.) me, me acuerdo que nos llevaron  
 537 una vez al museo  
 538 de Antropología, <y ↑no sé si eh> has visto que  
 539 hay unos c- (.)  
 540 uno, en las pare↑des (.) están unas frases (.) y dicen,  
 541 este:: ps son frases (.) que s- que:::  
 542 que se supone que escribieron:::  
 543 nuestros antepasa↑dos (.) importan↑tes,  
 544 y >entonces< abajo ponen quién lo escribió (.)  
 545 y >entonces< hay uno de Nezahualcóyotl ahí (.)  
 546 y también me estoy acordando qué es lo que dice la (.)  
 547 la frase pero tiene que ver (.) tiene que ver con la  
 548 naturaleza. ↑Todos hablaban de la naturaleza,  
 549 y eso me encantaba (.).

Sara comienza con una narrativa habitual sobre las enseñanzas históricas y expone su interés por este tipo de conocimientos, refiriéndose a estos como “las cosas que nos contaban” (línea 531). El verbo *contar* pertenece a un marco situacional menos formal que el de una clase escolar y se acerca más al marco del RELATO. Esta conceptualización es reforzada por la palabra *historia* (con *h* minúscula) de la línea siguiente (532), entendida como cuento por estar conectada a las deidades Huitzilopochtli y Tláloc (líneas 533–534). Nótese que Sara utiliza la misma estrategia prosódica que Nora, es decir, el alargamiento vocálico de los nombres para indicar que existen más deidades. En este caso, sin embargo, la estrategia indica, además, que la entrevistada asume que la oyente comparte los mismos conocimientos, lo cual se constata por la expresión *y todas esas cosas* (línea 534). En la línea 536 comienza una narrativa sobre una visita al museo de antropología. Esta narrativa es interrumpida para realizar una actividad metanarrativa que promueve la interacción con la entrevistadora: la entrevistada, desde un nivel 2, realiza una pregunta indirecta (línea 538) que, por un lado, indexa la relación de confianza existente entre ambas y, por otro, tiene el objetivo de buscar acuerdo y posicionar a la oyente para que corrobore su narrativa. A continuación, Sara habla de las frases que se encuentran en el museo y que “se supone que escribieron::: nuestros antepasa↑dos (.) importan↑tes (líneas 542–543). La modalización epistémica que implica la expresión *se supone* indica un sentido de inseguridad en cuanto a los hechos y le sirve para atenuar su opinión. Los temas del museo de antropología,

la arqueología y las deidades aztecas evocan el ideologema promovidos por los libros de los setenta “Las culturas prehispánicas son parte de nuestro pasado”. En la línea 543 aparece claramente otro ideologema ligado al anterior: “Nuestros antepasados pertenecían a estas culturas”. En seguida, habla del único personaje histórico nombrado por los libros de primero de su generación, es decir, Netzahualcóyotl y, como estos, abre un marco idílico con la palabra *naturaleza*. Así, relaciona igual que los libros a este personaje con la poesía y la cultura. Sara termina su narrativa con una apreciación que constata su alineación y gusto por las culturas prehispánicas.

Con respecto a la pregunta sobre leyendas mexicanas, el mundo prehispánico emergió instantáneamente en esta generación. Llama la atención que los dos varones entrevistados relacionaron la mitología prehispánica con los súper héroes comercializados por los cómics y la filmografía norteamericanos. Raúl, por ejemplo, recuerda que en sus libros les presentaban cuentos del Popol Vuh,<sup>2</sup> y cuando la entrevistadora le pregunta sobre la importancia de estas lecturas, cuenta la trascendencia que estos textos han tenido para él:

- 233 Alba Ya, y tú piensas que ¿sería importante que los niños de hoy,  
234 tuvieran ese tipo de lectura::s o de leyendas?  
235 Raúl Por supuesto que sí, yo creo que debe ser parte de, (.) de la  
236 cultura ¿no? eh,  
237 a mí en lo particular me::, por ↑ese tipo de lecturas de  
238 hecho, me empezó a interesar mucho también conocer, eh:: las  
239 civilizaciones prehispánicas  
240 entonces eh::, sí eh, cuando estaba yo en la primaria, era  
241 como, para mí eso era como si:: me gustara la liga de la  
242 justicia hoy en día ¿no?  
243 eran todos los superhéroes y para mí era, (.) era así, o sea  
244 sí conocía a Batman y a Superman pero me gustaba mucho más  
245 enterarme y conocer y, y yo era muy, muy, eh::, [me gustaba  
246 más ¿no?]  
247 Alba [¿como los] héroes  
históricos?  
248 Raúl Ajá, ajá, este, sí sí  
249 de hecho, pues por ejemplo hoy en día tengo un hijo, se llama  
250 Iktan, (.) Iktan es, es un nombre maya que significa ingenioso

<sup>2</sup> Libro que recopila narraciones mitológicas de la cultura maya. Es conocido como el libro sagrado de los mayas.

- 251 Este::, y bueno, me hubiera gustado ponerle otro nombre::,  
 252 pero a mi esposa nunca le gustó, eh, me gustaría haberle  
 253 puesto Ehécatl, por ejemplo, que es, es náhuatl  
 254 y::  
 255 Alba °es viento, ¿no? mhm°  
 256 Raúl claro, exacto, eh::, (.) y sí, sí, sí me gustaba mucho y creo  
 257 que debe ser parte fundamental porque hoy en día (.) no hay  
 258 mucha gente que se interese ya, bien en eso ¿no?  
 259 O sea, conocen pero:: es, algo secundario y yo creo que debe  
 260 ser parte de nuestra cultura porque son nuestros orígenes

Raúl considera como una obligación conocer leyendas prehispánicas, lo cual se observa de la modalización deóntica con que expresa su punto de vista: “debe ser parte de, (.) de la cultura” (líneas 235–236); “debe ser parte fundamental” (línea 257); “debe ser parte de nuestra cultura porque son nuestros orígenes” (líneas 259–260). A partir de esta apreciación hace referencia al interés hacia el mundo prehispánico que le despertaron estas lecturas (líneas 237–239) y, posteriormente, para ejemplificar esta afirmación inicia una pequeña narrativa (líneas 240–246) sobre su infancia en la que expresa la admiración que sentía por estas culturas. Dicha posición es sostenida por un comentario que remite al presente y que activa el marco cognitivo de los SÚPER HÉROES norteamericanos (líneas 241–242). En efecto, compara los personajes prehispánicos con los superhéroes comercializados por los cómics estadounidenses (DC Comics) y la filmografía producida por la misma empresa (Warner Bros.). Pero no solo compara, sino que expresa su preferencia por los héroes prehispánicos (línea 244). Al no quedar claro qué personajes coloca en la categoría de superhéroes, la entrevistadora utiliza un turno para asegurarse si se refería a todos los personajes históricos (línea 247). Aunque Raúl responde afirmativamente, continúa enmarcando su discurso dentro del mundo prehispánico y ejemplifica su admiración con otra pequeña narrativa (líneas 249–254). En esta, el entrevistado habla de su hijo, del nombre de origen maya que eligió para él y del que le habría puesto, cuyo origen era azteca. La narrativa refleja la relevancia que estas culturas tienen para él y la posición que adopta a favor de ellas. Finalmente, Raúl termina con una evaluación en la que aparece el ideograma sobre los orígenes prehispánicos de la cultura mexicana.

El discurso de Joel también reflejó la aparición del marco de los SÚPER HÉROES norteamericanos cuando se trató el tema de las leyendas mexicanas contenidas en los libros:



- 248 Alba ¿tú te acuerdas de algún cuento:: o una leyenda:: mexica::na  
 249 que hayas aprendido en la primaria? bueno, cuando eras <niño>  
 250 Joel sí la de:: el la leyenda del sol y la luna ¿no?  
 251 Alba y como ¿como va? (¿cual es?)  
 252 Joel Bueno mira te mentiría si no te dijera que ahorita que tengo  
 253 un hijo (.) la leí hace poco, pero es una leyenda que me sé  
 254 desde hace mucho ¿no?  
 [. . .]  
 318 Alba mhm mhm, y ésta esta leyenda ¿tuvo algún impacto en ti? Cuando  
 319 eras niño ¿te gustaba?  
 320 Joel eh:: ps cuando fuimos a Teotihuacán en (.) cuando yo era niño  
 321 ps sí este (.) la::, la tenía, a mi me gustan las leyendas  
 322 <este> y esta se me hace además muy conmovedora por todos  
 323 estos elementos ¿no?  
 324 este (.) además, ps bueno (.) esta la luna, está el conejo  
 325 que además ps es un referente también al nombre de  
 326 México y todo esto ¿no?  
 [. . .]  
 363 Joel yo cuando era niño eh:: (0.3) me:: (0.2) sí me gustaba la la  
 364 la mitología pero también era como vinculada  
 365 al hecho de los héroes también que existían ¿no? pero (.)  
 366 este:: tampoco había (.) no proliferaban los superhéroes  
 367 como ahora ¿no?  
 368 entonces (.) eso yo ya comencé también a leer así esta mitología  
 369 un poco más tarde ¿no? este  
 370 pero de esa sí me acuerdo que estaba en alguno de los libros,  
 371 esa leyenda

Igual que en Raúl, la mitología precolombina activa en Joel la idea de los superhéroes, pero a diferencia del primero, no recurre a narrativas que ejemplifiquen su admiración. Sin embargo, su entrevista evidencia la importancia que para él tienen las culturas prehispánicas. Esto se puede observar en la cantidad de nombres que conoce y que relata detalladamente en la leyenda que omitimos por cuestión de espacio: Quetzalcóatl (líneas 360, 314); Tláloc (línea 261); Xólotl (línea 262); Nahuatyín (líneas 274, 295, 297, 308). Asimismo, en otra parte de la entrevista, Joel recalca varias veces el nombre de una de las escuelas primarias donde estudió (“Coyolxauhqui”) (líneas 22–28 y 49–52). Además, cuando se le preguntó por la parte de la historia de México que le contaría a su hijo de 8 años, refirió el periodo prehispánico e inmediatamente mencionó con orgullo

que la escuela de su hijo también tiene un nombre azteca y que las aulas tienen nombres de tribus y tlatoanis (líneas 390–397).

Con referencia a la pregunta sobre la parte de la historia que contarían, los entrevistados evocaron nuevamente el mundo prehispánico instanciado por la *gran narrativa* sobre la fundación de Tenochtitlan. La pregunta que se le hizo a Sofía no abría el marco del OTRO (un amigo extranjero), sino de un *alter*, es decir, sus hijos:

- 290 Alba ¿Cómo se la contarías a tus hijos esta (.) la (.) la fundación  
291 de Tenochtitlan?=  
292 Sofía =Pues parte:: leyenda, parte (0.3) realidad (0.6) en cuanto a  
293 que fue un sueño (.) ambas ↑son un sueño (0.5) [está hecha en  
294 base de] soñadores  
295 Alba [¿cóm- cómo es la  
historia?]  
296 Sofía Eh (.) cuando (0.4) sale un grupo de (0.5) de indígenas de  
297 Nayarit (0.4) buscando una tierra prometida (0.8) que van a  
298 fundar un (.) una nueva (1.2) población (0.5) cuando  
299 encuentren (0.2) a una (.) a un águila devorando una serpiente  
300 parada sobre un nopal  
301 y que eso se da aquí en Ciudad de ↑México que de hecho (0.3)  
302 hay una estatua en (.) en (.) en el (0.4) cerca del Zócalo  
303 (0.8) en donde (1.2) ↑no sé si sea cierto que sea ↑ése el  
304 lugar (.) pero se (.) se erigió una (.) una estatua en  
305 conmemoración de ese ↑evento cuando (0.7) cuando encuentran  
306 ese-  
307 Alba Pe (.) eh (.) eh (.) que está (.) eh (.) en (.) enfrente de la  
308 iglesia ¿no? [a un hay un]  
309 Sofía [Mhmm, no, está a un lado] (0.5) eh (.) donde termina::  
(0.4)  
310 eh::::: Palacio Nacional (1.4) [viendo hacia] el poniente  
[. . .]  
314 Sofía Ahí hay una (.) [está en tamaño] real (0.6) y es una fuente  
315 Alba [pero no sé]  
316 (0.6) y esa yo la veía (0.4) cuando iba con mi mamá al centro  
317 y de repente pasábamos, la primera vez que yo la vi me im- (.)  
318 me impactó mucho  
319 Alba Ajá  
320 Sofía porque lo ligué con lo que me habían dicho en la escuela (0.3)  
321 y como son a tamaño natural (.) ↑un poquito más altos (0.6) a

- 322 mí de niña me impresionó mucho eso decía "ah, aquí es donde  
 323 se fundó" ((*estilización de voz infantil*))
- 324 Alba Ajá
- 325 Sofía Ahora, yo vivía en el sur (.) o siempre he vivido en el sur de  
 326 la ciudad (.) y cuando (.) y tuve mucha relación por ejemplo  
 327 (0.4) hacia Xochimilco cuando yo conocí las chi↑nampas (.) lo  
 328 que era una chi↑nampa
- 329 Cómo se (0.4) logró (.) sacar tierra del a- (.) >↑no sacar  
 330 tierra del agua sino< (0.4) el lograr (0.4) eh (0.7) hacer  
 331 (0.5) eh (1.3) pues ↑sí (1.0) t-(.) ↑tierra (0.3) de donde  
 332 había °agua° ((*estilización de voz en tono de suspenso*))  
 333 o sea hacer (0.3) construirlas el (.) cómo tuvieron la visión  
 334 de poner esos árboles para que tuvieran las raíces y pudieran  
 335 (0.6) mantener el (0.2) el (.) los espacios de (.) de tierra  
 336 que estaban ganándole al agua, se me hace increíble.

El discurso de Sofía sobre la fundación de la ciudad de los aztecas oscila entre la realidad y la fantasía. Esta característica se observa desde el inicio cuando asegura que contaría este hecho “parte:: leyenda parte (0.3) realidad” (línea 292). Inmediatamente después, vuelve al marco onírico mediante la palabra *sueño* (*soñadores*), la cual perfila, por un lado, la noción de deseo, pero, por otro, la de irrealidad. Es decir que la *gran narrativa* inicia dentro de este marco. Esta se desarrolla en pocas líneas (296–300) en las cuales se activa el marco RELIGIOSO a través del sintagma “una tierra prometida” (línea 297). Finaliza con la frase convencional que agrupa los elementos del escudo (águila, serpiente, nopal) entorno al verbo *devorar* en gerundio, aspecto que otorga una conceptualización detallada (de *grano fino*) del evento. En la línea 301, Sofía sale de la narrativa para colocarse en el aquí de la enunciación y señalar que existe una escultura conmemorativa. Así, la entrevistada sale del marco de la FANTASÍA para abrir uno de la REALIDAD introduciéndolo con *de hecho*, que perfila justamente objetividad. En seguida, vuelve al marco fantástico modalizando epistémicamente la frase “no sé si sea cierto” (línea 303), pero retorna al marco de la REALIDAD señalando la ubicación exacta del monumento y aludiendo al tamaño de las figuras (líneas 309–310). Esta objetividad es reforzada con otra pequeña narrativa sobre la primera vez que vio la estatua. A través del estilo directo y la estilización de voz, expresa el impacto emocional que le causaron tanto la estatua como la historia (líneas 316–323). Esto la lleva a desarrollar otra pequeña narrativa (líneas 325–328) para demostrar, con otro ejemplo, la admiración por esta cultura. Estas líneas le sirven como preámbulo a una evaluación que ya no le corresponde a la Sofía niña, sino que, desde un nivel 2, la entrevistada

menciona la construcción de las chinampas para demostrar su admiración. La sensación de maravilla es creada a través de dos estrategias: mediante el verbo *lograr*, que implica una fuerza antagónica que fue vencida; y a través de la frase “hacer [. . .]↑tierra (0.3) de donde había °agua°”, en la cual se confrontan dos nociones que se oponen dentro del marco de la CONSTRUCCIÓN (*tierra/agua*). Esta frase, además, es cargada de dramatismo a través de recursos prosódicos: la subida de tono en *tierra* y la estilización de la palabra *agua* con lo cual se crea un efecto misterioso. Finalmente, Sofía concluye la narrativa declarando explícitamente su admiración por estos hechos (línea 336).

La *gran narrativa* sobre la fundación de Tenochtitlan que citaremos a continuación pertenece a Nora. A este punto cabe mencionar que ella es la entrevistada más joven de esta generación. Estudió primero de primaria el último año en que estuvieron en circulación estos libros (1979). En este sentido, el discurso de esta entrevistada nos da pistas que nos ayudan a hacer una comparación entre los entrevistados de esta generación. La narrativa surgió ante la situación hipotética de contarle una parte de la historia de México a un extranjero:

- 482 Nora [Mhmmm]  
 483 °a un extranjero°  
 484 Le contaría este (0.9) mhmm (.) cuando (0.6) llegaron aquí a  
 485 México (0.3) y se establecieron para hacer este (0.7) eh  
 486 (0.4) pues:: (.) México  
 487 México ¿no? que, que ↑que lle↑garon, encontraron el águila  
 488 devorando una serpiente y que su dios Huitzilopochtli les (.)  
 489 les dijo que es que esta era la:: ora (.) como que la ↑TIERRA  
 490 prometida y que aquí se tenían que establecer y hacer su  
 491 ciudad.  
 492 Desde ahí empezaría para que supieran como que la raíz de  
 493 México (1.0) y de ahí:: entendieran ↑QUÉ es ↑México ¿no?  
 494 y desde ahí:: explicarles quién eran los mexi::cas  
 495 que, qué hací::an, que, que eran guerre::ros, que querían  
 496 conquistar a toda la:: república mexica::na y que (.) para  
 497 que fueran a lo mejor uno solo pero (0.5) fue- fueran un solo  
 498 país ¿no? Desde (.) yo desde ahí les contaría a los eh::  
 499 extranjeros al (.) ↑eso para que sepan las raíces de ↑México

Como se puede observar, Nora, al igual que Sara, cuenta la historia omitiendo el agente de las acciones debido a la suposición de que la entrevistadora lo conoce. De la línea 487 a 491 recrea la *gran narrativa* de la fundación de Tenochtitlan donde aparece la misma frase que en las narrativas de todos los entrevistados:

“encontraron el águila devorando una serpiente” (líneas 487–488). En esta versión no es referido el nopal, pero se evoca el marco religioso a través de la mención del dios azteca (línea 488) y el sintagma “la ↑TIERRA prometida” (línea 490). De la línea 492 y hasta el final del extracto, Nora justifica la decisión de contar a un *alius* este evento que asume como parte de la historia mexicana y específicamente como “la raíz de México” (líneas 492 y 499). En seguida evoca a los aztecas, a quienes vuelve a perfilar dentro del marco de la GUERRA (líneas 495–496) y atribuye sus acciones bélicas a la voluntad de unificar el país (líneas 496–498). De esta manera surgen dos de los ideogramas aparecidos en los libros: el de México considerado como un país y el de las culturas prehispánicas (representadas por los aztecas) como los antepasados originadores de México.

La última narrativa que presentamos sobre esta *gran narrativa* emergió cuando se le presentó a Raúl la pintura de González Camarena que fungió de portada de los libros de los sesenta. No se esperaba que la visión de esta imagen desencadenara narrativas pero, sin embargo, en algunos casos aparecieron:

- 458 Alba ¿qué es lo que representa para ti?  
 459 Raúl ah, pues justamente el cómo se establece la civilización en  
 460 México ¿no? y de donde partimos digo, evidentemente hay  
 461 historia atrás de eso y sé que, (.) pues:: hay cosas que son  
 462 ciertas o no  
 463 pero::, algo característico es saber que que ese grupo de  
 464 nómadas que llegaron al islote donde encontraron a la  
 465 serpiente parada en un nopal devor-, perdón, el águila parada  
 466 en un nopal devorando una serpiente, pues ahí se iban a  
 467 establecer ¿no? entonces  
 468 por eso pienso en un origen ¿no? (.) en que ese es tu país y  
 469 de ahí provienes ¿no?  
 470 digo, había otras culturas que también son muy interesantes  
 471 pero eso es muy representativo

Hemos elegido este fragmento para demostrar que la *gran narrativa* de la fundación de Tenochtitlan es reproducida de manera casi idéntica por cada uno de nuestros participantes: aparecen los mismos elementos lingüísticos y los ideogramas del origen prehispánico y de México como país (líneas 468–469). La asimilación del discurso se puede observar en la línea 465 donde Raúl repite la frase mecánicamente y sin pensar, pero tiene que corregirse porque refiere en desorden los elementos de este marco. Con excepción de Nora, cuyo discurso es menos emotivo, el resto de los participantes hacen uso del *nosotros* cuando hablan de las raíces históricas y culturales de México. En suma, la frecuencia con

que aparecen los ideogramas y los mismos elementos lingüísticos, así como la emotividad ligada a todo ello, indica que todos los participantes se alinean con este discurso aparecido en los libros de texto.

## 11.7 Una postura más neutral y resignada frente al OTRO

*“Porque a través de esa fusión de dos culturas es lo que somos hoy en día, ¿no?”*

Los últimos modelos constituyentes del MCI de MEXICANO reflejados en las entrevistas son el del OTRO y el del FENOTIPO, muchas veces relacionados entre sí. En el caso de esta generación, el primer modelo estuvo representado solamente por los conquistadores españoles. Esto parece natural, dado que el tema del mundo prehispánico predominó en el discurso de los participantes. Sin embargo, la referencia cargada de emotividad y las imágenes sangrientas adjudicadas a este grupo por la generación anterior se desdibujan bastante. Solamente dos de los participantes enfocan este aspecto, pero de manera moderada. Joel, por ejemplo, cuando habla de la parte de la historia que le interesa y que le contrastaría a su hijo después de la prehispánica, remite a la Conquista:

- 414 Joel    la historia de la Conquista sí este  
 415            hubo hubo un tiempo en el que a mí me llamó muchisisisimo la  
 416            aten↓ción  
 417            me leí el la historia de Bernal Díaz del Castillo, me leí Las  
 418            cartas de relación Hernán Cortés (.) este y otros libros ¿no?  
 419            este entons sí, esa esa parte (.) no es que me guste ¿no? o  
 420            sea porque ↑sí fue una atrocidad, <este> pero bueno es un  
 421            parteaguas ¿no?  
 422            en la historia no solo de México sino en la historia universal

Aunque Joel no menciona la categoría grupal española, la hace inferir a través del marco de la CONQUISTA, a la cual califica como “una atrocidad” (línea 420). El énfasis que hace mediante el alza de tono, el *sí* que encabeza la afirmación y la misma palabra *atrocidad* reflejan su rechazo y distanciamiento al hecho. Sin embargo, inmediatamente matiza su apreciación con una oración adversativa (“pero bueno es un parteaguas, ¿no?” líneas 420–421) que indica que adquiere una postura más a favor y busca el acuerdo con la oyente a través del marcador *¿no?*

Una postura más radical es la de Sara quien varias veces durante la entrevista habla sobre la Conquista y la época colonial. En todas sus narrativas, el español es relacionado con la guerra y conceptualizado como el enemigo. Por

ejemplo, cuenta que cuando llegó su marido (extranjero) a México se preparó para contarle la historia del país (líneas 725–726). Para demostrarlo narra dos leyendas indígenas. A través de una de ellas explica porqué los aztecas confundieron a los conquistadores con Quetzalcóatl y cómo esta confusión provocó la caída del imperio. Sara termina esta narrativa asumiéndose como parte del colectivo prehispánico y posicionando a los españoles como los enemigos vencedores:

825 Sara Entonces ↑de ahí yo creo (.) que también pensé, dije:  
 826 “↑a:::h, por eso nos <gana:↓ron>  
 827 los españo↓les, por eso nos <gana↓ron>, porque  
 828 llegan y piensan que es ↑él  
 829 que es él”. Entonces, ↑todas estas, todas esas historias que  
 0830 yo fui averiguando, dije ↑“¡qué bonitas historias!” ¿no?

Sara desarrolla esta idea cuando refiere lo que le contó a su marido sobre la Conquista:

992 Sara fue una guerra que vinieron a hacer aquí  
 993 y n- y (.) pues saquearon (.) muchas cosas, ¿no?  
 994 ↑para poder imponer ellos, este::: ↑bueno, aparte de que  
 995 querían ganar territorio,  
 996 querían territo:::rio, rique:::zas y demás,  
 997 este, también para que nosotros, eh, (.) tuviéramos  
 998 pues lo, de↑járamos nuestra parte de:::, la parte de  
 999 religión que nosotros cono↑cíamos, en las que estábamos  
 1000 nosotros (.)  
 1001 venerando y::: to↑do,  
 1002 este:::, dejáramos todo eso  
 1003 para que entrara la parte religiosa de ellos también, ¿no? p-  
 1004 que esa parte también fue como una  
 1005 parte de conquista ¿no? (.) la parte religiosa.  
 1006 E:::h, (.) sí le, sí él, también  
 1007 le, le conté algunas cosas sobre de es↑to,  
 1008 eh, fuimos al Centro Históri↑co, (.) a↑quí  
 1009 hay (.) dos,  
 1010 dos, este, partes que representan::: esta historia muy bien,  
 1011 que es el:: (.) Templo Ma↑yor,  
 1012 que es donde estamos nosotros,  
 1013 que::: como:::  
 1014 la parte prehispáni↑ca (.) que son nuestros orígenes, y está

- 1015 la parte (.) español↑la  
 1016 de, de esta parte de la conquista (.) que está muy  
 1017 representada con toda la ciudad, todo el Centro Histórico de  
 1018 nuestra ciudad.  
 1019 Y entonces fue bien importante ver esta porque se ve las dos  
 1020 diferencias, ¿no?  
 1021 Cómo eran ellos (.) an↑tes y cómo está  
 1022 el, como el después, ¿no?  
 1023 Y lo que ↑él me decía “¿Por qué, (.) por ↑qué no pueden sacar  
 1024 todo lo que está, (.) está allá abajo? No se pue↓de porque  
 1025 también  
 1026 forma parte de nuestra historia ↓la:::, la, la parte  
 1027 colo↑nial, lo que tie- lo, estos edificios coloniales  
 1028 son pa- forman parte también de nuestra historia (.) ¿no?  
 1029 porque a través de e↑so,  
 1030 de estas do- esa fusión de dos culturas  
 1031 es lo que somos hoy en día ¿no? desde c- desde la comida,  
 1032 desde cómo somos >nosotros< físicamente, to↑do  
 1033 eh, nuestra, nuestra forma de hablar, nuestra, nuestro,  
 1034 nuestro idioma de hoy en día,  
 1035 tiene que ver con ello. >Entonces< no puedes destruir algo  
 1036 que también forma parte de nuestra historia, de como  
 1037 mexicanos, ¿no?  
 1038 Tonces, son dos cosas muy importantes, un:::.  
 1039 una, un, fue una época muy::, muy importante porque este:::  
 1040 a través de eso pues somos ↓lo que somos hoy en día ¿no? y no  
 1041 lo podemos cambiar ¿no?  
 1042 Entonces, (.) pues sí.

En todo este fragmento, la entrevistada se refiere a los españoles explícitamente como *ellos* (líneas 994, 1004 y 1021) y los confronta a un *nosotros*. En las primeras líneas (992–996) conceptualiza a los españoles dentro el marco de la VIOLENCIA (“una guerra”, “saquearon”, “imponer”) y la ambición (“querían territo::rio, rique::zas”, líneas 995–996). De la línea 994 a la 1003 se verifica una dinámica de fuerzas donde el ANT (los españoles) ejerce una presión sobre el AGO (nosotros). Esta conceptualización es similar a la de los entrevistados de la generación anterior; sin embargo, estos utilizan verbos como *cambiar*, *suplantar*, *corromper*, *someter*, *privar* con los cuales se focaliza al ANT. En el caso de Sara, el verbo *dejar* (líneas 998 y 1002), en este contexto, pone el foco en el AGO y perfila un sentido de voluntad propia. En la siguiente parte del fragmento, la



entrevistada desarrolla una narrativa para referir que llevó a su marido al centro de la Ciudad de México y le dio explicaciones sobre este. Esta parte del discurso se caracteriza por el uso reiterativo del posesivo *nuestro/a* y del pronombre personal *nosotros*, incluso en casos donde la elisión sería preferible (líneas 1012 y 1032). Con esta estrategia lingüística enfatiza su postura como miembro del colectivo mexicano y transmite más emotividad. En la línea 1019, apunta la importancia de reconocer el contraste de los edificios de la ciudad y, para transmitir lo que quiere decir con su narrativa y hacer su evaluación, cita en estilo directo la pregunta de su marido (líneas 1023–1024). La ingenuidad que le quiere adjudicar al cuestionamiento se demuestra por la rapidez con que ella responde y el tono descendiente: “No se puede porque también forma parte de nuestra historia” (líneas 1024–1026). Así, explícitamente, evoca el ideograma de la fusión cultural (línea 1030) y cómo esta fusión se refleja en aspectos del *nosotros*. Dentro de estos aspectos enlista la comida, la forma de hablar, el físico, el idioma, y afirma que todo (línea 1032), es decir, la identidad mexicana de hoy en día, proviene de esta mezcla. Lo anterior la lleva a justificar por qué no se puede destruir la arquitectura colonial. Finalmente, termina su argumentación evaluando el periodo colonial como importante (línea 1039) y expresa cierta resignación: “Y no lo podemos cambiar ¿no?” (líneas 1040–1041). Así, aunque Sara posiciona a los españoles como enemigos, también adopta una postura de aceptación y resignación ante los hechos.

## 11.8 El color de piel, rasgo distintivo del FENOTIPO

*“Pues, eh, somos de tez morena, ¿no?”*

Por lo que se refiere al modelo del FENOTIPO, todos los entrevistados mencionaron el color de piel como rasgo distintivo de los mexicanos. Este tema surgió principalmente a partir de la observación de la portada con la pintura de “La patria”.<sup>3</sup> El siguiente fragmento, más bien argumentativo, demuestra cómo Nora, menciona en primer lugar la tez morena como característica mexicana:

596 Alba   (.) mi (.) mi pregunta es (0.8) tú (.) dijiste que esta (.)  
597           esta mujer (0.4) tiene rasgos mexicanos  
598 Nora   Mhmm

<sup>3</sup> Raúl, por ejemplo, afirma que la imagen representa lo mexicano porque está “el águila devorando la serpiente ¿no? >entonces<, ese, ese primer símbolo, para mí sí es un símbolo [. . .] la segunda parte son los rasgos de la chica que detiene la bandera” (líneas 437–443).

- 599 Alba ¿Cómo son para ti los rasgos mexicanos?=  
 600 Nora =Mhmm (.) pues (.) eh (.) de (.) somos (ue) este (.) de tez  
 601 ↑morena ¿no? este:: casi siempre nos los han pintado porque  
 602 no vi uno (.) real real ¿no? como que con ojos rasgados, este  
 603 (0.7) y, y, bue- bueno así se me hace como que la  
 604 representación de un (0.3) de una mujer mexicana  
 605 Alba Mhmm  
 606 Nora sin (.) ↑tanto mestizaje (.) porque realmente como no estamos  
 607 tan seguros cómo hayan sido@ porque ya hay mucho mestizaje,  
 608 pero yo me imagino que son así por las (0.4) por los oa- (.)  
 609 por los que viven en Oaxaca (0.5) por los que más o menos  
 610 siguen teniendo rasgos así (0.5) así se me hacen  
 611 Mhmm con rasgos así este (.) un poquito la nariz chatita,  
 612 este:: labios un poco gruesos (.) ↑tez morena (.) cabello (.)  
 613 negro mhmm

Como se observa en las líneas 600 y 601, la entrevistada se asume como parte del colectivo mexicano, pero después de una pausa advierte que “casi siempre nos los han pintado”. El clítico *los* genera un distanciamiento al remitir a un *ellos*. Después refiere que nunca ha visto uno de estos a quienes caracteriza a partir de la forma de los ojos (línea 602). En la siguiente línea desambigua el pronombre *ellos* con “la representación de un (0.3) de una mujer mexicana” (línea 604). Posteriormente habla de este fenotipo con la incerteza de que hubiera existido (línea 607). La siguiente parte de su frase hace inferir que con ese *ellos* se refiere a los indígenas debido a que activa el marco del MESTIZAJE. En seguida, esta categoría se aclara debido a que la entrevistada alude a la gente de Oaxaca (dudando, al principio, línea 608) que, como habíamos mencionado, en México es concebida como prototipo de indígena. En las últimas líneas, Nora recrea este prototipo ideologizado negativamente enlistando sus características físicas. Así pues, la entrevistada demuestra haber adoptado el prototipo de indígena y se distancia de él.

También Sara hace referencia a la piel morena como característica del *nosotros* cuando relata la historia de las muñecas de trapo mazahuas. Esta narrativa surgió inesperadamente en la parte final de la entrevista donde se les pide a los entrevistados que digan cinco palabras que les remitan a lo mexicano. Sara mencionó la palabra *juguetes* y especificó con las muñecas tradicionales hechas con papel maché, cuya historia refirió a continuación:

- 1118 Sara ↑Esas, ¿sabes por qué están así::? ¿Esas  
 1119 muñeca::s?  
 1120 Alba No.

- 1121 Sara Porque (.) cuando llega↑ron los españo↑les,  
 1122 em:::,,, (0.7) ve- las, (.) las niñas venían con muñecas  
 1123 como muy reales, como:: de >que eran< de co↓mo de:::  
 1124 e::h, (.) ay, este material::, (.) ↓este, (0.6)  
 1125 de las vajillas, ¿↑cómo se llama e[sto?]  
 1126 Alba ¿Porcelana?=  
 1127 Sara =De porcelana. [Que, que as-] asustan.  
 1128 Alba [Mhm.]  
 1129 Sara Tons venían vestidas como muy catri- Ah, también te voy a  
 1130 contar lo de las Catri↓nas,  
 1131 también. (0.5) Eh, (.) >que venían vestidas< como muy,  
 1132 muy:::, muy::: señoriales, ¿no? Así como muy señoriles  
 1133 e↑llas, (0.5)  
 1134 así eran las muñecas de estas niñas. ↑Eran niñas ricas que  
 1135 podían pagar es↓to ¿no? (0.3) Eran estos juegos.  
 1136 Y entonces, (.) de, des- las niñitas  
 1137 de nosotras, (.) que éramos las pobres, ¿no? y, (.) las  
 1138 mexicanas, pues no teníamos para conseguir esto.  
 1139 Y entonces decían, este:: “¿Cómo podemos em- (.) cómo podemos  
 1140 hacer algo que sea barato para que nuestras niñas puedan  
 1141 jugar?” Y empezaron haciéndolas de papel,  
 1142 haciéndolas de papel, primero pintándolas así.  
 1143 Des↑pués, cuando:::, y salieron estas muñecas que son ↑súper  
 1144 antiguas.  
 1145 Des↑pués, dijeron  
 1146 “Bueno, pero no se parecen a noso↓tras” (.) porque si te  
 1147 fijas son rosas (.)  
 1148 nosotras somos morenas, (0.3) no son, no son ↓nuestro color.  
 1149 >Tonces< “¿qué podemos ha↑cer (.) para que salga- para, que  
 1150 tengamos una muñeca como las de noso↑tros  
 1151 y que sean, (.) que sean ↑como nosotros, que se parezcan a  
 1152 noso↑tros?”  
 1153 Y salen las (.) maza↑huas,  
 1154 empiezan a hacer éstas los señores, (.) empiezan a hacer  
 1155 estas mazahuas,  
 1156 este::: que son del, originarios de Michoacá::n, Querétaro y  
 1157 esos lugares de por allá,  
 1158 y empiezan a hacer estas mazahuas. Y, e::h, como, (.) con  
 1159 los, (.) con lo que ellos ↓tenían, y las hacen negritas,

- 1160            morenitas.  
1161            Y así es como empiezan a surgir.

La primera línea de este fragmento indexa no solo la relación de confianza entre la entrevistada y la entrevistadora, sino que también demuestra que la primera no adopta la postura de una persona que está siendo interrogada. Esto se observa porque introduce su historia a través de una pregunta a la oyente, lo que a su vez indica que para Sara la entrevista tiene la dinámica de una conversación cotidiana. Una vez que la entrevistadora responde que no conoce la historia, Sara comienza con una *orientación* en la que aparecen los españoles y sus niñas dentro del marco de la RIQUEZA (líneas 1121–1135). En la línea 1136 comienza el evento y empiezan a aparecer los personajes sobre los que gira la narrativa: por un lado, “las niñitas de nosotras”, referidas en diminutivo, lo cual indica acercamiento emotivo; y, por otro lado, un colectivo *nosotras* que desambigua como las mexicanas, a las que califica como pobres y en el cual se incluye. Esta estrategia inclusiva le sirve para demostrar filiación, pero también para involucrar a la entrevistadora. En la siguiente línea (1139) aparece un agente innominado conjugado en tercera persona plural (*decían*). Este agente idea las muñecas de papel maché, pero, según la cita directa (línea 1146), también entiende que no coinciden físicamente con el colectivo. Entonces, Sara sale del mundo de la narrativa (líneas 1146–1147) para dirigirse directamente a la entrevistadora y mediante un comentario metanarrativo focaliza el color de piel de las muñecas (rosa). La línea 1148 resulta muy ambigua, ya que no hay una señal lingüística o prosódica que indique si el pronombre *nosotras* y nuestro color de piel remite a las interlocutoras o si ha vuelto a la narrativa y remite a los personajes. De cualquier modo, esta estrategia mantiene el involucramiento y pretende la alineación de la entrevistadora. En las siguientes líneas (1149–1152) la pregunta en estilo directo muestra un énfasis —mediante la reiteración— en la idea de correspondencia física de las muñecas con el grupo. La narrativa presenta una *resolución* en la línea 1153 que es reforzada con las últimas líneas donde se especifican las características que se ajustan a las del *nosotros*: “y las hacen negritas, morenitas” (líneas 1159–1160). La narrativa es concluida con una coda (línea 1161).

La siguiente y última narrativa nos sirve para ejemplificar cómo el color de piel tiene relevancia en la configuración del MCI de MEXICANO, pero además cómo emerge el ideograma “hay características más agradables y mejor aceptadas: piel más blanca, vestimenta citadina” promovido por los libros. El fragmento también pertenece a la entrevista de Sara, quien cuenta la historia de las Catrinas, símbolo del Día de Muertos mexicano:

- 1183 Sara Ahora las, (.) las Catrin[as.] (0.8)  
 1184 Alba [A]há.  
 1185 Sara Cuando llegan los españoles,  
 1186 llegan los españoles, (.)  
 1187 pues ellos muy bien vestidos, ¿no?  
 1188 °muy, muy° bonitos, (.) ↑ricos,  
 1189 siempre estuvo la clase pobre, en esa época por desgracia  
 1190 era la (.) clase pobre y la clase rica, habían solamente dos  
 1191 clases,  
 1192 °o eras° muy POBRE pobre, o eras muy rico rico y para ser muy  
 1193 rico rico tenías que ser español (.) porque si no ya empiez-  
 1194 empezabas a tener como tus,  
 1195 como tu::s, este, limitaciones, ¿no?  
 1196 Entonces, llegan estas personas  
 1197 y este (.) y empiezan a establecerse a↑quí. Y entonces nos,  
 1198 los mexicanos,  
 1199 que tam↑bién hay mexicanos muy inteligentes, muy ingeniosos,  
 1200 decían “¿Qué podemos hacer para pos- po- conseguir un poco  
 1201 más de dinero?”  
 1202 Y entonces se empiezan a dedicar al comercio también ellos.  
 1203 Entran ellos  
 1204 al comercio de lo, de la clase más bajita.  
 1205 ↑¿Qué se vendía en esa época aparte del ma↑íz (.)  
 1206 que se dedicaban los españoles también a vender?(0.5)  
 1207 eran, (.) este::: los garbanzos.  
 1208 Alba Mhm.=  
 1209 Sara =Bueno, entonces, con el paso del ti↑empo (.) eh, los, (.)  
 1210 los mexicanos que venden, que empiezan a vender y empiezan a  
 1211 hacer un poco de riqueza, pero nunca le pe-  
 1212 Ellos no podían llegar a los españoles porque aparte eran de  
 1213 piel morena::, y así querían parecerse a ellos,  
 1214 a los españoles. Entonces empezaron a vestirse, (.) trataban  
 1215 de vestirse como ellos.  
 1216 Y entonces en esa época, había un señor bien::, bien, es↓te::  
 1217 bie- bien muy importante que era un:: (.) señor (.) monero,  
 1218 que hablaba también de política y que te, y en, en los  
 1219 periódicos de esa época escribía y, y, y dibu↑jaba, (0.5)  
 1220 que era este Guadalupe Po↑sadas.  
 1221 Tons empieza a observar esto (.) y dice“¿Có↑mo es posible?  
 1222 estos nunca le van a llegar a los españoles, si se

- 1224 quieren vestir, si se nota que son mexicanos”  
 1225 y entonces (.) dice, (.)  
 1226 que- eh- piensa él  
 1227 “Represen↑ta (.) a los, a los mexicanos, porque eran pobres  
 1228 que no tenían dinero para comer tampoco, (.) no comían como  
 1229 los españoles”, >tonces< (0.5)  
 1230 <pone una calavera vestida de Catrín, (0.3) vestido elegante  
 1231 como ellos>, y les lla↑ma::  
 1232 <‘Las Calaveras Garbanceras’.>

De esta historia únicamente queremos señalar, en primer lugar, cómo Sara vuelve a enmarcar al colectivo español dentro el marco de la riqueza (líneas 1188, 1190, 1192–1193) y cómo lo contrasta con el de la pobreza, donde ubica a los mexicanos de la época colonial (líneas 1189–1192). En segundo lugar, nos interesa mostrar cómo la entrevistada se corrige en la línea 1197 para colocarse fuera del colectivo “los mexicanos” (línea 1193). Podemos suponer que esto ocurre porque en la narrativa se concibe a estos comerciantes como inauténticos por querer imitar los comportamientos de los españoles. Es decir, que la entrevistada evita compartir su identidad nacional con la de este grupo conceptualizado negativamente, a pesar de la reivindicación que ella hace de estos en la línea 1199. En tercer y último lugar, el ejemplo nos permite mostrar cómo la entrevistada indica el color oscuro de piel (línea 1212–1213 y 1223–1224) como el factor que impidió a los mexicanos de esa época lograr ser como los españoles. Este deseo es conceptualizado como un ideal, algo positivo que se encuentra a gran distancia, lo cual se infiere del sentido metafórico que implica verbo *llegar*.

## 11.9 Instanciaciones de la segunda generación de entrevistados

Concluimos este capítulo refiriendo los modelos cognitivos que predominaron en esta generación y que emergieron de las preguntas sobre palabras e imágenes que para los entrevistados representaban la identidad mexicana. El modelo más recurrente fue el de la HISTORIA PREHISPÁNICA. Con excepción de la participante más joven, los cuatro entrevistados restantes mencionaron este modelo cuyas instanciaciones fueron zonas arqueológicas (3 oc.); indígena (3 oc.); prehispánico (2 oc.); nombres prehispánicos (1 oc.); mexica (1 oc.); calendario azteca (1 oc.). El segundo modelo más evocado —también por cuatro participantes— fue el de la CULTURA instanciado por las tradiciones: mariachi (2 oc.); trajes típicos (1 oc.); folklor (1 oc.); bailes folklóricos (1 oc.); charro (1 oc.), y juguetes artesanales (1 oc.).

También dentro del modelo cultural emergió la elaboración de la comida en 4 de los 5 entrevistados. Sin embargo, este modelo fue mucho menos elaborado que el anterior: comida (3 oc.) y maíz (1 oc.). El modelo del TERRITORIO apareció en dos entrevistados: vegetación (1 oc.) y paisajes (1 oc.). Los últimos dos modelos coincidentes en dos entrevistados fueron la FAMILIA, instanciado por la misma palabra (2 oc.), y el CIVISMO: principios morales (1 oc.), valores familiares (1 oc.) y respeto (1 oc.).

## 12 Narrativas de entrevistados que estudiaron con “los libros integrados”

Los cinco entrevistados pertenecientes a la cuarta generación estudiaron primero de primaria entre 1982 y 1988. Les hemos asignado los pseudónimos Mateo, Pablo, David, Hugo y Belén. Los modelos cognitivos que arrojaron las entrevistas fueron la HISTORIA, instanciada por los Niños Héroe, la fundación de Tenochtitlan, la Conquista y la Revolución; la PATRIA, cuyas elaboraciones fueron el amor hacia los símbolos patrios y al país, así como las celebraciones cívicas; MÉXICO, considerado como territorio; la CULTURA instanciada por las leyendas mexicanas y las celebraciones tradicionales; el OTRO representado por los conquistadores españoles y los indígenas; y el FENOTIPO.

### 12.1 Entre el rechazo y la aceptación del sistema educativo

“Eran unos castigos totalmente absurdos, ridículos. Pero bueno, de algún modo se hacían respetar”

En el caso de esta generación, la fase de calentamiento de la entrevista llevó a los participantes a hablar directamente de sus libros. Ninguno mostró afectividad hacia sus maestros y solo para uno (Pablo) fue relevante la mención del nombre de tres de ellos. Todos demostraron recordar sus libros citando alguna lectura (David, Mateo), imágenes (Belén, Mateo, Hugo, Pablo) o incluso recitando de memoria extractos de textos (Hugo). La evocación del recuerdo de los libros, en algunos casos, llevó a la apreciación del sistema educativo como en el caso de Mateo, quien expresa una postura de descuerdo con este:

115 Mateo Me parecía como que el discurso de los libros, eso sí me  
116 acuerdo, era como muy (1.5) pos como era México en esos  
117 momentos  
118 que todo era órdenes y nosotros teníamos que hacer caso  
119 y eso hacía que yo no empatara tan bien en las escuelas.  
120 Yo siempre he querido (.) pus hacer las cosas de otra manera  
121 siempre pregunto y te callan y eso  
122 tons por eso no eran herramientas tan buenas para mí,  
123 lo eran en un sentido, eran muy prácticos porque entons yo  
124 decía "ah bueno hago estas tonterías que me están pidiendo  
125 y ya me dejan de estar jodiendo"



126 ↑Y POR ESO no me acuerdo,  
 127 o sea yo iba y hacía mis exámenes y acababa antes  
 128 y todo eso, y siempre era diez, diez, diez y en realidad lo  
 129 hacía pa' que me dejaran de molestar  
 130 o sea como que "cumpló lo que hago y ya me puedo  
 131 dedicar a mis cosas"  
 132 y mis cosas era pensar en las estre::llas, pensar en la  
 133 física que empezaba a entender en ese momento,  
 134 era lo que a mí me gustaba, esto no era nada peda-, para ↑mí  
 135 no era nada pedagógico,  
 136 yo veía que pa' los demás ↑sí, porque yo veía que los demás  
 137 aprendían las cosas de memoria y memoria y memoria  
 138 y como:: a mí no se me da mucho ese estilo  
 [. . .]  
 186 Eh:: me acuerdo de estas cosas, ((*hojeando el libro*)) o sea,  
 187 esta manera de estructurar,  
 188 de las fototas así ↑grandotas que esto es justo lo que te  
 189 decía, o sea, como que decía yo " Ah ¿por qué me?" como que  
 190 era espaciado,  
 191 no sé, ahora pienso que quizás lo que querían era que  
 192 "concepto uno, concepto dos, concepto tres",  
 193 pero a mí me aburría muchísimo.  
 194 Sí, me acuerdo de esto ((*hojeando el libro*)) me acuerdo de  
 195 los, de las páginas, la estructura.  
 196 Mira ¿ves, lo que te digo?, o sea es como niño retrasado  
 197 "Este soy yo, ¿Có::mo te llamas?  
 198 Me lla::mo Lupe" ((*Leyendo el libro. Estilización de voz*))  
 199 y luego "¿Có::mo TE LLA::MAS? Me lla::mo Pepe ((*Estilización*  
 200 *de voz*))  
 201 ¿Ves?, o sea a mí se me hacía muy estúpido, más porque yo ya  
 202 en ese entonces ya sabía leer  
 203 entons yo decía (.)<sup>o</sup> "ash, que desesperante"<sup>o</sup>

En este fragmento se puede ver una coincidencia de la postura del Mateo niño con la posición del Mateo adulto quien hace una crítica hacia los libros de texto y, por extensión, al sistema educativo de su época. El discurso surge de la pregunta sobre qué recordaba de sus libros. Comienza una pequeña narrativa (líneas 115–118) sobre el período en el que estudió la primaria y afirma que el discurso de los textos reflejaba esa época que él califica como autoritaria (línea 118). En la

siguiente línea (119) hace una evaluación en la que reconoce que ese autoritarismo era la razón por la que él “no empataba bien en las escuelas”. Por lo tanto, la postura que Mateo toma con esta evaluación es en contra de este sistema. En la siguiente línea sale del mundo de la narrativa para desambiguar esta apreciación dando un ejemplo concreto que remite al presente: “siempre pregunto y te callan y eso” (línea 121). Mateo refuerza su postura contraria a los libros focalizando la consecuencia: “tons no eran herramientas buenas para mí”. En las siguientes líneas (124–134) desarrolla una narrativa habitual en la que refiere los pensamientos y actitudes de su yo-niño con respecto a los manuales. Mediante el estilo directo, expresa su opinión: eran tontos, pero le servían para quitarse a los maestros de encima (líneas 124–125). En la línea 126 sale de la narrativa para afirmar que la trivialidad de los textos son la causa por la que no los recuerda. Vuelve a entrar en el mundo narrativo (línea 127) para posicionarse desde un nivel 1 como un estudiante brillante evocando el *guión mental* de la presentación de exámenes (“yo iba y hacía mis exámenes y acababa antes”). Asimismo, remite al conocimiento compartido con la entrevistadora quien sabe que la nota máxima en México en todos los niveles educativos es el 10, cifra que Mateo repite tres veces para enfatizar la constancia y excelencia de su desempeño escolar. Sin embargo, el entrevistado hace inferir que su buen aprovechamiento no representaba importancia para él, ya que con el modalizador epistémico *en realidad* (línea 128) afirma nuevamente que la finalidad de su comportamiento era quitarse la carga que para él representaba el sistema escolar (línea 129). Después de narrar los intereses que tenía en ese entonces (líneas 132–134), introduce una apreciación al sistema educativo, primero desde un nivel 2 (“no era nada peda-”) e inmediatamente vuelve a la perspectiva de su yo-niño calificándolo como “nada pedagógico”. En seguida posiciona a su personaje como un niño diferente a los demás, debido a que los otros aprendían de manera mecánica, sentido que hace inferir mediante la repetición “de memoria y memoria y memoria” (línea 137). Más adelante, observando el libro, asegura recordar las imágenes y refuerza su postura de desalineación con respecto a los libros. En la línea 188 reitera el sentido de estupidez del que había hablado mediante el sufijo *-otas* adjudicado tanto al sustantivo como al adjetivo que lo califica (“fototas así ↑grandotas”); y en la línea 191 hace un comentario reflexivo que lo traslada al mundo de la narración donde parcialmente justifica el método de enseñanza, pero inmediatamente anula este comentario para evaluar nuevamente los libros como aburridos (línea 193). En la línea 196 se observa el posicionamiento interaccional (Deppermann 2015, p. 379) que Mateo promueve mediante una pregunta a la oyente con la que busca sostener su punto de vista y alinearla con él (“Mira, ¿ves lo que te digo?”). En seguida, lee en voz alta el libro estilizando la voz, alargando y desacelerando las palabras de manera que coincida con su apreciación de “niño retrasado” (líneas 196–200). Esta ejemplificación con la que pretende dar

evidencias de su postura es concluida en la línea 201. Aquí, Mateo nuevamente dirige una pregunta a la oyente para alinearla con él y concluye con la misma apreciación sobre el sistema educativo con la que inició el fragmento: era estúpido y desesperante (líneas 201–203).

En esta generación volvieron a aparecer los castigos por parte de los maestros, tema que fue utilizado por Hugo y Pablo para mostrar una postura contraria a estas prácticas. En el siguiente fragmento, Hugo narra el tipo de castigos a los que eran sometidos los niños que se comportaban mal:

- 093 Hugo Cuando te portabas mal la maestra te- terribles castigos, ¿no?  
 094 de la época. (.) Pero bueno.  
 095 Cuando te portabas mal- Yo platicaba mucho, (1.0) ↑todo el  
 096 tiempo, yo estaba platicando.  
 097 Y::: te vestía de mujer; (.) te ponía faldita, (.) te ponía  
 098 broches (.) @en@ el cabello y te paraba en medio del salón,  
 099 (.) y ahí te dejaba diez - quince minutos parado, [ves]tido de  
 100 mujer.  
 101 Alba .hhh  
 102 ¿Y [ella..]  
 103 ¿Y qué decía? O, ¿por qué..=  
 104 Hugo =Nada, pues era el castigo por estar hablan↓do, (.) por estar,  
 105 por no hacer caso, por portarte ↓mal.  
 106 Alba ¿Y a las niñas?  
 107 Hugo A las niñas las vestía de niños.  
 108 @¿No?@ @@  
 109 Alba @Nunca@ había escuchado un castigo así.  
 110 Hugo Eran unos castigos totalmente absurdos, ridículos. Este:::  
 111 (2.5) Pero bueno, de algún modo se hacían respe↓tar. No, no  
 112 sé, nada justifica (1.0)  
 113 Claro, ahora es peor, ¿no? Ahora es >terrible porque no< los  
 114 puedes ni tocar (.) entons no hay modo de (2.1)  
 115 Yo creo que (.) no sé. (.) La verdad es que no sé cuál, cuál,  
 116 (.) cuál sea peor o cuál sea mejor, (0.3) si:: no poder (0.5)  
 117 tocar a los alumnos (1.5) o hacerles este:: (2.0) castigos (.)  
 118 ¿no? humillantes.

De este fragmento queremos señalar cómo Hugo muestra una indecisión sobre la postura que desea adoptar frente a estos actos. Comienza calificando los castigos de esa época como “terribles” (líneas 93–94) para luego referir la causa que los

provocaba (“Cuando te portabas mal”) e inmediatamente hablar de su comportamiento: “Yo platicaba mucho” (líneas 95–96). La contigüidad de esta afirmación con la anterior que abrió el marco del MAL COMPORTAMIENTO hace que se ubique la acción de platicar dentro de este. Mediante el parafraseo que Hugo hace sobre su conducta, enfatiza el aspecto negativo: no solo por la repetición sino además por la adición del sintagma nominal enfatizado “↑todo el tiempo” y el aspecto progresivo del verbo (“estaba platicando”) que permite conceptualizar un proceso y una constancia. De esta manera, el entrevistado hace entender que a él le aplicaron este tipo de sanciones y lo justifica. En las líneas 97 a 100 explica en qué consistía el castigo y en la línea 104, ante la pregunta de la entrevistadora, responde que la maestra no daba explicaciones sobre los castigos que aplicaba e introduce la causa con el marcador *pues* que ofrece un sentido de justificación y obviedad. Prosigue contando en qué consistía el correctivo para las niñas (líneas 106–107) y, en la siguiente línea, la risa que rodea al ¿no? con sentido de evidencia indica que el entrevistado desea darle un tono gracioso a su relato. En la línea 110, ya fuera del mundo de la narrativa, comienza un discurso en el que se observa un proceso de *aserción-anulación* alternando su postura a favor y en contra: refiere su evaluación sobre tales castigos calificándolos de “totalmente absurdos y ridículos”. En la siguiente línea atenúa su afirmación a través de la conjunción y los marcadores *pero bueno*, con los que también introduce una justificación a estas prácticas docentes “de algún modo se hacían respetar” (línea 111). Sin embargo, inmediatamente corrige su justificación, aunque de manera insegura (“no sé”). Pero vuelve a atenuar el hecho comparando con el presente, el cual considera peor (líneas 113–114). En las últimas líneas demuestra una vez más inseguridad sobre su apreciación tan negativa de las prácticas del pasado (“no sé” “La verdad es que no sé”, línea 115) y termina (línea 118) dando otro calificativo a los castigos (“humillantes”) y buscando acuerdo con la oyente (“¿no?”). Esta incongruencia entre el posicionamiento en contra de los métodos educativos y el posicionamiento de justificación de estos la encontramos en el discurso de Pablo, quien pensando en sus maestros realiza una narrativa en la que expone en qué consistían los castigos:

- 050 Pablo La maestra Su↑sana: (.), mi maestra de cuarto año, la maestra  
 051 (. . .) que:  
 052 que nos aplicaba otros métodos de >enseñanza< ¿no? y de  
 053 conduc↑ta porque:  
 054 utilizaba (.) nos formaba cuando nos portábamos (.), pues  
 055 (.) de diferente manera,  
 056 formaba tres, cuatro alumnos (.) tres, cuatro compañeros

- 057 y pus nos nos nos pedía que p-,  
 058 que colocáramos las manos así al frente  
 059 y nos pegaba con el borrador ¿no?  
 060 Entonces (.), pues eso era:  
 061 ahora que lo, que lo (.) que lo recuerdo (.) pus era,  
 062 pus muy GRAVE ¿no? porque nos enseñaban  
 063 pues con ↑golpes ¿no? [>Nos enseñaban<  
 064 Alba [¿Pero  
 065 en aquella época qué: qué pensabas de eso?  
 066 Pablo Pues que estaba bien porque pues no:: era el comportamiento  
 067 ade↑cuado.

Pablo no llama castigos a este tipo de prácticas correctivas, sino que atenúa su apreciación llamándolos “otros métodos de >enseñanza< [. . .] y de conduc↑ta (líneas 52–53). Tampoco se refiere al tipo de conducta de los estudiantes en términos negativos, por el contrario, mitiga la clausula narrativa en la que él es parte del *nosotros* que experimenta el castigo: “cuando nos portábamos (.), pues (.) de diferente manera” (líneas 54–55). Una vez terminada la descripción de las acciones que comprendía la punición (líneas 56–59), sale del mundo de la narrativa para volver al presente de la narración y dictar un juicio sobre la gravedad del asunto (líneas 61–62). Este comentario indica una reflexión surgida a partir de la historia y una postura contraria a estas prácticas (nivel 2). Sin embargo, en las últimas dos líneas, Pablo vuelve a la apreciación de su yo-niño (nivel 1), el cual aceptaba y justificaba tales correctivos (líneas 66–67).

## 12.2 La heterogeneidad del posicionamiento emotivo con respecto a las ceremonias cívicas

“Era como una cuestión más por imitación”

Como en las generaciones anteriores, el modelo de la PATRIA, instanciado por la ceremonia de honores a la bandera apareció en todas las entrevistas. Sin embargo, la posición que tomaron los entrevistados con respecto a esta práctica fue mucho menos uniforme. A continuación, presentamos tres extractos para mostrar cómo esta ceremonia es concebida desde un gran distanciamiento emotivo hasta una postura de más aceptación. La entrevistada menos alineada con esta práctica fue Belén, la cual, sin embargo, la asocia directamente al marco de la ESCUELA PRIMARIA:

- 048 Belén <Este>, me acuerdo:: mucho por ejemplo de los honores a la  
 049 bandera que era cada lunes  
 050 que todos íbamos vestidos de blanco, (.) <este>  
 051 Alba A ti ¿te gustaba esa ceremonia?  
 052 Belén Mmm, pues al principio yo creo que siempre era un reto poderte  
 053 acordar de, de los cantos  
 054 ya después sí era ya como muy tediosa y además era lo primero  
 055 que tenías que hacer siempre llegando, entonces,(.)  
 056 este, pues llegaba un momento en que ya no era muy interesante  
 057 ya terminaba siendo pues aburrida  
 058 o ya te dedicabas mas como a ver a la escolta, >que< si se  
 059 equivocaban, que si traían el peinado despeinado o qué,  
 060 más que, que ya poner atención a la misma ceremonia ¿no?  
 061 pero...(.)  
 062 Alba ¿Cómo era la ceremonia?  
 063 Belén Pues era:::, este, nos poníamos todos al rededor de, de un  
 064 patio  
 065 que generalmente iba ordenados por, por grados  
 066 todos los niños de primero y luego los de segundo iban dándole  
 067 la vuelta al patio  
 068 y pues entraba la escolta por la, >por< donde estaba la puerta  
 069 de entrada de la escuela  
 070 daba la vuelta todo el centro del patio  
 071 se quedaba en medio mientras se llevaba a cabo la ceremonia, y  
 072 luego ya se regresaba, salían, este,(.)  
 073 y pues ya terminaba la, la ceremonia y ya cada quién se iba a  
 074 su, a su::, este, salón de clases.  
 075 Alba Ajá,(.) tu ¿alguna vez estuviste en la escolta?  
 076 Belén No,(.) no me gustaba, @ >no, no,< nunca estuve en la escolta.

El hecho de que Belén haya mencionado esta ceremonia como respuesta a la pregunta sobre cómo era su primaria indica que tal actividad tiene relevancia para ella. En el fragmento aparecen varias narrativas habituales. La primera es una referencia al día y al uniforme que los estudiantes debían vestir (líneas 49–50). La segunda surge de la pregunta acerca de su gusto por la ceremonia (líneas 52–60). Belén no contesta directamente con una respuesta cerrada, sino que habla de “un reto” (línea 52). Debido a que la palabra perfila las nociones de *esfuerzo* y *estímulo*, se infiere que para la entrevistada el acto cívico representaba, en un principio, algo

positivo. Sin embargo, en seguida (líneas 54–57) aclara que después se volvió “muy tediosa”, “no muy interesante” y “aburrida” además de advertir que se trataba de la primera actividad del día. Este dato, en medio de su apreciación negativa hace que se interprete también de este modo y que se desambigüe a partir del conocimiento de que la ceremonia se llevaba a cabo temprano, lo cual era una de las causas del desagrado. La tercera narrativa comienza en la línea 63 por petición de la entrevistadora. Se desarrolla desde la perspectiva de un participante que solo es espectador de la ceremonia y de las acciones de la escolta (líneas 63–74). Finalmente, la entrevistadora le pregunta si formó parte del sexteto y Belén termina el discurso sin más comentarios asegurando que no participó y ofrece una razón con la que se distancia de esta práctica: no le gustaba (línea 76).

En el siguiente extracto David narra también en qué consistía la ceremonia cívica. En este caso, la escolta fue el punto de referencia en torno al cual se desarrolló la narrativa:

- 117 David Este:::, ehm,  
 118 los honores a la bandera eran TODOS los lunes  
 119 llegando a la escuela a las ocho de la mañana  
 120 y:: (0.3) yo estuve en dos escuelas  
 121 y: (0.4) en las dos escuelas  
 122 te ponían los discos  
 123 o sea te ponían ya estaba grabado, ¿no? El Himno nacion↑al,  
 124 Alba °Mhm°.  
 125 David y en la segunda ESCUELA  
 126 yo era parte de la esc↑olta.  
 127 Alba Ajá.  
 128 David Entons por eso me >acuerdo< que los ↑lunes tenías que llegar  
 129 un poquito antes, temprano  
 130 °de esto me acuerdo°, este:::  
 131 pue- porque tenías que llegar a que te dieran la bande::ra y::  
 132 se forma toda la escue::la, entons sí  
 133 tons te ponías así medio nerviosón (.) los lunes, ¿no?  
 134 Alba Ajá.  
 135 David Pero la los honores a la bandera llevaban, te llevaban veinte  
 136 minutos  
 137 Alba Mhm.  
 138 David y ya después pues cada quien se iba ya a su salón, ¿no?  
 139 Alba Y tú eras, tú eras parte de la escolta ¿y esto que  
 140 significaba para para TI?

- 141 David >ah< pues te sentías mucho @[@@@  
 142 Alba [@@@  
 143 David porque eras de los (.), pss eras de los, este::,  
 144 de los: este:: estudiantes, este:: (0.3) aplicados, ¿no? Bueno  
 145 de los de (.) con mejor prom↑edio  
 146 Alba Mhm.  
 147 David y: (.) ps era  
 148 no sé o sea >es que está como< ↑cuando eres niño (.)  
 149 pues tú, o sea,  
 150 no era una responsabilidad. También era algo agradable. °¿No?°  
 151 Alba ↑Mhm, mhm.

Como se puede apreciar, David señala del mismo modo que Belén la frecuencia (“TODOS los lunes”, línea 118), así como el momento del día en que se realizaba (“las ocho de la mañana”, línea 119). Este *guión* le hace recordar su participación en la escolta. De la línea 128 a 133 expresa tanto la obligación que suponía ser parte de la agrupación (llegar más temprano) como el estado anímico que le causaba (“te ponías así medio nerviosón”, línea 133). Sin embargo, la sensación negativa que normalmente perfila este estado psicológico es disminuida con el adverbio *medio* y el sufijo *-ón* del adjetivo nervioso que provoca un sentido gracioso. Antes de terminar esta narrativa, David señala la duración de la ceremonia para destacar la importancia de la actividad (líneas 135–136). El resto del fragmento está dedicado a responder a la pregunta sobre el significado que tenía la ceremonia. David usa la expresión coloquial *sentirse mucho* que significa sentirse orgulloso de sí mismo y alardear. Las risas que acompañan esta frase indican el tono de broma que el entrevistado quiere dar a su respuesta (línea 141). Sin embargo, inmediatamente desea aclarar su apreciación, pero se encuentra en dificultad para poder expresar la causa del orgullo: sus buenas notas (líneas 143–146). Es decir que, a nivel 2, David no quiere presentarse como una persona engreída al referir abiertamente este dato. Finalmente, concluye con una evaluación en la que advierte que participar en la escolta era algo que disfrutaba (línea 150). Es relevante notar que el entrevistado opta por el uso del *tú genérico* a lo largo de toda la narrativa, estrategia que le sirve para involucrar a la oyente adentrándola en la escena.

Con respecto al mismo tema, Hugo presenta una postura que oscila entre la emotividad y el distanciamiento. El fragmento surgió de la pregunta sobre si se hacían ceremonias cívicas en su escuela como la que aparecía en la imagen del libro:

- 304 Hugo Eh, los honores a la bandera que eran los lunes, (.) que



- 305 íbamos vestidos de blanco, (1.8) donde hacíamos el famoso:: (3.2)  
 307 bueno, cantábamos el Himno. . . (1.2) “Se levanta en el asta mi  
 308 bandera. . .” ((*canta*)) (1.0) El juramento a la bandera (2.6)  
 309 que ya no me acuerdo cómo iba. (2.4)  
 310 El (.) “prometemos ser siempre fieles, (0.5) a los principios  
 311 de libertad y de justicia, que hacen de nuestra patria (0.4)  
 312 una nación independiente, humana y soberana” (.) algo así (1.0)  
 313 “que no se qué toda nuestra existencia” (1.3)  
 314 Hacíamos el juramento, (.) hacíamos la famosa (0.4) gimnasia::  
 315 ¿no? (1.2) De:: “manos al frente, arriba, enfrente abajo”,  
 316 (1.4) y “un, dos, tres, cuatro; un, dos, tres”, tomar  
 317 distancia por tiempos, (2.3)  
 318 Y claro, ps había un respeto a (1.2) a:: (.) a los símbolos  
 319 patrios, ¿no?  
 320 Alba ¿Te gustaba esa ceremonia?  
 321 Hugo ↑Sí, sí me gustaba, tampoco me causaba mucha (1.2) emoción,  
 322 (0.2) ¿no? (1.2) Tampoco era como (3.0)  
 323 Era como una cuestión más por imitación, (1.6)  
 324 ¿No? El asunto de la bande::ra, de saluda::r, de:: respe↑tarla  
 325 Sí sabíamos que tenemos que tener respeto por ella, (.) no sé  
 326 si sea- (.) no sé si había cierta admiración, cariño, (1.3) o  
 327 si de verdad un nacionalismo (2.0)  
 328 Yo creo que no (1.0) no al menos como nuestros padres,  
 329 supongo; (1.0) yo supongo, (.) no sé. (6.0)  
 330 Pero::::: pues sí, (.) sí me a- gustaba, bueno, era en el  
 331 patio y estabas fuera del salón, ¿no? Todo lo que fuera en el  
 332 patio o fuera del salón pues estaba (.) padre.  
 [. . .]  
 335 Alba Y, y en la es- en la escolta, (0.8) ¿tú participaste alguna vez?  
 336 Hugo En alguna ocasión (1.3) Nada más, (0.8) una o dos ocasiones.  
 337 (0.4) No, nunca fui de escolta (.) y::: en esa ocasión fue  
 338 porque, (1.6) no recuerdo por qué, (1.1) pero:: nos bajaron a  
 339 algunos niños, (1.4) y fue padre.  
 340 Fue bonito, este: no fui abanderado (.) no me tocó dar las  
 341 órdenes (.) que es como lo más bonito, supongo, (1.1)  
 342 pero:::::, (.) pero:: fue bonito. (1.9) Pero tampoco era algo  
 343 que me interesara (1.0) ¿no? (1.8)  
 344 Tampoco era algo que anhelara, que era participar en la escolta.

Lo que Hugo focaliza al abrir el *guión* de la ceremonia es el día en que se hacía y la manera de vestir que dictaba el acto. Posteriormente, dentro de este marco menciona el himno nacional y el juramento a la bandera (líneas 307–313). La relevancia que para él tienen se indica a través de la reproducción cantada del inicio de una estrofa y del esfuerzo que hace por recordar el juramento y recitarlo, demostrando así que lo recordaba. Finalmente, focaliza también los ejercicios que los niños debían hacer para mantener la formación en algún momento (no especificado) de la ceremonia (líneas 315–317). En seguida, concluye su narrativa con una evaluación iniciada por el marcador de evidencia *claro* donde expresa que “había un respeto a (1.2) a::: (.) a los símbolos patrios” (líneas 318–319). Tal afirmación coincide con el ideograma sustentado por los libros de la segunda y tercera generación “respetamos a la bandera y nos sentimos orgullosos de ella, por eso le hacemos ceremonias”. De la línea 321 a la 332 el entrevistado desarrolla un discurso con referencias narrativas sobre sus emociones de niño y argumentos, pero sobre todo reflexiones sobre su agrado por esta ceremonia. Comienza (línea 321) focalizando reiteradamente su gusto e inmediatamente lo cancela diciendo que no le causaba mucha emoción, es decir, aplica la operación discursiva de *aserción-anulación*. Después, trata de explicar cuál era el motivo principal de su comportamiento cívico: “Era como una cuestión más por imitación” (línea 323). En la siguiente línea enlista las acciones y emociones que implicaba el acto (línea 324) y en seguida comienza una actividad autorreflexiva en la que alterna el mundo de la historia (“Sí sabíamos que tenemos que tener respeto por ella”, línea 325) con el de la narración (“no sé si había cierta admiración, cariño [. . .]”, líneas 325–327). A través del modalizador epistémico *no sé*, repetido varias veces, el narrador expresa incertidumbre y no se compromete con una postura nacionalista. En la siguiente línea modaliza epistémicamente, pero esta vez expresando seguridad (“Yo creo que no”, línea 328), aunque luego vuelve a anular la certeza con “supongo”, “no sé” (líneas 328–329), no comprometiéndose con su afirmación inicial. Después de esta inestable reflexión retoma la apreciación sobre su gusto por esta práctica, pero lo atribuye a que se trataba de una actividad realizada en el exterior (líneas 331–332). Esta evaluación se puede entender debido a que la noción de *patio* abre el marco cognitivo de ACTIVIDADES LÚDICAS en oposición a *salón*, que da acceso al marco de las TAREAS ESCOLARES y el ESTUDIO, actividades normalmente no apreciadas por los niños. Debido a que Hugo no había mencionado la escolta en relación con la ceremonia, la entrevistadora le pregunta sobre su participación en ella (línea 335). El entrevistado narra la única ocasión en la que formó parte (líneas 336–342). La narrativa no tiene muchos detalles, pero se incrustan tres veces la evaluación que Hugo hace del evento (“fue padre” “fue bonito”, líneas 339, 340 y 342) y con la cual adopta una postura emotiva de aceptación. Sin embargo, se presenta una contradicción en las últimas líneas cuando vuelve a anular su apreciación. Esto es, re-

toma la visión de su yo-niño y advierte que participar en la escolta no era algo que le interesara (líneas 342–344). De esta manera, el entrevistado recurre a la operación discursiva de *aserción-anulación* para distanciarse de estas prácticas escolares, aunque la vivacidad que logra a través de la cita directa, el canto, la recitación y los comentarios evaluativos muestran un cierto grado de apego emocional por estas ceremonias.

### 12.3 Aprecio y admiración por los personajes históricos

“Todo hace que al final, esas representaciones, tú te sientas con cierta filia, con cierto amor hacia esas cosas”

El modelo de la HISTORIA DE MÉXICO se entremezcló con el modelo de la PATRIA, ya que apareció cuando los entrevistados hablaron del desarrollo de la ceremonia cívica de honores a la bandera y las efemérides que se referían como parte del acto. Todos los entrevistados contaron que los niños solían disfrazarse de personajes históricos. Con respecto al gusto por estas prácticas, David se mostró neutral, Belén, Pablo y Hugo se posicionaron afectivamente a favor y Mateo rotundamente en contra (aparentemente). A continuación, citamos fragmentos de la entrevista de Belén y Pablo donde hablan de esta costumbre escolar:

Narrativa de Belén:

- 092 Alba Tú alguna vez, ¿participaste en eso?  
 093 Belén Sí, muchas veces ahí si hh.  
 094 Alba ¿Que hiciste? ¿Te acuerdas de alguna vez en especial?  
 095 Belén Hay, pues, me acuerdo:: este por mis características me  
 096 pusieron a mí de, de doña Josefa Ortiz de Domínguez  
 097 y entonces mi abuelita me prestó un vestido, (.) mi  
 098 bisabuelita me prestó un rebozo  
 099 y me peinaron de chongo  
 100 y ahí iba yo con los tacones de:: danza de mi mamá  
 101 <este>, y entonces >bueno<, pues fue la ceremonia a mí, no me  
 102 acuerdo, creo que hicimos como alguna escenificación o algo así  
 103 Pero eso ya fue como en cuarto o quinto de primaria, y  
 104 entonces a la hora del recreo me tocó:: estar en lo que  
 105 llamaban la cooperativa que era un (.) este, pues un, un grupo  
 106 de niños que estaban encargados de vender que iban rolando  
 107 en el recreo,(.) este, y entonces a mí me tocó vender paletas

- 108 entonces yo andaba disfrazada vendiendo paletas (.) y >pues<  
 109 era muy incómodo porque además yo tra- o sea hacía calor, yo  
 110 estaba vendiendo paletas yo con rebozo y con tacones y bueno  
 111 entonces de eso me acuerdo, >por ejemplo< de una que fue muy,  
 112 (0.3) muy característica  
 113 Este,(0.3) pues derivada de esas, de esas este  
 114 Alba Y ¿te gustó hacer eso?  
 115 ¿Te gustaba?  
 116 Belén Pues, yo creo que sí era bonito, pero lo, lo malo >pues< es el  
 117 bullying que siempre alguien te hace, ¿no? o sea de repente sí  
 118 hubo, si había como algunas:: este burlas o cosas así como que  
 119 no, (.) había algunos niños que ya eran muy identificados pues  
 120 que siempre eran los que estaban ahí nada más buscando con qué  
 121 molestar ¿no?  
 122 Pero, pues creo que sí era, sí era bonito, porque también era  
 123 como un reconocimiento al trabajo de las personas, >o sea<  
 124 siempre obviamente escogían a para declamar a alguien que  
 125 declamara bien, o alguien que leyera, que leyera bien  
 126 Entonces no, no buscaban como a las personas latosas o a las  
 127 personas que no tenían buenas calificaciones, sino como los  
 128 que, o, o no necesariamente las calificaciones pero las que  
 129 tuvieran como las aptitudes de hacerlo, ¿no?

#### Narrativa de Pablo:

- 313 Alba ¿Y tú te acuerdas de de alguna vez en especial  
 314 que tú hayas PARTICIPADO?  
 315 Pablo Claro, por supuesto.  
 316 Alba A ver, [cuen-.  
 317 Pablo [Yo era muy participativo.  
 318 Alba Cuéntame.  
 319 Pablo No me acuerdo bien de la fecha pero::, este::,  
 320 en eso de las efemérides,  
 321 como yo estudié la:: (.) primaria en Ciudad Nezahualcóyotl,  
 322 pues en la ↑escuela: se hizo un un homenaje y se y se  
 323 mencionó sobre el el el el:: el TRABAJO o la  
 324 parte artística (.4) o la IMPORTANCIA que  
 325 tiene este personaje ¿no? que era:  
 326 que fue Nezahualcóyotl, el poeta Nezahualcóyotl.  
 327 Entonces, este: me tocó:: eh::: DECLAMAR,

328 declamar una (.) una poesía, ↑pero  
 329 eh:: fue:: fue muy emotivo  
 330 y a mí me quedó muy marcado porque  
 331 mi mamá me elaboró mi vestuario ¿n-? mi: mi  
 332 vestimenta de de: de Nezahualcóyotl,  
 333 este, me acuerdo que: hicimos unos ↑cortes ¿no? así de  
 334 como de unos: unos ↑glifos, unos símbolos  
 335 ↑prehispánicos ¿no?  
 336 y::, este: y pus buscamos una tela especia::l  
 337 y y y me elaboró mi tocado de plumas ¿↑no?  
 338 y me pintó mi ba::rba ¿no? [@@@]

Los extractos de Belén y Pablo muestran varias cosas en común. En primer lugar, ambos atribuyen relevancia al personaje que representaron. Pablo lo hace de manera directa refiriendo “la IMPORTANCIA que tiene este personaje” (líneas 324–325), y a través de la reformulación del nombre, así como agregando el atributo por el que se distinguíó (“Nezahualcóyotl, el poeta Nezahualcóyotl”, línea 326). La relevancia que el personaje tiene para Belén, en cambio, se advierte en la elección de referir su nombre completo (“doña Josefa Ortiz de Domínguez”, línea 96). En segundo lugar, los dos entrevistados focalizan el atuendo que debían portar y lo relacionan con el marco de la FAMILIA. Es decir, fueron las madres y otras mujeres de sus familias las que contribuyeron para que sus yo-niños pudieran cumplir con la tarea. El impacto emotivo que causó esta actividad se debe, por un lado, al vestuario descrito con detalle (líneas 97–100 y 333–338); por otro lado, a la sensación que este les produjo (“era muy incómodo”, línea 109) y, finalmente, al hecho de que fueran las mujeres de su familia las que lo elaboraran, como lo indica explícitamente Pablo (líneas 329–331).

Los siguientes fragmentos de las entrevistas de Hugo y Mateo tratan el mismo tema de las representaciones de personajes históricos. Ambos son conscientes de que estas representaciones se relacionaban con el amor a la patria:

185 Hugo Claro, el- de- para celebrar el grito hablábamos de Miguel  
 186 Hida::lgo, de More::los, de (3.0)  
 187 de todos estos próceres ((*estilización de voz*)) que nos dieron  
 188 ↑patria, y se nos enseñaba igual, como, ¿no? a respetarlos, y  
 189 admirarlos y a quererlos.  
 190 Alba Y tú te acuerdas de alguna ocasión donde hayas participado?  
 191 (1.0)  
 192 [Que hicis...]

- 193 Hugo [Sí, me] acuerdo, eh, (.) una vez hice a Benito @Juárez@,  
 194 (0.4) en el natalicio, supongo, en un 21 de marzo.
- 195 Alba ¿Y qué tenías que hacer?
- 196 Hugo Nada más tenía que pasar al frente, (0.5) iba yo vestido de  
 197 traje, peinado así de Benito @ Juárez, (0.5) y decía (0.8)  
 198 “Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al  
 199 derecho ajeno (.) es la paz” (1.2)  
 200 ¿No? Que era lo único que decía (.) Y mi esposa, Margarita (.)  
 201 Maza de Juárez (.) tenía también (.) que era una amiguita (.)  
 202 (. . .) Nora Alba hh. ella iba vestida también con un vestido  
 203 largo, etcétera (0.5)  
 204 y tenía algunas frases que no me acuerdo que (.) hablaba antes  
 205 o después de mí (.) y no- pero no me acuerdo qué decía (0.4)  
 206 yo solo decía esa, la frase famosa de (.) de Benito Juárez  
 207 (1.0) ↑Eso es lo único que recuerdo que haya participado en,  
 208 (0.5) en alguna fiesta patria.
- 209 Alba ¿Y te gustó?
- 210 Hugo ↑Sí, mucho; (0.9) mucho, mucho. Me gustaba ↑mucho participar  
 211 en los festivales. (1.6) Me gusta mucho:::

Como se puede observar, Hugo demuestra su alineación con estas prácticas explícitamente (líneas 210–211), pero también a través de la emoción que transmite al describir el atuendo, referirse a la compañera que lo acompañaba, incluso mencionando su nombre, y mostrar que recuerda la ocasión recitando la frase que tuvo que decir. A diferencia de los entrevistados anteriores, los cuales adoptan una postura de pacientes que recibían el papel (“me pusieron a mí de, de doña Josefa Ortiz de Domínguez,” líneas 95–96 y “me tocó:: eh::: DECLAMAR”, línea 328), Hugo toma el rol de agente: “una vez hice a Benito @Juárez@” (línea 193). Esta afirmación que implica voluntad es acompañada de risa moderada, lo cual indica que el entrevistado no considera este hecho como algo excesivamente serio. Lo mismo se percibe de la elección de usar la frase convencionalizada “estos próceres ((*estilización de voz*)) que nos dieron ↑patria” (líneas 187–188) referida con una estilización de voz que brinda un sentido de ironía. La frase, sin embargo, abre el marco de la PATRIA perfilando las nociones de amor, admiración y respeto. Hugo, pues, se incluye en un grupo que funge de paciente en la oración “se nos enseñaba igual, como, ¿no? a respetarlos [. . .]”, es decir que infiere que los sentimientos patrióticos eran inducidos. De este modo, evoca el ideolo-

gema “los personajes históricos son dignos de reconocimiento”, pero vuelve a colocarse como una persona que, si bien aceptaba el discurso y las prácticas escolares, en la actualidad no se alinea completamente con este sentido patriótico.

Mateo es el único entrevistado que expresa directa y enfáticamente su desaprobación por estas representaciones:

- 402 Mateo y bueno había a quien le tocaba ir vestido de Carra::nza y se  
 403 veía cagadí:simo  
 404 pero pus yo no era ese tipo de gente, o sea, siempre era de  
 405 "no ni maíz yo no me voy a disfrazar,  
 406 no, no, yo no voy a estar en los bailables", por ejemplo, esas  
 407 cosas, yo, yo no era partícipe de eso  
 408 y: me vala-- me valía que me castigaran y me hicieran todo eso  
 409 Alba y ¿por qué?  
 410 Mateo porque y-, ↑pus porque soy asocial, o sea @  
 411 no sé, como que creo que es una payasada si tú no te nace, o  
 412 si no quieres hacerlo,  
 413 no tendrías que hacer cosas que no quieres hacerlo en ese nivel  
 414 y pus como era como OBLIGATORIO  
 415 "¿porque lo voy a hacer obligatorio?"  
 416 "es que es por lo de, es por tu pa::tria es por", "no pues mi  
 417 patria yo le demuestro que la quiero de otras maneras  
 418 no tiro basu:ra, ayudo a la ge:nte, no soy un jodón,  
 419 es mi manera de decirle a la patria que, que SÍ soy un buen  
 420 mexicano o buen ciudadano  
 421 NO haciendo baili-- bailecitos y poniéndome cosas ahí  
 422 ridículas de bigotes"  
 423 Para un niño se me hacía muy ridículo@

El fragmento de Mateo contiene una narrativa habitual en la que cuenta la costumbre de vestir a los niños de personajes históricos intercalada con apreciaciones que él hacía de niño y opiniones desde el momento de la entrevista. Se posiciona abiertamente en contra de estas prácticas, lo cual se observa en los elementos lingüísticos con que las ridiculiza: desde un punto de vista externo a la escena, califica el atuendo de los niños como “cagadí:sino” (línea 403), es decir, absurdamente ridículo al grado de provocar risa. Advierte su opinión actual —aunque atenuada por el marcador *como que*— considerando estas representaciones como “una payasada” (línea 411) y algo ridículo (líneas 422–423). Pero la causa de su oposición, sin embargo, es el hecho de que eran actividades obliga-

torias, impuestas aun en contra de la voluntad de los alumnos (líneas 411–415). Esta evaluación es sostenida a partir del *tú genérico*, con el cual se busca acuerdo con la entrevistadora. En el fragmento también se observa cómo Mateo entra en la mente de su yo- niño y refiere sus pensamientos en estilo directo (líneas 415–422), así como el discurso patriótico que escuchaba en la escuela (“es que es por lo de, es por tu pa::tria es por”). A un nivel 1, tales pensamientos posicionan a Mateo niño como una persona consciente de sus derechos, rebelde por no acceder a participar en esas representaciones (líneas 405–407), pero al mismo tiempo como un niño que tenía amor por México y se lo demostraba a través de sus comportamientos. Así, Mateo evoca el ideologema “Sentimos cariño por México”, pero de manera más exaltada que en sus libros usando la palabra *patria* y las expresiones aparecidas en los libros de los sesenta, “soy un buen mexicano o buen ciudadano”. Así mismo, hace referencia a valores cívicos que, en cambio, sí aparecen en los textos evocando el ideologema “Debemos poner la basura en su lugar y colaborar”.

A pesar de que Mateo rechaza estas prácticas, se alinea con otras, como lo muestra el siguiente extracto:

- 277 Mateo Pero además la histo-- la historia se construye no solo por eso  
 278 o sea, se construye porque, le haces honores a la bandera, te  
 279 ponen a hacer este, caricaturas de ellos  
 280 y después te obligan a:: sí claro, te evidencian tu mal, lo  
 281 mal dibujante que eres y  
 282 @ tonces te hacen que con tu cartel vayas ahí @  
 283 tons te quieres lucir y  
 [. . .]  
 296 Me acuerdo que me toco llevar alguna vez el de, ↑alguno de los  
 297 Niños Héroeos, no recuerdo cuál,  
 298 pero sí me acuerdo que era uno de ellos, no se cuál, creo que  
 299 era Juan Escutia me parece,  
 300 este::: llevé a Carra::nza y eso, y entonces también eso hace  
 301 que vayas construyendo la historia  
 302 y luego en las tareas pus te pedían "una monografía de no sé  
 303 qué" ((*imitación estilizada de voz*)) y te llevabas las  
 304 madrecitas esas del retrato fotográfico  
 305 que tenías que leer atrás y luego transcribirlo ¿no?  
 306 Alba Ajá [¿monografías de qué?  
 307 Mateo [Este::: eh, justamente de:: los Niños Héroeos.  
 308 Alba Ajá.



309 Mateo Entonces (.) cada, cada vez que venía el día de la bandera,  
 310 por ejemplo,  
 [. . .]  
 316 este, te mandaban cierta tarea, y entonces hacías TRES  
 317 monografías de los seis o de los siete niños heroes<sup>o</sup> y ahí  
 318 tenías que poner<sup>o</sup>  
 319 Alba ¿Te gustaba?  
 320 Mateo ↑Sí, me gustaba porque en aquellos entonces yo quería ser presidente  
 321 entonces quizá por eso:: (la cívica)  
 322 Alba <sup>o</sup>Qué interesante<sup>o</sup> ¿y te acuerdas por qué querías ser presidente?  
 323 Mateo Sí, porque yo vengo de una familia:: cruzada, o sea, mi papá  
 324 vivía en vecindad,  
 325 mi mamá (.) pues, por fortuna fue:: adoptada  
 326 por una familia que tiene un poco más de dinero,  
 327 pero yo me sentí, siempre me he sentido (1.0)  
 328 que mi clase social no es media, o  
 329 sea, es tirando para abajo  
 330 y creo que::: quería ayudar a la gente y quería que este país  
 331 estuviera mejor (1.0)  
 332 Me encanta mi país,  
 333 entonces siempre fue como muy importante eso  
 334 e incluso el hecho de, en alguna ocasión  
 335 yo tuve que estar en la escolta,  
 336 en el último año de la primaria  
 337 y me dieron la bandera, porque por calificaciones me tocaba,  
 338 sin embargo yo era más chiquito, o sea, yo era un año más  
 339 chico que todos (.)  
 340 y además era de Diciembre, o sea era un año y ↑meses todavía  
 341 más pequeño que muchos,  
 342 la bandera me pesó muchísimo (.) y me acuerdo que vi, que me  
 343 dieron la bandera, entonces estaba así ((*gesto de sostener un asta*))  
 344 y de repente vino un aironazo y me tiró  
 345 ASÍ me caí con todo y bandera ↑RAAAAAAAPP ((*movimiento que*  
 346 *imita una caída*))  
 347 y me paré enojadísimo porque era una humillación así de  
 348 ↑RUARUARUARUA ((*gesto de enfado*))  
 349 entonces la maestra, que desde un inicio le quería dar la  
 350 bandera a otro chico,  
 351 que era más ↑alto y que venía de

352 una familia con, muy disfuncional  
 353 me dijo "¿por qué no él que de la bandera y tú das las órdenes?"  
 354 Y como o a mí siempre me ha gustado ser el mandón y el que  
 355 dirige, el que no sé qué  
 356 yo dije ↑"perfecto, yo doy las órdenes y él ca↑rga la bandera".  
 357 Tons todo eso hace que al final, esas representaciones  
 358 tú::: te sientas con cierta filia, con cierto ↑amor hacia  
 359 estas cosas y le pones atención  
 360 y te aprendes las cosas diferente.

La primera narrativa de este fragmento (líneas 277–318) muestra cómo, a nivel 3, Mateo se coloca en contra del sistema educativo y la manera de inculcar conocimientos. Los recursos lingüísticos que marcan tal postura son varios: la modalización deóntica (“te obligan”, línea 280; “te hacen que”, línea 282; “te mandaban”, línea 316); la estilización de voz que hace para ridiculizar a su maestra (línea 302–303), y el sustantivo *madrecitas* (línea 304) que indica tono despreciativo (así como confianza con la entrevistadora). Asimismo, a nivel 1, el entrevistado se posiciona como víctima sometida a realizar tales tareas. Sin embargo, de manera totalmente contradictoria, en la línea 320, desde un nivel 1, Mateo se posiciona a favor de las prácticas educativas declarando su gusto por las ceremonias. Desencadena, pues, una referencia narrativa a los pensamientos y deseos de su yo-niño (“en aquellos entonces yo quería ser presidente”, línea 320) que indican la razón por la cual le gustaban las actividades cívicas. Entonces desarrolla otra narrativa (líneas 223–229) que tiene la función de sostener su referencia a querer ayudar a la gente no privilegiada. Con esta narrativa y sus líneas evaluativas (327–331) Mateo se posiciona a nivel 1 como un niño benevolente y altruista, pero también como una de las personas de clase baja a las que quería ayudar (“pero yo me sentí”), posición que inmediatamente asume a nivel 2 (“siempre me he sentido”). En la línea 332 declara que le encanta México, evaluación que conectará con una nueva narrativa a partir del adverbio *incluso*. Dicho elemento crea la inferencia de que no solamente querer el bienestar de la gente y hacer algo por ella demuestra amor por México, sino también el hecho de participar en la escolta. Así, para demostrar su participación en el sexteto cuenta una historia que tiene las características de la narrativa canónica laboviana (*resumen* 334–335; *orientación* 336, 338–341, 350–352; *complicación de la acción* 337, 342–350, 353–355; *resolución* 356 y *evaluación* 357–360). En suma, el fragmento evoca el ideograma “Amamos, respetamos y nos sentimos orgullosos de México/bandera, por eso le hacemos ceremonias”, ya que el entrevistado conecta el marco del AMOR PATRIÓTICO (232–233) con el *guión* que comprende la escolta y las ceremonias. Así pues, el fragmento de Mateo nos

permite observar las inconsistencias en la postura que toma frente a las prácticas cívicas: tanto él como su yo- niño rechazan algunas (las representaciones teatrales) pero al mismo tiempo aceptan otras (rescribir biografías, hacer dibujos, participar en la escolta).

Con respecto a la historia de México que se presentaba en los libros, dos de los entrevistados recordaron el episodio de los Niños Héroe, una de las *grandes narrativas* que aparecen en todas las generaciones de libros de texto. Ambos extractos tienen rasgos en común, por ejemplo, ambos expresan la admiración y el impacto que les causaba de niños:

- 452 Hugo la>historia que nos contaban a nosotros de niños<, (0.1) el  
 453 niño héroe que se aventó por la bandera, ¿no? Desde el  
 454 Castillo de Chapultepec. (0.6) Pero ahora sabemos que no es  
 455 verdad, (1.5) que no es [cierto.]  
 456 Alba [Y cuando] tú eras niño y escuchabas  
 457 esa historia de los Niños Héroe=  
 458 Hugo =No, bueno, pues claro, ¡maravilloso! Así de .hh “¿Cómo un  
 459 niño?” “¡Se aventó un jovencito así (.) casi un poquito más  
 460 grande que tú! (.) ¡por tu país!” (0.8)  
 461 ¿No? Pue- este (.) "Por sal↑var a que (.) tu- a tu- (.) a la  
 462 nación para que tú tuvieras independencia y pudieras" (1.2)  
 463 ¡Ay! eran cargas emocionales muy fuertes, ¿no? [@@@@]  
 464 Alba [¿Sí?]  
 465 Hugo ↑Sí, sí me causaba::: (1.8) pues sí me causaba impacto (1.8)  
 466 ¿no? (.) El cura Hida::lgo::: este:: More::lo::s... (2.0)  
 467 El ↑Pípila, que se puso la (2.0)  
 468 ¿Cómo se llama? La:: (2.0)  
 469 la ↑piedra ésta e↑norme para poder llegar a la Alhóndiga,  
 470 y::: (0.8) ↑Sí, eran historias maravillosas y súper  
 471 bonitas (1.0) ¿no? (1.0)

Hugo relata, en estilo directo, los pensamientos y el impacto que le causaba la historia. Refiere su sorpresa a través de una pregunta (líneas 458–459) y exclamaciones evaluativas (líneas 458, 463, 465). Asimismo, comunica la relevancia emotiva del evento mediante las palabras de un agente desconocido que hace alusión a la juventud del personaje y a la consecuencia de su acción heroica (líneas 459–462). Nótese que Hugo, a pesar de reproducir el discurso patriótico que escuchaba en la escuela, no menciona la palabra *patria*, sino que usa las voces *país* y *nación*. A pesar de su estupor, se distancia de este discurso, en primer

lugar, asegurando que la historia no es verídica en seguida de haber hecho la referencia narrativa (líneas 454–455). En segundo lugar, ubicando la historia dentro del marco de la FANTASÍA mediante expresiones como “¡Maravilloso!” (línea 458) y al finalizar su intervención calificando los hechos históricos (según los libros) como “historias maravillosas y súper bonitas” (líneas 470–471).

Mateo relata la misma historia y demuestra sentimientos muy similares a los de Hugo:

- 246 Mateo Sí cómo no, las historias así de la bande::ra, y los  
 247 niños hé:::roes que se avent::ron uno de e::llos  
 248 desde el cast::illo de Chapultepec ((*estilización de voz*))  
 249 y la fregada, porque entonces eso ya no solamente  
 250 va cargado como del simbolismo ¿no?  
 251 sino también ya te identificas porque tú eres un niño y te  
 252 dicen que fue un niño, entonces dices "↑jay güey, qué loco  
 253 estaba ese niño!"@  
 254 pero además ahora que lo pienso digo ↑qué estupidez porque  
 255 para que él estuviera en el colegio militar pues ni tenían mi  
 256 edad (.) pero tú en tu:: cabecita  
 257 Alba ¿Qué pensabas en ese [entonces?  
 258 Mateo [que era un niño como yo, lo cual es  
 259 muy estúpido ahora que lo estoy pensando  
 260 Alba ¿Sí?, esa historia, esa historia de los niños, ¿cómo es esa  
 261 historia?  
 262 Mateo Primero es que está súper infanti::lizada, lo acabo de entender.  
 263 Que, la historia no solo viene de lo que te dice el profesor  
 264 sino todas las imágenes que te construyen alrededor de ellas.  
 265 Por ejemplo que te llevan a paseos (.) ↑al castillo de  
 266 Chapultepec.  
 267 Alba ah ¿sí te llevaron alguna vez?  
 268 Mateo ↑Cla::ro que sí.  
 269 Alba ¿Y qué hacían allí?  
 270 Mateo Pos::: la ver@dad es que te soltaban como animalito salvaje  
 271 no te pelaban mucho  
 272 y estuve en escuela pública, ↑toda la vida,  
 273 y pus no había esa capacidad de control, o de interés también  
 274 podría haber sido.

Al igual que Hugo, Mateo se distancia del discurso patriótico y de la concepción idealizada de la historia, pero lo hace de manera más crítica y contundente. Empieza narrando de manera resumida el acto heroico (líneas 246–248). La pequeña narrativa se desarrolla a partir de estrategias lingüísticas que le imprimen un sentido irónico: los alargamientos vocálicos que hace en cada uno de los elementos relevantes de la historia; la estilización de voz más grave con la que imita a un narrador de historias de suspenso; y la expresión coloquial “y la fregada” (línea 249), en lugar de *etcétera*, con la cual transmite un tono de desprecio (e indexa confianza hacia la oyente). Después de ridiculizar la historia, afirma que él (y otros) se identificaba con ella y explica la causa: un agente (innominado) les hacía referencia a la edad del héroe. En seguida expresa, como Hugo, con una cita directa lo que él pensaba de niño: “entonces dices “↑jay güey, qué loco estaba ese niño!”@” (líneas 252–253). Una vez más, el entrevistado indexa una postura de confianza a través del marcador coloquial *güey* usado para imprimirle asombro a la frase. La explicación sobre la identificación con el personaje, así como sobre la emoción que le provocaba, la hace a través del *tú genérico* con lo que crea la inferencia de que él no era el único al que le causaba impresión esta historia. En la siguiente línea (254) realiza una actividad autorreflexiva y metanarrativa (Deppermann 2015) con la cual critica la historia, y en un nivel 2 se distancia completamente de esta *gran narrativa* calificándola de algo estúpido y, posteriormente, como infantil. En seguida, la entrevistadora le pide que se la cuente, pero Mateo, en vez de narrarla, continúa reflexionando desde el mundo de la narración (línea 262). En estas líneas (254–256 y 262) que presentan una *evaluación externa* se puede observar un cambio de perspectiva sobre la historia. Esto demuestra que la narrativa es una herramienta del pensamiento (Herman 2003) que permite, por un lado, reflexionar sobre sí mismo en el pasado y evaluarlo desde el presente (“ahora que lo pienso”, línea 254; “es muy estúpido ahora que lo estoy pensando”, líneas 258–259; “lo acabo de entender”, línea 262), pero, además, permite observar la naturaleza multifacética de la identidad, la cual muchas veces no coincide en ambos planos (nivel 1 y nivel 2). En la última parte del fragmento (líneas 263–274), Mateo habla de la escuela como constructora de la Historia a partir de las actividades que promueve. Finalmente, vuelve a criticar el sistema educativo relacionándolo metafóricamente con el marco de la BARBARIE (“te soltaban como animalito salvaje”, línea 270) y señalando su falta de control.

## 12.4 Las culturas prehispánicas, fuente de orgullo y admiración

*“Pues, sin duda, la parte más importante de México es la prehispánica”*

Aunque en esta generación el marco de las CULTURAS PREHISPÁNICAS no apareció tan enfáticamente como en la anterior, sí fue la parte de la historia de México que consideraron de más relevancia para contarle a un extranjero (con excepción de Pablo que fue el único que indicó los actos de Emiliano Zapata como dignos de mención). Belén, por ejemplo, habla de las culturas prehispánicas con admiración:

269 Belén pues yo creo que:: una parte:: muy interesante y que creo que  
 270 es de interés::, de fascinación de varias este culturas, es,  
 271 este el inicio ¿no? la etapa prehispánica  
 272 creo que:: fue una etapa donde hubo mucho::, >este<, mucha  
 273 riqueza, riqueza cultural, riqueza, este:::  
 274 pues social, incluso::: cívica, y de de respeto en donde yo  
 275 creo que hubo mucha organización  
 276 A pesar de que eran diferentes culturas, había siempre como::  
 277 muchos lineamientos que eran (.) universales, o sea que, más  
 278 bien que eran, sí, que eran regionales pues, pero que tenían  
 279 que todos se entendían, que todas las culturas entendían como  
 280 lo que es el respeto  
 281 y que creo que en muchas culturas era lo principal, o es lo  
 282 principal, como en la (.) cultura japonesa, los Samuráis, como  
 283 en la cultura:::  
 284 europea, donde hay mucho, mucho respeto hacia el otro ¿no?

A pesar de elegir las culturas prehispánicas como punto de referencia para hablar de la historia de México, Belén parece seleccionarlas porque piensa que son culturas que causan “fascinación” a los *otros* (línea 270). Esta elección, en principio determinada por gustos externos, es sostenida en seguida al mencionar varios aspectos positivos de estos pueblos que ella admira. Como los entrevistados de la generación anterior, Belén concibe el mundo prehispánico como “el inicio” (línea 271). Con el modalizador epistémico *creo* introduce su postura de admiración que establecerá mediante la activación de los marcos de la RIQUEZA y el RESPETO. Para terminar su intervención, compara las culturas prehispánicas con las asiáticas y las europeas relacionándolas mediante el principio cívico del respeto. Lo anterior resulta relevante, ya que, por primera vez, en esta generación

aparece la mención de otras culturas que no fueran las nacionales o la colectividad española. Belén no es la única en mencionar las comunidades asiáticas y ponerlas en relación con las nacionales, lo hace también David cuando narra la leyenda azteca del “Día y la noche” y la termina diciendo que “en ↑Asia (.) pus tienen el Yin y el Yang, ¿no? El bien y el (.) y es const↑ante y así es la historia, y aquí también” (líneas 402–403).

David también se decanta, sin dudar, por la etapa prehispánica:

- 444 Alba qué le le contarías? Si te dijera: "A ver, cu↑éntame la historia  
445 de México." ¿Cuál es la parte que piensas que sería  
446 o [que le dirías?  
447 David PUES SIN DUDA la, la parte m::ás importante de México es la  
448 la la prehispánica  
449 Alba °Mhm°.  
450 David o sea no no (.) cuando llega (.)  
451 los europeos, los españoles (.) a América  
452 pues es un parteaguas que cambia totalmente la dinámica de la  
453 gente (.) que vivía en este continente  
454 pero antes de que llegaran los europeos esa gente  
455 SOLITOS (.)  
456 tuvieron que desarrollar toda su forma de vida.  
457 O sea cómo (.) desde: (.) lo que com↑ían,  
458 cómo se: curaban enfermed↑ades,  
459 cómo organizaban los días,  
460 la agricultura, TODO lo hicieron solos.  
461 Mientras que en ESPAÑA (.3), bueno, en Europa en general,  
462 Asia (.5), África (.3), pues intercambiaban ideas, °¿no?°  
463 Alba °Mhm°.  
464 David Aquí en América,  
465 esa gente que estuvo en América lo hizo solito, ¿no?  
466 Alba °Mhm°.  
467 David Entonces (.) no tenían la tecnología de Europa pero tenían (.)  
468 un substituto ¿no?  
469 Alba °Mhm, mhm°.  
470 David No había metales por ejemplo pero tenían  
471 el el trabajo con las pi↑edras (.) ¿no?  
472 Alba °Mhm°.  
473 David Por ejemplo (0.4) el tema de:l (.), el tema de:  
474 matemátic↑o

- 475 tenía un avance (.) impresionante ¿no? Con los mayas ¿no?  
 476 Tonces ↑ esa parte creo que es  
 477 la MÁS importante de la historia de MÉXICO,  
 478 Alba Mhm.  
 479 David ¿°no°? La prehispánica.

Lo que resalta en este fragmento, por un lado, es la modalización epistémica con la que expresa total seguridad en su afirmación (línea 447), y, por otro, el contraste que hace entre las culturas europeas, en específico la española, y las culturas prehispánicas americanas. No usa calificativos para referirse a los españoles ni alude a ninguna acción con la cual evaluar a este grupo. Parte de la idea de que la Conquista fue “un parteaguas” (línea 452) que cambió el modo de vivir de la gente, pero en seguida introduce un contraste mediante la conjunción adversativa *pero* (línea 454). A partir de esta línea, David da varios ejemplos para sostener que los pueblos prehispánicos realizaron cosas maravillosas sin ayuda de nadie. Su admiración se concentra en este aspecto que repite varias veces (líneas 455, 460 y 465) y lo compara con otros continentes donde, según afirma, había intercambio de ideas. Esta diferencia brinda más mérito a las culturas americanas en las cuales, sin embargo, nunca se incluye. Es decir, habla de *ellos* y expresa admiración por sus avances, pero no refiere un *nosotros* con lo cual demuestra una postura menos emotiva y comprometida que los entrevistados de la generación anterior. Finaliza reiterando su apreciación sobre la parte más importante de la historia mexicana.

Otro de los entrevistados que eligieron la época prehispánica para contar-sela a un extranjero fue Hugo:

- 481 Hugo si yo  
 482 tuviera que contar algo sería eso.  
 483 Alba Y, ¿me puedes contar un poquito? Como si yo fuera. . .  
 484 Hugo Ah! @@ (4.4)  
 485 Bueno, pues. . . (2.0)  
 486 Hugo Re↑sulta que:: (2.4)  
 487 Había un pueblo (0.4) que no recuerdo el nombre@ (2.4) que  
 488 estaba buscando un lugar y un asentamiento (.) dónde poder  
 489 establecer↓se. (1.3) Y::: (2.0)  
 490 y entonces ellos caminaron por muchísimo tiempo (1.8) y::: (2.0)  
 491 alguien le::... (0.6) un dios (.) uno de sus dioses le dijo  
 492 que iban a encontrar la tierra (.) prometida, digamos, o el  
 493 lugar donde se iban a asentar (.) que iba a ser un lago (1.2)



494 donde en medio iba a haber (0.2) un islote (1.3) e iba a haber  
 495 un nopal con una serpiente (1.8) con un águila devorando una  
 496 serpiente (1.1) y que esa sería la señal. (1.4)  
 497 Y entonces ellos caminaron mucho tiempo y se dieron cuenta que::  
 498 bueno llegaron al- a lo que:: ahora es la Ciudad de México,  
 499 que antes era Tenochtitlan (1.0) y encontraron la señal, y ahí  
 500 fue donde fundaron la ciudad (.) ↑Esa es como la historia  
 501 bonita; ahora, la realidad es que, bueno, pues (1.0) los  
 502 aztecas era un pueblo guerrero (.) que llegaron y estaban los  
 503 mexicas (1.0) asentados aquí en este, en esta::, en este lago  
 504 y los az↑tecas llegaron a quitar a los mexicas (1.4) y  
 505 mandaron a los mexicas al lago de Texcoco (0.2) ¿no?  
 506 y::: (.) construyeron la ciudad (1.0) e::n (.) sobre, eh::  
 507 sobre el lago (.) del valle (1.0) y::: >se volvieron< un  
 508 pueblo gue↑rro (1.2) un pueblo (2.0) un pueblo domina↑do  
 509 (2.0) y::: (3.4)  
 510 Y bueno, pues (1.0) construyeron la ciudad sobre (0.2) sobre  
 511 el lago, construyeron a través- por medio de unas, (0.5) de un  
 512 mecanismo llamado de chinampas, de chinampería ¿no? (0.6) Que  
 513 es (0.8) palitos, territa, palitos, territa, (0.8) encima  
 514 del agua, (1.0) y:: así construyeron la ciudad con calzadas,  
 515 avenidas, (1.0) y una infraestructura (0.5) bastante interesante ¿no?  
 516 Por ahí hay algún libro que no se sabe si es verdad o no, pero  
 517 donde dice que (1.1) los aztecas tenían un- un sistema  
 518 hidráulico hasta de desagüe ¿no? (0.6) Para poder hacer del  
 519 baño (.) tenían drenajes (1.3)  
 520 y:: que hacía que no se combinara esa agua sucia con el agua  
 521 limpia que entraba a las casas. (3.6)  
 522 Y, bueno, después vino lo de la Conqui::sta (2.6)  
 523 lo de la::: lo de la misma traición del mismo pueblo hacia su  
 524 mismo pueblo; claro, como los aztecas era un pueblo dominante  
 525 (1.2) un pueblo guerrero, los (.) pueblos aledaños no los  
 526 querían (1.0) entonces fue muy fácil que los pueblos de los  
 527 alrededores se ali↑aran a los españoles para combatir a los  
 528 aztecas (1.0)  
 529 Nunca se imaginaron (.) que al momento de a↑liarse con estos  
 530 hombres (.) con los españoles, (0.5) ellos también iban a  
 531 perder ¿no? (.) Supongo que en algún momento pensaron  
 532 “venceremos a los aztecas y recuperaremos (.) lo que nos

535 pertenece” o:: “nuestro pueblo” o:: (0.6) o “la auto↑nómia”,  
 536 porque todos pagaban tributo a los aztecas (3.4)  
 537 Pero pues se salió de las manos y (.) ni, ni ellos ni nadie ¿no?  
 538 Alba ¿Y qué pasó?  
 539 Hugo Pues (.) vencieron al pueblo, al pueblo (.) al pueblo azteca  
 540 (0.6) cayó Tenochtitlan (1.8)  
 541 y::: los españoles (.) se asentaron y coloni↑zaron (1.0)  
 542 a:::, (1.2) colonizaron (1.0) la ciudad de:: de Tenochtitlan,  
 543 y entonces se conoce como la Nueva España, y es una nue:::va  
 544 etapa ¿no? (0.9) de este país, (1.2)  
 545 donde:: viene:: viene la evangelización (1.3) porque nuestro  
 546 pueblo:: (1.1) creía en dioses ¿no? (1.2) y alababan a esos  
 547 dioses (1.0) Algunos dicen que de manera sangrienta,  
 548 otros dicen que no (2.4)  
 549 pero entonces (.) los, (.) lo:::s españoles (1.2) convierten  
 550 al pueblo en pueblo ca↑tólico ¿no? (1.0) y en un pueblo  
 551 creyente, en un solo Dios (1.0) a través de la evangelización  
 552 (1.3) ↓de las famosas pastorelas, por ejemplo y::: (2.0)  
 553 y les hacen hablar el idioma (.) ¿no? que es el español.

Hugo elige el mito de la fundación de Tenochtitlan para contársela a alguien que no pertenece al colectivo mexicano. Refiere la historia (líneas 487–500) como lo hacen los libros: enmarcándola dentro un halo religioso a partir de ciertas nociones (*dioses, la tierra prometida, la señal*), y repitiendo la frase convencionalizada distintiva de esta *gran narrativa*: “un nopal con una serpiente (1.8) con un águila devorando una serpiente” (líneas 495–496). Sin embargo, al terminar la leyenda, el entrevistado la enmarca dentro del dominio de la fantasía calificándola como “historia bonita” (líneas 500–501) y contrastándola con otra a la que le atribuye veracidad. Entonces, comienza una nueva narrativa donde describe a los aztecas en cierto modo negativo, conceptualizándolos con el calificativo *dominante*, el cual los coloca como antagonistas que aplican una fuerza contra otro grupo agnista al que obligan a moverse (líneas 503–507). Sin embargo, en las siguientes líneas (508–517), Hugo evoca el ideologema “los aztecas eran asombrosos e ingeniosos” al describir detalladamente el sistema que utilizaron para construir su ciudad y la infraestructura que tenían, evaluada como “bastante interesante” (línea 517). En la línea 518 intenta no comprometerse del todo con la siguiente narrativa, modalizando epistémicamente (“no se sabe si es verdad o no”). No obstante, esta pequeña narrativa sobre los sistemas de canalización (líneas 519–523) le servirá para seguir sosteniendo el ideologema sobre dicho pueblo. En la línea

524 inicia una narrativa referente a la Conquista, pero antes de describir los hechos, hace una apreciación a partir de la cual se desarrollará la historia (“la misma traición del mismo pueblo hacia su mismo pueblo”, líneas 525–526). Aunque Hugo justifica la traición de los pueblos aledaños refiriendo en cita directa lo que creía que estos pensaban (líneas 534–535), en la última línea (537) se infiere un tono de reproche hacia la acción (“ni ellos ni nadie”). La última parte del fragmento está centrada en la Conquista y los españoles. La conceptualización que el entrevistado hace de este grupo se advierte solo mediante las acciones que les atribuye: “se asentaron y colonizaron” (línea 541); “convierten al pueblo en pueblo ca↑tólico” (líneas 549); “les hacen hablar el idioma” (línea 553). Si bien los verbos *colonizar*, *convertir* y la perífrasis verbal *hacer hablar* perfilan un ANT que obliga a un AGO a cambiar su estado, estos verbos contienen una carga emotiva menos fuerte que los usados por los participantes de la primera generación. Del mismo modo que David, Hugo considera esta parte de la historia como “una nue:::::va etapa”, pero a diferencia de él, se asocia en una ocasión con el colectivo colonizado (“nuestro pueblo:.”, líneas 545–546). Es decir, concibe como propio al pueblo prehispánico, lo cual indica un acercamiento emotivo. En la línea siguiente introduce un comentario con el que vuelve a adoptar una postura de duda sobre lo que se dice de esta cultura (líneas 547–548) y concluye su narrativa haciendo referencia a la lengua española como otro de los aspectos impuestos por los colonizadores. Así pues, en los ejemplos que muestran la elección del mundo prehispánico como parte importante de la historia mexicana digna de ser contada, todos los entrevistados evocan los ideogramas “nuestro pasado prehispánico era majestuoso” y “los aztecas (y otras culturas precolombinas) eran asombrosos, ingeniosos y cultos”.

## 12.5 El indígena, lo rural, lo ajeno, el OTRO

*“Nosotros no dominábamos su lengua, nosotros los veíamos de manera despectiva”*

Por lo que se refiere al indígena como instanciación del modelo del OTRO, apareció nítidamente en una de las narrativas de Pablo. Exactamente igual que aparece en los libros de los ochenta, en esta narrativa el indígena es asociado directamente con la lengua. El fragmento siguiente surgió cuando el entrevistado, hojeando el libro, se encuentra con la lectura “Nezahualcōyotl. El rey poeta” y recuerda la ocasión en que recitó uno de sus poemas:

797 Pablo y yo declamé la poesía

798 y [bueno HAY hay mucha poesía de de °del° (.) °de:° (.)

- 799 de Nezahualcóyotl
- 800 Alba Mhm
- 801 Pablo pero aquí no ↑viene.
- 802 Alba ¿La decla- (.4) la [declamaste en español?
- 803 Pablo Por [supuesto lo declamé en español.
- 804 Alba ¿↑No (.) no n- (.6) no: no les enseñaban alguna otra?
- 805 Pablo NO: (.) [yo tenía compañeros (.) porque
- 806 Alba [¿°No verdad°?
- 807 Pablo en en:: donde: (0.6) donde yo soy nativo
- 808 hubo: mucha migración
- 809 Alba Mhm.
- 810 Pablo y sobre todo de m- de mucha gente del del del sur de la
- 811 Repúbli↑ca. Pero yo tenía muchos amigos que:
- 812 que hablaban que hablaban su lengua nativa,
- 813 Alba °Ah°.
- 814 Pablo por ejemplo hablaban (.) zapo↑teco.
- 815 Hablaban mixe.
- 816 Alba °Sí°.
- 817 Pablo Hablaban ↑nahuátl
- 818 y NOSOTROS (0.2) éramos, este::,
- 819 pues: (.) pues sí lo voy a decir abiertamente ¿no?
- 820 Éramos un poco crueles con
- 821 con los compañeros ¿no? porque:
- 822 como nosotros no dominábamos su len↑gua,
- 823 nosotros los veíamos de manera despectiva ¿no?
- 824 [Éramos ] (.) de alguna manera:
- 825 Alba [°Mhm°]
- 826 Pablo nos bur↑lábamos.
- 827 PENSÁBAMOS o o: jugábamos con esa
- 828 con esa ignorancia ¿no?
- 829 >o sea< nos embargaba la ignorancia
- 830 y y:: y:: y los (.) lo:s catalogábamos como indios ¿no?
- 831 de manera despectiva ¿no? Entonces
- 832 yo recuerdo que tenía incluso amigos en en en en en en en en::
- 833 casa ¿no? en c- la calle donde yo
- 834 yo me (.) yo me crié, este::
- 835 >pues< (.3) NIÑOS que hablaban su lengua ¿no?
- 836 Entonces era muy chistoso porque:
- 837 pus >tenían< una fluidez, este::

- 838           lingüística (.) p- pues MAYORI↑TARIA ¿no? o sea:  
 839           SUPERIOR a la ↑nuestra ¿no?  
 840           que (.) bueno, yo nada más hablo o o o aprendí la lengua  
 841           materna que fue es el espa↑ñol ¿↑no?  
 842 Alba    Mhm.  
 843 Pablo   pero, este::  
 844           sí ha- (.) sí: yo tenía compañeros en la en la:: en la (0.3)  
 845           primaria que que ↑pus por cuestiones  
 846           persona:les o cuestiones familiares (.) pues llegaron (.) y y  
 847           s- y y tuvieron que salir de de sus pueblos y (0.2) y  
 848           llegaron a habitar: (0.2), este:, lo que es el (0.2) el:: el  
 849           Valle de (.) de Ciudad de Nezahualcōyotl ¿no?

Este fragmento refleja uno de los ideogramas del libro que forman parte del MCI del INDÍGENA, a saber, “hay otros que no son como nosotros, son extraños, viven lejos y no nos podemos comunicar con ellos”. Esta concepción se observa a partir de las acciones y reacciones de los personajes. La narrativa se desarrolla a partir de la pregunta sobre si había recitado el poema en español, debido a que originalmente fue escrito en náhuatl. Pablo responde inmediata y enfáticamente “Por [supuesto”, (línea 803). La locución adverbial modaliza epistémicamente la respuesta indicando obviedad, lo cual crea la inferencia de que el idioma español es el único posible en el que él podría haber declamado. Esta declaración le hace recordar que, a diferencia de él, algunos de sus compañeros hablaban lenguas indígenas. Antes de hacer esta mención, sin embargo, agrega unas líneas orientativas en las que explica el fenómeno de migración que se suscitó en su comunidad (líneas 807–811). Esto le permite posicionar a sus personajes dentro el marco de la LEJANÍA geográfica. En las dos líneas siguientes (811–812) los presenta como sus amigos, lo cual indica una postura a nivel 2 de simpatía hacia ellos. No solamente refiere que estas personas hablaban “su lengua nativa”, sino que ejemplifica mencionando tres lenguas indígenas, dos de ellas oaxaqueñas. En la línea 818 se ubica dentro de un *nosotros* que deja afuera a los “amigos” indígenas. Pablo no desambigua el *nosotros* pero narra el comportamiento que tenían hacia el otro grupo. Antes de hacerlo, introduce un comentario que lo saca de la narrativa y con el que advierte que lo que dirá a continuación es algo que podría ser considerado como vergonzoso, pero que, aun así, él se atreve a confesar (líneas 818–819). La apreciación de vergüenza se infiere de los alargamientos vocálicos, las pausas y los marcadores discursivos de relleno que le permiten pensar cómo formular su mensaje (*este, pues*). Pablo declara, atenuando mediante “un poco”, la crueldad con la que su grupo trataba a los compañeros indígenas: “nosotros los

veíamos de manera despectiva” (línea 823); “nos bur↑lábamos” (línea 826); “lo:s catalogáβamos como indios ¿no? de manera despectiva” (línea 830–831). Este comportamiento, al que en la línea 827 concibe como un juego, lo atribuye a la ignorancia. Con esta afirmación reiterada (líneas 828–829) se posiciona como una persona arrepentida y consciente de la conducta incorrecta de su grupo. El sentido de desaprobación es reforzado con la siguiente parte de la narrativa introducida por el adverbio *incluso*, que, en este caso, indica una contradicción. Es decir, este marcador establece una relación no solo aditiva sino también de contraste entre el espacio mental de la escuela y uno de la casa, donde también aparece el grupo indígena. Así, Pablo despierta emotividad y acerca este *outgroup* activando los marcos del HOGAR y la INFANCIA a través de las cláusulas “tenía incluso amigos en [ . . . ] casa”; “en c- la calle donde yo, yo me (.) yo me crié”; “NIÑOS que hablaban su lengua”. En las siguientes líneas refuerza esta postura de simpatía categorizando la situación como algo “muy chistoso” (línea 836). Asimismo, adopta una postura de admiración hacia esos niños enfatizando con el volumen de voz y los superlativos *mayoritaria* y *superior* su destreza lingüística (línea 839), que pone en comparación con la del *ingroup* y con la evaluación negativa que había hecho líneas atrás (“nos embargaba la ignorancia”). Además, refuerza el valor que quiere imprimir al grupo indígena confrontando la destreza lingüística de este con su monolingüismo: “yo nada más hablo o o o aprendí la lengua materna que fue es el espa↑ñol ¿↑no?” (líneas 840–841). Pablo concluye el fragmento volviendo al tema de la migración. Abre, pues, los marcos de la LEJANÍA, LO RURAL, LO AJENO, conceptualizando, por un lado, al *outgroup* como un AGO que fue obligado por una fuerza externa a dejar su lugar de origen (“s- y tuvieron que salir de de sus pueblos”, línea 847). Por otro lado, el verbo déictico *llegar* implica la mirada subjetiva (dentro del evento) del conceptualizador (Pablo) y focaliza su espacio, creando con ello un sentido de intrusión (línea 848). En resumen, Pablo recrea con el comportamiento de sus personajes el ideograma promovido por los libros, pero desde el presente juzga esos comportamientos como incorrectos y aunque comunica simpatía por el grupo indígena e intenta reivindicarlo, se percibe en su discurso un cierto distanciamiento hacia este.

## 12.6 Aspectos culturales de la identidad mexicana

*“Pero también habla de nuestra relación con la muerte, que es en serio, pero no en serio”*

Por lo que se refiere al marco CULTURAL, este fue activado con la pregunta sobre algún cuento o leyenda mexicana. David y Hugo mencionaron cuentos prehispánicos, pero solo David narró uno. Los demás entrevistados, incluyendo a Hugo, con-

taron la leyenda de “La llorona”. Todas las versiones son similares, sin embargo, hemos recogido las de Mateo y Hugo porque solo ellos reconocen en la leyenda aspectos sociales y culturales de la identidad mexicana.

#### Narrativa de Hugo:

- 583 Hugo Pues no sé, la le- (.) la leyenda de La llorona, (0.5) ¿no?  
 584 Alba ¿Cómo es?  
 585 Hugo @No me la sé co-@ exactamente cómo es. (0.9)  
 586 No sé si era una mujer que perdió a los hijos, los hijos  
 587 se cayeron al río y se murieron. (1.2) O le robaron a los hijos  
 588 y los encontró en el río. (2.6)  
 589 El chiste es que la leyenda dice que donde hay un río siempre  
 590 se aparece la llorona ¿no? Donde hay agua (1.6) la llorona se  
 591 aparece (.) porque está buscando a los hijos perdidos (2.0)  
 592 Y::: y entonces, se escucha en las noches cómo grita <“Ay! Mis  
 593 hijos!”>, ¿no? El famoso lamento de la llorona (1.0)  
 [...]  
 668 Hugo Y todas estas leyendas, (1.2) más que de creencia, (.) me  
 669 parece que sería importante que se rescataran (.) como una  
 670 tradición. (0.8) Porque, además, (2.3)  
 671 si se le escarba a todas- a las leyendas, todas tienen u-  
 672 un:::, (1.5) un por qué social, o un::: peso político, o  
 673 so- o so- o social, ¿no? (1.1)  
 674 O sea, en algún momento leí, no me acuerdo dónde, que la  
 675 llorona, por ejemplo, (0.8) era la Ma↑linche que había  
 676 traicionado al pueblo mexicano, (0.7) cuando (0.6) ella le  
 677 dijo a los españoles, (.) fue la guía de los españoles para  
 678 que llegaran a Tenochtitlan (0.3) ¿no? (1.3)  
 679 Y QUE ELLA era la que- la- se lamen↑taba en los ríos (0.8)  
 680 por:: los hijos que había traicionado ¿no? por los hijos que  
 681 había entregado (1.6)  
 682 Entonces ya tiene otra connotación (.) ¿no? (1.0) Y::: se  
 683 vuelve más interesante, se vuelve m::: (.) pues más bonita.

#### Narrativa de Mateo:

- 456 Mateo Una mujer que este, que::: dicen que es de Xochimilco los de  
 457 Xochimilco, hay lugares, que los de Mixquic dicen que son  
 458 que es más pa allá.

- 459 Eh:: no sé exactamente que pasó  
 460 pero por, creo que es algo de que el marido  
 461 la engañó::, yo que sé  
 462 y entonces ella se enojó mucho y fue y mata a los hijos,  
 463 y después se arrepienta, se arrepiente perdón, y luego muere y  
 464 de la tristeza y entons anda penando por la vida gritando  
 465 ↑"ay mis hijos" ((*estilización de voz*))  
 466 y sale en la no:che y entonces que si la ves, y vas tú a  
 467 recolectar agua y la ves  
 468 es un espectro ahí flotante, te echas a correr porque si te  
 469 agarra, te mata ¿no? a-
- 470 Alba ¿y qué es?, mujer esta ¿esta mujer quién era?  
 471 Mateo Ay, la verdad es que no lo sé  
 472 Alba ¿Tú crees que esta leyenda, el, sea trascendente, o sea, que  
 473 las nuevas generaciones tendrían que conocerla?  
 474 Mateo De hecho, mira dos, son dos preguntas pero de hecho, es  
 475 trascendente, Sí, porque fueron parte de nuestra identidad en  
 476 muchos sentidos.  
 477 La primera de ellas es que nuestra identidad, es jug-- tener  
 478 muy cercana y jugar con la muerte.  
 479 El adulto te cuenta la historia porque él se está divirtiendo  
 480 y está regulando el comportamiento del niño, cuando dice "de  
 481 no::::che no puedes sali::::r porque vie::::ne la, la  
 482 llorona" ((*estilización de voz*))  
 [...]
- 490 O sea, es UN REGULADOR social.  
 491 Pero también habla de nuestra relación con la muerte, que es  
 492 en serio pero no en serio, por eso tenemos festivales para ella  
 493 culto para ella, CHISTES CON ella (1) ¿no?

Como se puede observar en la primera parte de los fragmentos, ambos entrevistados narran la historia con muchas incertidumbres y sin detalles. Si bien la versión de Mateo es mucho más cruenta que la de Hugo porque habla de asesinatos y es más vívida por la utilización de estrategias prosódicas, en ambas la mujer pierde a sus hijos y llora de dolor por ello. El discurso relevante para nuestro análisis no se encuentra en la narrativa inicial sino en la argumentación que deriva de esta. Hugo, después de contar la historia de La llorona, hace una narrativa (que ha sido cortada debido a su longitud) donde relata algunos personajes fantásticos (brujas, nahuales) sobre los que le contaba su familia, que vivía en zona



rural, y posteriormente (líneas 668–670) señala la importancia que para él tienen estas leyendas. Según dice, la razón por la cual deberían ser rescatadas como tradiciones radica en que todas contienen un aspecto político o social (líneas 672–673), y para demostrar esta afirmación narra otra versión de la misma historia (líneas 674–681). Creemos que los marcos de lo POLÍTICO y lo SOCIAL a los que Hugo quiere aludir son abiertos y están conectados entre sí mediante la palabra *traición* (líneas 676 y 680). Según su discurso, la traición de la Malinche es considerada como un acto político que contribuyó para que los españoles llegaran a Tenochtitlan, hecho que metonímicamente implica la conquista y destrucción del Imperio azteca. Pero también fue un acto que tuvo repercusiones sociales, ya que la Malinche, con este acto, dañó profundamente al “pueblo mexicano” (línea 676). El entrevistado maximiza la gravedad del hecho y lo dota de emotividad mediante la activación del marco MATERNAL al referirse al pueblo mexicano como los hijos que ella traicionó y entregó (líneas 680–681). Esta metáfora es tan potente emocionalmente que incluso supera la versión de Mateo en la que hay explícitamente muertes. Esto sucede debido a que en la historia de Mateo la madre asesina a sus hijos, lo cual es un acto reprobable; pero en la versión de Hugo, la madre mata (metafóricamente) a los hijos que son su pueblo. Lo anterior se opone a la metáfora de la MADRE-PATRIA, la cual, idealmente, ama y protege a sus hijos. El tema de la muerte aparece en la respuesta de Mateo sobre la importancia de esta leyenda. Para él, la manera lúdica de concebir a la muerte es uno de los aspectos de la identidad mexicana (línea 475–478). En efecto, el entrevistado relaciona la muerte con el marco de la DIVERSIÓN a través de nociones como *juego*, *chistes*, *festivales*, *algo no serio* (líneas 78–79; 92–93). Habla de la diversión que provoca esta leyenda en los adultos que la cuentan a los niños. En este sentido, refiere el aspecto social de la leyenda como un “regulador social” que controla el comportamiento de los niños a través del miedo al personaje que representa la muerte.

Pablo también refiere esta concepción que el pueblo mexicano tiene con respecto a la muerte. La explicación surge después de hablar del Día de Muertos como una de las tradiciones mexicanas que se celebraban en su escuela:

- 472 Pablo Híjole, es que en México (.) todo el año hay fiestas ¿no?  
 473 Todo el año hay fiestas. Es un (.)  
 474 somos un pueblo f- fiestero ¿no?  
 475 Nos encanta la alegría y:::  
 476 Sí la tradición del Día de Muertos por supuesto que también  
 477 la la la festejábamos (.), se festeja.  
 478 Este::: pues es una, es un:: (.), es un momento muy especial.

- 479 Creo que no en todas las partes del mundo  
 480 se celebra este:: este ac↑to porque::  
 481 pues celebramos la muerte pero de una forma muy (.)  
 482 muy particular (1.0)  
 483 No la celebramos como:: eh::  
 484 no sé, de manera solemne (1.0)  
 485 Tenemos (.) tenemos una::  
 486 una forma muy particular que es festejarla ¿no?  
 487 festejarla y::: (1.0) y bueno e:s algo como:  
 488 como lo que cita: Octavio Paz ¿no? en su libro del Laberinto  
 489 de la Soledad donde dice que  
 490 los niños se vuelven adultos ¿no? y los adultos se vuelven  
 491 niños y los locos (.) este:: se vuelven coherentes ¿no?  
 [. . .]  
 514 y es algo muy extraño porque nosotros p- (.) tenemos la (.)  
 515 la:: la:: la creencia de que nuestros (.) ↑seres,  
 516 nuestros seres que ya no están de manera física,  
 517 el día dos de noviembre  
 518 vienen sus almas, vienen eh, viene el espíritu  
 519 y:: (.) y es eh nos visitan.  
 520 Entonces para eso  
 521 los recibimos con una gran ofrenda ¿no? con una gran  
 522 con un gran festín, con una gran (.) cena ¿↑no?  
 [. . .]  
 539 y en los altares se montan las fotografías de (.) de nuestros  
 540 ↑seres (1.0) y este::  
 541 y tenemos esa creencia de que como ellos  
 542 ya pa↑saron a otra: a:: otro ESTADO de de:  
 543 de, este: de VIDA,  
 544 pues ese día nos (0.4) nos nos visi↑tan  
 545 y en las ESCUELAS y:: en todo el país s::e festeja  
 [. . .]  
 576 En la escuela los maestros nos (podí-) nos pedían,  
 577 este:: (1.0) pues había (.) había (.4) varias actividades.  
 578 Unos nos pedían una cala- una calaverita literaria ¿no?  
 579 una [COMPOSICIÓN,  
 580 Alba °Ah°:: °Sí°.  
 581 Pablo una composición ¿no? al- algún algún::: ma↑estro,  
 582 este:: o algún compañero citando la muerte ¿no?

- 583 Alba Mhm.  
 584 Pablo Eh y esas eh:: (.) calaveritas literarias  
 585 las (0.3) compartíamos  
 586 Alba Mhm.  
 587 Pablo y en algunos momentos  
 588 las podíamos decir públicamente ¿no?  
 589 y: siempre tuvieron ese corte como::  
 590 eh::: ehm::: ↑pus (1.0) de chist↑e (.) este::  
 591 >o sea< a modo de de burla ¿no? pero eh (0.3) de: una manera  
 592 muy sana ¿no? y::  
 593 este, esas eran las actividades que que hacíamos  
 594 en en en la escuela.

En las primeras líneas (líneas 472–475), Pablo evoca el ideologema del libro “los mexicanos poseemos tradiciones que celebramos de manera muy alegre y somos felices de participar en ellas”. En seguida comienza a hablar del Día de Muertos, pero antes de explicar en qué consiste, hace una apreciación (“es un momento muy especial”, línea 478). Después, con la oración modalizada epistémicamente “creo que no en todas las partes del mundo se celebra”, (líneas 479–480) provoca un contraste y da más fuerza al sentido de peculiaridad que quiere comunicar en la segunda frase “celebramos la muerte, pero de una forma muy (.) muy particular” (líneas 481–482). En las siguientes tres líneas (483–486) vuelve a hacer un contraste entre la solemnidad y la diversión. Debido a que estas líneas siguen la estructura contrastiva anterior (líneas 479–472), se deduce que el entrevistado atribuye la solemnidad al tratamiento de la muerte en otras partes del mundo, mientras que asume explícitamente la diversión como distintivo del tratamiento que se hace de esta en México. En las siguientes cuatro líneas (488–491), Pablo cita a un escritor para apoyar la idea que quiere transmitir de la fiesta como un espacio de euforia y transformación. En el extracto sucesivo, desarrolla una narrativa sobre la creencia que tiene el colectivo —en el que él se incluye a través del *nosotros*— sobre el festejo del Día de Muertos. La narrativa es introducida por una *evaluación externa* (“y es algo muy extraño”, línea 514) con la que el entrevistado comenta la actitud que tiene hacia la historia. Aunque el adjetivo *extraño* podría indicar un distanciamiento, esta cláusula tiene más bien la función de elevar el nivel de *telabilidad* de la narrativa, la cual demuestra gran acercamiento emotivo. Esto es, Pablo desarrolla un relato muy largo (líneas 514–575, del cual solo presentamos dos extractos) donde focaliza el *nosotros*; usa el eufemismo “nuestros seres que ya no están” (línea 516) para referirse a los familiares que han muerto y la palabra *seres* varias veces (líneas 515–516; 539–540); así como

una gran cantidad de detalles sobre la variedad de platillos y objetos que se colocan en la ofrenda.<sup>1</sup> En la línea 545, ese *nosotros* que festeja la tradición toma un carácter más concreto pero metonímico: “todo el país”. En el último fragmento (líneas 576–594), habla de las actividades que se realizaban en su escuela para conmemorar el Día de Muertos. En esta parte, del mismo modo que Mateo, relaciona el marco de la MUERTE con el de la DIVERSIÓN describiendo el tipo de composiciones que hacían los niños. Este último marco se abre con las palabras *chiste* y *burla* (líneas 590–591). Llama la atención, sin embargo, que Pablo haga la aclaración “pero eh (0.3) de: una manera muy sana” (líneas 591–592), lo cual indica que asume la extrañeza que podría causar esta práctica (como lo refiere en la línea 514) y no quiere que se malentienda y se juzgue de manera negativa.

Dentro del modelo CULTURAL, el tema de las celebraciones escolares y los bailables tradicionales no tuvo mucha relevancia para los entrevistados. De acuerdo con nuestros datos, este tema tiene más impacto en las mujeres que en los hombres. Así, encontramos que solo Belén habló del Día de las madres y se concentra en el vestuario, pero no recuerda el nombre de los bailes.

## 12.7 La persistencia de un fenotipo

*“Y entonces, claro, ves a la patria morena parecida a tu madre ¿no? De pelo negro, ojo rasgado, boca mexicana pues, y la sientes propia”*

Como hemos apuntado, la última pregunta de la entrevista sobre la pintura de González Camarena que se encuentra en la portada de los libros de los sesenta da pie a la aparición del modelo del FENOTIPO mexicano y de elementos que conforman la identidad nacional. De los cinco entrevistados, Belén es la única que no se siente identificada con esta imagen:

435 Alba ¿A ti te gusta?

436 Belén Pues siempre me dio miedo @@@

---

<sup>1</sup> El extracto de Pablo refleja una de las pocas ocasiones en que un(a) entrevistado(a) pasa por alto la identidad de la entrevistadora contando con lujo de detalle, como si ella no conociera la tradición. Esto ayudó, sin embargo, a que nos percatáramos del grado de emotividad que esta festividad despierta en el entrevistado, que parece estar narrando para un *otro* a quien le quiere transmitir la relevancia de la celebración. Lo anterior corresponde con la teoría de la identidad social, que afirma que se suelen resaltar y tratar de manera positiva las características intragrupales (Tajfel & Turner 1986). Coincide también con la idea de que hablar de los aspectos positivos del *ingroup* es una estrategia discursiva con la que se construye la autorrepresentación grupal (van Dijk 1998).

- 437 Alba ¿Por qué?
- 438 Belén porque no entendía por qué una señora tenía atrás una, un  
439 águila comiéndose una serpiente, que además la serpiente tiene  
440 colmillos, entonces se me hacía como, y ella así como muy  
441 fuerte, como muy firme, como muy:: este, insensible, pues no  
442 sé, algo extraño  
[. . .]
- 461 >pues< yo lo que interpreto aquí o lo que siento es que  
462 quieren denotar como cierta pureza, cierta ligereza, un poco  
463 de, de resistencia, de fortaleza  
464 de::: dignidad, de::: (.) este::, eh, creo que en algún punto  
465 sí::, sí denota un poco las características originarias que  
466 son que es la forma de la boca, las orejas que no están como  
467 separadas del cuello  
468 el cabello, o sea el cabello es ondulado, no es lacio, no es  
469 este::, (.) medio crespo, muy abundante oscuro, >este< ella es  
470 morena  
471 y::, y creo que:: lo que quieren dar a entender sí es como  
472 algo muy claro para mí  
473 este, pero no sé si yo así la dibujaría a mi patria ¿no?
- 474 Alba Ajá
- 475 Belén entonces creo que es como muy idealista en la imagen  
[. . .]
- 482 pues yo creo que es una parte nada más de lo que  
483 realmente es, es la patria ¿no?
- 484 Alba mhm, bueno y entonces, ¿que es para ti la Patria?
- 485 Belén este, pues es su gente, o sea es, es yo creo que, (.) este,  
486 pues actualmente::  
487 este, no sé qué sea para mí la patria, pero debería de ser,  
488 este:::, pues un poco más de (0.5)  
489 no sé, de alegría, un poco mas de, (0.5) de:::  
490 de compañerismo, o sea aquí por ejemplo, se ve una imagen de  
491 una persona sola ¿no? como única, como si no hubiera más, como  
492 si no hubiera diversidad, como si no hubiera este, pues  
493 compañerismo, trabajo en equipo, entonces (.) yo creo que,  
494 para mí tendría que ser más este, eso (0.4)

Aunque solo la primera parte de este fragmento es una narrativa sobre lo que Belén sentía de niña al ver la imagen, hemos citado el discurso argumentativo

que le sigue porque aparecen aspectos de la identidad mexicana recurrentes en esta generación. Belén advierte que la pintura le daba miedo, en específico los elementos del escudo que remiten a la leyenda de la fundación de Tenochtitlan. Nótese que Belén utiliza el verbo *comer* (línea 439), que implica un ajuste focal cualitativo; esto es, usa una categoría más amplia (o esquemática, Langacker 1987) con la cual se pierden algunas de las propiedades de *devorar*, verbo convencionalizado para esta historia. La actitud que la mujer transmite es otro de los elementos que señala como atemorizantes: “y ella así como muy fuerte, como muy firme, como muy:: este, insensible”. Observando la imagen, Belén comienza a interpretarla y habla de la voluntad de un *ellos* que han hecho el cuadro (línea 462). Es decir, a diferencia de las interpretaciones de los demás entrevistados, le quita agentividad a la representación femenina, lo cual es otro indicio de distanciamiento. En las siguientes líneas (464–470) aparece el modelo del FENOTIPO. Belén enfoca, pues, ciertas características que les atribuye a los mexicanos “originarios”: la boca, las orejas, el cabello crespo, abundante y oscuro, y finaliza señalando la tez morena. Las mismas características son advertidas por Pablo, Hugo y Mateo. Belén se posiciona distante con respecto a esta representación (línea 473); sin embargo, la acepta, pues es consciente de que “la mayoría de la gente”, incluida ella, la asume como la versión (idealizada) de la patria (líneas 475–477). No obstante, más adelante se vuelve a distanciar argumentando que esa representación “es una parte nada más de lo que realmente es, es la patria” y, por petición de la entrevistadora, indica el significado que para ella tiene. Menciona un aspecto que ya había surgido en otras entrevistas, la alegría (línea 489), pero también otros que aparecen por primera vez en esta generación: el compañerismo y la diversidad (líneas 490–492). Este último aspecto es desarrollado por Mateo en una descripción sobre la gente de México cuando habla de las imágenes que pondría en un poster sobre lo mexicano:

756 ya tenemos mexicanos, ya tenemos haitianos mexicanos, por  
 757 ejemplo con:: estos desastres que ha habido en Haití  
 [. . .]  
 762 tenemos la gente de las co::stas↑  
 763 que tienen orígenes negros y los siguen manteniendo al menos  
 764 en los rasgos↑  
 765 tenemos a los de Yucatá::n que parecen el típico Ma↑ya::  
 766 Oaxaqueño::s, (.) o sea es bien difícil  
 767 agarrar una imagen así, (.) no >por eso tomaría varios<,  
 768 justamente por eso o sea (.) al los ↑vatos ↑grandotes

- 769 con mujeres ↑enormes ahí en el norte  
 770 hasta los chaparritos allá del sureste  
 771 o las de Veracruz acá con su carnaval, o sea, es muy difícil

Este fragmento da luz al tema de la diversidad demográfica, que no coincide con la imagen mucho más homogénea que los libros desean comunicar. Sin embargo, un aspecto interesante es que Mateo habla de un *nosotros* poseedor de un *ellos* (“tenemos haitianos mexicanos”, “tenemos la gente de las co::stas↑” etc.). Esto indica que, por un lado, distingue una diversidad dentro del colectivo, pero, por otro, que él conceptualiza un grupo (al que pertenece) que ha adoptado a otros grupos dentro de sí.

Volviendo al tema del fenotipo surgido a partir de la observación de la portada, Hugo demuestra una identificación completa con la imagen:

- 734 Alba ¿Tú conoces esta imagen?  
 735 Hugo Sí, ¿cómo no? (1.7) Es ‘La Patria’.  
 736 Alba ¿Te gusta?=  
 737 Hugo =Mucho.  
 738 Alba ¿Por qué te gusta?  
 739 Hugo Pues, (1.5) porque::: (3.0)  
 740 había, (.) a ciencia cierta no sabía quién era, ¿no? (1.3)  
 741 Sólo sabía que era una señora con::: (1.0) la bandera, vestida  
 742 de blanco, muy orgullosa, ¿no? De su, (1.4)  
 743 de su país. (1.2) Nos decían que era La ↑Patria, pero no  
 744 entendía exactamente: “la patria, o la mujer?”, o sea, ¿cómo?  
 [. . .]  
 759 porque era muy claro ¿no? “Esta mujer representa la nación”.  
 760 Alba ¿Y a ti te gusta la imagen? (0.7) [Tú crees que]. . .  
 761 Hugo [Me gusta mucho] me- me gusta  
 762 mucho: una mujer mo↑rena (3.6) Es que era di- es- era curioso,  
 763 ¿sabes? Porque (1.4) en los libros (.) de texto se veía  
 764 algo que en la televisión no se veía.  
 765 Alba ¿No se veía?=  
 766 Hugo =No. (0.8) O sea, (1.6) cuando tú veías las novelas, (0.5)  
 767 bueno, que no >debíamos de haber visto novelas, pero cuando<  
 768 te sentabas a ver la novela con alguien, (0.6) nunca veías a  
 769 la mujer morena (0.4) como u- como, (.) como un ente  
 770 importante, ¿no? (.) Y FUERTE(1.0)  
 771 y sí lo veías en estos libros (1.2) sí lo ve- sí veías a una

- 772 comunidad donde ↑ todos eran morenos y donde tú tenías cabida  
 773 ¿no? (0.4) Donde (1.0) decías: “Claro! Yo puedo ser como esos  
 774 niños que están jugando ahí, yo puedo ser como esos niños que  
 775 están” (1.6) No sé. (0.3) No sé dónde- si (.) también los  
 776 niños de escuelas c- particulares llevaban esos mismos libros.  
 777 Alba Sí, sí, (.) eran obligatorios.  
 778 Hugo Y, este, supongo que ellos no se sentían identificados ¿no?  
 779 Alba ¿Crees?  
 780 Hugo Pues no sé, yo supongo, o sea, s::i alguien que vivía en::  
 781 (0.8) en Pedregal, (1.9) y de repente veía esos, (.) esos  
 782 libros de (0.4) ‘Don Isidro el plomero’ (.) pues no, pues “en  
 783 Pedregal no hay un Don Isidro”, ¿no? O sea, “sí hay un Don  
 784 Isidro, pero viene a la casa, (1.3)  
 785 @@Y@ se va, (1.0) pero::: (.) no salgo yo a la tiendita y:::  
 786 lo veo en los comercios o:: el::: . .”, (.) no había como esa cosa  
 787 de barrio. (0.8)  
 788 Y en la televisión todas eran, (1.4) todos eran ricos, (0.4)  
 789 todas las historias eran de ricos, (1.2) y::, (.) y tipo  
 790 fenotipos europeos, (.) ¿no? (1.2) O extranjeros.  
 791 Y entonces, claro, (ves a la n- a) a la patria (1.0) morena,  
 792 (.) parecido a tu madre, (.) ¿no? De pelo ne::gro, ojo  
 793 rasgado, boca (0.3) mexicana (.) pues, (1.7)  
 794 y la sientes propia, (1.6) °o sea, está muy bien hecho el  
 795 asunto, ¿no?° @@ (1.5) Para que haya una identificación. (1.0)  
 796 Y entonces este ps se vuelve un símbolo importante yo creo que  
 797 para la generación.

En la primera parte del extracto, el entrevistado narra que de niño no comprendía bien la imagen. En la siguiente parte, en cambio, habla desde su concepción presente y señala su agrado por ella enfocando el color de tez morena como el aspecto que motiva dicho gusto (líneas 761–762). Esta apreciación da pie a un comentario contrastivo entre los dos medios de comunicación a los que podía tener acceso un niño en los años ochenta: la televisión y los libros de texto (líneas 763–764). Para explicar este punto, Hugo desarrolla una narrativa habitual en la que cuenta, usando el *tú genérico*, que la mujer morena no era reconocida como un ente importante en las telenovelas mexicanas (769–770). Y hace un contraste afirmando que este fenotipo sí aparecía en los libros. De tal comentario se desprende la evaluación, punto central de la narrativa: se sentía identificado con los libros porque presentaban gente en la que se reconocía. La emotividad



que expresa esta apreciación se logra a través del *tú genérico*, pero además con la cita directa que hace de sus pensamientos como niño (772–775). En seguida, el entrevistado hace una pregunta indirecta con la que contrasta dos categorías sociales: los niños que estudiaban en escuelas privadas con los niños, como él, que estudiaban en escuelas públicas (líneas 775–776). De esta manera, Hugo indexa dos categorías más: la gente rica y la gente pobre. Duda, pues, de que la gente rica se identificara con la gente morena de los libros (línea 778), lo cual a su vez remite a la idea de que los ricos son blancos y los pobres morenos. Esta idea la desarrolla con un caso hipotético (líneas 780–787) y luego la refiere explícitamente con la descripción de los personajes que veía en las telenovelas mexicanas (líneas 788–790). En las últimas líneas, vuelve a la portada y, además de referir las características prototípicas del MCI de MEXICANO (líneas 792–793), evoca la metáfora de la MADRE PATRIA. Para finalizar, Hugo se posiciona como una persona que, aunque se identifica con esta representación, también es consciente de que fue creada con tal objetivo (líneas 794–795). Por último, queremos resaltar el hecho de que parte de esta afirmación la hace en voz más baja y acompañada por risas (“o sea, está muy bien hecho el asunto, ¿no? @@”), lo que podría indicar la inseguridad de comprometerse con tal afirmación y la voluntad de atenuarla.

El último extracto que citamos en este capítulo y que muestra una posición plena de identificación con la representación pictórica pertenece a la entrevista de Mateo:

- 795           Aquí tienes una, una imagen de uno de los libros de texto, ¿tú  
796           reconoces esta imagen?  
797 Mateo    ↑Claro que sí, es la PATRIA  
798 Alba     ¿Para ti que representa esta imagen? ¿qué te dice esta imagen?  
799 Mateo    Pus me dice los ↑valores de México,  
800           representa los valores de México porque tiene el blanco de la  
801           pureza de la gente de aquí  
802           lo que se ha ↑luchado para tener las condiciones que hoy tenemos  
803           el rojo que es la ↑sangre que derramaron nuestros ↑héroes para  
804           que nosotros hoy podamos tener estas cosas  
805           libertad, tranquilidad, prosperidad, un trabajo  
806           Y EL VERDE SIGNIFICABA este ↑espíritu de los mexicanos, que  
807           siempre son como muy luchones  
808           que buscaban la vida, eso es lo que representa  
809           y bueno viene con el águila devorando la serpiente, que es LA  
810           PARTE que falta en la bandera↑  
811           este, pero en esencia eso representa

812 y bueno la mujer, es una mujer y pues originaria de México  
 813 entre oaxaqueña (.) no sé  
 814 Alba ¿Por qué oaxaqueña?  
 815 Mateo Pus tiene lo (1.) pues tiene la facie, un poco así como  
 816 alargada es de cabello negro, largo  
 817 AUNQUE es un moreno no tan moreno  
 818 o sea sí, como que te recuerda un poco a la gente de allá pero  
 819 el color como que tiende un poco a blanquita  
 820 y eso ya no con, no sé, pa' mí no, no matcha  
 821 pero por lo demás, dices "ah las raí:::ces ↑étnicas de mi ↑pueblo"  
 822 y los colores que son los valores↑  
 823 y la::: y el ÁGUILA devorando la serpiente que es como  
 824 el símbolo de, de lo ↑aguerrido que son, de lo ↑luchones que  
 825 es el mexicano ¿no? (3.0)  
 826 Del sueño que persigues también  
 827 pues imagínate unos, ahí nómadas buscando un terreno que, qué  
 828 probabilidad hay de que encuentres una cuenca con un lago  
 829 y que en medio haya una ↑NOPALERA y que luego haya un ↑ÁGUILA  
 830 y que luego esa águila se esté comiendo una serpiente  
 831 y que luego el sacerdote dice que la vio, y que todos van de  
 832 güeyes ahí le hacen caso y ↑AHÍ montan la ciudad  
 833 con TODAS las complejidades que eso tenía↑  
 834 o sea, porque no dijo, y donde veas ahí, ↑AL LADITO, montas la  
 ciudad  
 835 NO, la ciudad tiene que estar ahí.  
 836 Eso te, eso te representa mucho esfuerzo e ingenio,  
 837 es una de las cosas que representa también, el ingenio mexicano  
 838 que lo usamos para bien y para mal porque (1.)  
 839 en ese momento tu dices, "oye, no manches o sea,  
 840 se pusieron a enredar ↑CUERDA::S, luego le echaron tierra::,  
 841 luego esa cosa flotó y luego lo fueron haciendo  
 842 cuadrito por cuadrito y luego lo pegaron  
 843 y luego ↑MONTARON pirámides encima de ESO, eso es (.) brutal↑  
 844 O sea, imaginarse eso, te dice, ni tiene que ver contigo, pero  
 845 dices "ah me siento orgulloso de" ((*estilización de voz*))  
 846 y tan te sientes orgulloso que es como en la casa, o sea,  
 847 cuando te sientes orgulloso de algo se lo presumes y se lo  
 848 enseñas a la gente

849 y aquí en ↑México, si tú tienes un ↑cuate conocido extranjero  
 850 DE LEY, a huevo, te lo llevas a las pirámides  
 851 porque le estás diciendo "mira este, ↑SOY YO"  
 852 y tú no tuviste nada que ver ¿no?  
 853 o sea, no hay fallo, lo llevas↑

Este fragmento inicia con una exposición del significado que para Mateo tiene la imagen. El discurso activa varios de los marcos que componen el modelo de la PATRIA, así como aparecía en los libros de los sesenta: la bandera, los héroes, la lucha y la sangre como metonimia de los actos de sacrificio de estos (líneas 800–803). Asimismo, adopta la concepción de los héroes como promotores del cambio y del bienestar actual (líneas 804–805). En la siguiente línea (806) empieza a delinear el esquema de autorrepresentación (van Dijk 1989) de los mexicanos, definiéndolos como “muy luchones”. Esta característica, sin embargo, no la adjudica a un *nosotros*, sino que es el atributo de la tercera persona plural (líneas 806–807), con lo cual el entrevistado evita mostrar una imagen de arrogancia. En la línea 809 hace una referencia narrativa a la historia de la fundación de Tenochtitlan y posteriormente atribuye a la figura femenina el fenotipo del mexicano (línea 812). Sin embargo, relaciona las facciones de la mujer con las de un grupo específico (“oaxaqueña”, línea 813) al cual él no pertenece. Esto se deduce de la expresión “la gente de allá”, donde el déictico allá indica lejanía identitaria. Entre las características físicas que focaliza está el color de piel (línea 817). A pesar de que, para él, la tez demasiado clara de la mujer que representa la patria no concuerda con su imagen mental de la gente oaxaqueña (líneas 819–820), acepta esta figura como representante del colectivo nacional (línea 821). De la línea 822 a 825 el entrevistado retoma el tema de los valores que representa la pintura y menciona el valor y la perseverancia (“aguerridos” y “luchones”) como características que poseen los mexicanos. Dicho enunciado valorativo es terminado con el marcador discursivo ¿no? (línea 825) con el que busca el acuerdo de la oyente. Sin embargo, al no obtener respuesta, inmediatamente inicia la *gran narrativa* sobre la fundación de Tenochtitlan, que le servirá de ejemplo para sostener su apreciación (827–835). Así pues, apela de nuevo a la entrevistadora (“imagínate” 827), forzándola a abrir el espacio mental que él desea. Al mencionar lo difícil que era encontrar la señal prometida y enumerar las dificultades que enfrentaron los aztecas para edificar su ciudad, claramente aparece el ideograma “Los aztecas eran asombrosos, ingeniosos y cultos”, el cual es referido en la evaluación que hace para terminar la narrativa: “Eso te, eso te representa mucho esfuerzo e ingenio” (línea 836). En las siguientes dos líneas atribuye estas características al colectivo mexicano, en el que sí se incluye, por-

que esta vez la afirmación contiene también un aspecto negativo (“el ingenio mexicano que lo usamos para bien y para mal”). No ejemplifica dicho aspecto, sino que se concentra en lo positivo y, para reforzar su argumentación, vuelve a recurrir a la gran narrativa prehispánica. En estas líneas (839–843) enfatiza la cualidad positiva de los aztecas mediante recursos prosódicos como el volumen o expresiones evaluativas de admiración (“eso es (.) brutal↑” (línea 843). Pero, además, busca la alineación de la oyente a través de varias estrategias: utiliza el marcador captador de atención “oye”, un *tú generalizador* incluido en la expresión coloquial de sorpresa “no manches” y el marcador reformulador “o sea” con el que vuelve a enumerar el complicado proceso que conllevó la edificación. En las líneas 844–845 hace otra evaluación que justifica su narrativa, pero en esta sugiere que, si bien los aztecas eran asombrosos, no es válido adjudicarse sus hazañas. Finalmente, concluye haciendo referencia al orgullo que suscita el legado material que dejó la cultura azteca y la validez de presumirlo frente al *otro* (líneas 845–853). De esta manera, aunque se advierte un tono irónico sobre el orgullo y sentimiento identitario que los mexicanos suelen tener frente a la civilización prehispánica, Mateo acepta que esta cultura es un símbolo de la mexicanidad.

## 12.8 Instanciaciones de la tercera generación de entrevistados

En cuanto a los modelos cognitivos que surgieron de las preguntas sobre lo que representaba lo mexicano, el modelo más recurrido, citado por los cinco entrevistados, fue el de la CULTURA. Las instanciaciones que surgieron fueron la comida (7 oc.), las tradiciones (4 oc.), los trajes regionales (3 oc.) las artesanías (2 oc.), la música (2 oc.), personajes simbólicos como el charro, el mariachi, la china poblana (3 oc.) y la danza (1 oc.). El modelo del TERRITORIO también apareció en la respuesta de los cinco entrevistados. Fue instanciado por la demografía: gente (2 oc.), diversidad (1 oc.), niños (1 oc.) los paisajes (2 oc.), playas (2 oc.), ecosistemas (2 oc.), volcanes (2 oc.), desierto (1 oc.), mapa (1 oc.), montañas (1 oc.), valle de México (1 oc.). El MUNDO PREHISPÁNICO apareció en la respuesta de tres entrevistados: pirámides (3 oc.), aztecas (1 oc.). El marco del INDÍGENA fue mencionado por dos entrevistados: arte huichol (1 oc.), mujer y hombre indígenas (1 oc.). Finalmente, la noción de *color* (2 oc.), *colorido* (2 oc.) fue relacionada con lo mexicano por 2 entrevistados.



## 13 Narrativas de entrevistados de la generación de “el nuevo milenio”

Para el análisis de esta cuarta y última generación hemos considerado cuatro entrevistas individuales y una realizada con dos personas. Debido a que entendemos la entrevista como un evento interaccional en el que se construyen significados conjuntamente, hemos querido incluir en nuestro estudio una entrevista en la que participaran dos personas con el fin de mostrar la construcción dinámica y colaborativa del evento. Los seis participantes cursaron el primero de primaria entre 1996 y 1999 y han recibido los seudónimos de Emilio, Edgar, Karla, Julia, Iván y Diego. Los modelos cognitivos que aparecieron son la PATRIA, instanciado por las ceremonias cívicas; el modelo CULTURAL representado por las tradiciones y la comida; el modelo de la HISTORIA NACIONAL y sus elaboraciones: los personajes y hechos históricos a partir del porfiriato; así como el modelo del FENOTIPO que, como en otras generaciones, apareció mediante el estímulo de la pintura “La Patria”.

### 13.1 La neutralización de la postura frente a los libros de texto

*“Trabajar sobre el libro era hasta cierto punto divertido”*

La evaluación de sus libros de texto fue el primer tema que originó la entrevista. Con excepción de Karla que no apreció positivamente todos sus manuales, los demás entrevistados afirmaron su gusto por ellos. Por ejemplo, Santiago fue el participante que más emoción mostró con respecto de este tema:

006 Alba ¿te gustaban tus libros?  
007 Emilio sí, sí me gustaban mu↓cho, sí, yo vengo de una familia  
008 bastante precaria una situación donde::: tener un libro era un  
009 ↑lujo  
010 entonces recibir los libros ↑cada año en cada ciclo escolar  
011 era todo un ritual dices "¡Oh por dios!" es algo muy ↑nuevo  
012 tonces (.) era algo muy bonito porque (.) pus no había  
013 inter↓net, no había ay bueno, sí ya existía el internet pero  
014 no teníamos acceso a él  
015 y recibir una imagen a color con la cual podíamos interactuar  
016 era genial, más que nada porque podíamos presu↑mirlos "¡mira!

- 017 a mí me toco primero a ti no" ((*estilización de voz infantil*))  
 018 porque me acuerdo que:: cuando repartían los libros eran por grupo  
 019 tons dependiendo de la cantidad de los ↑grupos en una escuela  
 020 pública o priva↓da  
 021 es no ↓sé primero le toca primero al primero B después al D y así  
 022 tonces era como una manera ego↑céntrica de demostrar un lujo  
 023 que nos regalaba el Estado en aquel entonces.

A lo largo del fragmento, Emilio confronta dos marcos cognitivos: el de la POBREZA y el de la RIQUEZA. A través de cláusulas orientativas sobre el contexto socioeconómico en el que vivía (líneas 207–208), introduce la explicación sobre el gusto que sentía por los libros. En este sentido, contrapone su situación de precariedad económica al significado que tenía un libro: “tener un libro era un↑lujo” (líneas 8–9). En las siguientes tres líneas narra el hecho de recibir cada año los manuales y recurre a evaluaciones externas para comunicar su aprecio por el evento: “era todo un ritual”, “algo muy nuevo”, “era algo muy bonito” (líneas 11–12); así como una evaluación enclavada en la narrativa en la que Emilio hace referencia a los pensamientos que tenía en ese momento: “¡Oh por dios!”. Inmediatamente vuelve a abrir el marco de la POBREZA mencionando que no tenían acceso a internet (líneas 12–14). Es relevante la mención de que “no había inter↓net” y luego se corrija advirtiendo que sí había pero que no tenían acceso a él. En efecto, la negación de la perífrasis verbal *tener acceso* implica la conceptualización de una fuerza externa que bloqueaba o impedía que su grupo gozara de este servicio. De esta manera se focaliza el ANT (la pobreza), reforzando la presencia de este marco que será contrastado una vez más con el de la RIQUEZA al finalizar el fragmento (“un lujo”, línea 22). Así pues, para explicar el origen de su gusto por los libros, Emilio focaliza el marco del REGALO a través de los verbos *recibir* (línea 15), *tocar* (línea 21) y *regalar* (línea 23). A pesar de que el entrevistado, a un nivel 1, comunica la alegría que su yo-niño tenía por recibir los manuales, a un nivel 2 muestra una postura sarcástica al afirmar que “era como una manera ego↑céntrica de demostrar un lujo” (línea 22). Mediante el adjetivo *egocéntrico*, el verbo *demostrar* y, en líneas anteriores, *presumir* (línea 16) hace una crítica a su yo-personaje, ya que tanto *egocéntrico* como *presumir* perfilan la noción de *orgullo* excesivo de sí mismo o de alguna pertenencia. El verbo *demostrar* en esta afirmación perfila un sentido de ostentar algo, en este caso, “un lujo”. Tal complemento directo se contrapone con la idea de pobreza que Emilio asume como propia de su grupo. Con esta contraposición, pues, comunica lo absurdo de estar feliz por algo que en realidad no tenía.

Mientras que Emilio expresa gusto más bien por el hecho de recibir los libros, Edgar lo hace por los materiales mismos, aunque no muy entusiastamente:

- 160 Alba ¿y tú te acuerdas si te ↑gustaban (.) tus libros?  
 161 Edgar Sí (.) sí me gustaban  
 162 Alba Mhmm  
 163 Edgar Sí  
 164 °o sea° (1.0) realmente ma- (.) unas materias más que otras  
 165 Alba Mhmm  
 166 Edgar Pero sí (.) sí me gustaba porque sí los leía (.) >me acuerdo  
 167 cuando me dejaban tarea en el libro para mí era fantástico  
 168 porque era trabajar sobre el ↑libro< (1.0) era (.) era hasta  
 169 cierto punto era (.) era divertido (.) los colores como que  
 170 eran muy (.) muy llamativos (1.0)  
 171 Alba Mhmm  
 172 Edgar y era (.) era ↑fácil trabajar sobre algo que ya estaba (0.4)  
 173 impreso (.) a diferencia del cuaderno (0.3) porque (0.6) °eh°  
 174 (.) como trabajábamos con márgenes (0.6) siempre tenía letra  
 175 muy ↑fea (.) entonces era como (0.4) era ↑forzarme a hacer  
 176 este (0.7) a seguir ↓renglones y demás con el libro es  
 177 solamente una ↑línea o un cuadro en blanco (.) entonces era  
 178 mucho más (0.7) más cómodo.

En la narrativa habitual anterior, Edgar resalta tres aspectos que le gustaban de sus libros: una cierta diversión derivada de trabajar en ellos (línea 169), los colores llamativos (líneas 169–170) y la comodidad que implicaban (línea 178). El entrevistado no muestra un acercamiento emotivo, sino más bien resalta el aspecto práctico y útil para la ejercitación.

Los colores de las imágenes apreciadas por Edgar fueron, en cambio, el blanco de las críticas y el disgusto que probaba Karla:

- 134 Alba Te gustaban estos li↑bros?  
 135 Karla Mmm.  
 136 no mucho. Me gustaban más las imágenes del otro, el que me  
 137 enseñaste después.  
 138 Alba El de las, [el de lectu↑ras?]  
 139 Karla [El, el de] lecturas. Sí porque ↑éstos,  
 140 Alba A:::h.  
 141 Karla mmm, no sé, como me parecía, ay, demasiado rojo, ↑¿no? En los  
 142 muñequi↑tos,  
 143 Alba A:::h, ahá.  
 144 Karla como que muy aje↑no.



Este fragmento contiene una pequeña narrativa (líneas 134–144) en la que Karla cuenta el aspecto que le desagradaba de los libros cuando los veía de niña y la causa de que no se identificara con ellos: el color rojo que predomina en los manuales. En contraste, refiere su preferencia por el libro de lecturas que se conservó algunos años y que perteneció también a la generación de los ochenta (líneas 136–138). Lo anterior indica que Karla se inclinaba por las representaciones visuales cuya modalidad era más alta, es decir, más realistas, en detrimento de las caricaturas que presentaban los libros de su generación.

El resto de los entrevistados (Julia, Diego e Iván) se limitaron a referir una apreciación de nostalgia al ver sus libros.

### 13.2 El completo desapego por las ceremonias cívicas

*“Hay que rendir honores a la bandera y pues en realidad era una pérdida ¿media hora de clase?”*

Por lo que se refiere al tema de las ceremonias cívicas, todos los participantes expresaron de diferentes maneras su desapego por estas prácticas. Por ejemplo, a pesar de que Iván y Diego no mencionan abiertamente su desagrado, las estrategias lingüísticas y prosódicas que usan para narrar los eventos, así como la falta total de evaluaciones externas emotivas indican más apatía que los entrevistados de generaciones anteriores:

- 203 Iván =pues:::: (1.7) recuerdo que (0.3) bueno no era (.) no lo  
 204 hacían al entrar (0.5) a la escuela (.) lo hacían como que ya  
 205 después de unas horas  
 206 Alba ajá=  
 207 Iván =nos decían las maestras (.) "no pus este ch- (.) niños salgan  
 208 a (1.1) vamos a hacer honores a la bandera" (0.4) ¿no? y ya  
 219 nos sacaban (0.4) y no (.) que “aquí el grupo de primero a (.)  
 210 primero b" (.) y así se iban ¿no? (.) [segundo] (.) tercero  
 211 (.) hasta sexto ¿no? (1.1)  
 212 Diego [mhmm]  
 213 Iván entonces "↑ahora este (.) ton- (.) este fórmense y::: por::  
 214 estaturas" y no (.) y ps yo como siempre (0.6) he sido de los  
 215 altos (.) ps me tocaba atrás y así (1.2)  
 216 y ya que “↑distancia por tiempos” y (.) o sea todo el (.) todo  
 217 el show del:: los honores y ahora ↑sí (.) ya que todos estaban  
 218 bien ↑formaditos (.) que la esco::lta (0.9) y luego que los

- 219 hono::res (0.5) el himno de::: naciona::l y luego el del Estado  
 220 de México porque yo soy del ↑Estado (1.2)  
 221 entonces (.) así era (0.3) primero el ↑nacional luego el ese  
 222 estado (0.6) y ya (0.6) este (.) y ya empezaba el recreo después de  
 eso  
 [. . .]  
 227 Diego En mi caso no (.) yo como siempre fui en la ↑mañana (1.6)  
 228 ehn::: era (0.4) cerraba la puerta a las ocho (0.2) ya como  
 229 a las ocho cinco (0.9) ya (.) nos teníamos que formar (0.7)  
 230 iban formados por::: este ↑año (0.4) los de prime::ro  
 231 segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto. Ya tomábamos  
 232 dista::ncias y:: ya después hacíamos una especie de cua↑dro  
 233 y ya ahí (.) pasaba el abandera::do y todo ↑ajá (1.1) iban  
 234 marchando y ponían el Himno nacional y <sup>ps</sup> todos teníamos que  
 235 saludar (.) y cantar ↑Pero está raro porque:: en la primaria fue eso,  
 236 en el ↑kínder (0.5) era como a las:: (.) diez de la ↑mañana  
 237 (0.8) y ahí había banda de guerra (0.4) que la banda de guerra  
 238 eran los niños con unos tambores @nada más@ (.) @@@ pero le  
 239 decían banda de ↑guerra @@@  
 240 Iván @@@ ah (.) ok @@  
 241 Diego y todos eran de la banda de ↑guerra porque todos querían pasar  
 242 a tocar el tamborcito (.) y::: (0.7) decían "↑no pues ahora te  
 243 toca a ti" (.) y así los iban (0.2) turnando a los niños para  
 244 que todos pasaran (1.2) y este (.) <sup>q</sup>que por cierto yo nunca pasé<sup>q</sup>  
 245 Alba ¿no?  
 246 Iván @@@  
 247 Diego @@@@

El fragmento anterior contiene narrativas habituales mediante las cuales Iván y Diego comparan su experiencia con respecto a la ceremonia de honores a la bandera. Ambos narran el desarrollo del evento cívico. Iván lo hace de manera más vívida dando voz a sus maestras a través del estilo directo (líneas 207–210, 213–214 y 216). En las líneas 216 y 217, Iván sigue describiendo el evento al que llama *show* y agrega más acciones ordenadas cronológicamente (líneas 217–222). Al nominar la ceremonia como un espectáculo, Iván perfila las nociones de *entretenimiento* y *teatro*, con lo cual se quita al evento la seriedad que le atribuían las antiguas generaciones. Además, la enumeración que se percibe a través de los alargamientos vocálicos y la reiteración del adverbio *luego* acompañado por la conjunción *y*, así como por el relativo *que* (líneas 218–221), hace que el acto se conceptualice como algo tedioso. Diego espera que Iván concluya su turno para poder confrontar su

propia experiencia. Hace una descripción de las acciones muy similar a la de Iván, pero el sentido de obligación que este comunicaba a través de actos directivos referidos en estilo directo, Diego lo expresa mediante la perífrasis verbal *tener que* (líneas 229; 234–235). En la última parte del fragmento (líneas 236–244), Diego presenta una narrativa que se remonta a un periodo anterior al de la primaria. El objetivo que busca con esta historia es el de contrastar los horarios de la ceremonia en ambas escuelas. Sin embargo, la aprovecha para provocar un sentido de ridículo con respecto a estas prácticas al mencionar la banda de guerra (línea 237). Logra tal sensación irrisoria poniendo en relación dos marcos antitéticos, la GUERRA y los NIÑOS DEL KINDER tocando “tamborcitos”, en un solo espacio mental. El hecho de que aclare que solo se trataba de eso y acompañe la afirmación con risas indica que considera graciosa la situación y hace que Iván se alinee con él riendo también (líneas 238–240). La narrativa termina con otros dos aspectos que buscan causar gracia: la motivación de todos los niños para participar en la banda de guerra (“tocar el tamborcito”) y la aclaración de que él nunca participó. La gracia de este comentario se debe a que resulta inesperado, pues lo antecede la explicación de que los maestros buscaban que todos los niños tuvieran la experiencia. Así, Diego causa sorpresa y gana el acuerdo de sus oyentes expresado a través de las risas.

Julia también narra la manera como se desarrollaba esta ceremonia y el poco agrado que representaba para ella:

- 094 Julia todos los lunes, ya sabes ¿no? en la mañana llegas y  
 095 era lo primero que hací↓as  
 096 Alba y ¿cómo era ésta ceremonia? [¿qué pasaba] ahí?  
 097 Julia [Pues], mira la primera escuela a  
 098 la que ↑fui era:: solamente ya sabes ¿no? los honores,  
 099 como tal cantabas el Himno, el juramento a la bande↑ra  
 100 eh, se retiraba la::, bueno, el, la ban↑dera y ya ¿no? todos  
 101 se iban a su cla↓se.  
 102 Pero me acuerdo que la otra escuela donde ↑fuí era como má::s,  
 103 así como (.) como que había má::s ↓show, má::s eh::  
 104 Siempre había >por ejemplo< en la semana a cada grupo le  
 105 tocaba:: realizar la ceremonia una sema↓na  
 106 entonces pues ese grupo tenía que escoger un ↑tema  
 107 referente ya sea al mes en el que está::ba↓mos, a:: alguna  
 108 fecha ¿no? o sea que se cruzara con esa semana o simplemente  
 109 algún:: valor o algo así ¿no?  
 [. . .]  
 137 Alba y ¿a ti te gustaba?

138 Julia a mi la verdad ↑no me gustaban la porque  
 139 había por ejemplo no sé, el día de muer↑tos pues tenías que  
 140 hacer tu calaverita, ¿no? ya fuera a algún mae::stro, a tus  
 141 (.) compañe↓ros  
 142 pero tenías que hacer tu cartelito y tenía que ser como (.)  
 143 como a mano no o sea, o sea aparte en esa ↑época pues no había  
 144 como impresio::nes y cosas así ¿no? entonces  
 145 todo tenía que ser dibuja::do o con algún materi↓al ¿no?  
 146 tonces yo la verdad soy MUY MALA siempre para dibu↓jar  
 147 tons no me gusta↓ba @@@ ¿no?

Como se puede observar, Julia hace una referencia a la ceremonia escolar (líneas 94–95) pero no desarrolla la narrativa debido a que supone el conocimiento compartido con la entrevistadora (lo cual se advierte del constante uso de los marcadores discursivos *ya sabes ¿no?*). En seguida expone poco detalladamente las acciones que conllevaba la ceremonia (líneas 97–101). En la línea 102 inicia una narrativa que tiene la finalidad de contrastar la experiencia de las ceremonias que acaba de narrar escuetamente con la vivencia de estas en otra escuela. Julia, al igual que Iván, considera este acto como un “show” (línea 103). El aspecto del entretenimiento y la descripción mucho más detallada de las acciones (líneas 103–136) indican que Julia se posiciona a favor de esta modalidad, más espectacular, de su segunda escuela. Sin embargo, más adelante, a la pregunta sobre si le gustaban estas ceremonias, Julia responde negativamente (línea 138). En este punto inicia otra narrativa en la que justifica su negativa contando lo que implicaba la participación en esta práctica escolar. En esta narrativa sobresale la modalización deóntica con la que expresa la obligación que representaba para ella a partir de la perífrasis *tener que* (líneas 139–140, 142 y 145). Pero más que la obligación, la causa de su desagrado derivaba del hecho de no dibujar bien (líneas 146–147).

Los siguientes dos extractos corresponden a las entrevistas de Edgar y Karla. Ambos tienen varios puntos en común, uno de ellos es el poco interés que tenían por la ceremonia:

Narrativa de Edgar:

108 Alba ¿y la ceremonia te gustaba hacerla?=  
 109 Edgar =no (.) recuerdo que era tedioso (.) o sea era (.) ah y luego  
 110 (. . .) hay que llegar temprano porque hay que rendir honores a la  
 111 ban↓dera y (0.8) ↑y::: (.) pues en realidad era una::: (0.4)  
 112 era (.) pérdida de mmm ¿media hora de clase? (0.4) entonces  
 113 (.) siempre se::: el lunes era como (1.1) mm o sea un (0.7)

- 114 poquito menos de (.) de estudio  
 115 Alba Mhmm  
 116 Edgar Y sí a todo se (.) ya:: (0.4) me acuerdo que ya en sexto ya  
 117 pues como >ya nadie poníamos atención descaradamente estábamos  
 118 hablando ahí< (.) cuando en primero nos decían (0.6) este (.)  
 119 "quédense quietos (.) firmes (.) no hablen" °o sea° (0.6) como  
 120 comportamiento casi militar  
 121 Alba Mhmm (0.6) ¿y no te gustaba?=  
 122 Edgar =No @@

## Narrativa de Karla:

- 074 Alba Y te gusta↑ban esas ceremonias?  
 075 Karla Pues n:::o mu↑cho, o sea, @@@  
 076 es que ya no sé si estoy diciendo algo que pienso ahora y que  
 077 en ese momento no pensaba y me parecía absurdo porque,  
 078 o sea::, sé que era parte de los:: símbolos patrios pero,  
 079 o sea, realmente habían muchas personas que estábamos ahí  
 080 porque era como algo que se acostumbraba a hacer, pero no  
 081 había un sentimiento de (.) no sé, respe↑to hacia la bande↑ra.  
 083 Alba Ahá.  
 084 Karla Yo ↑creo que los que están ↑en la escolta tal vez sí lo  
 085 sienten porque los obligan a no ↑tirar la bandera y esas  
 086 cosas, y porque representa un esfuer↑zo porque sólo los de  
 087 diez podían estar en la escolta,  
 088 Alba Mhm.=  
 089 Karla =pero pues así como externo ↓no. ↑Yo (.) era aburrido aparte,  
 090 pero (1.0) °Sí, yo sé que no debería decirlo pero°

Como lo muestra la transcripción, Edgar responde sin pensar que no le gustaba la ceremonia de honores a la bandera (línea 109) y la define como algo tedioso y una pérdida de horas de estudio (líneas 112–114). Karla también responde negativamente, pero atenúa su respuesta a través del marcador discursivo *pues*, que indica un distanciamiento e introduce una justificación, así como mediante el adverbio negado *no mucho*. Asimismo, aminora el efecto de la respuesta, que considera no preferida, mediante la risa y el marcador *o sea* con el que intenta introducir una reformulación. A pesar de que hace una reflexión desde el mundo de la narración sobre si la opinión que tenía de la ceremonia es actual (línea 76), la califica desde el mundo de la narrativa como algo “absurdo” (línea 77). En seguida vuelve al mundo de la entrevista para contrastar su opinión de niña a través

de un modalizador epistémico que indica certeza: “sé que era parte de los:: símbolos patrios pero” (línea 78). Con esta afirmación metanarrativa Karla expresa un cambio de perspectiva sobre los hechos desde su perspectiva actual y a nivel 2 se posiciona como consciente de que su apreciación de niña no era adecuada. Lo mismo sucede en la última línea (90) donde, después de haber reconocido que ella y sus compañeros asistían a la ceremonia por costumbre (línea 80) y no por respeto al lábaro (líneas 80–81), vuelve a reprender esta actitud mediante la cláusula evaluativa “°Sí, yo sé que no debería decirlo pero°. Karla, pues, demuestra inconsistencias entre el posicionamiento de aceptación o rechazo de estas prácticas. Por un lado, declara que no le gustaban, que le parecían aburridas y absurdas; y por otro, parece avergonzarse de que su yo-niña no reprodujera con su comportamiento el ideologema promovido por los libros “los símbolos nacionales representan lo que más queremos”. Edgar también menciona la actitud irreverente que él y sus compañeros tenían durante la ceremonia (líneas 117–118). Mediante el adverbio *descaradamente* enfatiza la insolencia del comportamiento. Sin embargo, a diferencia de Karla, no juzga negativamente esta actitud y repite sin atenuaciones su desagrado por la ceremonia. Finalmente, ambos entrevistados focalizan el sentido de obligación del evento (“los obligan”, línea 85) al grado de representar un sometimiento “casi militar” (Edgar líneas 119–120).

El último extracto de entrevista que citamos, cuyo tema es la ceremonia de honores a la bandera, pertenece a Emilio. En este, el entrevistado expresa el rechazo que sentía y siente por estas prácticas a través de un estilo muy particular en el que se destacan la ironía, el sarcasmo y la alternancia de voces:

- 138 Alba    ¿En tu escuela se celebraba la (.) ceremonia?  
 139 Emilio    ay sí era aburri↑dísimo, por más que:::  
 140            que le preguntábamos a los profesores de aquel entonces por  
 141            qué lo hacemos (.) tons llega esta idea esta historia esta  
 142            historia de bron↓ce (.) la idea del romanticismo del héroe  
 143            tonces muchos crecimos con la idea de::  
 144            que Madero era, era genia::l, de que Díaz era un maldito  
 145            ase↑sino, todo eso  
 146            y nos inculcaron la idea patria, era ↑base (.) no importaba  
 147            que di- no importaba que::  
 148            si llovía::, si hacía niebla, ↑todos los lunes a las ocho de  
 149            la mañana honores a la bande↓ra  
 150            por ↑ley (.) y si te enfermabas (.) “ahí te va la bendición  
 151            mijito pues ¡a clases!”  
 152            Alba y ¿qué se hacía en esas ceremonias?  
 [. . .]

159 Emilio: Cada mes un grupo de un año se:: tenía la:: mi↑sión de hacer  
 160 una tabla rítmica (.) en ↑honor a la ban↑dera  
 161 ¿POR↑QUÉ::? no lo sé (.) es un misterio que ni siquiera la  
 162 antropología de Clifford Geertz mencio↓na ¿no?  
 163 y (.) ya nos po↑níamos, te decían "tomar distancia uno dos uno  
 164 dos" y alzabas el brazo al unísono  
 165 esa y ya después te ponían a marcar el paso (.) con la rodilla  
 166 como si estuvieras ahí con la tarola (.) y había una banda de  
 167 guerra ho↑rrible por cierto  
 168 no sé, se sentían la la octava maravilla del mun- "no es que yo estoy  
 169 en la banda de ↑guerra, güey, que no sé QUÉ" ((*estilización de voz*))  
 171 "ps yo no me tengo que quedar en la escuela a las cinco de la  
 172 tar↓de güe, ↑CHIDO ¿no?" ((*cambio de voz*))  
 173 eh::: UY la escolta, salía la es↑colta que ni me acuerdo bien (.)  
 174 los profesores nos inculcaban mucho la idea de tener buenos  
 175 promedios para ser ↑parte de la escolta porque sigue siendo  
 176 un eh:: un ↑SÍMBOLO de status, de autori↑dad (.) que dicen "no  
 177 es que eres de la escol- "mi hijo es de la escolta y el tuyo  
 178 no" ((*estilización de voz femenina*))  
 179 y eso es cla↑sista, pues yo recuerdo que a mí me importaba un  
 180 ↑bledo (.) yo no quería ser parte de la escolta, yo no quería  
 181 salir al patio practicar con una bola de idiotas que no conozco  
 182 yo quería ir a (.) salir a jugar, romper piedras romper ↑vidrios,  
 183 romperle la cara a un cuate que me caía bien y nos rompíamos la  
 184 cara porque ps ¡nos caíamos bien!

Como se puede observar, Emilio responde afirmativamente a la pregunta de la entrevistadora, pero le agrega un comentario evaluativo que coincide con la apreciación de Karla: “era aburri↑dísimo” (línea 139). Esta evaluación es complementada con la inferencia sobre lo absurdo de la ceremonia que surge de la afirmación “por más que:: que le preguntábamos a los profesores de aquel entonces por qué lo hacemos” (líneas 139–141). Al quedar sin respuesta el cuestionamiento, se crea este sentido de inutilidad y absurdo. Siguen unas líneas (141–146) donde Emilio habla de las ideas patrióticas que les inculcaban de niños. La exposición es una crítica a la historia escolar que presentaba a los personajes romántica e hiperbólicamente. Para representar esta idea recurre a la exageración de ciertos aspectos: “era, era genia::!”, “era un maldito ase↑sino” (líneas 144–145). En seguida vuelve a conectar la idea de las ceremonias cívicas como expresión de la ideología patriótica que les inculcaban en la escuela y se refiere a ella como la “base” (línea 146). Prosigue narrando en qué consistían los honores a la bandera de manera sarcás-

tica: activa espacios mentales de estados meteorológicos para señalar que, a pesar de las adversidades, la ceremonia se llevaba a cabo “por ↑ley (línea 150). Esta afirmación, pues, remite al marco de la OBLIGACIÓN evocado también por Karla y Edgar. Finalmente, refuerza esta idea del deber mediante una voz en estilo directo que podría ser de la madre, con la cual otorga un sentido gracioso a la situación hipotética (líneas 150–151). En la segunda parte del extracto, Emilio narra de manera muy similar a todos los entrevistados la manera como se llevaba a cabo la ceremonia, por lo cual hemos omitido este fragmento (líneas 153–158). Sin embargo, la parte en que retomamos la narrativa habitual de Emilio es significativa, ya que utiliza la ironía para referirse a la tarea que cada grupo tenía que presentar. Se refiere a esta actividad como una *misión*, con lo que perfila la idea de *gran importancia* y se activa el marco de la MILICIA. Lo anterior contrasta con el tipo de tarea que se le pedía realizar (“una tabla rítmica”, línea 160), que a su vez se contrapone a la seriedad que implica la segunda parte de la frase (“en honor a la bandera”). De esta manera, Emilio crea nuevamente la sensación irrisoria que para él define al evento y la refuerza en las siguientes dos líneas (161–162). Aquí, sale de la narrativa para hacer una pregunta que responde él mismo: sigue preguntándose cuál es la razón de ser de la ceremonia y apoya su duda aludiendo a un antropólogo reconocido. Esta estrategia le sirve para acentuar la idea del absurdo, ya que ni siquiera un científico puede descifrar ese “misterio”. Entre las líneas 163–166 Emilio retoma la narrativa habitual, pero la interrumpe con un comentario evaluativo “ho↑rrible, por cierto” (línea 167). Enfoca, entonces, su narrativa a los pensamientos de los integrantes de la banda de guerra y a los que él tenía. En estas líneas (168–172), caracterizadas por la alternancia de voces, posiciona a sus compañeros como arrogantes mediante una evaluación externa (línea 168) y una cita en la que estiliza la voz para darle más fuerza a su apreciación de arrogancia (líneas 168–169). Pero también los posiciona como tontos a través de la exposición de sus propios pensamientos referidos con otro tipo de voz (líneas 171–172). Inmediatamente cambia el tema de la narrativa haciendo referencia a la escolta (línea 173). Relata la idea inculcada por los maestros de tener buenas notas para poder participar en la agrupación, a la cual evalúa como “un ↑SÍMBOLO de estatus, de autori↑dad” (línea 176). Y demuestra la importancia que la sociedad le da a este grupo a través de la reproducción de las palabras de una madre orgullosa (líneas 177–178). Esta cita estilizada, además, le permite comunicar el sentido de presunción y ridículo que le atribuye a la escolta a la que enseguida avalúa como algo “clasista” (línea 179). En las últimas cinco líneas Emilio insiste en la poca importancia (“me importaba un bledo”, líneas 179–180) y estupidez que representaba para él la escolta (“una bola de idiotas”, línea 181) pero, además, aclara lo que realmente le importaba: jugar. Así, directamente y a través de muchas estrategias lingüísticas, expresa su rotundo rechazo por estas prácticas.



### 13.3 El sentido lúdico de las representaciones históricas

*“Ahí viene Pancho Villa en su gran caballo. Y me acuerdo que era un chamaco gordo que todos odiábamos”*

Como lo han aludido todos los entrevistados de las cuatro generaciones, las ceremonias cívicas eran un espacio para inculcar la historia nacional a través de la presentación de carteles, recitaciones, exposición de hechos históricos y representaciones teatrales. En general, este tipo de actividades fueron del gusto de pocos entrevistados por el esfuerzo que conllevaban. En esta generación, sin embargo, se aprecia un gusto derivado no del significado patriótico, sino del aspecto lúdico de las actividades. En el siguiente fragmento Diego e Iván cuentan sobre las representaciones de la Revolución mexicana:

- 406 Alba ¿y alguna otra tradición que se festejara en la escuela?  
 407 Diego ((*tose*)) la Revolución mexicana  
 408 Alba Ajá (.) ¿y qué se hacía?=  
 409 Diego =este (.) marchábamos (.) ehm::: (.) en ese caso (.)  
 410 lo que hacíamos (.) nos formábamos (1.2) eran (.) creo (1.3)  
 412 los villistas y los zapatistas íbamos así (0.6) y uno  
 413 representaba a ↑Zapata y otro a Pancho ↑Villa y iba con  
 414 todo su ejército así  
 415 Alba Oh  
 416 Diego Ajá (0.5) [yo nomás fui] del ejército no fui (.) no fui Zapata  
 417 Iván [ya ajá]  
 418 Alba ¿y a los niños les gustaba (.) hacer eso?=  
 419 Diego =↓este::: (0.6) ¿qué te crees? que nunca (.) nunca me (.)  
 420 [percaté de eso]  
 421 Iván [ps yo me acuerdo] (0.3) yo me acuerdo que ↑sí porque como les  
 422 ponían ↑armas y eso y ps ya se sentían como que (.) en una  
 423 gue::rra o algo así (.) y ps como que sí (0.6) ps sí (.) como  
 424 que lo agarraban de juego  
 425 Alba mmm  
 426 Iván ↑yo nunca participé en una de esas pero (0.3) sí este (.)  
 427 sí me (0.4) lo que sí me ponían luego eran los bailables  
 428 (0.3) °no me° (0.3) no me gustaban (1.1) los bailables no me  
 429 gustaban pero (.) decía "mm (.) bueno"

El extracto contiene dos partes. En la primera, Diego cuenta sin mucho detalle lo que se hacía en la representación teatral (líneas 409–414). Enfoca a los protago-

nistas, Zapata, Villa y su ejército, y las acciones que él y su grupo realizaban (“marchábamos”, “nos formábamos”). Asimismo, comunica modestia aclarando que él nunca fue Zapata (línea 416). La segunda parte del extracto surge de la pregunta sobre si les gustaba hacer ese tipo de actividades. Mientras que Diego no da una respuesta personal y declara no haberse percatado de si los niños disfrutaban la actividad, Iván toma el turno para asegurar que sí (línea 421). Narra, entonces, la causa del gusto por esas prácticas: la indumentaria militar y la impresión de estar en una guerra, lo cual les parecía divertido (líneas 422–424). Así, la historia y su aprendizaje son percibidos de manera lúdica. En efecto, la narración abre el marco INFANTIL del mismo modo que lo hace el *Libro Integrado* al presentar con collages los hechos históricos. Finalmente, Iván advierte que él no participó en representaciones teatrales, pero sí en “bailables”, que no disfrutaba pero que hacía resignadamente (líneas 428–429).

Emilio, con su estilo hiperbólico e irónico, también relaciona estas representaciones teatrales históricas con el marco INFANTIL. El extracto corresponde a la segunda parte del discurso arriba citado con el que responde a la pregunta sobre la ceremonia de honores a la bandera:

- 187 Emilio y y y y a raíz de eso el recreo también se vuelve algo  
 188 indispensable para las cere↑monias (.) porque también ahí  
 189 viene la idea ↑patria dentro de::  
 190 de la celebración de septiem↓bre, (.) ↑tiro por viaje te↑nías  
 191 que ir así peinado, con tu corbatita  
 192 era el único día del año donde usaba mi corbata y ↑todos la  
 193 usaban (.) tons a raíz de eso nos sentíamos ↑parte de la  
 194 cultu↓ra ¿no?  
 195 decíamos "¡wow! por fin siento estoy hacien- estoy haciendo  
 196 algo por mi pa↓ís"  
 197 Alba Ajá pero eso se los decían o ustedes como lo::  
 198 Emilio nos lo de↑cían (.) y unos no la creían y siguen sin hacerlo que  
 199 está cada quien tiene su propio crite↓rio  
 200 pero yo una vez me la me la creí dije "¡ay soy la soy el  
 201 FUTURO de mi nación! ¡wo:::w! y ya después vi que ↓no  
 202 llegaron las ↑drogas el alcohol y ps (.) el inter↓net @  
 203 Alba @ el internet .hhh oye y en ésta ceremonia del del día de:: la  
 204 Independencia ¿hacían algo especial? [o::]  
 205 Emilio [sí] sí  
 206 Alba Ajá ¿qué [hacían]?  
 207 Emilio [de tiro] por viaje ↑cada año presentábamos una  
 208 tabla rítmica ↑otra vez en honor a un evento en espe↓cial

- 209            ya sea la toma de la Alhóndiga de Granadita::s  
 210            el abrazo de Aca↑tempan, de: Guerrero e Iturbide::, (.) a  
 211            veces compaginaban Independencia con Revolución  
 212            que días de distancia, y:: presentábamos la batalla de Zaca↑teca::s  
 213 Alba           [pero ¿aquí actuaban?  
 214 Emilio          [que se hizo]  
 215            sí, sí lo ac↑tuábamos  
 216 Alba          era algo (.) alguna vez ¿te tocó salir de un personaje?  
 217 Emilio       ↑sí, piedra uno  
 218 Alba          ah [@@@@@ (ok ok)]  
 219 Emilio       [no es en serio] @ y cadáver dos (.) entons yo salía Ah:::~::~  
 220            y ¡pam! me moría  
 221            y yo "¡sí:::~::~! ¡yo no tengo que hacer nada!"  
 222 Alba          y >tú< ¿te gustaba?  
 223 Emilio       Ps ¡CLARO! Yo era bien flojo  
 224 Alba          participar en ese tipo de  
 225 Emilio       no yo a mí me gustaba así de "muy bien, ya llegué, ya hice ya  
 226            me voy" y si::go siendo así  
 227            entonces me acuerdo los mejores promedios eran ↑LOS actores  
 228            ¿no? un niño de Zapa::ta, la niña Adeli::ta, porque no había  
 229            mujeres tal cual  
 230            eran todas todas las chicas de nueve o diez eran Adelitas por  
 231            igual ↑todas (.) tonces ps no hay más ¿no? así que  
 232            ¿QUÉ está qué está pa↑sando? ¿no? (.) no pero  
 233            "ahí viene Pancho Villa en su en su ↑gran caballo" ((*estilización de voz grave*))  
 234            y me acuerdo que era un ↑chamaco ↑gordo que todos odiábamos,  
 235            Ba↑dillo se apellida, sigue vivo, trabaja para el PRI por cierto  
 236            y traía, entraba con un caballo de madera  
 237            es último modelo para nosotros (.) ya entraba todos de "pffff"  
 238            no pues, pues ya ¿no?  
 239            tonces ya me acuerdo que en estas celebracio↓nes (.) cuando  
 240            matan a Villa (.) en:: la hacienda de Canutillo recreamos esa esce↑na  
 241            y llegaban los dorados y le aventaban canicas y en una de esas  
 242            le aventaron la canica al ojo y se lo dejó morado y todos así de "jjjjjjj"  
 243            tons esa es una otra manera en la que nosotros los niños  
 244            podíamos desahogar tantos traumas dentro del espacio ↑áulico  
 245            porque NO queríamos celebrar la idea patria (.) éra- som-  
 246            éramos niños, no queríamos celebrar nada más que  
 247            entrar recibir ↑libros nuevos (0.2) usarlos, botarlos y ju↓gar

El largo segmento de la entrevista de Emilio comprende seis narrativas diferentes. La primera (líneas 190–196) trata la solemnidad de la manera de vestir durante la celebración de la Independencia. Esta narrativa habitual surge para ejemplificar cómo estos festejos fomentaban ideas patrióticas con las cuales se reforzaba un sentimiento de identidad (“a raíz de eso nos sentíamos ↑parte de la cultu↓ra ¿no?”, línea 194). Emilio, sin embargo, se posiciona de manera distante de estas prácticas, lo cual se refleja en el uso de los diminutivos (“peinadoito”, “corbatita”, línea 191) e interjecciones (“¡wow!”, línea 195) mediante los cuales refiere sarcásticamente el comportamiento y pensamiento de él y sus compañeros. La siguiente narrativa (líneas 198–202) mantiene el mismo tema y surge a partir de la pregunta de la entrevistadora sobre si ese sentimiento patriótico era comunicado por los maestros. En este fragmento, el entrevistado narra los pensamientos patrióticos que tenía de niño. La afirmación “una vez me la creí” (línea 200) perfila la noción de *mentira*, idea que es confirmada en la siguiente línea (201) cuando advierte “y ya después vi que ↓no”. El entrevistado termina esta narrativa de manera jocosa: en lugar de completar su idea sobre la realidad que descubrió y que le causó decepción, dice “llegaron las ↑drogas el alcohol y ps (.) el inter↓net @” (línea 202). Los tres sustantivos que nombra y que sustituyen a las ideas patrióticas que él tenía pertenecen al marco de la ADICCIÓN, con lo cual crea un sentido de burla hacia tal sentimiento. La falta de seriedad de esta afirmación se intuye, además, debido a la risa del entrevistado que invita a la oyente a reír también. La tercera narrativa (líneas 207–215) trata de las actividades que se hacían para conmemorar el día de la Independencia. Esta narrativa habitual indica un sentimiento de hastío comunicado a través de las expresiones “de tiro por viaje”, “↑cada año” y “otra vez”. La cuarta (líneas 217–226) es una narrativa experiencial donde una vez más ridiculiza estas prácticas. Esto es, a la pregunta sobre si interpretó a algún personaje, Emilio nombra dos entes inanimados y les pone número (“piedra uno”, “y cadáver dos”, líneas 217 y 219), lo cual indica que a varios niños les asignaban este tipo de papeles que no son en realidad roles actorales. Además, la interpretación que hace mediante interjecciones, onomatopeyas y la cuasi acción que realizaba sostienen este sentido de ridículo. Advierte, sin embargo, que le gustaba hacer aquello, posicionándose a favor, pero no por el significado histórico o patriótico sino porque no tenía que esforzarse. En la línea 227 comienza la quinta narrativa. En esta, cuenta cuáles eran los requisitos para la selección de “↑LOS actores” (línea 227). Como se aprecia en la transcripción, Emilio enfatiza el artículo determinado levantando el tono y el volumen con lo cual ironiza, marcando otra vez, el sentido risible. En la línea 233 inicia una narrativa experiencial en la que cuenta la ocasión en que su grupo representó el asesinato de Villa. Como era de esperarse, comienza ridiculizando al personaje mediante la estilización de voz, como si estuviera narrando un acto heroico (línea 233). Este aspecto

es inmediatamente cancelado con la descripción del niño que interpretaba al héroe: “era un ↑chamaco ↑gordo que todos odiábamos” (línea 234). Para acen-  
 tuar el disgusto que le provocaba ese niño e intentar que la oyente se alinee con  
 él, recurre a dos estrategias: sale del mundo de la narrativa y abre un espacio  
 mental real mencionando el nombre del chico y afirmando que aún está vivo, lo  
 cual, además, debido a la edad que actualmente tienen ambos, promueve un senti-  
 tido gracioso. Por otro lado, abre un paréntesis para indicar que trabaja para el  
 PRI, partido de derecha repudiado por gran parte de la población mexicana. Este  
 recurso le sirve para reforzar el sentimiento que tenían (él y sus compañeros) con  
 respecto a su personaje y posicionarlo como una persona indudablemente inde-  
 seable. Vuelve a la narrativa de la acción, burlándose de nuevo al asignarle a “ca-  
 ballo de madera” el atributo “último modelo”, perteneciente al marco de los  
 AUTOMÓVILES (líneas 236–237). En seguida aparece una *evaluación interna* que no  
 detiene las acciones pero que ratifica la reprobación hacia el personaje: “ya en-  
 traba y todos de «pffff»”. En efecto, mediante esta onomatopeya, Emilio comu-  
 nica la desaprobación que él y sus compañeros sentían hacia el chico. Como  
 parte de esta narrativa, Emilio introduce una anécdota para reforzar el senti-  
 miento compartido que tenían hacia el compañero (239–242). El entrevistado con-  
 cluye con un comentario evaluativo en el que activa los marcos de la INFANCIA y el  
 JUEGO (líneas 244–247). Así pues, reafirma su punto de vista: las representaciones  
 históricas tenían una función lúdica y de entretenimiento que servía a los niños  
 para desahogarse, pero además, vuelve a referir el hecho de que estas actividades  
 no tenían ningún significado de amor patriótico, ya que lo único que deseaban  
 como niños era jugar.

### 13.4 La incredulidad respecto a la historia oficial

*“Pero nadie te decía la otra cara”*

El discurso histórico reproducido por los libros y los maestros también fue un  
 tema tratado en las entrevistas. Para poder comparar con las respuestas de las  
 generaciones anteriores, mostramos la lectura sobre los Niños Héroes y pregun-  
 tamos cómo trataban los maestros este tema. Karla cuenta lo que le decían y  
 adopta una postura crítica ante ese discurso:

465 Karla Pues sí los elogiaban ¿no? Así como “los niños eran  
 466 jóvenes, entraron y lucharon a pesar de que no tenían (1.0)  
 467 tenían pocas armas, lucharon y incluso uno se lan↑zó” (.)  
 468 °y era como, ° “es un ejemplo a seguir”.

- 469 Tú como niño tienes que seguir eso.  
 470 Alba ¿Y tú qué sentías? O ¿qué=  
 471 Karla =Pues es como motivar ¿no? A sentir cierto orgullo  
 472 por (.) °¿tus héroes patrios?°  
 473 Alba Mhm, mhm, mhm.=  
 474 Karla =Sí.  
 475 Alba Bien, [pues]  
 476 Karla [Pero nadie] te decía la, la otra cara.  
 477 Eran niños y ¿por qué los asesinan?  
 478 O, por ejemplo, Hidalgo (.) que Hidalgo no buscaba la  
 479 Independencia de México, sino realmente lo que estaba  
 480 buscando era la separación de la Nueva España, de España  
 481 porque estaba, el hermano de Napoleón estaba tratando  
 482 de hacerse de España, y entonces ellos no querían caer en eso.  
 483 Alba Mhm, ya.  
 484 Karla Pero ahí es como “↑Él tomó en armas y entonces, gracias a él  
 485 somos independientes” ((*estilización de voz grave*))  
 486 y como si la Independencia no hubiera costado años  
 487 de:: po↑breza ↓y aban↑dono,

Karla comienza el fragmento refiriendo el elogio que los maestros hacían a los Niños Héroes e inmediatamente presenta la pequeña narrativa que hacían sus maestros (líneas 465–467), focalizando los aspectos que merecían el elogio (“eran jóvenes”, “lucharon”, “tenían pocas armas”, “uno se lanzó”). La penúltima línea (468) de esta narrativa también es una citación del comportamiento ejemplar que los maestros querían transmitir. La entrevistada concluye refiriendo como una obligación (“tienes que”, línea 469) este tipo de comportamientos. Ante la pregunta sobre lo que sentía en ese entonces con respecto a la historia, Karla no expresa sus sentimientos, sino que reformula el objetivo de los maestros: estimular el orgullo por los héroes. Esta apreciación, sin embargo, indica que no quiere comprometerse completamente debido a los marcadores discursivos atenuantes que usa: *pues*, que introduce una justificación; *como*, que indica imprecisión, y *¿no?*, con el cual busca acuerdo. Asimismo, la pregunta que hace en voz baja, antecedida por una pausa que le permite pensar en lo que dirá, es una estrategia que indexa la postura dudosa (línea 472). Esta posición se torna más crítica a partir de la línea 476 donde asegura que la versión oficial de la historia no reflejaba toda la verdad. Para sostener este punto de vista cita el ejemplo de los Niños Héroes (línea 477) y el de Miguel Hidalgo, para el cual desarrolla una pequeña narrativa (líneas 478–482). En esta contrapone la primera oración proveniente de la versión oficial a lo que “realmente” (línea 479) pasó, demostrando así su afirmación. En la

línea 484 vuelve a usar el estilo directo para referir la versión oficial, pero esta vez estiliza la voz para dar mayor dramatismo. Con las últimas dos líneas reitera la idea de que la historia escolar oculta cierta información y con ello asegura su postura crítica hacia esta.

En contraste, Diego e Iván muestran una postura más neutral aun cuando mencionan la duda sobre la verdad de la historia referida en la escuela:

- 168 Alba aquí (.) por ej- (.) ¿qué? los Niños Héroes (0.6)  
 169 ahí les (.) les hablaban de historia [en la] en la primaria  
 170 Iván [ajá]  
 171 Diego Mhmm  
 172 Alba ¿se [acuerdan de] (1.5)  
 173 Diego [Mhmm]  
 174 Iván sí  
 175 Alba ¿qué les parecía? ¿les gusta la (.) la historia ↓que (.)=  
 176 Diego =sí era padre [porque te la] imaginabas (.) echabas a volar  
 177 Iván [↑pus]  
 178 Diego tu imaginación, el profe sí te (.) se ponía a platicar ¿no?  
 179 Iván Ajá, ajá  
 180 Diego ↑yo no cuestionaba si sí o si no, decías "ah" pues si será  
 181 cierto o no, bueno en mi caso yo no ↓cuestionaba °nada más°=  
 182 Iván =Sí (.) no, yo [tampoco]  
 183 Diego [lo que:::] (.) platicaba ps yo me lo iba  
 184 ↑imaginando decía "ah (.) ↑órale (.) qué padre"  
 185 Alba ¿Sí?=  
 186 Diego =mhmm  
 187 Iván Y más con las ilustraciones pus dices (0.7) pus más o  
 188 menos te (1.2) te dabas como una idea de la historia y dices  
 189 "ah (.) órale (.) ps qué padre"  
 190 Diego Ajá  
 [. . .]  
 598 Alba ¿Qué les parecía esa historia (0.5) de los Niños Héroes?=  
 599 Diego =ah (.) eran mis ídolos cuando (1.2) sí (.) de chiquito (.) sí  
 600 Iván [@sí@]  
 601 Alba [¿sí?]  
 602 Iván ps sí (.) bueno (.) yo me los imaginaba porque decía (.)  
 603 "Niños Héroes" (.) ah pues te imaginas como niño y  
 604 "¿a poco sí?" ¿no? (1.0) pero ps ↑sí (.) te lo imaginabas así  
 605 como que la historia y dices "ah órale, unos niños se rifaron ahí"  
 606 Diego Ajá (.) sí así como que "↑ó::rale (.) dieron la vida" (.)





el *tú genérico* y una interjección (“oh:::”, línea 611). Así, además de brindar mayor vivacidad y dramatismo, intenta alinear a sus interlocutores con su punto de vista.

### 13.5 El desencanto por el mundo prehispánico

*“Y mucha de la identidad del mexicano está basada justo en ese orgullo azteca cuando en realidad no es así”*

En cuanto a la pregunta sobre la parte de la historia mexicana que le contarían a un extranjero, casi no estimuló la aparición de narrativas. Con excepción de una entrevista, en el resto suscitó discursos argumentativos. Sin embargo, pudimos percatarnos de que el tema de la época prehispánica no tuvo la misma relevancia para esta generación en comparación con las pasadas. Por ejemplo, Emilio refirió que hablaría sobre la Revolución mexicana; Julia dirigió su respuesta hacia la crítica sobre la poca importancia que se le daba al Día de la Constitución evocando así el ideologema “Es importante recordar y celebrar las fechas en que sucedieron hechos históricos”. Edgar se inclinó por la época prehispánica pero no porque les interesara en realidad (le interesaba la Revolución) sino:

377 Edgar =porque (.) eh (.) explica:: mucho (.) de (0.5) de cómo es (.)  
 378 el ↑mexicano (.) o sea explica esa herencia cultural que  
 379 venimos ↑arrastrando (1.2) ↑pero permite (0.6) eh hacerse una  
 380 idea de lo que es realmente México al contrastarlo con (.) con  
 381 el México contemporáneo (0.3)  
 382 °pues° porque (.) el México que se pinta en las películas de  
 383 ↑Hollywood no es el ↑mismo (0.9) a::: al que es realmente  
 384 (1.0) justo (.) porque gran parte del México actual está (.)  
 385 está determinado por la primera mitad del siglo ↑veinte (0.9)  
 386 que se enfocó en hacer una mistificación de lo que es la  
 387 cultura prehis↑pánica (0.7) al grado de que incluso (.) volvió  
 388 >a todas las culturas (.) prehispánicas una especie< de  
 389 ↑sincronía donde todas convivían al mismo ↑tiempo cuando no es  
 390 (0.4) no es ↑cierto (0.2) y mucha de la identidad del mexicano  
 391 (.) está basada justo en (.) en ese orgullo azteca (1.8)  
 392 cuando en realidad no es así (.) o sea (0.9) entonces (.)  
 393 saber (0.5) poder diferenciar (0.3) y contrastar (.) cómo es  
 394 el (0.7) como era el mexicano antes (.) >o cómo eran las culturas  
 395 prehispánicas anteriormente< con (.) cómo es México ↑actual

El discurso argumentativo desplegado por Edgar muestra el desencanto que esta generación tiene hacia el mundo prehispánico. Edgar considera estas civilizaciones como una “herencia cultural”, pero perfila la noción de *lastre*, de algo *pesado* o *incómodo* mediante el verbo *arrastrar* y su aspecto progresivo que alarga el tiempo de la acción (“venimos ↑arrastrando”, línea 379). En su discurso, introduce una referencia narrativa sobre la mistificación que se hizo de estas culturas desde principios del siglo XX. A través de esta mini narrativa adopta una postura crítica y se distancia del discurso del “orgullo azteca” (línea 391), al que califica como falso. Así las cosas, Edgar contaría esta parte de la historia a un extranjero porque, por un lado, quisiera que conociera el verdadero México antiguo —y no que se dejara engañar por las películas de Hollywood— y, por otro lado, que lo contrastara con el México actual.

Diego e Iván también hacen alusión al mundo prehispánico; sin embargo, no es el primer tema que les viene a la mente, lo cual demuestra la poca relevancia que tiene para ellos:

- 561 Iván =ps este (.) yo le contaría (0.9) ps lo que fue la  
 562 ↑Revolución (0.5) °mmm:::°, la Independencia pues (0.8)  
 563 este::: nunca me ha llamado la atención  
 564 Diego a mí también  
 565 Iván Me llamó más la atención lo que es la Revolución (.) lo que  
 566 fue Porfirio Díaz (1.1) toda esa parte (.) ps yo creo que es  
 567 la parte que yo contaría (0.7) a un extranjero  
 568 Alba Mhmm, ajá  
 569 Iván Más que nada porque:::: es lo que llegan a ver a México  
 570 los extranjeros (.) todos los::: edificios de ese tiempo que  
 571 están en el ↑centro y llegan a ver y dicen "ah y ¿quién lo  
 572 hizo?" y (.) y pus ya::: uno (.) ps conoce de su historia  
 573 y ps dice (.) "¿sabes qué? ps un gobernante (.) Porfirio Díaz que  
 574 vino y trajo todo (.) todo esta ideología" (1.0) entonces es lo que  
 575 se les hace muy interesante ↑eso o las pirámides ¿no?  
 576 Alba [ajá]  
 577 Iván [sí] (.) todas esas cosas (0.4) es lo que (.) por lo regular  
 578 (0.2) piden (.) °este° (1.2) pus no ↑sé (.) reseña de qué  
 579 (.) quién lo hizo (.) por qué se hizo y toda esa (.) esa parte  
 580 Alba ajá  
 581 Iván sí  
 582 Alba ajá (.) tú (.) tú también a un extranjero (0.4) ¿qué le  
 583 contarías? (.) ¿o qué piensas que sería interesante para él? =  
 584 Diego =yo creo ↑que::: de los aztecas::: (0.9) de esa época (.)



radas dentro del modelo de la CULTURA estuvieron muy presentes, no así las festividades tradicionales y folklóricas. En su lugar, aparecieron celebraciones que no habían surgido en otras generaciones: la Navidad (Julia), las pastorelas (Diego) y el Halloween (Edgar). Esto refleja sin duda el momento histórico en que se trataba de instaurar en México una economía y cultura globalizadas que favorecieran el proyecto neoliberal del gobierno. En este sentido, la única tradición mexicana coincidente con las otras generaciones fue la del Día de Muertos, mencionada solo por dos entrevistados. Uno de ellos fue Edgar, quien responde a la pregunta sobre qué tradiciones se celebraban en su escuela:

- 209 Edgar eh (1.0) Día de ↑muertos (0.3) ese también era (1.0) de hecho  
 210 ya ahí (.) en (.) en r- (.) retrospectiva o sea ya se veía  
 211 como que muy (.) mucho sincretismo con el (0.3) ↑halloween  
 212 (0.2) hasta donde yo ( . . ) porque [pues había] hasta (0.8) nos  
 213 Alba [ah (.) ¿sí?]  
 214 Edgar dejaban ir disfrazados ese día (0.3)  
 215 °o sea° (.) pues ahora entiendo que °no era como° (.) no (.)  
 216 NO es lo (.) ↑lo ↑mexicano (.) pero (.) o sea (.) eh (0.3)  
 217 esos ↑días (.) eh hacían (.) ↑kermese (0.3) °o sea° (.) había  
 218 actividades juegos y demás (0.5).

La narrativa habitual de Edgar sobre lo que se hacía en su escuela para festejar esta tradición está compuesta por comentarios evaluativos que se intercalan entre las acciones. El primero de estos (líneas 210–211) es un comentario *metanarrativo* con el cual indica su perspectiva de los eventos desde el momento actual. Esto es, dice percatarse de que era evidente la influencia del Halloween estadounidense. Esta afirmación es demostrada con una cláusula narrativa donde cuenta que permitían a los niños disfrazarse ese día (líneas 212 y 214). Debido a que Edgar ha abierto el marco cognitivo del HALLOWEEN, la inferencia que surge es que los disfraces que usaban los niños eran de monstruos y de personajes pertenecientes a la cultura del terror norteamericana, principalmente. En seguida, aparece otro comentario *metanarrativo* con el que vuelve al momento de la entrevista (líneas 215–216). A través de este, Edgar se muestra consciente de que dicha actividad escolar no es mexicana. El surgimiento de tal reflexión indica una postura, si bien no decididamente contraria, de cierto distanciamiento o, al menos, de consciencia sobre la influencia extranjerizante que implica esta tradición.

La costumbre mexicana de festejar a los muertos aparece en la entrevista de Diego e Iván, pero esta vez a raíz de la pregunta sobre las palabras que para los entrevistados representan “lo mexicano”:

- 636 Diego el Día de muertos  
 637 Alba [ajá]  
 638 Diego [las ofrendas]  
 639 Alba ajá (.) ¿por qué?=  
 640 Diego =este:::: veo que:::: (.) yo nunca he viajado (0.8) pero  
 641 ahora con esa película de ↑Coco (0.5) veo que:: (0.4) se  
 642 enfocaron mucho así como que (.) al país mexicano (1.4) y::::  
 643 (.) eso me hizo (.) creer (.) que en otros países como que  
 644 no (.) [no siguen la misma secuencia] (.) ↑ajá (0.4) o la  
 645 Iván [no llevan esa tradición]  
 646 Diego ven de otra forma (.) más bien  
 647 Iván ajá  
 648 Diego y aquí en México como que sí están  
 649 [más arraigados que los mue::rtos]  
 650 Iván [veo que hacen mucho]  
 651 Diego que el a::rco (.) que el copa::l (.)  
 652 que la flor de ↑cempasú::chil=  
 653 Iván =Ajá (.) todo eso  
 654 (. . .) ps el otro conlleva al mole @ aquí se come  
 655 mucho mole @@@@

El fragmento anterior contiene apenas una referencia narrativa sobre lo que implica la tradición de Día de Muertos (líneas 648–455). Sin embargo, el discurso argumentativo nos sirve también para demostrar el desapego que ambos entrevistados transmiten con respecto a esta práctica social. Para justificar la elección de esta festividad como representante de lo mexicano, Diego comienza refiriendo que él nunca ha viajado, con lo cual advierte que no es testigo de lo que dirá a continuación (línea 640). Sin embargo, la película “Coco” es el referente que le hizo pensar que otros países no tienen esta tradición (líneas 641–644). El aspecto que salta a la vista en esta reflexión es el sintagma “al país mexicano” (línea 642). Este indica una *conceptualización objetiva* de la escena con la cual transmite un sentido de alejamiento emotivo con respecto al referente *México*. Iván sostiene la idea de su compañero sobre la inexistencia de la tradición en otros países completándola al unísono (línea 645). Más adelante Diego hace un listado —enfático por los alargamientos vocálicos— de algunos de los elementos que implica la tradición (líneas 649 y 651–652). Dicho listado es interrumpido por la intervención de Iván, que no se incluye en el grupo que practica la tradición y se mantiene solo como observador (“veo que hacen mucho”, línea 650). Finalmente, Diego menciona la comida, aspecto que se reveló en el discurso de varios participantes al pensar en palabras que representan la identidad mexicana.

## 13.7 La desaparición de la evaluación negativa de EL OTRO, del español

Otra de las instanciaciones del modelo de la CULTURA son las leyendas y cuentos mexicanos. Cabe recordar que estos libros desatienden este tipo de textos dando preferencia a cuentos de hadas y fábulas conocidos internacionalmente. Con respecto a la petición de que contaran un cuento o leyenda mexicana perteneciente a los libros todos dijeron no recordar ninguna. Sin embargo, Karla, Santiago y Diego mencionaron la leyenda de la Llorona, lo cual nos hizo constatar que esta historia es el prototipo de leyenda mexicana (al menos para la gente de la Ciudad de México y la zona metropolitana). La historia se presta como estímulo para que aparezcan las figuras que representan el modelo del OTRO, es decir, el indígena y el español. Aunque Karla y Santiago hacen alusión a estas dos figuras, ninguno de los tres entrevistados expresa un juicio emotivo ni respecto a la leyenda ni respecto a las acciones que se le imputan a la protagonista, como sucedió en las generaciones anteriores.

Narrativa de Emilio:

271 Emilio Pues (4.0) era una mujer (1.0) le mataron a sus ↑hijos (.)  
 272 empezó a gritarle a sus ↑hijos y todos creen que ya se murió y  
 273 por eso está tris↓te  
 274 ↑básicamente pero es que hay diferentes versiones de, está la  
 275 versión indígena que es:: se supone que es la (.)  
 276 la madre tierra llorando por el asesinato a sus hijos me↑xicas  
 277 obviamente está la versión novohis↑pana que se supone  
 278 que era una mulata, en otras versiones es otra  
 279 que es una mes↑tiza en el cual (.) se le se hizo la culparon  
 280 de un crimen y mataron a sus hijos a través del tribunal  
 281 de la Santa Inquisición y va co↑rriendo los pas- lo:::s  
 282 callejones de Guadalajara para ser exacto, pues ja:::y mis  
 283 hijos! °¿no?° ¿qué más? ¿qué otra leyenda? mmm

Narrativa de Karla:

302 Karla E:::h, pues se supone que, ↑es que hay muchas versiones, pero  
 303 una fácil es que una mujer ma- asesinó a sus hi↑jos, y  
 304 entonces regre- reg- pe↑na, en las no↑ches,  
 305 arrepentida de haber ahogado a sus hijos.  
 306 Alba Mhm.

- 307 Karla El motivo de por qué los aho↑gó es el que se pone en duda.  
 308 Algunos dicen que es porque se relacio↑nó con  
 309 un:::: crio↑llo (0.2) y entonces como ella era:: mesti↑za, y  
 310 no podían mezclarse y shalalá.  
 311 Alba Mhm.  
 312 Mhm.  
 313 Karla O↑tro es que::, este, era la::::, la:::: ay, esta mujer  
 314 que estuvo con Cortés, se me acaba de ir su nombre.=  
 315 Alba =¿la Malinche?  
 316 Karla La Malinche.  
 317 Alba Ah...  
 318 Karla Ajá. Que:: ella, este:: llora porque perdi- o sea, como  
 319 gracias a su ayuda fue que, posible la colonización. O sea, como  
 320 llora por la ↑pé::rdida del Imperio, el Imperio mexica °y así.°  
 321 Alba Ah.  
 322 ¿Pero como de culpa o. . . ?  
 323 Karla Sí, pues ya ves que la historia la ha juzgado mal,  
 324 aunque realmente no tenía muchas posibilidades y  
 325 porque mujer, aunque las mujeres en esa época tenían un  
 326 poquito más de consideración o visibiliza↑ción  
 327 Alba Mhm, mmm.  
 328 Karla de todas maneras no tenía demasiadas opciones.

Como se puede observar, ambos segmentos inician con la historia narrada de manera muy resumida y sin detalles (líneas 271–273 y 303–305). Tanto Emilio como Karla advierten que hay varias versiones y solo el primero menciona tres de ellas (líneas 275–276; 277–278 y 279–283). Mientras que en las versiones de Emilio la mujer es posicionada como víctima de los hechos (“el asesinato a sus hijos me↑xicas”; “la culparon de un crimen y mataron a sus hijos”), en la de Karla es la mujer el agente de las acciones (“una mujer ma- asesinó a sus hi↑jos, línea; los aho↑gó). Ambos entrevistados hacen referencias a categorías sociales y figuras pertenecientes tanto al marco cognitivo del ESPAÑOL (“La Santa Inquisición”, “criollo”, “Cortés,”) como del INDÍGENA (“la madre tierra”; “una mulata”; “una mes↑tiza”;<sup>1</sup> “La Malinche”). Sin embargo, la evaluación que se hace de estas

<sup>1</sup> La noción de *mestizo* puede ser comprendida dentro el marco conceptual del INDÍGENA en el contexto de la Colonia, ya que el termino refiere al sistema de castas que el gobierno español estableció en el s. XVI para marcar jerarquías según la “raza” y “cruza” étnica. Así, el mestizo se relaciona con el marco del INDÍGENA por representar la unión de un/una español/a con un/una indígena y por ser un miembro más cercano al prototipo de indígena que de español.

categorías y figuras no es ni explícita ni contundente. Emilio, por ejemplo, utiliza una nominalización (“el asesinato”, línea 276) para referir el crimen que recayó sobre “sus hijos me↑xicas”, con lo cual borra al agente de la acción. Se podría decir que atribuye un valor de victimario al colectivo español a través de la mención de la Santa Inquisición. Sin embargo, esta relación se debilita por el hecho de haber focalizado un *ellos* no especificado que mató a los hijos de la mujer a través de esta institución, la cual es establecida como *fondo* (Talmy 2000). Karla, por su parte, tampoco atribuye el aspecto de victimario a ningún agente específico, sino a una situación externa no explicitada que impedía que sus castas se mezclaran (líneas 309–310). Tampoco caracteriza a Cortés, figura representante de los conquistadores españoles, ni evalúa negativamente a la Malinche. Al contrario, aunque Karla interrumpe la narrativa para aclarar que “gracias a su ayuda fue que, posible la colonización”, inmediatamente le quita culpabilidad a través de la nominalización “la ↑pé::rdida del Imperio”. Como se puede apreciar, Karla usa el mismo recurso que Emilio para desenfocar el agente que provocó la caída del pueblo azteca, causa de su amargura. Incluso justifica las acciones del personaje femenino advirtiendo dos veces que no tenía opciones (líneas 324 y 328). Mediante la evaluación contenida en esta parte, la entrevistada se posiciona como una persona compasiva y busca el acuerdo con la oyente apelando a su conocimiento compartido: “pues ya ves que la historia la ha juzgado mal” (línea 323). En resumen, lo que queríamos demostrar citando estos dos extractos es que tampoco esta leyenda estimuló la aparición de una evaluación negativa con respecto a la figura que las generaciones anteriores, tanto de libros como de entrevistados, habían declarado como el “enemigo nacional” por excelencia.

### 13.8 El fenotipo y el distanciamiento de las ideas patrióticas

*“La señora aquí en el dibujo siento que son como muy de las mujeres mexicanas”*

El modelo del FENOTIPO apareció estimulado por la portada de González Camarena. A pesar de que el discurso que prevalece es descriptivo y argumentativo, nos permitimos citar cuatro fragmentos para poder dilucidar la postura de identificación o distanciamiento que los participantes ostentaron. El discurso surgió a partir de las preguntas sobre si reconocían la imagen y si les gustaba:



## Discurso de Emilio:

- 410 Emilio sí, sí me gusta ↑pero también me hace tener sentimientos  
 411 encontra↓dos  
 412 Alba ¿por qué?  
 413 Emilio no soy muy fan de las ideas patrióticas, en ↑esto de exaltar  
 414 algo que aún no existe aquí en el país no, no va conmi↓go  
 415 ↑PERO (.) hay que rescatar varios elementos dentro de la  
 416 imágen, por- de las ↑pocas veces (.) se pone a una mujer como es  
 417 quien (.) al menos la mayoría de la población mexicana (.)  
 418 es mo↑rena, chatita. No, NO, no se atreve a exaltar rasgos que  
 419 son ajenos de la población general  
 420 está bastante bien diseñado, es (.) es increíble el dibujo y  
 421 sí im↑pacta, sí, sí merece un análisis estereográfico esa cosi↓ta

## Discurso de Julia:

- 386 Alba ¿tú conoces ésta imágen? °a ver° (. . .)  
 387 ¿la has visto?  
 388 Julia mhm (.) sí, @@@  
 389 Alba y (.) ¿te gusta?  
 390 Julia °sí°, bueno:: no sé, se me hace rara porque a mí no me tocó un  
 391 libro que tuviera la i↑mágen  
 392 pero sí me acuerdo haberla visto en (.) creo que fue de los  
 393 primeros libros que hu↑bo que tuvieron ésta porta↓da  
 394 Alba y esto ¿para ti representa algo?  
 395 Julia pues mira siento que representa mucho a la mujer mexica↓na  
 396 ¿no? así como pues así como empoderada ¿no?  
 397 porque ella tiene la bande↓ra, y lo único que se me hace extraño  
 398 es que no se ve el escudo pero aquí atrás esta la serpiente,  
 399 bueno la (.) el águila con la serpiente en el ↑pico  
 400 pero::: pues sí la verdad siento que representa mucho, aparte  
 401 la mujer, bueno la, las facciones que tiene::: la señora aquí  
 402 en el dibu↑jo siento que son como muy de las mujeres mexicanas  
 403 ¿no?o sea como que están un poquito ↑toscas de su cara  
 404 sí, yo creo que sí @@@

Discurso de Iván y Diego:

- 748 Alba ¿Y les gusta esta imagen?=  
 749 Iván =°mmm°  
 750 Alba ¿o qué piensan de esta imagen?=  
 751 Iván =Pues::: (.) a mí se me hace como que muy::: (1.4) este muy  
 752 (.) México ¿no? (0.4) muy l:::iberal la ↑bandera (.) el águila  
 753 y la ↑serpiente (0.4) la mujer de blanco como::: signo de paz  
 754 (.) algo así  
 755 Diego Y es una mujer (0.6) de raíces mexicanas o sea (.) no ponen  
 756 una mujer así ↑güera (.) alta (0.7) ¿no? (.) o sea ponen una  
 757 mujer ↑morenita (1.0) este (.) cabello ↑castaño (0.3) no sé  
 758 (.) algo muy esa:: imagen es muy característica de México  
 759 Iván (de) liberación  
 760 Alba °mmm° (.) ¿y les gusta (.) la imagen?=  
 761 Diego ps ↑sí  
 762 Iván sí

Como se puede observar, los cuatro entrevistados coinciden en el gusto por la imagen, sin embargo, su apreciación no demuestra seguridad absoluta. Emilio, por ejemplo, afirma que la imagen le gusta enfatizando su respuesta con la duplicación del *sí* (línea 410), pero inmediatamente la contrasta con una oración adversativa con la que asevera tener “sentimientos encontra↓dos” (líneas 410–411), ya que no comparte las ideas patrióticas (línea 413). Julia responde a la pregunta con un *sí* en voz más baja y en seguida reformula su respuesta atenuándola mediante el marcador *bueno* (línea 390). Iván y Diego no responden a la pregunta sino hasta la segunda vez que la entrevistadora la formula. Su respuesta no conlleva gran entusiasmo (líneas 761–762), lo cual podría indicar que la respuesta afirmativa se debe a la suposición de que la oyente está esperando esa respuesta. En cuanto al fenotipo de la mujer de la imagen, todos indican que corresponde con el del mexicano: Emilio reconoce el físico de la figura femenina como propio de “la mayoría de la población mexicana” (líneas 417). Justamente por estas características le parece “rescatable”, ya que advierte que no es común que una figura así sea promovida (líneas 418–419). Para Julia, la figura representa a la mujer mexicana (líneas 395 y 402); sin embargo, muestra un distanciamiento emotivo al llamarla “señora” y referirse a un *ellas* desde una perspectiva externa, excluyéndose del colectivo (“están un poquito ↑toscas de su cara”, línea 403). Diego también refiere que la imagen “es una mujer (0.6) de raíces mexicanas” (línea 755) y en seguida aclara esta idea haciendo un contraste entre dos fenotipos: uno rubio que no corresponde con la figura y, por lo tanto, se deduce que no

representa las raíces mexicanas, y uno moreno de pelo castaño (líneas 757). Así, para Diego, el fenotipo mexicano posee estas últimas características. Finalmente, Iván y Julia reconocen en la pintura tres símbolos nacionales: la bandera, el águila y la serpiente (líneas 397–399 y 752–753), pero no extienden más explicaciones, narrativas o comentarios evaluativos sobre estos, como ocurrió, en cambio, en los discursos de otros entrevistados de generaciones anteriores.

Karla fue la única entrevistada que se distanció abiertamente del discurso patriótico que ostenta la portada:

- 546 Karla Pues es una mu↑jer, ↓vestida d- de blan↑co,  
 547 o sea, hace alusión a muchísimas cosas mexicanas, en primera  
 548 por la águila devorando una ser↑piente, ↓la bandera por  
 549 su↑puesto. Que no está el es- bueno, el escudo ↓porque, está  
 550 su cabeza de la mu↑jer, y pues ↑sí, ¿no?  
 551 los rasgos de la mujer también son (.) indíge↑nas  
 552 °porque somos pueblo de bronce° @@@@=@=  
 553 Alba =Mhm.  
 554 Karla Y blanco no sé, también ↑como me recuerda un poco a la imagen  
 555 de la justicia pero no tiene una balanza, entonces no creo que  
 556 Alba °Mmm.° ¿A ti te gus↑ta, la ima↑gen? O te representa algo?  
 557 Karla Mmm ¿de gus↑tar? ↓no, ¿represen↑tar? ↓sí. Es como (.)  
 558 no sé, si yo lo pusiera en algún libro sería de Cívica y Ética.  
 559 Alba A:::::h...  
 560 Karla °Ahá.°=  
 561 Alba =°Sí.° ¿Por qué?  
 562 Karla Pues porque ahí es como ser un buen ciudada:::no y::::: esos  
 563 valores como ciudada:::no, los símbolos pa:::trios.  
 564 Alba Ya. [°Mhm.°]  
 565 Karla [Eso es lo que] representa, ¿si me gusta? no lo ↑sé, creo que  
 566 ↓no. Siento que es como, también otro esfuerzo,  
 567 por la integración de la identidad de mexicano.  
 568 Pero es ↑como tan (0.3) diverso que (.) es difícil. O sea, yo  
 569 lo he pensado como qué es ser mexica↑no  
 570 Alba Ahá.  
 571 Karla Y ni ↑yo tengo una respuesta. O sea, porque, o sea,  
 572 ↑yo sí ven↑go (.) yo soy la combinación (.) y en la acta de  
 573 nacimiento de mi abuela dice que es mezcla de español co↑n  
 574 indígena, y estoy consciente de eso, y pues n:::::o::: tengo problemas.  
 575 Pero supon↑go ↓que ha de haber personas que sí tienen como  
 576 esos problemas de identidad porque vienen de es-pa↑ñoles o

- 577 vienen de ale↑manes, y entonces como, realmente, ↓°este::°,  
 578 como que su identidad como mexicano °como que° ↑choca  
 579 un poco a la que, a lo que se nos ha construido.  
 580 Alba Mmm.=  
 581 Karla =como a la, la raza de bronce, porque sus rasgos ya no,  
 582 ya no (1.0) ya no hacen, ya no coinciden con lo que el  
 583 discurso oficial está tratando de, de decirles.

Karla empieza describiendo la representación visual (líneas 546–552). Como Julia e Iván, reconoce los tres símbolos —a parte de la mujer— más prominentes de la imagen (línea 548). Ella, sin embargo, refiere la frase convencionalizada que apunta a la *gran narrativa* de la fundación de Tenochtitlán (línea 548). Más adelante, reconoce los rasgos de la mujer como indígenas (línea 551) y en voz más baja los justifica de manera sarcástica, repitiendo una frase trillada acompañada de risas: “°porque somos pueblo de bronce° @@@@” (línea 552). Más adelante, expresa que no le gusta la imagen, pero aclara que, sin embargo, le representa algo (línea 557). Para ella, remite a comportamientos y valores cívico-patrióticos (líneas 558–563). A continuación, retoma la pregunta sobre su gusto por la imagen y aunque vuelve a dar una respuesta negativa, no lo hace de manera tajante, sino que usa algunas estrategias atenuantes como modalizadores epistémicos que indican inseguridad a distintos niveles (“no lo sé”, “creo que no”, “siento que” líneas 565–566). Es consciente, como Emilio, de que la representación visual tiene un objetivo específico: lograr la identificación y conformar la identidad (línea 567). Sin embargo, Karla advierte que definir la identidad mexicana es difícil por la diversidad que existe, idea planteada en los libros de esta generación. Este argumento la lleva a la idea de la mezcla de culturas a partir de la cual surgió el pueblo mexicano y se pone como ejemplo. Para probar la veracidad de su origen mestizo hace una referencia narrativa al acta de nacimiento de su abuela (líneas 572–574) y asegura que ella no tiene problemas de identidad por eso. Según lo expuesto, la diversidad de los mexicanos se debe a la mezcla que ha habido entre estos y gente de otros países. Es entonces que conecta este tema con el fenotipo de la portada: supone que la gente que proviene de una familia binacional tiene problemas de identidad porque su fisonomía no corresponde con el de “la raza de bronce” (línea 581) difundida por el discurso oficial.

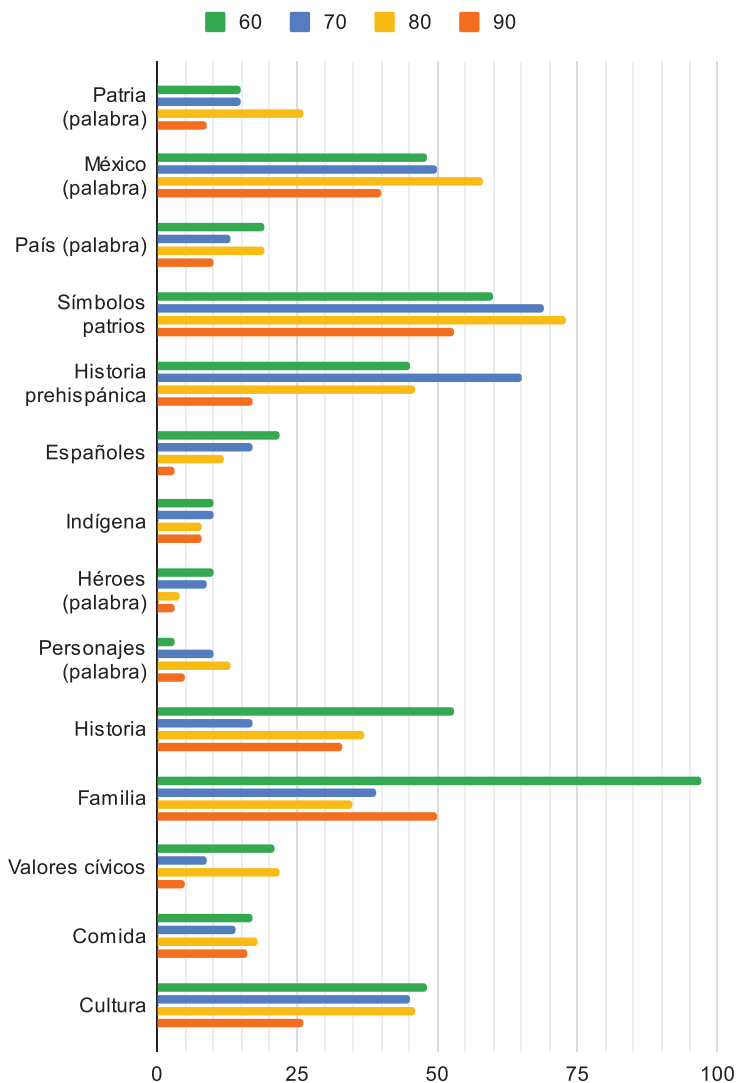
En suma, aunque todos los entrevistados reconocieron la imagen y los símbolos nacionales que la componen, en ninguno suscitó emociones de índole patriótica. Asimismo, todos expresaron que el fenotipo correspondía al del colectivo mexicano; sin embargo, a partir de distintas estrategias lingüísticas se posicionaron fuera del grupo representado por esta figura. Prueba de ello es que el único

*nosotros* que aparece en los extractos anteriores corresponde a la enunciación sarcástica de Karla donde refiere la frase creada por el discurso oficial sobre la raza de bronce (línea 552).

### 13.9 Instanciaciones de la cuarta generación de entrevistados

Por lo que se refiere a los modelos cognitivos evocados a partir de la pregunta sobre palabras e imágenes que representan la mexicanidad, los seis entrevistados citaron el de la CULTURA. Este modelo fue instanciado por la comida y bebidas: *comida* (4 oc.), *tequila*, *mezcal*, *cerveza*, *mole*, *rosca de reyes*, *pan de muerto* (1 oc. cada uno); y las tradiciones: *Día de Muertos* (2 oc.), *papel picado* (1 oc.), *tradición* (1 oc.); el folklor: *mariachis*, *bailes*, *música* (1 oc. cada uno). El segundo modelo más recurrente (evocado por cuatro personas) fue el del TERRITORIO, cuyas elaboraciones tienen que ver con la geografía: *cerros* (1oc.), *urbanización* (1 oc.); lugares de México: *la Catedral*, *el Zócalo*, *San Cristóbal*, *lugares marginales del D. F.* (1 oc. cada uno); la demografía: *diversidad* (2 oc.), *lenguas indígenas*, *mestizo*, *afromexicano*, *familias de distintas clases sociales* (1 oc. cada uno). El tercer modelo cognitivo (referido por tres personas) fue el de la HISTORIA elaborado por personajes históricos: *Benito Juárez*, *Hidalgo*, *Zapata*, *Madero*, *Obregón* (1 oc. cada uno); y el mundo prehispánico: *la Malinche*, *Moctezuma*, *pirámides*, *danzante azteca* (1 oc. cada uno). El modelo de la patria fue referido por dos entrevistados a través de su instanciación *la bandera* (2 oc.). Los modelos anteriores corresponden a los propuestos por los libros; sin embargo, en esta generación surgieron otros dos modelos que no evocan los manuales y que fueron mencionados por varios entrevistados: el marco de la POLÍTICA evocado por tres participantes e instanciado por *los partidos políticos (PRI, PAN, PRD)*, *el gobierno* y *dinosaurios con copete* (haciendo alusión al presidente de ese momento Enrique Peña Nieto). El segundo marco fue el de la POBREZA, el cual había emergido en un caso de la generación anterior pero que aquí apareció en la respuesta de tres entrevistados: *perros callejeros*, *familias de clase media/pobre*, *zonas marginadas del D. F.* (1 oc. cada uno). En suma, este modelo cognitivo es un ejemplo más que refleja el desencanto y distanciamiento que esta generación toma con respecto a la ideología patriótica y el MCI de mexicano creados y difundidos por el gobiernomexicano.

A continuación, presentamos un gráfico (Gráfico 5) en el cual se puede apreciar la comparación del énfasis que pusieron los entrevistados de las cuatro generaciones a los diferentes modelos cognitivos. Las barras agrupan vocablos pertenecientes a esos marcos. Representamos individualmente las palabras *Me-*



**Gráfico 5:** Importancia de los modelos cognitivos según el discurso oral de las diferentes generaciones.

*xico*, *país*, *patria*, *personajes* y *héroes* para mostrar con mayor claridad la relevancia que estas voces, pertenecientes al modelo de NACIÓN, tienen para las distintas generaciones. El cómputo se realizó a través del programa ELAN.



## 14 Discusión

De acuerdo con el discurso transmitido por los libros de texto gratuitos, el MCI de MEXICANO está compuesto por ocho modelos cognitivos: el modelo del CIVISMO, de la FAMILIA, de la CULTURA, del TERRITORIO, de la PATRIA, de la HISTORIA NACIONAL, del FENOTIPO y de EL OTRO. Tales modelos aparecen bien definidos en los primeros libros entregados de manera gratuita en 1960; sin embargo, con el paso del tiempo y según la ideología del gobierno que promovió la reforma educativa, estos modelos fueron tomando otra forma o incluso algunos de ellos desaparecieron por completo. El énfasis que los manuales de las diferentes generaciones pusieron en los distintos modelos cognitivos se refleja, en la mayoría de los casos, en el discurso y las narrativas de personas que estudiaron con esos materiales.

Los primeros libros, los libros de “la Patria”, como lo advierte el mismo sobre nombre que sus productores les dieron, presentan un discurso altamente nacionalista que correspondía perfectamente con los objetivos que buscaba alcanzar el gobierno de Adolfo López Mateos: lograr la unificación nacional, fomentar el amor por la patria, promover la conciencia de solidaridad y justicia, así como reforzar la identidad mexicana a través de las tradiciones y las costumbres. Las condiciones socio políticas en las que surgieron estos libros fueron de crecimiento industrial y económico. Estuvieron rodeados por el contexto histórico de la Guerra Fría, la cual hizo que México acogiera y replanteara ciertas ideas: la oposición democracia/comunismo y la recuperación de los símbolos originados por la Revolución mexicana. Asimismo, la reciente Revolución cubana obligó al gobierno mexicano a consolidar una específica identidad nacional. La necesidad de unificación ideológica favoreció la aparición de los LTG. Así pues, los manuales representaron la base mínima que sustentaría una educación homogénea, principio que el gobierno mexicano nunca estuvo dispuesto a negociar.

Los modelos cognitivos componentes del MCI de MEXICANO fueron elaborados mediante conceptos particulares y aparecieron con un orden específico. La progresión con que se construyeron a lo largo de las lecturas favoreció la adquisición de la imagen de nación esperada a partir de conocimientos familiares para los niños. Así, por ejemplo, el modelo de la FAMILIA sirvió de fuente para conceptualizar metafóricamente el concepto de *patria*. El MCI de PADRE fue la base para la conceptualización de la figura de los héroes nacionales. El modelo CÍVICO, instanciado primeramente en las acciones de los niños de las lecturas, fue relacionado con el comportamiento ideal de los héroes. Las estrategias lingüísticas e icónicas utilizadas reflejan distintas operaciones de conceptualización como metáforas, fusiones conceptuales, metonimias y dinámicas de fuerzas de gran impacto debido al componente emocional que contenían. En efecto, el principal componente



de la noción de *patria* —no solo en estos libros— es emotivo: los productores textuales establecen dentro de este modelo cognitivo nociones del marco de la GUERRA: *morir, sacrificarse, luchar, sangre, héroes*; del marco de la FAMILIA: *madre, padre, amor, hogar, protección*; de la RELIGIÓN: *adorar, mártires, ídolos, santos, sacrificio*. El modelo de PATRIA, como componente central del MCI de IDENTIDAD MEXICANA en estos libros, coincide perfectamente con la ideología y objetivos del gobierno de aquella época; sin embargo, será uno de los principales modelos que se modificará en la siguiente generación de LTG. Otro modelo muy llamativo en estos manuales y que será prácticamente borrado en las siguientes generaciones, es el de EL OTRO. En la primera generación tanto el *otro* como el *nosotros* aparecen muy bien definidos, lo cual permite el contraste y la diferenciación entre ambos. El mexicano prototípico es definido por sus acciones cívico-patrióticas y por su fenotipo, ostentado en el dibujo de un niño de tez morena clara de vestimenta citadina. El *otro* es instanciado por el español, el indígena y, en mucho menor medida, el norteamericano (1 oc.). El colectivo español está representado por los conquistadores del s. XVI y especialmente por Hernán Cortés. Este grupo es calificado a partir de nociones como *violencia, crueldad, avaricia y maldad*. El indígena por su parte también recibe características negativas, pero de otra índole: se le asocia con nociones como *ignorancia, incivilización, desamparo, mundo rural, lejanía*. El discurso expuesto en los libros con respecto a esta figura promueve ideologemas que focalizan la superioridad del mexicano prototípico. Este mensaje se comunica a través de texto, pero en gran medida a partir de imágenes. De esta manera, aun cuando uno de los objetivos del gobierno era incluir al indígena como parte del colectivo mexicano, el discurso provoca lo contrario al alejarlo visual y verbalmente del prototipo, desagentivándolo, presentándolo en poquísimas ocasiones (13 oc.) con respecto al niño idealizado (135 occ.) y no relacionándolo con el *nosotros*.

Como se puede observar en el gráfico 1, los modelos cognitivos que conforman la identidad mexicana en los libros de “La patria” están relacionados estrechamente unos con otros. El gráfico muestra, además, el grado de representación que tiene cada modelo, siendo los más recurrentes la FAMILIA (186 oc.), el FENOTIPO (135 oc.), el CIVISMO (118 oc.) y la PATRIA (71 oc.). Los siguen los modelos de la HISTORIA NACIONAL (52 oc.), la CULTURA (27 oc.), el OTRO (27 oc.) y, finalmente, el TERRITORIO (18 oc.).

Por lo que se refiere a la parte empírica, encontramos que los modelos cognitivos del MCI de IDENTIDAD MEXICANA propuestos por los primeros libros aparecen también en las narrativas y el discurso de los entrevistados de esta generación. Su aparición era de esperarse debido a que el estímulo que elicitaba las narrativas fue el mismo libro. Lo relevante para esta investigación es que el grado de atención que se pone a ciertos modelos corresponde con el peso que se les da en los

libros (compárense gráficos 1 y 5). Por ejemplo, esta generación es la que más habla de la familia, lo cual coincide con el nivel de relevancia que le otorgan los primeros manuales. La FAMILIA, además, fue relacionada metafóricamente con la escuela por la mitad de los entrevistados, los cuales evocaron el ideograma promovido por el discurso escolar “la escuela es el segundo hogar”. Esto es, fue la única generación que evocó emociones, sobre todo positivas, ligadas a sus maestros: algunos sentían agradecimiento, admiración, cariño y hasta enamoramiento.

Como sus libros, este grupo es el que cita más valores cívicos en sus narrativas y evocó el ideograma “el mexicano es honesto y respeta al prójimo”. Por lo que respecta al modelo de la PATRIA, también como los libros esta generación lo relaciona con el marco de la RELIGIÓN, principalmente cuando refiere la ceremonia cívica de honores a la bandera. Aunque los símbolos nacionales ganan un amplio espacio en las entrevistas (60 oc.), no son la generación que más los refiere. Con excepción de una entrevistada, todos se posicionaron a favor de las ceremonias cívicas y evocaron el ideograma “los mexicanos aman y honran con ceremonias a la patria”. El modelo de la HISTORIA instanciado por los personajes nacionales apareció de manera más amplia (53 oc.) que en otras generaciones, coincidiendo con los libros, los cuales también son los que más ocurrencias presentan (52 oc.). Asimismo, fue el grupo que más habla de *héroes* (10 oc.). La instanciación del pasado prehispánico estuvo presente en las entrevistas (45 oc.). Las narrativas y los discursos argumentativos que emergieron sobre este tema reflejan cierta exaltación hacia tales culturas. Los hechos históricos que aparecieron en las narrativas fueron la Conquista, la Independencia y la Revolución. En suma, a partir de la narración de las acciones de los personajes históricos surgió el ideograma “por sus acciones y sacrificios los héroes nacionales son dignos de admiración, veneración y remembranza colectiva”.

El modelo CULTURAL fue también muy recurrente (48 oc.) debido a que los entrevistados desarrollaron narrativas sobre las celebraciones escolares que realizaban de niños, en las que había música, comida, bailes y trajes mexicanos. El modelo de EL OTRO apareció representado por la figura del conquistador español. Al igual que los libros, los entrevistados conceptualizaron esta figura con los mismos atributos expuestos por los libros (*violencia, crueldad, avaricia y maldad*) e incluso hicieron uso de metáforas y metonimias muy potentes emotivamente para enfatizar dichos atributos. Así pues, en las narrativas de esta generación se reflejan claramente los ideogramas “los españoles fueron los enemigos que atacaron a mi grupo” y “los españoles eran codiciosos y crueles”. La instanciación del indígena como el *otro* separado del *nosotros* se refleja en el ideograma “no somos ni indígenas ni españoles, sino mestizos” aparecido en el discurso de dos entrevistados.

El modelo del TERRITORIO solo fue evocado por tres participantes al mencionar palabras que representan la mexicanidad, pero no en las narrativas. Finalmente, el modelo del FENOTIPO, presente en casi cada página de los libros, no emergió en las entrevistas.

Una peculiaridad de este grupo de entrevistados es que, a pesar de que todos se posicionaron a favor de sus libros expresando un gran gusto y melancolía al verlos, explícita o indirectamente todos se posicionaron en contra del sistema educativo de su época, al cual referían como muy básico, conservador; lo criticaron también por su método memorístico, por fomentar tabús y por no propiciar el razonamiento. Asimismo, todos pusieron en duda la verdad histórica presentada en los libros y referida por sus maestros. No obstante, la visión crítica que mostraron en un nivel 2 de posicionamiento —con la cual se distanciaron del discurso educativo (nivel 3)—, se difuminó ante el estímulo visual de la portada del libro para dar paso a la emotividad y a la aceptación de los manuales.

La segunda generación de LTG, “los libros de los juguetes” surgen en el marco de una política educativa creada en respuesta al movimiento estudiantil reprimido brutalmente por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz en 1968. Son editados tras la reforma promovida por su sucesor, Luis Echeverría Álvarez, durante su sexenio (1970–1976). Su gobierno se distinguió por revitalizar el populismo, mostrar una aparente imagen de izquierda y por una visión tercermundista que se refleja en los libros de texto. En efecto, los nuevos manuales tenían como objetivo general reajustar la visión ideológica y neutralizar la agitación de la población y de grupos de intelectuales. En particular, buscaban fomentar una actitud científica y crítica de los escolares en consonancia con los valores de la “apertura democrática”, y explicar los acontecimientos históricos más a partir de las fuerzas sociales y menos en función de la intervención de los héroes nacionales. Así pues, la visión nacionalista y heroica de los primeros libros que giraban alrededor del mexicano, la familia y la patria es abandonada para adoptar una orientación tercermundista que ubicaba al niño en un contexto mundial.

Estos libros no estuvieron exentos de ataques y críticas. A diferencia de las inconformidades que causaron los libros anteriores debido a su obligatoriedad, esta vez los ataques estuvieron dirigidos a los contenidos, los cuales fueron acusados por la derecha mexicana de ser comunistas, marxistas y antinacionalistas.

Visualmente, estos manuales presentaron un cambio radical: las páginas se cubrieron de fotografías y en lugar de dos volúmenes se crean cuatro, uno para cada materia, además de un libro recortable. Los modelos cognitivos también se modificaron. El modelo de la PATRIA perdió el marco religioso y las nociones de *devoción*, *entrega* y *sacrificio* de la generación anterior. Además, ya no es relacionado con el marco de la FAMILIA (hasta la reimpresión de 1975). La misma palabra *patria* desapareció de los manuales y fue sustituida por *México*. Este

nuevo modelo fue entendido en términos de territorio, es decir, se perfilan las nociones de *geografía*, *demografía*, *topografía* y *urbanismo* (esta última relacionada con la *modernidad*). Como se puede observar en el gráfico 2, el modelo de la PATRIA tiene muy poca representación en los libros (31 oc.). El modelo del CIVISMO desapareció casi por completo (20 oc.). Sus instanciaciones son cinco: la colaboración en la escuela (3 oc.) y en la familia (2 oc.); la limpieza (2 oc.); la higiene personal (11 oc.), y el respeto (1 oc.). Sin embargo, ninguna de estas elaboraciones se atribuye explícitamente al mexicano ideal, sino a cualquier ciudadano del mundo. El modelo FAMILIAR (60 oc.) compite con el de la CULTURA (57 oc.), lo cual es esperable debido a que los productores textuales tomaron en consideración el aspecto infantil para la creación de los libros. La familia, pues, es un elemento que se encuentra indudablemente dentro del marco cognitivo de la infancia, así como los juguetes mexicanos considerados artesanías y ubicados dentro del modelo de la CULTURA. La HISTORIA es el siguiente modelo en orden de ocurrencias (41 oc.). En lo que concierne al modelo del OTRO, también fue difuminado: la figura del español desapareció por completo y el indígena no fue nominado ni descrito verbalmente. Se ven algunas fotos en las que aparece esta figura, pero las tomas crean gran distancia social y ningún involucramiento con el lector. En esta generación el *otro* fue representado por distintas lenguas (dos europeas y dos indígenas mexicanas) o por imágenes de niños de otras nacionalidades. Los países que sirvieron como ejemplo pertenecen al tercer mundo, lo cual demuestra una correspondencia con la ideología gubernamental. La colocación de las lenguas y las imágenes en el espacio visual privilegia ciertas etnias (las europeas de características arias) y lenguas (el inglés y el francés). El modelo del FENOTIPO se mantuvo, con la diferencia de que la representación, al ser realista (por tratarse de fotografías), define con más exactitud las características del mexicano prototípico. El fenotipo más saliente, recurrente y aceptado es el de niños de tez morena clara, pelo y ojos oscuros, vestidos de manera citadina. La gran prominencia de este modelo (685 oc.) se debe al aumento del número de manuales y a la cantidad de fotos que estos presentan (aunque también fueron computados los dibujos que poseían las características del prototipo). Sin embargo, como apuntamos más arriba, este dato nos permite sostener, por un lado, que la escasa aparición del indígena con respecto al fenotipo ideal representa un mecanismo de discriminación que borra esta figura del MCI identitario. Por otro lado, la exorbitante aparición de un fenotipo específico indica que es este el prototipo idealizado que los manuales proponen.

Como lo muestra el gráfico 2, los modelos cognitivos que presenta esta generación de libros están mucho menos cohesionados que los propuestos por los libros de “La patria”.

Las entrevistas a personas que estudiaron con los materiales de los setenta demuestran que la relación emotiva que la generación anterior mostró hacia los maestros se ha difuminado bastante, ya que los entrevistados no refirieron nombres y solo la entrevistada de edad más cercana a la generación anterior evocó el ideologema “la escuela es el segundo hogar”. El modelo de la PATRIA, a diferencia de lo que proponen los libros, apareció de manera muy vívida. Es decir, se observa un nacionalismo demostrado por la emoción que los entrevistados comunicaron hacia las ceremonias cívicas, el cual no corresponde con la ideología de los manuales, que, como mencionamos anteriormente, fueron acusados incluso de ser antinacionalistas. Lo anterior sugiere que las representaciones mentales no son un calco exacto de los libros. Sin embargo, el hecho de que los cinco entrevistados hayan referido puntos de vista coincidentes hacia estas prácticas nos hace suponer que, en la práctica educativa, estas actividades seguían teniendo un alto valor. Cabe mencionar también que hemos encontrado que los entrevistados mayores, es decir, los más cercanos a la generación anterior, ostentan un discurso más emotivo con respecto a los temas cívicos (Sofía, Joel), mientras que los más alejados (Nora, Raúl) se posicionan cada vez más distantes del discurso patriótico. En el gráfico 5 se puede observar que la referencia de estos entrevistados a los símbolos patrios (69 oc.) es mayor que la de la primera generación. La importancia que estos dieron a la escolta y a la descripción de la ceremonia de honores a la bandera arrojó este resultado. Así pues, los ideogramas que emergieron en las narrativas fueron: “La bandera es México” y “Sentimos cariño por el país y por lo tanto por la bandera también”.

En cuanto al modelo de la HISTORIA, esta generación es la que hizo el mayor énfasis en las culturas prehispánicas (65 oc.). Todos los entrevistados demostraron gran orgullo y admiración por ellas y evocaron el ideologema “nuestros antepasados pertenecían a las culturas prehispánicas”. El enaltecimiento y recurrente alusión al mundo prehispánico no coincide con el tratamiento que se le da en los libros de primer grado. Sin embargo, tanto esta como la siguiente generación compartieron exactamente los mismos libros de Ciencias Sociales de 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> en los que se da a los pueblos mesoamericanos —en especial a los aztecas— un papel mítico y decorativo para sostener el discurso dominante del mestizaje, según demuestra el estudio de Álvarez de Testa (1992). Podemos deducir, pues, que este podría ser uno de los motivos que influyeron para que estas generaciones (segunda y tercera) perfilen con tanta precisión, admiración e insistencia la historia prehispánica perteneciente al modelo de la HISTORIA NACIONAL. Otra discordancia que encontramos entre el discurso de los libros y el de los entrevistados radica en la perspectiva ideológica con la que los manuales trataban a los personajes históricos. Mientras que los libros restan heroísmo patriótico al comportamiento de estos personajes focalizando al pueblo mexicano como el promo-

tor de los cambios históricos, ninguno de los participantes ostentó esta idea. Así, tomando únicamente en cuenta nuestros datos, se podría decir que uno de los principales objetivos ideológicos planteados por la reforma educativa de los setenta no fue plenamente alcanzado.

El peso que los entrevistados dieron los modelos de la CULTURA (45 oc.), la FAMILIA (39 oc.) y el CIVISMO coincide con la prominencia que les otorgan los libros (ver Gráfico 5). En cuanto al modelo de EL OTRO, instanciado por la figura de los conquistadores españoles, apareció bien representada en las narrativas, aun cuando no hay rastro de ella en los libros de primero de primaria. El español sigue siendo conceptualizado como el enemigo que con actos atroces despojó al *nosotros* del territorio y las costumbres. En las narrativas sobre la Conquista se observa una fuerte identificación con el pueblo azteca, mientras que se marca una postura de distancia con respecto del español, al cual dos participantes le atribuyen otras cualidades: la riqueza y la tez blanca. En efecto, el color de piel es una de las principales características distintivas del mexicano según esta generación, la cual evoca el ideograma “hay características más agradables y mejor aceptadas: piel más blanca, vestimenta citadina”. Por lo tanto, nuestro grupo de entrevistados mostró alinearse con el fenotipo que los libros establecieron.

La tercera generación de LTG no se editó a raíz de una nueva reforma educativa. Los motivos por los que la CONALITEG sustituyó los manuales de 1º y 2º grados en 1980 fueron de cariz pedagógico. En efecto, se decidió volver a integrar las materias —como en la primera generación— a fin de ajustar la enseñanza a la propuesta pedagógica basada en el principio del pensamiento sincrético del niño. Así, se editaron solo dos manuales con sus correspondientes volúmenes recorables, que difirieron notablemente de “los libros de los juguetes”.

Los libros de la tercera generación circularon en un periodo de grave crisis financiera iniciada en 1981. Miguel de la Madrid recibió el poder (1982) en medio de esa crisis que estuvo a punto de afectar incluso a la producción de los LTG, ya que se redujo considerablemente el presupuesto a la CONALITEG al grado de considerar entregar los libros en calidad de préstamo. Ideológicamente, este gobierno le dio la espalda a la visión populista del régimen echeverrista y, a raíz de la crisis económica, atribuyó al populismo la deficiencia principal de la política mexicana. El ataque a la corriente ideológica sirvió al gobierno para reprimir e ignorar demandas populares. De esta manera, inicia la transformación del modelo de nación de populista a neoliberal.

Los libros integrados de los ochenta vuelven a tomar el matiz patriótico atenuado en la generación anterior. Aunque se mantiene la conceptualización de MÉXICO como territorio, se concede mucho más espacio a sus elaboraciones (85 oc. vs. 31 en los setenta) y, dentro de este modelo, se recogen elementos

del marco de la PATRIA. Es decir, que se incrementa la aparición de símbolos nacionales y se vuelve a mostrar el comportamiento cívico-patriótico perfilando los sentimientos de cariño y respeto. Lo anterior se muestra a través de la representación realista de fotos de niños y niñas que rinden honor a tales insignias. El modelo FAMILIAR también adquiere un espacio mayor que en los libros anteriores (111 oc. vs. 60 oc. de los setenta), pero no es relacionado metafóricamente con la patria como en la primera generación. El modelo de la FAMILIA, que era uno de los componentes principales del MCI de IDENTIDAD MEXICANA en 1960, pierde relevancia constitutiva en las siguientes dos décadas; sin embargo, ha sido interesante observar la evolución del modelo: en los primeros libros la familia mexicana ideal estaba constituida por el padre, la madre y dos hijos (niño y niña), cada uno de los cuales cumplía con los roles prototípicos: la madre amorosa, ama de casa, encargada de los hijos y supeditada al padre. El padre era conceptualizado como el proveedor, protector y cariñoso, que trabaja fuera de casa y es la cabeza del hogar. En los setenta las figuras se mantienen casi intactas, pero se le da menos prominencia al padre y por primera y única vez se relaciona a la madre con la educación intelectual de los hijos (1 oc.). En los ochenta el rol de las figuras se nivela bastante: se observan fotografías donde ambos realizan tareas que tienen que ver con el cuidado de los hijos; sin embargo, la madre sigue siendo relacionada con el marco de la COMIDA y las TAREAS DOMÉSTICAS y el padre aparece como la figura más prominente y es relacionado con la responsabilidad económica.

El modelo de la CULTURA (51 oc.) es, después del de la FAMILIA, uno de los más sobresalientes en estos libros. El modelo está sostenido por ideologemas que focalizan la alegría de las tradiciones y el apetitoso sabor de la comida. Pero también son generalizantes, por ejemplo, advierten que todos los mexicanos comen tacos y chile. Dentro de este modelo generalizante se encuentra el castellano como la lengua de los mexicanos. En cuanto al modelo de la HISTORIA NACIONAL (41 oc.) es desarrollado un poco más que en los libros de los setenta (35 oc.) pero menos que en los de los sesenta (52 oc.). Las elaboraciones de este modelo son, como en los libros anteriores, la historia prehispánica y los personajes históricos, pero se agrega la prehistoria y se hace más énfasis en el presente y futuro de México. La representación que tienen las culturas mesoamericanas en ambas generaciones es casi idéntica (14. oc. en 1972 y 15 oc. en 1980), lo mismo que el peso que les dan a los personajes históricos (21 oc. y 18), pero la referencia a la modernidad del presente de México es más marcada en la tercera generación (2 oc. vs. 4 oc.). Como lo muestra el gráfico 3, el modelo del CIVISMO es uno de los menos representados. Aumenta el número de ocurrencias (33 oc.) con respecto de los libros anteriores, pero reduce las instanciaciones a tres (limpieza 3 oc.; aseo personal 16 oc. y colaboración 14 oc.). Al igual que sus antecesores, estos libros tampoco atribuyen explícitamente

estos comportamientos al mexicano. Finalmente, como elaboraciones del modelo de EL OTRO, vuelve a aparecer la figura del español (5 oc.). Aunque sin usar calificativos para este grupo, los ideogramas “nuestro pasado prehispánico era majestuoso” y “los españoles acabaron con su majestuosidad” hacen que se conceptualice como el *outgroup* enemigo que provocó un cambio negativo para el *ingroup*. Por lo que se refiere al indígena, es conceptualizado como una figura folklórica, que proviene de un lugar lejano y con la cual el *nosotros* no se puede comunicar. En este sentido, la lengua es considerada como un aspecto distintivo entre el grupo indígena y el *nosotros* mexicano.

Por lo que respecta a los hallazgos a partir de las narrativas de los entrevistados, hemos observado un cambio entre esta y las generaciones anteriores en cuanto al discurso patriótico presentado por los libros y el sistema educativo: mientras que en las primeras dos hay bastante homogeneidad, en la generación de los ochenta hay heterogeneidad y contradicciones en las posturas: dos entrevistados se alinean con el discurso de amor a la patria y el respeto a los símbolos, por lo que evocan varias veces los ideogramas “respetamos la bandera y nos sentimos orgullosos de ella, por eso le hacemos ceremonias” y “sentimos cariño por México”. Otro de los participantes se alinea con este discurso, pero en ocasiones refiere cierta incredulidad; otro más se muestra neutral y poco emotivo y la única participante se distancia totalmente. Por lo que respecta a las prácticas educativas se observan incongruencias de posicionamiento, pues por un lado las critican, pero al mismo tiempo las justifican. De igual manera sucede con los libros: los participantes oscilan entre la aceptación y el rechazo de estos. El regreso al patriotismo (más medido que en 1960) que reflejan los manuales es observable en la mitad de los participantes. Este matiz se puede corroborar en el gráfico 5, donde se muestra que esta generación es la que más usa las palabras *patria* y *México* y que hace referencia a símbolos nacionales (73 oc.). Lo anterior se debe a que narran más historias sobre la escolta y las ceremonias cívicas que otras generaciones.

El modelo de la HISTORIA es representado por el periodo prehispánico, la Conquista, la Colonia, la Independencia, la Revolución y la Reforma, así como por sus personajes. Estos últimos son llamados principalmente así: “personajes históricos”, y no “héroes” como se aprecia en el gráfico 5. Además, la idealización de estos es casi nula. El mundo prehispánico está también presente (46 oc.) pero, aunque los entrevistados siguen expresando admiración por estas culturas, a diferencia de los participantes de la generación anterior, no se incluyen dentro del colectivo prehispánico. Es decir, la admiración que sienten la transmiten desde un punto de vista objetivo, en el sentido de que se colocan fuera de la escena. En suma, el ideograma que evocaron todos los entrevistados fue “los aztecas (y otras culturas mesoamericanas como la maya) eran asombrosos, ingeniosos y cultos”.



El modelo CULTURAL también es más citado (46 oc.) por los participantes de esta generación que por los de la precedente. Este modelo se refleja a través de narrativas que tocan el tema de las expresiones artísticas (danza y música), tradiciones como el Día de Muertos y la comida mexicana. El ideograma recurrente en las entrevistas es “los mexicanos poseemos tradiciones que celebramos de manera muy alegre y somos felices de participar en ellas”. En cuanto al modelo del CIVISMO, este adquiere prominencia debido a la repetición de la palabra *respeto*, pero no como uno de los valores de la comunidad mexicana, sino de las culturas prehispánicas, orientales o europeas, o bien al practicado por obligación hacia los maestros; o, simplemente, por la mención de la famosa frase de Juárez que tuvieron que recitar. El único valor cívico atribuido al colectivo mexicano fue el de *fraternidad*.

El modelo del OTRO estuvo representado por la figura del español, la cual aparece, pero de manera mucho más neutral que en las pasadas generaciones. O sea, se conceptualiza con menos emotividad y pierde aún más la connotación de enemigo cruel. La segunda figura que instancia este modelo es el indígena, el cual aparece en una de las narrativas experienciales de un entrevistado y es relacionado directamente con la lengua. A partir del comportamiento discriminatorio de los personajes en la narrativa se evoca el ideograma promovido por los libros “hay otros que no son como nosotros, son extraños, viven lejos y no nos podemos comunicar con ellos”. Finalmente, el modelo del FENOTIPO apareció a partir del estímulo visual de la portada de los primeros libros. Todos los participantes reconocieron las características de la mujer como prototípicas de la comunidad mexicana. El color moreno de piel fue una de las particularidades que todos los participantes focalizaron en esta figura. No obstante, solo uno de ellos se identificó con este fenotipo. Mediante diferentes estrategias lingüísticas, el resto se distanció de la representación, no incluyéndose dentro del grupo en el que categorizaron a esta figura. A diferencia de los libros que presentan un fenotipo de mexicano más bien uniforme, dos entrevistados refirieron la diversidad física que existe en México; sin embargo, no se identificaron como miembros de estos colectivos e incluso uno de los participantes aludió a un grupo dominante al que él pertenece.

Los LTG de la cuarta generación se editaron tras una reforma educativa (1993) promovida durante el sexenio presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988–1994), quien instauró una economía y una cultura globalizadas y un proyecto de “modernización” neoliberal. Bajo la nueva ideología, los libros de esta generación buscaban resguardar valores y tradiciones de la nacionalidad mexicana y preparar a los estudiantes para que pudieran competir con las naciones de vanguardia. Esta generación comenzó a circular en 1994, después de que en

1992 “los libros de la prueba operatoria” crearan gran polémica cuando se descubrió que la editorial encargada de realizarlos recibió una alta suma de dinero para difundir en los manuales propaganda del gobierno salinista. Por tal motivo, tuvieron que ser desechados un año después. La repartición de los nuevos libros tuvo lugar el mismo año del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y con la entrada en vigor del TLC, a partir del cual los indígenas de Chiapas perderían derechos sobre sus tierras. El alzamiento demandaba justicia y reivindicación de los derechos de los pueblos indios de México. Este fue uno de los problemas políticos y sociales que los libros de esta generación ignoraron.

Los libros se volvieron a separar por asignaturas y los niños de primer grado recibieron en 1994 un paquete de siete manuales, incluido un libro integrado. El libro de Español y de Lecturas contenían la gran mayoría de textos de los manuales de los ochenta. En 1997 fue sustituido el libro de Lecturas por otro que lleva el mismo nombre, cuyos contenidos fueron completamente distintos. Esta generación se conservó hasta la renovación de los LTG en 2008.

A nivel visual, estos libros vuelven a los dibujos como en 1960, pero esta vez se opta por una tendencia no realista promovida por la saturación de color y la caricatura, recursos que no definen ningún fenotipo y da a las figuras un toque incluso humorístico. Pero, además, los manuales reflejan un aspecto infantil y lúdico, en especial los libros de Español y de Lecturas, ya que incorporan cuentos cuyos personajes son duendes, brujas, hadas y animales antropomorfizados. Debido a que evocan permanentemente el marco INFANTIL, esta generación es la que presenta más ocurrencias de vocablos e imágenes correspondientes al modelo de la FAMILIA (234 oc.). Los miembros de este modelo siguen manteniendo el MCI conservador compuesto por el padre, la madre, los hijos, pero se da mucho más peso a otros miembros como los abuelos y aparece incluso el perro. A pesar de la distancia de 17 años que separan la creación de las últimas dos generaciones, la figura más prominente, la madre, se vuelve a presentar únicamente como ama de casa. El modelo del TERRITORIO (oc. 82) es el más representado después del de la FAMILIA. En esta generación es menos extensa la concepción de las riquezas naturales, ya que, por ejemplo, no hay aglutinaciones tan amplias de palabras referentes a este marco como en otras generaciones. La diversidad es considerada como parte del MCI de MÉXICO. Se concibe la diversidad como algo positivo cuando se habla de opiniones, pero cuando se habla de personas la palabra *diferencias* perfila la otredad, propiedad que será adjudicada al indígena. El modelo de la CULTURA también ocupa buena parte de los libros (63 oc.). Se enfatiza el folklor mexicano, es decir, las expresiones artísticas populares, y también se presentan festejos tradicionales como el Día de Muertos. Las celebraciones cívicas se conceptualizan dentro del mismo marco de las TRADICIONES perfilando también

el aspecto festivo. En relación con este marco los libros promueven ideologemas que aluden a la alegría y colorido de los festejos tradicionales y hacen también la generalización sobre las costumbres culinarias de los mexicanos. El marco de la HISTORIA NACIONAL (41 oc.) tiene casi el mismo peso que le dieron las dos generaciones anteriores. Es evocado mediante efemérides que son colocadas en el orden en que acontecieron y son presentadas por medio de collages que brindan a las lecturas un tono relajado que muchas veces activa el marco INFANTIL, perfilando el marco del JUEGO. Los ideologemas que promueven estos libros con respecto a este modelo apuntan a la obligación de festejar y recordar ciertos acontecimientos históricos.

Los comportamientos y valores esperados del mexicano ideal no se plasman en los libros de primero. Se publica un manual para los últimos tres años de la primaria donde se toca este tema. En los libros objeto de nuestro análisis, el modelo del CIVISMO (27 oc.) está representado por comportamientos de carácter universal como la colaboración o la ayuda y, por primera vez, la protección del medio ambiente y la tolerancia (aunque este último de manera implícita). Las figuras que representan el modelo de EL OTRO son el ejército de Estados Unidos, los franceses y los españoles. A pesar de que son tratados como el enemigo a partir de la operación conceptual de dinámica de fuerzas, la distancia temporal que se enfatiza al inicio de cada texto atenúa la amenaza. En esta generación el indígena desaparece casi al cien por ciento. Solamente se presenta en una fotografía en blanco y negro y es evocado en una lectura que habla de las lenguas indígenas como preludeo del tema sobre la diversidad. Aunque se percibe un intento de integrarlo dentro de la comunidad mexicana, la palabra *distinto* que perfila la noción de *otredad* se asocia al indígena, con lo cual vuelve a quedar lejos del centro de la categoría *nosotros*.

Por lo que respecta a los hallazgos recabados de las entrevistas, hemos encontrado mucha más homogeneidad que en la generación anterior en cuanto a la postura que adoptaron frente al discurso oficial y las prácticas educativas. Esta es la generación que más se apartó de tal discurso, en especial del patriótico que aún presentan los libros. Por ejemplo, todos los entrevistados expresaron de diferentes maneras su desapego emotivo a las ceremonias cívicas. Evaluaron explícitamente estas prácticas como aburridas o refirieron el sentido de obligación y absurdo que representaban para ellos. En sus narrativas se refleja una crítica directa hacia algunos ideologemas promovidos por los libros y el sistema educativo sobre el amor y respeto a la bandera, las ceremonias cívicas y hacia la patria. Y en un caso, una entrevistada expresó su distanciamiento consciente del ideologema “los símbolos nacionales representan lo que más queremos”, postura que, sin embargo, le produjo un sentido de culpa. En el gráfico 5 se puede observar

que esta es la generación que menos menciona las palabras *México* (40 oc.), *patria* (9 oc.) y *país* (10 oc.) y hace menos alusión a los símbolos nacionales (53 oc.).

En cuanto al modelo de la HISTORIA, se observa una crítica dirigida al discurso oficial como en la generación de los sesenta, pero a diferencia de esta, no refirieron explícitamente que el sistema educativo miente, sino más bien afirmaron que no cuenta la historia completa, o bien repitieron el discurso histórico escolar usando distintos recursos prosódicos y estilísticos (ironía, sarcasmo) para ridiculizarlo. Además, refirieron que la narración de la historia que les transmitían en la escuela tenía un sentido lúdico. Esto es, las representaciones teatrales con las que les inculcaban estos conocimientos eran divertidas porque eran como un juego. En suma, los entrevistados se divirtieron ridiculizando la historia, lo cual corresponde en cierta medida con el aspecto lúdico que transmiten los collages con los que se presenta el conocimiento histórico en los libros. En cuanto a las culturas prehispánicas, tópico predilecto de las antiguas generaciones para referir el origen sobre el que se basa la identidad mexicana, esta generación hace muy poca alusión a él. Lo anterior se puede constatar en el gráfico 5 (17 oc.) y en las respuestas a la petición de palabras e imágenes (4 oc.) que representan la mexicanidad.

Aunque la cuarta generación de libros es la que presenta más elaboraciones y ocurrencias (63) del modelo CULTURAL, los entrevistados de este grupo fueron los que menos hablaron de tradiciones mexicanas o adoptaron una posición de distanciamiento con una de las pocas que surgió (el Día de Muertos). Si tomamos en cuenta que esta generación vivió su infancia durante la revolución informática y la apertura a la globalización, es comprensible que en las escuelas no se practicaran, como en el caso de las generaciones anteriores, con tanta pureza las tradiciones mexicanas. Como lo refieren algunos de los entrevistados, en esa época ya se observaba el sincretismo con otras tradiciones como el Halloween o la Navidad, prácticas que no habían sido nominadas anteriormente. Así las cosas, al no haber celebrado en la escuela muchas tradiciones mexicanas, los entrevistados no las pudieron referir en sus narrativas. La comida, sin embargo, es una instanciación del modelo CULTURAL que sigue siendo muy aceptado como parte de la identidad nacional.

Los valores cívicos desaparecieron casi por completo en esta generación (5 oc.), lo cual corresponde con el poco peso que les dan los libros. Lo mismo sucede con la figura del español como instanciación del modelo de EL OTRO: las pocas veces que surgió en el discurso de los entrevistados (3 oc.), apareció sin calificativos ni juicios de valor. La figura del indígena estuvo un poco más representada (8 oc.) y fue relacionada con la lengua. Se evocó el ideograma “hay otros mexicanos que hablan lenguas indígenas pero la mayoría de los mexicanos hablamos español”; sin embargo, en ningún caso se advierte una identificación completa con este

grupo. Por último, el modelo del FENOTIPO, una vez más, apareció en los discursos y narrativas que emergieron del estímulo visual de la pintura “La patria”. Todos los entrevistados reconocieron en la mujer de la portada el fenotipo mexicano y focalizaron el color de piel como hicieron las generaciones anteriores. Evocaron, pues, el ideograma “el color de piel nos hace ser diferentes unos de otros”. Así pues, a pesar de que afirmaron que las características de la figura correspondían a las del mexicano, ninguno se identificó con ella.

Para concluir, podemos decir que la supuesta intención que proclamaba la reforma educativa de resguardar valores de la nacionalidad mexicana no se refleja en las entrevistas, pero tampoco es bastante clara en los libros. Esto es, mientras que solo el *Libro Integrado* recoge estos temas de manera lúdica y poco profunda, el resto de los manuales presentan lecturas y actividades que remiten al marco INFANTIL y apuntan hacia la internacionalización. Asimismo, de acuerdo con los participantes, el sistema escolar de la época abrió sus puertas a otras costumbres en detrimento de las nacionales. Este factor, aunado al bombardeo de información televisiva y de fuentes como el internet, ha influido para que el MCI de IDENTIDAD MEXICANA, propuesto en los manuales, no concuerde del todo con el discurso de los entrevistados.

Fue así como cada una de las generaciones de LTG plantearon un modelo de mexicanidad acorde a la ideología e intereses de los gobiernos en que se produjeron. Las coincidencias entre los libros y las narrativas dejan ver que el discurso oficial fue adquirido, en mayor medida, por los entrevistados de la primera generación y tuvo menos impacto en la última. Así pues, podemos decir que, si bien los mexicanos han recibido por distintos medios el discurso que configura la identidad nacional, los LTG han tenido un papel muy importante para formar y transmitir esta representación colectiva.

## 15 Conclusiones

Los objetivos de esta investigación fueron reconocer, a partir de un enfoque crítico y sociocognitivo, la manera como se conformó y evolucionó el modelo cognitivo idealizado de MEXICANO en libros de texto gratuitos de primer año a lo largo de cinco décadas. Más específicamente, nos propusimos identificar: cuáles han sido los modelos cognitivos de IDENTIDAD MEXICANA planteados por cada una de las generaciones de libros; qué estrategias icónicas y lingüísticas se emplearon para crear la representación colectiva del mexicano; cómo y por qué se modificaron estos modelos en las distintas generaciones; y cuáles fueron los ideogramas que derivaron de la construcción de estos MCI. Por otra parte, desde un enfoque sociointeraccional nos propusimos verificar hasta qué punto se reflejan los MCI planteados por los libros en la conversación con los entrevistados; qué ideogramas construidos por los manuales aparecen en las narrativas; cómo ha evolucionado la conceptualización del MCI de MEXICANO según las distintas generaciones de entrevistados; y cuál es la postura que estos adoptan frente al discurso oficial que ha vehiculado dicho modelo.

A través del análisis de los LTG identificamos que cada generación de libros refleja los objetivos establecidos en los planes y programas derivados de las reformas educativas, así como la ideología del gobierno en el que fueron elaborados. En efecto, la primera generación de libros (1960–1971) surge con el fin de reforzar la identidad nacional, fomentar el amor a la patria y valores cívicos que promovieran la solidaridad. Por lo tanto, se planteó un MCI de IDENTIDAD MEXICANA construido por siete modelos cognitivos entre los cuales sobresalen el de la FAMILIA, el CIVISMO y la PATRIA. En estos manuales se establece el fenotipo prototípico e idealizado de mexicano y se definen las dos figuras que representan al *otro*, frente al cual se determina el *nosotros*. El español (conquistador del s. XVI) y el indígena constituyen este modelo de alteridad y son delineados con características negativas. Así como ciertos modelos cognitivos son enfatizados en los libros, los entrevistados que estudiaron con ellos dieron, comparativamente, el mismo peso a estos modelos y caracterizaron al *otro* (el español) en los mismos términos que sus manuales. Aunque las narrativas de los entrevistados indican una postura de aceptación de las prácticas escolares, todos ellos se distanciaron del discurso histórico referido por el sistema educativo.

Estos libros, de corte altamente patriótico, fueron sustituidos por otros tras una nueva reforma educativa que pretendía reajustar la visión ideológica de nacionalista a populista-tercermundista. Así, los libros adoptan un enfoque social que, sin embargo, fue muy atacado. El cambio de ideología se refleja en el MCI IDENTITARIO: desaparece el modelo de la PATRIA como fue conceptualizado en los

primeros libros. Este modelo se construye en términos de territorio y borra tanto la palabra *patria* como las nociones de *amor religioso*, *sacrificio*, *héroes*, etc., de los libros anteriores. También desaparecen las dos figuras que representaban al *otro*, pero surge una nueva categoría a la que no dan calificativos y que coincidía con la visión ideológica del gobierno: otros niños de países del tercer mundo. Consecuentemente con los manuales, los entrevistados evocaron el modelo de la CULTURA, casi no hicieron alusión a valores cívicos y tampoco se refirieron a los personajes históricos como héroes patrios. Sin embargo, en contradicción con los libros, esta generación aludió en sus narrativas el modelo de PATRIA mediante la persistente mención de los símbolos nacionales y la relevancia que para varios de ellos tenía la ceremonia de honores a la bandera. Además, la historia prehispánica como instanciación de la HISTORIA NACIONAL cobró mucha importancia en esta generación.

La tercera generación de libros, aunque no proviene de una reforma educativa, surge de un ajuste al enfoque pedagógico en 1978 y propone un MCI IDENTITARIO diferente al de la generación anterior. El modelo de MÉXICO, además de ser conceptualizado en términos de territorio, se vuelve a cargar de un matiz patriótico. Este tono fue mantenido por los entrevistados, la mayoría de los cuales narraron las ceremonias cívicas posicionándose a favor de ellas. El énfasis al modelo CULTURAL de los libros coincidió con el dado en las narrativas. También como en los manuales, en las narrativas fueron aludidos algunos valores cívicos. Aunque hay un poco más de ocurrencias de la historia prehispánica en estos libros que en los de los setenta, la referencia y admiración por estas culturas es menos notable que en los entrevistados de la generación anterior. La figura del español como representante de EL OTRO vuelve a aparecer pero sin calificativos, lo cual se observó también en las narrativas. El indígena sigue siendo desagenticado en los libros. Aún así, hubo referencias a esta figura en los discursos de los entrevistados con cierta simpatía, pero con poca identificación.

La última generación (1993–2008) nace de una nueva reforma educativa realizada para volver a ajustar la visión ideológica, de la populista a una neoliberal. Los objetivos que se propusieron alcanzar a través de los libros fueron los de resguardar valores y tradiciones de la nacionalidad y competir exitosamente con las naciones de vanguardia. El MCI de MEXICANO también cambió: desapareció por completo el modelo del fenotipo prototípico que las generaciones anteriores habían promovido. Como los participantes de otras generaciones, los de esta reconocieron el fenotipo mexicano en la mujer representada en la pintura “La patria”, aunque no la reconocieron como parte de su colectivo. A pesar de que se presentan bastantes elaboraciones del modelo de MÉXICO, no imprimen emociones como lo hacían anteriormente los manuales. Esta falta de emotividad se observa en las narrativas de los entrevistados, los cuales, sin excepción

y de diversas maneras, se posicionaron en contra de las prácticas patrióticas. Entre las elaboraciones de este modelo aparece por primera vez la diversidad. Dentro de dicho marco es perfilado el indígena, al cual se vuelve a excluir del colectivo nacional. La figura del español fue tratada sin calificativos tanto en los libros como en las narrativas. Así pues, nos pudimos percatar de que, a través del tiempo, a esta figura se le fue quitando la carga negativa con que era evaluada: de cruel y avaro en los primeros libros hasta una breve mención sin calificativos en los últimos. Esta gradación se reflejó del mismo modo en las generaciones de entrevistados.

La historia de México, instanciada en los libros de los noventa por los personajes históricos y las efemérides, tuvo equivalentemente el mismo peso en las narrativas. Así como el *Libro Integrado* presenta estos temas a partir de collages que comunican un sentido lúdico y de irrealidad, así también los entrevistados refirieron el aspecto divertido e incluso ridículo que representaba para ellos la enseñanza de la historia. La historia prehispánica, tan admirada por las antiguas generaciones, no fue relevante para los narradores de esta última generación. Con respecto al modelo de la CULTURA, a pesar de que los libros dedican una unidad para hablar de las tradiciones mexicanas y presentan algunas expresiones artístico-folklóricas, los participantes no refirieron ninguna de ellas. En sus narrativas aparecieron, por vez primera, tradiciones que no pertenecen originalmente a la tradición mexicana y que, sin embargo, se practicaban en sus escuelas. Se observó que algunos entrevistados fueron conscientes de que no son tradiciones mexicanas (por ejemplo, el Halloween), pero tampoco demostraron identificarse con las que sí lo son (por ejemplo, con el Día de Muertos). De esta manera, las narrativas no se corresponden con el objetivo de los libros de resguardar valores y tradiciones de la nacionalidad, ni con lo propuesto en la unidad referente a las tradiciones. Sin embargo, si exceptuamos esta unidad, el resto de las lecturas transmite un interés mucho mayor por la internacionalización y adopta un enfoque lúdico infantil. Es decir, esta última generación se distancia mucho más del MCI de mexicanidad adoptado de manera más homogénea por las antiguas generaciones.

En suma, los libros de texto gratuitos han jugado un papel importante en la conformación del modelo cognitivo idealizado de MEXICANO que el gobierno ha querido imprimir en la mente de los ciudadanos. Si bien no podemos decir que haya sido el único vehículo de la ideología que da forma a este MCI, hemos podido corroborar que los libros han suscitado en nuestros entrevistados la reproducción de ciertas ideas y el posicionamiento a favor de determinadas prácticas cívico-patrióticas, en mayor o menor medida de acuerdo con la generación.

Por lo que se refiere al marco teórico-metodológico comprendido en este trabajo, podemos afirmar que nos permitió alcanzar nuestros objetivos. En efecto,



indagar sobre el contexto político, histórico y social en que se propusieron las reformas educativas nos permitió comprobar que cada una de ellas fue proclamada en momentos en los que era necesario reajustar la visión ideológica de la población de acuerdo con los objetivos del gobierno en turno. Asimismo, nos pudimos percatar de que se han hecho grandes inversiones de dinero para crear libros de texto (en especial de Historia) que fueran acordes a los intereses del régimen y se han cambiado o modificado los manuales cuando han surgido polémicas entre los altos mandos (SNTE, expresidentes, empresarios, ejército, etc.). Lo que indica que en el discurso de los LTG subyace una ideología *ad hoc*, impuesta desde lo alto con fines específicos (políticos y, en ocasiones, también pedagógicos).

En cuanto a las herramientas de análisis pertenecientes a la lingüística cognitiva, nos consintieron explicar cuáles fueron los mecanismos lingüísticos con los que se creó un tipo específico e idealizado de mexicano en los LTG. La semiótica social, perfectamente compatible con la LC, nos brindó las herramientas para el análisis de las imágenes y el descubrimiento de la ideología subyacente. En efecto, partir de las elecciones icónicas y verbales pudimos develar procesos ideológicos en la construcción identitaria, como, por ejemplo, la posición inferior que se le atribuye al indígena, o la prominencia que se da a la figura del padre. Asimismo, las herramientas y teorías de la LC nos consintieron explicar el impacto que estas estrategias tienen en la fijación y transmisión del MCI de MEXICANO. A este respecto, demostramos la potencia que tiene el proceso de dinámica de fuerzas para posicionar como vencedores a ciertos personajes; o la fuerza de la metáfora para captar la atención, evocar emociones, hacer aprehensible un concepto complejo (como el de *patria*) y, así, fomentar la transmisión y adquisición de modelos cognitivos. El punto de vista (objetivo o subjetivo, Langacker 1987) nos permitió develar la inclusión o exclusión del *nosotros* dentro de ciertas categorías; y mediante la integración conceptual pudimos explicar cómo la conceptualización de ciertas nociones (como la de *familia mexicana*) surge de la asociación *online* de propiedades pertenecientes a distintos espacios mentales abiertos por el discurso de los libros.

Por lo que se refiere a la investigación empírica, el análisis de narrativas permitió descubrir las categorías sociales con las que los individuos se identifican; la manera en la que construyen su identidad en el mundo de la historia y frente al interlocutor; así como identificar los discursos dominantes que los entrevistados hacen relevantes, adoptan o de los cuales se distancian. Pudimos comprobar que la entrevista es un evento interaccional donde los participantes construyeron sus narrativas en colaboración con la entrevistadora y que esta determinó el diseño narrativo y, en algunos casos, la posición de los entrevistados. Las marcas de la oralidad (prosódicas y kinésicas) que fueron tomadas en

cuenta en las transcripciones nos permitieron, por un lado, reconocer los saltos que los narradores suelen dar entre el mundo de la narrativa y el mundo de la narración (niveles 1 y 2) para evaluar o introducir comentarios metanarrativos o autoreflexivos y, así, posicionarse de cierta manera. Estos saltos revelaron, en algunos casos, que la identidad que se ostentaba en un primer nivel no coincidía en el segundo, lo cual demuestra la naturaleza multifacética de este fenómeno. En esta línea, la teoría del posicionamiento identitario fue muy útil para observar la construcción de la identidad a nivel local, sus negociaciones y sus conexiones con un macronivel, es decir, con discursos hegemónicos e ideológicas.

Aunque esta es una investigación de tipo cualitativo, la cuantificación de las veces que apareció un modelo cognitivo o una palabra que abre un espacio mental nos resultó muy productivo, ya que al triangular la información hemos podido constatar los cambios en el énfasis que se le ha dado a los componentes del MCI de IDENTIDAD MEXICANA a través del tiempo e incluso visualizar esta información mediante gráficos.

En resumen, el valor de esta investigación estriba, por un lado, en la novedad del marco ecléctico e interdisciplinar utilizado; por otro lado, en la conjunción de una parte de análisis discursivo con una parte empírica, lo cual nos permitió analizar el fenómeno de la identidad tanto a nivel macro como a nivel micro y observar la relación dialéctica entre ambos. Además, la naturaleza del corpus, que incluye cuatro generaciones de manuales, garantizó un análisis diacrónico y contrastivo del modelo mental identitario. Finalmente, el trabajo de archivo y de tipo detectivesco que implicó el estudio de los libros de texto trajo a la luz información que no aparece en la bibliografía referente a estos. Por ejemplo, los cambios radicales que se han hecho a los manuales de primer año en 1962 (solo de imágenes) y en 1997. Solamente a través de la observación del catálogo histórico puesto a disposición a todo el público por la CONALITEG en 2018, nos pudimos percatar de tales modificaciones, relevantes para la investigación. Por lo tanto, la presente tesis puede servir de guía para nuevos trabajos.

De cara al futuro, nuestro análisis ha dejado varias ventanas abiertas hacia nuevas investigaciones. Este estudio se ha limitado al análisis de cuatro generaciones de LTG del siglo XX; sin embargo, dejó latente la curiosidad de continuar estudiando la manera en que se conforma el MCI de MEXICANO en las siguientes dos generaciones de libros correspondientes al siglo XXI (2008–2010, 2011–2013, 2014–2016 y 2017–). La inquietud surge principalmente después de comprobar, por un lado, que la última generación de libros, a pesar de querer inculcar los valores y tradiciones nacionales, propone un ser más abstracto enmarcado por la globalización, y por otro lado, que los entrevistados de esa generación no se identifican con las prácticas y el discurso nacionalista que moderadamente persiste en los manuales. En este sentido, surge la duda sobre qué aspectos son relevan-

tes actualmente para la conformación, en la mente de los niños, del modelo de MEXICANO. Sería importante comprobar, por ejemplo, si son incluidas nuevas categorías sociales como el migrante, si se le ha dado más relevancia al indígena o si se tratan temas tabuizados como la familia homoparental. Por otro lado, habría que comprobar qué tan efectivos resultan las nuevas generaciones de libros para inculcar la ideología gubernamental, ya que, como se apuntó, los entrevistados más jóvenes se distancian por completo del discurso oficial.

Finalmente, podemos decir que esta investigación representa una propuesta que muestra cómo la construcción de la identidad grupal puede ser explicada desde un punto de vista cognitivo. Dada la carencia de investigaciones que tratan fenómenos sociales desde esta perspectiva, el presente trabajo es una contribución que se propone ir llenando este vacío. Además, nuestra propuesta no solo es de interés para la investigación teórica sobre cognición social, y en específico, sobre la construcción de identidades grupales, sino que también resulta interesante desde una perspectiva aplicada para los profesores que trabajan con estos materiales didácticos. Debido a su papel como transmisores de conocimiento, los maestros deben ser conscientes de los fenómenos sociales y de las relaciones de poder que se crean y se legitiman a través del sistema educativo. Dicha conciencia les permitiría inculcar visiones más justas de la realidad y luchar contra la desigualdad social, lo cual, cabe recordar, es el principal objetivo de los estudios críticos del discurso.

# 16 Bibliografía

## Corpus

- Ávila, Raúl (coord.) (1980). *Mi libro de primero. Parte I*. México: CONALITEG.
- Ávila, Raúl (coord.) (1980). *Mi libro de primero. Parte II*. México: CONALITEG.
- Ávila, Raúl (coord.) (1980). *Mi libro de primero. Recortable. Parte I*. México: CONALITEG.
- Ávila, Raúl (coord.) (1980). *Mi libro de primero. Recortable. Parte II*. México: CONALITEG.
- Ávila, Raúl (coord.) (1994). *Español Primer Grado Lecturas*. México: CONALITEG.
- Chapela Mendoza, Luz María (1993). *Libro integrado Primer Grado*. México: CONALITEG.
- Chapela Mendoza, Luz María (1993). *Libro integrado Primer Grado Recortable*. México: CONALITEG.
- De Bravo Ahuja, Gloria (coord.) (1972). *Español Primer Grado*. México: CONALITEG.
- De Bravo Ahuja, Gloria (coord.) (1972). *Español Primer Grado Recortable*. México: CONALITEG.
- Delgado, Ana Laura & González, Margarita (1997). *Conoce nuestra Constitución*. Libros de Texto Gratuitos. México: CONALITEG, SEP.
- Domínguez Aguirre, Carmen & León González, Enriqueta (1960). *Mi libro de primer año*. México: CONALITEG.
- Domínguez Aguirre, Carmen & León González, Enriqueta (1960). *Mi cuaderno de trabajo de primer año*. México: CONALITEG.
- Domínguez Aguirre, Carmen & León González, Enriqueta (1961). *Mi Libro y mi Cuaderno de Trabajo de Primer Año*. México: CONALITEG.
- Gómez Palacio, Margarita (dir.) (1997). *Español Primer Grado Actividades*. México: CONALITEG.
- Gómez Palacio, Margarita (dir.) (1997). *Español Primer Grado Recortable*. México: CONALITEG.
- Gómez Palacio, Margarita (dir.) (1997). *Español Primer Grado Lecturas*. México: CONALITEG.
- Hernández Ruiz, Aida & Reyes González, Patricia (comp.) (1993). *Español Primer Grado Recortable*. México: CONALITEG.
- Vásquez de Knauth, Josefina (coord.) (1972). *Ciencias Sociales Primer Grado*. México: CONALITEG.
- Vásquez de Knauth, Josefina (coord.) (1975). *Ciencias Naturales Ciencias Sociales Primer Grado*. México: CONALITEG.

## Bases de datos electrónicas

*Catálogo histórico de libros de texto gratuitos 1960–1917*. Disponible en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/>.

## Estudios

- Aboites Aguilar, Jaime (1998). Crecimiento y crisis de la economía mexicana. En Carlos A. Roza (coord.), *La política macroeconómica en México*. México: Siglo XXI Editores.

- Águilar Rivera, José Antonio (2010). Las transfiguraciones de la identidad nacional. En S. Loaeza & J. F. Prud'homme (coords.), *Los grandes problemas de México. XIV. Instituciones y procesos políticos* (pp. 532–552). México: El Colegio de México.
- Álvarez de Testa, Lilian (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Apple, Michael W. (1993). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. New York/London: Routledge.
- Apple, Michael & Weiss, Lois (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ávila, Raúl (2011). Los libros de texto gratuitos y mi integración personal. En R. Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 385–400). México: El Colegio de México; SEP, CONALITEG.
- Atkinson, Max & Heritage, John (1984). Introduction. En M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis* (pp. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, Carolyn, & Johnson, Greer (2000). Stories of courtship and marriage: Orientations in openings, *Narrative Inquiry*, 10 (1), 1–25.
- Bakhtin, Mikhail (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays* (pp. 259–422). Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, Michael (1997). Positioning between structure and performance, *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342.
- Bamberg, Michael (2004). 'We are young, responsible and male': Form and function of 'slut-bashing' in the identity constructions in 15-year-old males, *Human Development*, 47, 331–353.
- Bamberg, Michael G. & McCabe, Allyssa (1998). Editorial, *Narrative Inquiry*, 8 (1), iii-v.
- Bamberg, Michael & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis, *Text and Talk*, 28, 377–396.
- Barcelona, Antonio (2005). The fundamental role of metonymy in cognition, meaning, communication and form. En: A. Baicchi, C. Broccias & A. Sansó (eds.), *Modelling thought and constructing meaning. Cognitive models in interaction* (pp. 109–124). Milano: Frengoangeli.
- Barcelona, Antonio (2016). La metonimia conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 123–146). Barcelona: Anthropos.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2011). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México; SEP, CONALITEG.
- Barthes, Roland (1977). Introduction to the Structural Analysis of Narratives. En S. Heath (trad.), *Image, Music, Text* (pp. 79–124). New York: Hill and Wang.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bell, Allan (1984). Language Style as Audience Design. En N. Coupland & A. Jaworski (1997, eds.) *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook* (pp. 240–50). New York: St Martin's Press Inc.
- Bell, Susan (2006). Becoming a mother after DES: Intensive mothering in spite of it all. En A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (eds.), *Discourse and identity* (pp. 233–54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Bernal Cigarroa, Agustín (1982). Los Libros de Ciencias Naturales y los Programas de 1972 y 1978. En E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos* (pp. 315–327). México: SEP-CONALTEG.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brice Heath, Shirley (1972). *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación*. México: SEP, Instituto Nacional Indigenista, Colección Sepini.
- Briggs, Charles L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1991). The Narrative Construction of Reality, *Critical inquiry*, 18 (1), 1–21.
- Bucholtz, Mary (1999). You Da man: narrating the racial other in the production of White masculinity, *Journal of Sociolinguistics*, 3 (4), 46–479.
- Bucholtz, Mary (2009). From Stance to Style: Gender, Interaction, and Indexicality in Mexican Immigrant Youth Slang. En A. Jaffe (ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives* (pp. 146–170). Oxford / New York: Oxford University Press.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7 (4–5), 585–614.
- Cabanel, Patrick (2007). *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux, XIX-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris: Belin.
- Carr, David (1986). *Time, Narrative, and History*. Bloomington / Indianapolis: Indiana University Press.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chatman, Seymour (1990). *Coming to terms. The rhetoric of narrative in fiction and film*. Ithaca / London: Cornell University Press.
- Chilton, Paul (2004). *Analysing political discourse: theory and practice*. London: Routledge.
- Chilton, Paul (2005). Missing links in mainstream CDA: Modules, blends and the critical instinct. En R. Wodak & P. Chilton (eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 19–52). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Croft, William (2002). The role of domains in the interpretations of metaphors and metonymies. En R. Dirven, & R. Pörings (eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 335–371). Berlin / New York: Mouton Gruyter.
- Croft, William & Cruse, D. Alan (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culler, Jonathan (1980). Foreword En G. Genette: *Narrative Discourse. An Essay in Method* (pp. 7–14). Ithaca / New York: Cornell University Press.
- Davies, Bronwyn. & Harré, Rom (1990). Positioning: The discursive construction of selves, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43–63.
- De Fina, Anna (2003). *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Philadelphia: John Benjamins.
- De Fina, Anna (2006). Group identity, narrative and self-representations. En A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (eds.), *Discourse and Identity* (pp. 351–375). New York: Cambridge University Press.

- De Fina, Anna (2009). Narratives in interviews – The case of accounts. For an interactional approach to narratives genres, *Narrative Inquiry*, 19 (2), 233–258.
- De Fina, Anna (2011). Researcher and Informant Roles in Narrative Interactions: Constructions of Belonging and Foreign-ness, *Language in Society*, 40, 27–38.
- De Fina, Anna (2013a). Narratives as practices: negotiating identities through storytelling. En G. Barkhuizen (ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 154–175). Cambridge University Press.
- De Fina, Anna (2013b). Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes, *Narrative Inquiry*, 23 (1), 40–61.
- De Fina, Anna (2017). Narratives and Politics. En R. Wodak & B. Forchtner (eds.), *Routledge Handbook of Language and Politics* (pp. 233–246). London: Routledge.
- De Fina, Anna, Schiffrin, Deborah & Bamberg, Michael (eds.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna & Georgakopoulou Alexandra (2008). Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices, *Text & Talk*, 28 (3), 275–281.
- De Fina, Anna & Georgakopoulou Alexandra (2012). *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna & Georgakopoulou Alexandra (2015). *The handbook of narrative analysis*. Somerset, US: Wiley-Blackwell.
- De Fina, Anna & Perrino Sabina (2011). Introduction: Interviews vs. ‘natural’ contexts: A false dilemma, *Language in Society*, 40, 1–11.
- Deppermann, Arnulf (2015). Positioning. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 369–387). Somerset, US: Wiley-Blackwell.
- Dezheng, Feng (2011). Visual space and ideology. A critical cognitive analysis of spatial orientations in advertising. En O’Halloran, K. L. & Smith, B.A. (eds.), *Multimodal Studies. Exploring Issues and Domains* (pp. 55–75). New York: Routledge.
- Dirven, René (2005). Major strands in Cognitive Linguistics. En A. Baicchi, C. Broccias & A. Sansó (eds.), *Modelling thought and constructing meaning. Cognitive models in interaction* (pp. 11–40). Milano: Frencoangeli.
- Dirven, René, Frank, Roslyn & Pütz, Martin (2003). Introduction: Categories, cognitive models and ideologies. En R. Dirven, R. Frank & M. Putz (eds.), *Cognitive models in language and thought: Ideology, metaphors and meanings* (pp. 1–24). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dirven, René, Polzenhagen, F. & Wolf, H.G. (2007). Cognitive linguistics, ideology and critical discourse analysis. En D. Geeraerts & H. Cuckyens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 1222–1240). Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, Derek (1997). Structure and function in the analysis of everyday narratives. En M. Bamberg (ed.), *Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4), 335–342.
- ELAN (Version 5.7) [Computer software]. (2019). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- Elliott, Jane (2005). *Using Narrative in Social Research*. London: SAGE Publications.
- Evans, Vyvyan (2007). *A glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, Vyvyan & Green, Melanie (2006). *Cognitive Linguistics. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997). Critical discourse analysis. En T. van Dijk (ed.), *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Vol 2.* (pp. 258–284). London: Sage.
- Farr, Robert M. & Moscovici, Serge (eds.) (1984). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles (1994 [1985]). *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basics Books.
- Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2006 [1998]). Conceptual integration networks. En D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic readings* (pp. 303–371). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Favela Fierro, María Teresa (2009): La patria, raíces de México en los libros de texto, *Discurso visual Revista digital*: <http://discursovisual.net/dvweb13/agora/agomaria.htm> (01.08.17).
- Fillmore, Charles (1977). Scenes-and-Frames Semantics. En A. Zampolli (ed.), *Linguistic structures processing* (pp. 55–81). Amsterdam: North Holland.
- Fillmore, Charles (1985). Frames and the Semantics of Understanding, *Quaderni di semantica*, 6, 222–254.
- Fillmore, Charles (2006). Frames Semantics. En D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (pp. 373–400). Berlin / New York: De Gruyter.
- Fiske, Susan & Taylor, Shelley (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Flowerdew, John & Richardson, John E. (eds.) (2018). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. London / New York: Taylor & Francis.
- Fludernik, Monika (1996). *Towards a 'natural' narratology*. London / New York: Routledge.
- Fludernik, Monika (2003). Natural narratology and cognitive parameters. En D. Herman (ed.), *Narrative theory and the cognitive sciences* (pp. 243–267). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Foucault, Michael (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Harper and Row.
- Foucault, Michael (1979). *Discipline and punish*. New York: Vintage.
- Foucault, Michael (1998). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fowler, Roger (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
- Fowler, Roger, Hodge, Robert, Kress, Gunther & Trew, Tony (1979). *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Genette, Gérard (1980). *Narrative discourse. An essay in method*. J. E. Lewin (trad.). Ithaca / New York: Cornell University Press.
- Georgakopoulou, Alexandra (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis, *Narrative inquiry*, 16 (1), 129–137.
- Georgakopoulou, Alexandra (2015). Small Stories Research. Methods – Analysis – Outreach. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 255–271). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Giles, Howard, Coupland, Nikolas & Coupland, Justine (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. En H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (eds.),



- Studies in emotion and social interaction. Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (p. 1–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, Dennis (2003). Emiliano Zapata: Textbook Hero, *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 19 (1), 127–159.
- González Pedrero, Enrique (coord.) (1982). *Los libros de texto gratuitos*. México: SEP-CONALITEG.
- Goodwin, Charles (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (pp. 225–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie H. (1997). Towards families of stories in context. En M. Bamberg (ed.), *Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4), 107–112.
- Grady, Josef, Oakley, Todd & Coulson, Seana (1999). Blending and metaphor. En G. Steen & R. Gibbs (eds.), *Metaphor in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Gramsci, Antonio (1930). *Quaderni dal carcere*. Disponible en <http://quaderni.gramsciproject.org> (01.04.19).
- Greaves Laine, Cecilia (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), mayo-agosto, s/n.
- Guevara Niebla, Gilberto (1978). Antecedentes y desarrollo del movimiento de 1968. En C. Pereyra, A. Sánchez Rebolledo & N. Espresate (eds.), *Cuadernos Políticos*, 17, 1–49.
- Guevara Niebla, Gilberto (1988). *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Natividad (1998). Arquetipos y estereotipos en la construcción de la identidad nacional de México, *Revista Mexicana de Sociología*, 60 (1), 81–90.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hart, Christopher (2008). Critical discourse analysis and metaphor: Toward a theoretical framework, *Critical Discourse Studies*, 5, 91–106.
- Hart, Christopher (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New perspectives on immigration discourse*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hart, Christopher (2011). Moving beyond metaphor in the Cognitive Linguistic approach to CDA. Construal operations in immigration discourse. En C. Hart (ed.), *Critical Discourse Studies in Context and Cognition* (pp. 171–192). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Hart, Christopher & Lukeš, Dominik (2010). *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis. Application and theory*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Haynes, John (1989). *Introducing stylistics*. London: Hyman.
- Herman, David (2002). *Story logic: Problems and possibilities of narratives*. Lincoln / London: University of Nebraska Press.
- Herman, David (ed.) (2003). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford, CA: CSL Publications.
- Herman, David (2009). *Basic elements of narrative*. Lincoln / London: University of Nebraska Press.

- Herman, David, Jahn, Manfred & Ryan, Marie-Laure (eds.) (2005), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London / New York: Routledge.
- Herman, Luc & Vervaeck Bart (2005). *Handbook of narrative analysis*. Lincoln / London: University of Nebraska Press.
- Hernández, Bertha (2011). "Así eran mis libros . . ." *La colección pictórica de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. México: CONALITEG.
- Hodge, Robert & Kress, Gunther (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press / Blackwell Publishers.
- Hyvärinen, Matti (2006). Towards a conceptual history of narrative. En M. Hyvärinen, A. Korhonen & J. Mykkänen: *The travel Concept of Narrative* (pp. 20–40). Helsinki: Helsinki Collegium of Advance Studies. Consultado en [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25742/001\\_04\\_hyvarinen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25742/001_04_hyvarinen.pdf?sequence=1) (13.03.17).
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (1999). *Polysemy and metaphor in perception verbs: a cross-linguistic study* (tesis doctoral). University of Edinburgh.
- Jaso García, Sofía (1982). Los Libros de Español y los Programas de 1972 y 1978. En E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos* (pp. 261–290). México: SEP-CONALITEG.
- Jefferson, Gail (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. En J. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversation* (pp. 79–112). New York: Academic Press.
- Johnson, Greer (2008). Making visible an ideological dilemma in an interview narrative about social trauma, *Narrative Inquiry*, 18 (2), 187–205.
- Kiesling, Scott (2006). Hegemonic identity-making in narrative. En A. De Fina, D. Shiffrin & M. Bamberg (eds.), *Discourse and identity* (pp. 261–287). Cambridge University Press.
- Koller, Veronika (2004). *Metaphor and gender in business media discourse: A critical cognitive study*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Koller, Veronika (2005). Critical discourse analysis and social cognition: evidence from business media discourse, *Discourse and Society*, 16 (2), 199–224.
- Koller, Veronika (2014). Cognitive Linguistics and Ideology. En J. Littlemore & J. R. Taylor (eds.), *The bloomsbury companion to cognitive linguistics* (pp. 234–252). London: Bloomsbury.
- Kövecses, Zoltan (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Koven, Michele (2011). Comparing stories told in sociolinguistic interviews and spontaneous conversation, *Language in Society*, 40, 75–89.
- Kress, Gunther (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Victoria: Deakin University Press,
- Kress, Gunther (1989). *Linguistics processes in sociocultural practice*, 2<sup>o</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther & van Leewen, Theo (2006 [1996]). *Reading images. The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Labov, William (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular* (pp. 354–396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis. En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12–44). Seattle: University of Washington Press.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff, George (2006). Conceptual metaphor. The contemporary theory of metaphor. En D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, George & Turner, Mark (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald (1987). *Foundations of cognitive grammar: Teoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Latapí, Pablo (1987). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970–1976*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Latapí, Pablo (2004). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica (Educación y pedagogía).
- Ledin, Per & Machin, David (2018). Multi-modal critical discourse analysis. En J. Flowerdew & J. E. Richardson (eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Analysis* (pp. 60–76). New York: Routledge.
- Lerner, Victoria (12.03.1993). Nuevas luces; vieja polémica. *Zona Abierta, suplemento de El Financiero*, México, p. 41.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2000). Narrative identity empiricized: A dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 199–222.
- Machin, David & Mayr, Andrew (2012). *How to do Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- MacIntyre, Alasdair (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Maldonado, Ricardo (2012). La gramática cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 213–247). Barcelona: Anthropos.
- Maldonado, Ricardo (1999). Espacios mentales y la interpretación del se impersonal. En A. Viguera, (ed.), *El centro de Lingüística Hispánica y la lengua española en Conmemoración de los 30 años de la creación del Centro de Lingüística Hispánica* (pp. 205–228). México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Mandler, Jean & Johnson, Nancy (1977). Remembrance of things parsed: story structures and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151.
- McAdams, Dan P. (1988). *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological Inquiries into Identity*. New York / London: The Guilford Press.
- Merino Huerta, Mauricio (1982). Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978. En E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos* (pp. 315–327). México: SEP-CONALITEG.
- Mink, Louis O. (1987). *Historical Understanding*. Ithaca / London: Cornell University Press.
- Mishler, Elliot G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Boston: Harvard University Press.
- Monsiváis, Carlos (2003 [1979]). La ofensiva ideológica de la derecha. En: P. González Casanova & E. Florescano (coords.), *México hoy* (pp. 306–328). México: Siglo XXI Editores.
- Moscovici, Serge (1981). *L'Âge des foules : un traité historique de psychologie des masses*. Paris: Fayard.

- Moscovici, Serge (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Narvaža de Arnoux, Elvira (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842–1862) Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Narvaža de Arnoux, Elvira & del Valle, José (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso político y panispánico, *Spanish in Context*, 7 (1), 1–24.
- Nealson, Jeffrey (2008). *Foucault beyond Foucault*. Stanford University Press.
- O'Halloran, Kieran (2003). *Critical Discourse Analysis and language cognition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ochs, Elinor (1992). Indexing gender. En A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 335–358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor & Capps, Lisa (2001). *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prince, Gerald (2003 [1987]). *A Dictionary of Narratology*. Lincoln / London: University of Nebraska Press.
- Reisigl, Martin (2011). Pragmatics and (Critical) Discourse Analysis – commonalities and differences. En C. Hart (ed.), *Critical Discourse Studies in Context and Cognition* (pp. 7–26). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Reisigl, Martin & Wodak, Ruth (2001). *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Riessman Kohler, Catherine (1991). Beyond reductionism: Narrative genres in divorce accounts. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 41–68.
- Riessman Kohler, Catherine (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman Kohler, Catherine (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosch, Eleanor (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch & B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosch, Eleanor & Mervis, Carolyn (1975). Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories, *Cognitive Psychology*, 7 (4), 573–605.
- Ruiz de Mendoza, F. & Otal Campos, J. (2002). *Metonymy, grammar and communication*, Granada: Comares.
- Rumelhart, David (1975). Notes of a schema for stories. En D. Bobrow & A. Collins (eds.), *Representation and understanding* (pp. 211–236). New York: Academic Press.
- Rumelhart, David (1977). Understanding and summarizing brief stories. En D. LaBerge & J. Samuels (eds.), *Basic processes in reading: perception and comprehension* (pp. 265–303). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, Marie-Laure (1991). *Possible worlds, artificial intelligence and narrative theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ryan, Marie-Laure (2005). Narrative. En D. Herman, M. Jahn & M.L. Ryan (eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 344–348). London / New York: Routledge.
- Sacks, Harvey (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. En R. Bauman & J. Sherzer (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 337–353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salcedo Aquino, Roberto (1982). El desarrollo de los Libros de Texto Gratuitos. En E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos* (pp. 31–46). México: SEP-CONALITEG.

- Sarbin, Theodore Roy (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schank, Roger C. & Abelson, Roger P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Erlbaum: Hillsdale.
- Schank, Roger C. & Abelson, Roger P. (1987). *Guiones, Planes, Metas y Entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Schegloff, Emanuel (1997). Narrative analysis 30 years later. En M. Bamberg (ed.), *Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis*. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 97-106.
- Schiffrin, Deborah (1987). *Discourse markers* (No. 5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shapira, Yoram (1978). La política exterior de México bajo el régimen de Echeverría: Retrospectiva, *Foro Internacional* XIX, 1 (73), 62-91.
- Silverstein, Michael (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. En K. H. Basso & H. A. Selby (eds.), *Meaning in anthropology* (pp. 11-55). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, Michael (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-248). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society / University of Chicago.
- Stein, Nancy & Glenn, Christine (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Strawson, Galen (2004). Against narrativity, *Ratio*, 17 (4), 428-452.
- Tajfel, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, Henri & Turner, John (1986). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp.33-53). California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Talmy, Leonard (1977). Rubber Sheet Cognition in Language. En W. a. Beach *et al.* (eds.), *Papers of the Thirteenth Regional Meeting Chicago Linguistic Society* (pp. 612-628). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Talmy, Leonard (1978). The Relations of Grammar to Cognition: A Synopsis. En D. Waltz (ed.), *Proceedings of TINLAP-2: Theoretical Issues in Natural Language Processing* (pp. 612-628). Urbana: University of Illinois Coordinated Science Laboratory.
- Talmy, Leonard (1983). How language structures space. En L. Hebert, Jr. Pick & L. P. Acredolo (eds.), *Spatial orientation: theory, research and application* (pp. 225-282). New York: Plenum Press.
- Talmy, Leonard (1988). The Relations of Grammar to Cognition. En B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 165-205). Amsterdam: John Benjamins.
- Talmy, Leonard (2000). *Toward a cognitive semantics, Concept structuring systems* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self: The making of modern identity*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Taylor, Donald M. & Moghaddam, Fathali M. (1994). *Theories of intergroup relations. International social psychological perspectives*. Westport, CT / London: Praeger Publishers.
- Taylor, John. R. (1999 [1995]). *La categorizzazione linguistica*. (S. Giannini, trad.). Macerata: Quodliber.

- Thorndyke, Perry (1977). Cognitive structures in comprehension and memory on narrative discourse, *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.
- Todorov, Tzvetan (1969). *Grammaire du Décaméron*. La Hague: Mouton.
- Tomasello Michael. (2005 [1999]). *Le origini culturali della cognizione umana*. (M. Riccucci, trad.). Bologna: Il Mulino.
- Torres Barreto, Arturo (2007). *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México 1959–1994* (tesis de doctorado en historia). Universidad Nacional Autónoma de México.
- van Dijk, Teun (1985). Cognitive situation models in discourse production: The expression of ethnic situations in prejudiced discourse. En J. P. Forgas (ed.), *Language and social situations* (pp. 61–79). New York: Springer.
- van Dijk, Teun (1993). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el proceso del discurso, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2 (1), 39–55.
- van Dijk, Teun (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 66–74.
- van Dijk, Teun (1995). Discourse analysis as ideology analysis. En C. Schäffner & A. Wenden (eds.), *Language and Peace* (pp. 17–33). Aldershot: Dartmouth Publishin.
- van Dijk, Teun (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- van Dijk, Teun (2001). Critical discourse analysis. En D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352–371). Oxford: Blackwell.
- van Dijk, Teun (2002). Political discourse and political cognition. En P. A. Chilton & C. Schäffner (eds.), *Politics as Text and Talk. Analytical approaches to political discourse* (pp. 204–236). Amsterdam: John Benjamins.
- van Dijk, Teun (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- van Dijk, Teun (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, Teun (2009). Critical discourse studies: A sociocognitive approach. En R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 62–86). London: Sage.
- van Dijk, Teun (2011). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- van Dijk, Teun & Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Villa Lever, Lorenza (s/a): La Historia en los Libros de Texto Gratuitos. 50 años y cuatro concepciones. Consultado en [https://www.academia.edu/4077509/DEFLa\\_Historia\\_en\\_los\\_Libros\\_de\\_Texto\\_Gratuitos?auto=download](https://www.academia.edu/4077509/DEFLa_Historia_en_los_Libros_de_Texto_Gratuitos?auto=download) (18.07.19).
- Villa Lever, Lorenza (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Villa Lever, Lorenza (2011). Reformas educativas y libros de textos gratuitos. En R. Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 159–177). México: El Colegio de México / SEP, CONALITEG.
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard, Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Werth, Paul (1999). *Text worlds: Representing conceptual space in discourse*. London: Longman.
- White, Hayden (1981). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. En W. J. T. Mitchell (ed.), *On Narrative* (pp. 1–23). Chicago: University of Chicago Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophische Untersuchungen*. London: Macmillan.

- Wodak, Ruth (1996). *Disorders of discourse*. London: Longman.
- Wodak, Ruth (2001). The discourse-historical approach. En R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 63–94). London: SAGE.
- Wodak, Ruth & Meyer, Michael (2016). *Methods of critical discourse studies*. London: Sage.
- Wortham, Stanton (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. En M. Bamberg & A. McCabe (eds.), *Narrative Inquiry*, 10 (1), 157–198.
- Wortham, Stanton (2001). *Narratives in action*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Wortham, Stanton, Mortimer, Katherine, Lee, Kathy, Allard, Elaine & White, Kimberly (2011). Interviews as interactional data, *Language in Society*, 40, 39–50.

# Índice temático

- Abelson, Roger P. 18, 30  
Aboites Aguilar, Jaime 135, 187  
abstracción 39  
ACD. *véase* Análisis Crítico del Discurso  
actividad  
– autorreflexiva 295, 404  
– metanarrativa 295, 321, 365, 437, 451  
actor, participante 22–23, 83, 98, 101, 157, 169, 200  
AGO. *véase* agonista  
agonista 51, 79, 125, 128, 172, 180, 182, 247, 252, 255–256, 260, 308, 332, 375, 409  
Aguilar Camín, Héctor 229  
ajuste escalar 39–40  
– cualitativo 39–40, 165, 421  
– cuantitativo 39, 79, 88  
ajuste focal. *véase* ajuste escalar  
alegoría 120, 259, 268  
Alfaro Siqueiros, David 71  
Álvarez de Testa, Lilian 165, 334, 468  
Análisis Conversacional 296  
Análisis Crítico de la Metáfora 20  
Análisis Crítico del Discurso 9  
Análisis de Narrativas 13  
Angenot, Marc 11  
angulación 26, 28  
– ángulo alto 28  
– ángulo bajo 28  
– ángulo contrapicado 28, 215  
– ángulo frontal 26, 28, 83, 105, 148, 164, 175, 203, 242, 246  
– ángulo oblicuo 27–28, 83, 164  
– ángulo picado 28, 110, 157, 174, 213, 215, 223  
– perspectiva 28  
– vista de perfil 27, 83, 95, 101, 157, 164, 200, 209, 242, 270  
– vista posterior 27, 83, 95, 101, 105, 157, 240  
ANT. *véase* antagonista  
antagonista 51, 78, 125, 128, 172, 180, 182, 247, 252, 255–256, 259, 308, 332, 375, 409, 430  
Apple, Michael 1  
Arana, Juan Ramón 141, 148  
Aristóteles 273, 277  
aserción-anulación, operación de 309, 387, 393–394  
atención 36–37, 39–40, 149  
*Atkinson, Max* 286  
atributo, participante 23, 150, 173  
autocategorización grupal. *véase* autorrepresentación grupal  
autorrepresentación grupal 14–15, 89, 162, 302, 426  
Ávila, Raúl 60, 205  
Baker, Carolyn 287  
Bakhtin, Mikhail 296  
Bamberg, Michael 3, 281–283, 293–294  
Barcelona, Antonio 38–39  
Barthes, Roland 273–274  
base 32  
Bauman, Zygmunt 16  
Bell, Alan 286  
Bell, Susan 287  
Benwell, Bethan 12–13  
Bernal Cigarroa, Agustín 147  
Bourdieu, Pierre 12  
Bremond, Claude 273  
Brice Heath, Shirley 95  
Briggs, Charles 286, 300  
Bruner, Jerome 3, 278, 288, 299  
Bucholtz, Mary 14–15, 291  
Camacho Orozco, José Trinidad (Trino) 235, 269  
cambio de balance de fuerza (*shift in balance of strength*) 53, 55, 80, 247  
cambio del estado de fuerza (*shift in state of impingement*) 53–55, 79  
Capps, Lisa 3, 6, 278, 280, 282  
Carr, David 278  
catálogo histórico de LTG 58, 481  
categorías sociales 291–292  
categorización 15, 30, 40–42, 299



- Chatman, Seymour 274–275  
 Chilton, Paul 1–2  
 circunstancia de acompañamiento 24  
 circunstancias 23  
*cluster model* 34, 108  
 coautoría 296  
 coda 280, 308, 327  
 cognición social 16  
 Comisión Nacional de Libros de Texto  
   Gratuitos 58, 65–68  
 comparación 15, 36, 40  
 complicación de la acción 280, 326  
 comunidad de práctica 284, 299  
 CONALITEG. véase Comisión Nacional de libros de Texto Gratuitos  
*Conceptual Blending Theory*. véase Teoría de la integración conceptual 48  
 conceptualización 29  
 conocimiento 17  
 constitución/*Gestalt* 36  
*construal* 22, 36  
*construal operations*. véase operaciones de conceptualización  
 contacto visual 26  
 correspondencia ontológica. véase proyección  
 Coupland, Justine 286  
 Coupland, Nikolas 286  
 Croft, William 31, 36–37, 39  
 Cruse, D. Alan 31, 36–37, 39  
 Culler, Jonathan 274  
  
 Dávalos, Felipe 189  
 Davies, Bronwyn 292  
 De Fina, Anna 3, 6, 14, 273, 278, 280, 283–285, 287, 289, 293, 299  
 de la Madrid Hurtado, Miguel 187, 469  
 del Valle, José 11  
 demanda, representación 26, 163–164, 168, 179, 181, 183–184, 195, 214, 220, 239, 249, 251  
 Deppermann, Arnulf 292–295, 321, 404  
 descriptores metapragmáticos 297  
 Díaz Ordaz, Gustavo 136, 466  
 dinámica de fuerzas 51, 78, 91, 172, 180, 182, 247, 252, 255–256, 259, 308, 332, 336, 340, 359, 375, 480  
 Dirven, René 2, 19–20, 38  
 discurso 10–11  
 – con D mayúscula 291  
 – dominante 292, 294, 299–300  
 – hegemónico 300  
 distancia 27, 209  
 – personal corta 27, 164  
 – personal larga 27, 94, 118  
 – pública 28, 166  
 – social corta 28, 84, 215  
 – social larga 28, 84, 148  
 dominio 32–33, 35, 47  
 – abstracto 33  
 – básico 33, 46  
 – de origen 47  
 – destino 47  
 – fuente 38, 47  
 – funcional 38  
 – matriz 33, 38  
 – meta 38, 47  
  
 ECD. véase Estudios Críticos del Discurso  
 Echeverría Álvarez, Luis 135–136, 168, 466  
 Edwards, Derek 280  
 efectos de prototipicidad 34, 41  
 Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) 228, 473  
 elaboración 39, 57  
 Elliott, Jane 286, 300  
*embeddedness* 282  
*embodiment* 30, 33  
 Enfoque Dimensional a la Narrativa 282  
 enmarcado 24, 152, 156–157, 163, 168  
 entrevista 6, 285–287, 300–302, 429  
 escenario. véase *setting*  
 espacios mentales 48, 130, 351  
 – amalgamado o fusionado (*blended space*) 48, 50, 132, 264  
 – de entrada (*input spaces*) 48–49, 130, 264  
 – genérico (*generic space*) 48–49  
 Esqueda, Xavier 190  
 esquema de imagen 46–47

- esquematización 39, 77, 160, 165, 256, 258  
 estructuralismo 30, 40, 274  
 Estudios Críticos del Discurso 1–2, 9, 13  
 evaluación 280, 297, 326  
 – externa 280, 307, 311, 313, 319, 321, 327, 333, 337, 340, 349, 352, 404, 418, 430  
 – interna 280, 313, 327, 430, 444  
 Evans, Vyvyan 33, 46, 48  
*extended causation* 55
- Fairclough, Norman 9–10  
 Fauconnier, Gilles 48–49  
 fenómeno, participante 23, 84, 101, 157, 243  
 figura 42, 154, 180, 219  
 figura/fondo, alineación 29, 40, 42  
 Fillmore, Charles 17, 29, 31, 38  
 Florescano, Enrique 229  
 Flowerdew, John 9–10  
 Fludernik, Monika 276, 278, 300  
 fondo 42, 180, 219, 222, 455  
 Foucault, Michel 1, 11, 292  
 Fowler, Roger 9–10  
*frame. véase marco*
- Gascón, Elvira 190  
 generativismo 30  
 Genette, Gérard 274  
 Georgakopoulou, Alexandra 3, 6, 273, 278, 281–284, 293–294, 299–300  
 Giles, Howard 286  
 giro narrativo 6, 273, 277–279, 288  
 Glenn, Christine 275  
 González Camarena, Jorge 118  
 González Pedrero, Enrique 60, 160  
 Goodwin, Charles 284  
 Goodwin, Marjorie 280  
 Grady, Josef 50  
 Gramsci, Antonio 12  
 gran narrativa (*master narrative*) 294, 300, 352, 370–372, 402, 404, 409, 426, 459  
 gran plano general. *véase plano largo (long shot)*  
 grano fino 39, 88, 91, 112, 125, 153, 370  
 grano grueso 39  
 granulosidad. *véase ajuste escalar*  
 Greaves Laine, Cecilia 64–66, 69, 71–72
- Green, Melanie 33, 48  
 guión mental (*script*) 18, 79, 154, 240–241, 276, 299, 318, 320, 328, 347, 354, 357, 359, 385, 391, 393, 401, 447  
 Guzmán, Martín Luis 67, 70, 141, 189
- Hall, Kira 14–15  
 Halliday, Michael 10, 20–21  
 Harré, Rom 292  
 Hart, Christopher 2, 4, 10, 19, 50  
 Heritage, John 286  
 Herman, David 3, 274–276, 404  
 Hernández, Bertha 68–71, 141, 148, 189  
 hilos narrativos (*story lines*) 292  
 hipótesis de la invariabilidad 47  
 historias compartidas 283  
 historias de vida 285, 289  
 histórico-discursivo, enfoque 10  
 Hodge, Robert 10, 19, 21  
 Hyvärinen, Matti 278–279
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide 47  
 identidad 10, 12–16, 288, 290, 293  
 – grupal 14, 284, 299  
 – nacional 14  
 – personal 14  
 – social 13, 15, 288, 291  
 ideologema 11  
 ideología 10–12, 14–15, 290–291  
*imagery* 22, 36, 44  
 indexicales evaluativos 294, 298  
 indexicalidad. *véase indexicalización*  
 indexicalización 6, 15, 290–292, 424  
 – directa 291, 307–308, 310  
 – indirecta 291  
 indígena 95–96  
 indio. *véase indígena*  
 instancia, instanciación. *véase elaboración*  
 integración conceptual 48–49, 100, 128–132, 178, 264, 339, 480
- Jaso García, Sofía 189  
 Jefferson, Gail 284, 302  
 Johnson, Greer 287  
 Johnson, Mark 2, 20, 25, 38, 44, 47, 209

- Johnson, Nancy 275  
juicio 36, 40
- Kiesling, Scott 291, 299  
Kintsch, Walter 275–276  
Koller, Veronika 2, 18–19  
Koven, Michele 6, 288, 300  
Kress, Gunther 4, 9–10, 11, 19–21, 27, 82, 97, 101, 150, 164, 169, 183, 203
- Labov, William 6, 279–280, 286  
Lakoff, George 2, 14, 17, 20, 25, 29, 32, 34, 38, 41, 44, 46–47, 81, 85, 98, 209  
Lakoff, Robin 87  
*landmark* 43, 180, 219, 222  
Langacker, Ronald 22, 29, 32–33, 35–36, 39, 43–44, 50, 150, 164, 260–261  
Latapí, Pablo 142, 230  
Laville, Joy 190  
LC. *véase* Lingüística Cognitiva  
Libros de Texto Gratuitos 58  
– manuales de la cuarta generación 61–62, 230–233  
– manuales de la primera generación 58, 68–69, 74–75  
– manuales de la segunda generación 60, 146–147  
– manuales de la tercera generación 60, 189–191  
Lingüística Cognitiva 1–2, 19, 25, 29–30  
Lingüística Crítica 9–10  
Lingüística sistémico-funcional 10, 19–20  
López Mateos, Adolfo 63–64, 72–73, 463  
López Portillo, José 187  
LTG. *véase* Libros de Texto Gratuitos  
Lucius-Hoene, Gabriele 293–295
- Machin, David 11  
MacIntyre, Alasdair 278  
Maldonado, Ricardo 44, 49  
Mandler, Jean 275  
mapeo. *véase* proyección  
marco (*frame*) 17, 31–32, 35, 38, 299
- master narrative*. *véase* gran narrativa  
Mayr, Andrew 11  
McAdams, Dan P. 278, 289  
MCI. *véase* Modelo Cognitivo Idealizado  
memoria 17  
– a corto plazo 17, 49  
– a largo plazo 17, 49–51, 258  
– de trabajo 49  
– episódica 17  
– semántica 17, 34  
– social 17  
Merino Huerta, Mauricio 140, 146, 154, 189  
mestizo 89, 97  
meta, participante 22–23, 98, 101, 170  
metáfora 2, 40, 44–46, 275, 480  
– convencional 45–46, 100, 109  
– de imagen 46, 112  
– de nueva creación 46  
– de recipiente 45, 109, 171  
– de sustancia y entidad 45  
– espacial 45  
– estructural 44, 46  
– expresión metafórica 45  
– ontológica 45, 361  
– orientacional 25, 45, 82, 208, 242  
– personificación 45  
– Teoría de la metáfora conceptual 20, 46–48, 50  
metonimia 37–39, 109, 115–116, 184, 218, 247–248, 251, 254, 264, 267, 275, 333–334  
– metonimia referencial 37  
– *source-in-target metonymy* 38  
– *target-in-source metonymy* 38  
Meyer, Michael 9  
Meza, Guillermo 190  
Mink, Louis 278  
Mishler, Elliot 6, 286–287, 300  
modalidad 148–149, 234  
– alética 149  
– deóntica 149, 237, 359, 367, 401, 435  
– epistémica 149, 176, 181, 298, 337, 365, 370, 407, 409, 412, 418  
– subjetiva 149

- modalizador epistémico 298, 311, 319, 323, 334, 340, 347, 355, 385, 393, 405, 437, 459  
 Modelo Cognitivo Idealizado 17, 32, 34–35, 38, 41  
   – MCI de MADRE 34, 81, 85  
   – MCI de PADRE 81, 84  
 modelos mentales 14, 17, 275–276  
   – de contexto 17–18  
   – de situación 17, 49  
   – generales 17–18  
 Moghaddam, Fathali 352  
 Molina, Lenin 189  
 Monsiváis, Carlos 142–143, 192  
*moral stance* 282  
 Moscovici, Serge 3  
 Movimiento del 68 136, 466  
 multimodalidad 4, 20  
 mundo de la narración (*story-telling world*) 293, 295, 298, 312, 319, 326, 337, 481  
 mundo de la narrativa (*story world*) 293–295, 298, 319, 337, 481  
 mundos narrativos (*storyworlds*) 276  
 muralismo 70, 141  
  
 nación 107–108  
 narrativa 3  
   – autobiográfica 296  
   – canónica 6, 280, 282, 300, 326, 401  
   – de experiencia indirecta 300, 331, 340  
   – de experiencias personales 279–280, 299, 332  
   – definiciones 279, 282, 299–300  
   – experiencial 300, 336, 443  
   – funciones 3, 281, 296  
   – habitual 281, 300, 309–310, 312–313, 315, 321, 336, 346, 348, 351, 365, 389, 398, 451  
   – hipotética 281, 300  
   – natural 279  
   – testimonial 300, 309  
 narratividad 277  
 narratología 6, 274–275  
 narratología natural 6, 276  
 Narvaja de Arnoux, Elvira 1, 11  
 noticias de última hora (*breaking news*) 283  
  
 objetividad 44, 164, 260, 452, 480  
 Ochs, Elinor 3, 6, 278, 280, 282, 291  
 ofrecimiento, representación 26, 83, 94, 209  
*onset causation* 55, 247, 256  
 operaciones de conceptualización 36  
 operaciones de estructuración conceptual.  
   *véase* operaciones de conceptualización  
 organización conceptual 29–30, 32  
 orientación 280, 326, 379, 430  
 otredad 89, 261–262, 264, 473  
  
 paradoja del observador 286  
 participantes 22  
   – activos 22  
   – representados 22  
 patria 107–108  
 patrones de estado estacionario (*steady-state patterns*) 52–53, 247  
 Pelleiro, Carlos 189  
 Peña Nieto, Enrique 460  
 pequeñas historias (*small stories*) 281–283, 300, 370, 404, 432, 445  
 perfil 32  
 perfilar 32  
 Perrino, Sabina 285, 300  
 perspectiva 36  
 Plan de Once Años 64–65  
 plano 27  
   – americano (*cowboy shot*) 28, 118, 220, 242  
   – detalle (*very close shot*) 84  
   – entero (*full shot*) 28, 84, 167, 209, 215, 270  
   – general 28, 94, 99, 111, 148, 200, 209, 215  
   – largo (*long shot*) 27–28, 94–95, 110, 157, 165, 169, 215, 240  
   – medio corto (*medium close up*) 27, 94, 164  
   – medio (*medium shot*) 27, 156  
   – *medium full shot* 28  
   – panorámico 110  
   – primer plano (*close shot*) 27, 163, 179, 194, 246  
   – primerísimo primer plano (*close up*) 27  
 poder 10, 11–12, 16, 28  
 portador, participante 23, 150, 173  
 posicionamiento 6, 290, 292–298, 308, 315, 481

- nivel 1 293–294, 311–312, 337, 341, 360, 385, 388, 399, 401, 430
- nivel 2 293–294, 308, 311–312, 318, 326, 337, 341, 365, 370, 385, 388, 404, 430, 437, 466
- nivel 3 294, 401, 466
- Prince, Gerald 274–275
- proceso 23
  - accional 23
  - analítico 23–24, 114, 118, 149, 169, 173, 183, 235
  - de reacción 23, 111, 157
  - no transaccional 23, 203
  - transaccional 22, 98, 114, 200, 222, 243
- profundidad 24
- prototipo 35, 41, 97
  - Teoría de prototipos 40–41
- proyección 37, 46–47
  - correspondencias epistémicas 47
  - correspondencias ontológicas 47
- reactor, participante 23, 84, 111, 121, 157, 243
- referencia narrativa 300, 333–334, 336–337, 393, 401, 426, 452
- Reisigl, Martin 4, 10
- relaciones espaciales 25
- resolución 280, 327, 340
- resumen 279, 313, 326, 331, 351
- Richardson, John E. 9–10
- Riessman Kohler, Catherine 3, 277, 287, 300
- Rosch, Eleanor 40, 97, 276
- Rumelhart, David 275
- Ryan, Marie-Laure 273, 276
- Sacks, Harvey 284
- Salcedo Aquino, Roberto 189, 193
- saliencia 24, 36, 152
- Salinas de Gortari, Carlos 193, 227, 472
- Sarbin, Theodore Roy 3
- Schank, Roger 18, 30
- Schegloff, Emanuel 280
- Schiffrin, Deborah 3
- Secretaría de Educación Pública 64–66
  - selección 37
- semántica 30, 40
  - semántica de marcos 29, 31
  - semejanza de familia (*Familienähnlichkeit*) 41
- semiótica social 4, 21, 480
- SEP. *véase* Secretaría de Educación Pública
- setting 24, 99, 110–111, 123, 164, 215, 220–221
- Shapira, Yoram 137–138
- Silverstein, Michael 15, 290, 296
- sistemas significativos 24–25
- situacionalidad 36
  - sociocognitivo, enfoque 4, 10, 14, 16, 18–19
- sociointeraccional, enfoque 3, 6, 14, 284–285, 299
- sociosemiótico, enfoque 10
- Stavenhagen, Rodolfo 145
- Stein, Nancy 275
- Stokoe, Elizabeth 12–13
- story grammars* 6, 275
- story world*. *véase* mundo de la narrativa
- story-telling world*. *véase* mundo de la narración
- Strawson, Galen 278
- subjetividad 44, 150, 194, 261, 265, 270, 339, 413, 480
- Tajfel, Henri 13, 15, 419
- Talmy, Leonard 29, 36, 39, 42, 51–52, 172, 247, 255, 455
- Taylor, Donald M. 352
- Taylor, John 81, 84, 154
- telabilidad. *véase* *tellability*
- tellability* 282, 299, 321, 326, 418
- tellership* 282
- Teoría de la acomodación 286
- Teoría de la identidad social 13, 15, 352, 419
- Teoría de la integración conceptual 48–51, 130
- Teoría de la metáfora conceptual. *véase* metáfora
- Teoría de la selección de propiedades 47
- Teoría de los espacios mentales 48
- Teoría del posicionamiento (*positioning theory*). *véase* posicionamiento
- tercermundismo 138
- Thorndyke, Perry 275

- TIC. *véase* Teoría de la integración conceptual
- TIS. *véase* Teoría de la identidad social
- TMC. *véase* Teoría de la metáfora conceptual
- Todorov, Tzvetan 274
- Tomasello, Michael 2, 30
- Torres Barreto, Arturo 59, 71–73, 136, 140, 179, 187–188, 227, 229, 266
- Torres Bodet, Jaime 64–65, 69–70
- trajector* 43, 154, 180, 219
- trajector/landmark*, alineación 43–44
- Turner, John 13, 15, 419
- Turner, Mark 46, 48–49
- Unión Nacional de Padres de Familia 71, 139, 143, 145, 183, 192, 229
- UNPF. *véase* Unión Nacional de Padres de Familia
- van Dijk, Teun 4, 9–11, 14–15, 89, 162, 275–276, 419, 426
- van Leeuwen, Theo 4, 11, 20, 27, 82, 97, 101, 149–150, 164, 169, 183, 203
- Vasconcelos, José 64–65, 70, 96
- Vásquez, Josefina 141–142
- vector 23, 98, 154, 157, 170, 200, 222, 243
- Vervaerk, Bart 275
- Villa Lever, Lorenza 59, 139–140, 143–145, 162, 229, 232
- voz 296
- Waletzky, Joshua 6, 279–280
- Wenger, Etienne 284
- Werth, Paul 276
- White, Hayden 278
- Wimer Zambrano, Javier 189
- Wittgenstein, Ludwig 41
- Wodak, Ruth 9–10
- Wortham, Stanton 3, 6, 287–288, 293–294, 296, 300
- Zedillo Ponce de León, Ernesto 228
- Zertuche Muñoz, Fernando 189

