

La construcción discursiva de *mexicano* en libros escolares frente a las narrativas de sus lectores: ¿Discurso institucional en crisis?

Alba N. GARCÍA AGÜERO*
Universität Basel
ORCID: 0000-0003-1198-583X

Peer reviewed article: Envío: 29 de febrero de 2024
Aceptado: 4 de junio de 2024

Resumen A través de esta contribución queremos mostrar algunos de los hallazgos de una investigación más amplia (García Agüero 2021). Específicamente daremos cuenta, por un lado, de las estrategias discursivas que se utilizaron para crear la noción idealizada de *mexicano* en una generación de Libros de Texto Gratuitos para niños y niñas de primer grado (1993-2008), por otro, queremos demostrar que el discurso nacionalista que el gobierno pretendía inculcar no permeó la mente de esos niños y niñas, por lo que se podría considerar un discurso en crisis. Enmarcamos este trabajo dentro de los Estudios Críticos del Discurso desde una perspectiva cognitiva (Hart 2010). Para el análisis multimodal de los manuales hacemos uso de recursos de la semiótica social (Kress & van Leeuwen 2006) y de la lingüística cognitiva (Lakoff 1987; Fillmore 2006; Langacker 1987). Para el análisis del discurso oral nos basamos en el análisis de narrativas (De Fina 2006, 2009; Wortham 2001).

Palabras clave identidad mexicana, libros escolares, México, Estudios Críticos del Discurso, Lingüística Cognitiva

The Discursive Construction of Mexican in Textbooks in Contrast to the Narratives of Their Readers: Institutional Discourse in Crisis?

Abstract The aim of this contribution is to present some of the findings from a broader research project (García Agüero 2021). Specifically, the discussion will cover, on one hand, the discursive strategies employed to create the idealized notion of *Mexican* within a generation of textbooks for first-grade children (1993-2008); on the other hand, it seeks to demonstrate that the nationalist discourse the government intended to instill did not permeate the minds of these children, suggesting that it could be considered a discourse in crisis. This work is situated within the framework of Critical Discourse Studies from a cognitive perspective (Hart 2010). For the multimodal analysis of the manuals, resources

* Este trabajo da cuenta de algunos de los resultados del proyecto de investigación “Conceptualizing Mexican Identity in Schoolbooks and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach” financiado por el *Fondo Nacional Suizo para la investigación científica*. Proyecto nr. 10002_162892 / 1.

from social semiotics (Kress & van Leeuwen 2006) and cognitive linguistics (Lakoff 1987; Fillmore 2006; Langacker 1987) are utilized. For the analysis of spoken discourse, reliance is placed on narrative analysis (De Fina 2006, 2009; Wortham 2001).

Keywords Mexican identity, textbooks, Mexico, Critical Discourse Studies, Cognitive Linguistics

1 Introducción

En México, desde 1960 los libros escolares de nivel primaria han sido creados por el gobierno y repartidos de manera gratuita y obligatoria. Dichas características han hecho de estos manuales, los Libros de Texto Gratuitos (LTG), una herramienta para la construcción y transmisión de un modelo específico de identidad mexicana que concuerda con los intereses de los gobiernos que los crearon y promovieron. En una investigación más amplia sobre la evolución de la identidad mexicana construida en estos manuales (García Agüero 2021) hemos demostrado que el Modelo Cognitivo Idealizado (Lakoff 1987) de *mexicano* es un conglomerado de ocho submodelos que se van presentando a los niños y niñas paulatinamente (García Agüero y Maldonado 2019). De acuerdo con el discurso icónico y verbal de los libros, estos modelos cognitivos o, en otras palabras, los conceptos que constituyen la esencia de la mexicanidad y que, por tanto, todos los mexicanos tienen en común son la *familia*, el *civismo*, el *territorio*, la *cultura*, el *fenotipo*, el *otro*, la *historia nacional* y la *patria*. Con el paso del tiempo y según la ideología del gobierno que promovió una nueva reforma educativa, estos modelos fueron tomando otra forma o incluso algunos de ellos desaparecieron por completo. Asimismo, hemos demostrado que el modelo identitario construido por cada una de las generaciones de libros aparece en las narrativas de personas que estudiaron con esos manuales (García Agüero 2021). Sin embargo, mientras que las primeras tres generaciones (1960-1972; 1973-1980; 1981-1992) se identifican bastante con el modelo propuesto por el Estado, la generación que estudió la primaria en los noventa y los primeros años del nuevo milenio (1993-2008) se distancia de las prácticas educativas y del discurso oficial, especialmente del discurso nacionalista que estos libros vehiculan. A través de esta contribución queremos dar cuenta, por un lado, de las estrategias discursivas que se utilizaron para crear la noción idealizada de *mexicano* en esta generación de LTG (1993-2008). Nos concentraremos en los tres submodelos a los cuales se puso más énfasis (después del familiar): el modelo *México* (en términos de territorio), la *cultura* y la *historia nacional*. Por otro lado, a partir del análisis del discurso narrativo de seis personas entrevistadas que estudiaron con estos libros, nos proponemos demostrar por qué el discurso que el gobierno quería inculcar se puede considerar un discurso en crisis. Enmarcamos este trabajo dentro de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) desde una perspectiva cognitiva (Hart 2010). Para el análisis multimodal de los manuales hacemos uso de recursos de la semiótica social (Kress & van Leeuwen 2006) y de la lingüística cognitiva (Lakoff 1987). Para el análisis del discurso oral nos basamos en el análisis de narrativas (De Fina 2006, 2009; Wortham 2001).

Hemos organizado esta contribución en cinco partes. Tras la introducción, comenzamos con un apartado teórico en el que, en primer lugar, justificamos la utilización de herramientas de la LC para alcanzar uno de los principales objetivos de los ECD, es decir, develar las

dimensiones ideológicas del discurso. En segundo lugar, exponemos las nociones provenientes de la LC con las cuales hemos analizado los datos, a saber, el *Modelo Cognitivo Idealizado* y el *cluster model* (Lakoff 1987); el concepto de *marco* (Fillmore 1985, 2006); y la *perspectiva objetiva y subjetiva* (Langacker 1987). En tercer lugar, hablamos de la narrativa como unidad de análisis que permite observar el despliegue identitario de los y las entrevistadas. El tercer apartado corresponde a una explicación detallada de la metodología del estudio. En el cuarto apartado exponemos el contexto en el que se publicó la generación de LTG de la que nos ocupamos, así como el análisis de algunos ejemplos icónico-verbales que demuestran cómo fueron conceptualizados, tanto por los LTG como por las personas, tres de los modelos cognitivos constituyentes de la identidad mexicana: *México* (como extensión territorial), la *cultura* y la *historia nacional*. Cerramos este artículo con una conclusión en la que exponemos las razones por las que el discurso de los libros estudiados podría considerarse un discurso en crisis, así como las posibles líneas de investigación que se podrían seguir explorando con respecto a la identidad mexicana en los LTG.

2 Aspectos teóricos

Inculcar la identidad nacional en el marco de una práctica discursiva institucional como es la educación es un hecho tanto político como ideológico (van Dijk 1997; Apple 1993), ya que se trata de una construcción conceptual ideada desde lo alto e impuesta a la sociedad. En este sentido, un acercamiento crítico al análisis de estos libros (LTG), que revele las estrategias persuasivo-manipulativas utilizadas, resulta muy pertinente. Por lo anterior, inscribimos este trabajo en la línea de los Estudios Críticos del Discurso que, en un volumen programático, Hart (2011: 3) define como una perspectiva interdisciplinaria de los estudios discursivos “[...] principally concerned with the communicative and discursive construction of social, including political, knowledge, as well as with linguistic persuasion and manipulation”.

Si bien el objetivo de los estudios críticos ha sido desmitificar las dimensiones ideológicas del discurso, se ha señalado que estos han dejado pasar por alto el rol del lector en la interpretación de tales discursos y se han limitado a ofrecer una explicación solo descriptiva (Hart 2010: 4). Por esta razón, se ha buscado sistematizar el análisis crítico fundamentándolo en distintos marcos epistemológicos. Uno de estos ha sido la lingüística cognitiva (a partir de aquí LC), enfoque que ha demostrado ser una base conceptual bastante sólida que permite realizar análisis interpretativos y explicativos. En efecto, la LC es capaz de reconstruir los procesos cognitivos implicados en la producción y recepción textuales, así como de develar el impacto que tienen ciertas estrategias lingüísticas en la transmisión y fijación de conceptos. Por consiguiente, abordamos el análisis de la construcción conceptual de *mexicano* propuesta por los manuales a partir de planteamientos teóricos provenientes de este enfoque.

Una de las nociones desarrolladas dentro de la LC, utilizada en esta contribución, es la de *Modelo Cognitivo Idealizado* (a partir de aquí MCI) propuesta por George Lakoff (1987: 74). De acuerdo con el autor, un MCI es una representación mental relativamente estable que representa algún aspecto de la realidad. Se trata de conocimientos interrelacionados a partir de los cuales entendemos un concepto, pero son idealizados porque son representaciones compartidas y simplificadas que capturan aspectos esenciales o típicos de la realidad para facilitar el entendimiento y la comunicación. Por ejemplo, si pensamos en el MCI de un pájaro, normalmente este incluiría características como tener alas, plumas y la capacidad de

volar. Aunque este modelo representa bien a muchos pájaros, no abarca especies particulares como los pingüinos, y por ello se trata de un modelo idealizado. Asimismo, una forma léxica no se limita a un solo significado referencial, sino que en ella se reúne un conjunto de asociaciones y conocimientos, incluso personales y emotivos. Lo anterior permite que para una forma léxica haya más de una representación mental con distintos niveles de complejidad. Así las cosas, existen conceptos que pueden ser entendidos con referencia a un solo *dominio* (Langacker 1987) pero hay conceptos más complejos constituidos por una aglutinación de una serie de conceptos. Lakoff (1987: 74) llama *cluster models* a conceptos complejos formados por la aglutinación de varios MCI. Tal es el caso del concepto de *identidad*.

Además de la noción de MCI dentro de la LC se han formulado otras propuestas sobre la manera en que se relacionan los conceptos y se han ofrecido otras denominaciones parecidas sustancialmente. Fillmore (1985; 2006: 374) propuso la noción de *marco* que entiende como una esquematización de la experiencia que se almacena en la memoria y que une, como en una red, diferentes conceptos relacionados. Así, cuando escuchamos una palabra se abre el marco que está asociado a ella, pero nuestra atención solo se focaliza en una parte del marco (Taylor 1999: 189); es decir, ninguna palabra puede reflejar la estructura completa del marco que la constituye.

Los términos *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, 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 contiene informaciones en gran medida compartidas, pero también incluye experiencias, emociones y conocimientos personales. Los MCI, por su parte, son redes de distintos modelos cognitivos que en conjunto definen un prototipo.

La última noción teórica perteneciente a la LC que usaremos es la de *perspectiva* desarrollada por Langacker (1987). La perspectiva es uno 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. Dentro de esta capacidad cognitiva, Langacker (1987: 132) recoge las operaciones de *subjetividad* y *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 trajo un regalo”. En este caso 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) conceptualizara la situación de manera *subjetiva*, es decir, se ubicara 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”.

En cuanto a la segunda parte del estudio, en la que analizamos el discurso oral de personas entrevistadas, hemos tomado la narrativa como unidad de análisis. Diferentes estudios procedentes de la psicología social (Moscovici 1984; Bruner 1991) y de distintos ámbitos de la lingüística (De Fina et al. 2006; Ochs y Capps 2001; Wortham 2001; por mencionar algunos) han demostrado que la narrativa, y en especial la que emerge en la interacción, es muy útil para analizar representaciones sociales y entender el proceso de construcción

identitaria grupal. Esto se debe a que en la narrativa se desvelan creencias, modelos cognitivos y guiones mentales (Schank y Abelson 1977) convencionalizados y compartidos.

El estudio de la identidad a través de narrativas se ha abordado desde diferentes enfoques. Uno de ellos es el sociointeraccional propuesto por De Fina y Georgakopoulou (2008; 2015), el cual brinda importancia no solo al trabajo identitario que se realiza localmente (nivel micro), sino que busca identificar cómo las narrativas remiten y están condicionadas por procesos a nivel macro, en nuestro caso, por las ideologías vehiculadas por los libros de texto y el sistema educativo. Desde esta perspectiva, el hablante puede adaptar sus narrativas expresando identidad grupal, reafirmando y legitimando aspectos que componen dicha identidad. Pero, además, muchas de las narrativas pueden fomentar la circulación de discursos dominantes, lo cual contribuye al reforzamiento y al mantenimiento de la hegemonía de estos discursos (Kiesling 2006).

Se han planteado diferentes propuestas que intentan definir la narrativa. Nosotros la definiremos como un tipo de discurso que reconstruye y refleja una experiencia propia o indirecta (pasada, presente o hipotética), la cual es digna de ser contada porque significa algo para el narrador y cumple una función específica según el contexto interaccional y la intención del hablante (ver también García Agüero 2021: 299). La narrativa, pues, es un modo de pensamiento a través del cual se recuerda una experiencia, se reelabora, se reproduce y se reflexiona sobre ella. Es un espacio interaccional que permite la configuración del “yo”, ya que nuestra identidad es construida mediante las historias que contamos a otros. Este proceso identitario depende también de la existencia de mecanismos cognitivos que posibilitan la categorización social. En efecto, durante la narración (contexto situacional en el que se desarrolla la historia, ing. *story-telling world*) y, para dar sentido a la narrativa (mundo de la historia, ing. *story world*), los interlocutores activan conocimiento compartido organizado en guiones (Schank y Abelson 1977), marcos (Fillmore 1985) o MCI (Lakoff 1987), los cuales son adquiridos, convencionalizados y aplicados en el proceso de (auto)categorización identitaria.

3 Aspectos metodológicos

El análisis que presentamos aquí parte de una contextualización sociopolítica e ideológica del periodo en que se editaron los libros. Se continúa con la descripción de los tres modelos mentales (Lakoff 1987) más relevantes (después del de *familia*) que conforman el MCI de *mexicano* según los LTG que circularon entre 1993 y 2008. A partir de ejemplos seleccionados, develamos algunas de las operaciones de conceptualización observadas en el discurso icónico y verbal. La selección de los ejemplos se hizo tomando en cuenta las instanciaciones (o submodelos cognitivos) más recurrentes de cada uno de los tres modelos cognitivos (*México, cultura e historia nacional*).

El corpus aquí analizado consta de cinco manuales: *Libro integrado Primer grado; Libro integrado Primer grado recortable; Español Primer grado actividades; Español Primer grado recortable. Español Primer grado lecturas*.

En cuanto a la segunda parte del estudio, para la elicitación de narrativas hemos adoptado como herramienta metodológica la entrevista semidirigida para poder dar libertad de expresión a las personas consultadas sin obligarlas a responder a preguntas cerradas que limitarían la aparición de narrativas. Los resultados que referimos en este trabajo provienen

de seis participantes que crecieron y estudiaron la primaria en la Ciudad de México (2 mujeres y 4 hombres de entre 25 y 30 años), los cuales colaboraron para la realización de cinco entrevistas con una duración de entre 30 y 40 minutos: tres entrevistas individuales y una por pares. Para la comodidad de las personas participantes, las entrevistas se llevaron a cabo en su casa y en la oficina de dos de ellos. Todas las entrevistas fueron hechas por la autora de este estudio. Las preguntas fueron diseñadas de acuerdo a las lecturas e imágenes de los libros que mostraban alguna de las instanciaciones de los MCI *México, cultura, historia nacional*, las cuales sirvieron de *input* para las respuestas y la elicitación de narrativas. Los libros se mostraron de manera digital mediante un dispositivo tipo tableta. Las entrevistas fueron grabadas con una grabadora de voz TASCAM DR-05 y, posteriormente, fueron transcritas completamente. Para ello se utilizó el *software* profesional de transcripción multimodal ELAN. 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 y las entrevistadas. 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. Para proteger la identidad de los participantes hemos utilizado en todos los casos pseudónimos.

4 La identidad mexicana en los LTG del nuevo milenio

A continuación, presentamos el análisis de algunos ejemplos icónico-verbales que nos servirán para mostrar cómo fueron conceptualizados tres aspectos constituyentes de la identidad mexicana en los LTG (1993-2008) de primero de primaria: los modelos de *México, la cultura* y *la historia nacional*. Asimismo, mediante la transcripción de algunas partes de las entrevistas mostramos en qué medida aparecieron estos modelos en el discurso narrativo de las personas entrevistadas. Sin embargo, para poder llegar a una comprensión más precisa de estos libros y del porqué de la ideología que vehiculan, es indispensable conocer el contexto sociopolítico en el que fueron creados, por lo que abrimos este acápite dando luz a dicho contexto.

4.1 Ideología y contexto en que surgieron los LTG del nuevo milenio

En México, los Libros de Texto Gratuitos (LTG) han sido entregados a los niños y las niñas que estudian la educación primaria desde 1960. A partir de entonces y hasta la fecha tales materiales han sido modificados 11 veces, la mayoría de ellas como respuesta a una reforma educativa¹. Por esta razón, las modificaciones o la sustitución completa de los materiales correspondieron con la línea ideológica del gobierno que promovió la reforma (García Agüero 2021).

1. Desde la aparición de los primeros LTG se han hecho cinco reformas educativas datadas en 1959, 1973, 1992, 2013 y 2019.

Los libros que analizamos aquí pertenecen a la cuarta generación de LTG. Fueron entregados a los escolares en 1993 y estuvieron en circulación hasta 2008. Estos libros se gestaron 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: 154).

A finales de los ochenta, México sufría una crisis económica muy grave. En 1988, después de un escandaloso fraude electoral, Carlos Salinas de Gortari fue nombrado presidente de la República. Su gobierno 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: 157). La principal acción llevada a cabo, con la cual se buscaría alcanzar los propósitos de “modernización” y apertura comercial, fue el Tratado de Libre Comercio de América del Norte 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. En suma, el neoliberalismo modernizador se tradujo en desempleo y aumento de pobreza y 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 Tratado de Libre Comercio, 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.

El nuevo modelo económico neoliberal demandó una nueva reforma educativa y, por lo tanto, nuevos libros de texto. La reforma tuvo lugar en 1992 y de ella surgieron, en un primer momento, nuevos libros de historia para el cuarto, quinto y sexto grado de primaria por encargo del entonces secretario de educación Ernesto Zedillo. Sin embargo, la polémica sobre estos materiales no tardó en desencadenarse. A diferencia del conflicto surgido con la publicación de otras generaciones de libros, en el que los protagonistas habían sido los empresarios, la Iglesia y la Unidad Nacional de Padres de Familia, en esta ocasión por primera vez entraron en juego el ejército y los intelectuales. Las críticas se dirigían tanto al proceso de elaboración como al enfoque historiográfico y pedagógico de los libros. Esto es, se desveló que pese a contar con los Talleres Gráficos de la Nación y con las instalaciones de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, el gobierno prefirió encargar la impresión a una empresa privada. 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: 184). En cuanto al aspecto ideológico, se les acusó de incluir la época actual y de hacer propaganda abierta al régimen salinista. Por lo que se refiere a la parte pedagógica, se dijo que la información no estaba pensada para menores, que el lenguaje era difícil, que

carecían de actividades didácticas y que promovían el aprendizaje memorístico (Lerner 1993: 41).

Ante esta situación, se retiraron de circulación estos libros y en septiembre de 1992 se convocó a un concurso para la elaboración de nuevos materiales. Se renovaron, pues, 39 manuales y para 1994 los escolares de primaria ya contaban con todos ellos.

4.2 El modelo cognitivo idealizado de *mexicano*

Como hemos mencionado anteriormente, cada generación de LTG reflejó la ideología del gobierno que los produjo y, por lo tanto, construyó un MCI de *mexicano* diferente en cuanto a los submodelos que enfatizaba. En la generación que nos ocupa se observa la ideología neoliberal en concordancia con un interés de forjar la identidad nacional y fomentar un sentimiento de amor al país, como se puede apreciar en el siguiente fragmento aparecido en el Diario Oficial de la Federación:

La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y el amor a la patria, atendiendo a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; al mismo tiempo fomentará la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. (DOF, 27.08.1993)

Los modelos cognitivos que conforman la identidad nacional corresponden con aquellos de las dos generaciones precedentes: la *familia*, el *civismo*, *México*, la *cultura*, el *fenotipo*, el *otro* y la *historia nacional*, pero en la generación que analizamos se presentan con un énfasis y enfoque distintos. La *familia* es el modelo con más ocurrencias, seguido por el de *México*, la *cultura*, la *historia*, el *civismo* y, *finalmente*, el *otro*. En esta generación se borra el modelo del *fenotipo*, ya que, como explicaremos más adelante, se recurre a la caricatura, y, como en las dos generaciones anteriores, se desenfoca el modelo de *patria* debido a que al construir el concepto de *México* se perfilan las nociones de *territorio* y *país* y se desenfoca el de *patria* (con todas las connotaciones emotivas que este evoca).

4.2.1 El modelo *México* en los libros y en las narrativas de las personas entrevistadas

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: 158). En esta unidad, el MCI de *México* se construye a partir de 6 modelos cognitivos: la *extensión territorial*, la *demografía*, los *símbolos nacionales* y las *tradiciones cívicas*, la *geografía* y la *diversidad*. Por razones de espacio, nos abocaremos al análisis de los cuatro primeros modelos.

El modelo de la *extensión territorial* 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*:² “La bandera representa a

2. Las negritas son nuestras.

nuestro país”³(LI: 95); “[...] **nuestro país** estuvo gobernado por los españoles” (LI: 25); “[...] logró que la riqueza del petróleo de **nuestro país** fuera para los mexicanos” (LI: 118); “En **nuestro país** tenemos costumbres diferentes” (LI: 164); “En **nuestro país** se hablan diversas lenguas” (LI: 166). Las oraciones anteriores implican una *conceptualización subjetiva* (Langacker 1987) en la que se involucra al niño mediante el posesivo inclusivo *nuestro*. Esta estrategia activa el marco de *la propiedad compartida*, donde será almacenado el concepto *México*.

El modelo de la *demografía* está bien representado en la lectura a doble página que lleva por título “Los paisajes y la gente de México” (Fig. 1, LI: 162-163). Este marco ilustra perfectamente uno de los cambios más evidentes que presentaron los libros de los noventa: dejaron de utilizar casi por completo fotografías. De acuerdo con la semiótica social, la fotografía representa el más alto de grado de modalidad (Kress & van Leeuwen 2006: 159) porque, basándose en su experiencia, el observador las acepta como reflejo de la realidad. Estos manuales adoptan algunas de las fotografías de los libros de los ochenta, pero en 1997 los tres libros de español (*Lecturas, Actividades y Recortable*) fueron sustituidos por otros tres en los cuales la técnica fotográfica desaparece casi completamente⁴. 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 como lo hacían explícitamente las generaciones anteriores, las cuales usaban la fotografía y el texto para indicar cómo eran físicamente los niños de México. En esta generación, en cambio, las figuras humanas podrían representar a cualquier humano sin importar su nacionalidad.

3. Los subrayados son nuestros.

4. A lo largo de las 824 páginas que componen los 5 manuales (incluidos el *Libro integrado* y el *Libro integrado recortable*) 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).



Figura 1. El MCI de *México* y sus instanciaciones la *geografía* y la *demografía*

Así las cosas, las imágenes de la lectura “Los paisajes y la gente de México” (Fig. 1) 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 y niñas, 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, la lectura no solo pretende dar a conocer algo de la geografía de México, sino también presenta un mexicano cuyo fenotipo queda borroso y se vuelve casi ridículo. Por lo tanto, dicho fenotipo no es aceptado como real ni fijado en la mente de los escolares.

Por lo que se refiere al modelo de los *símbolos nacionales*, este es planteado de manera clara y explícita en la unidad 8 del *Libro Integrado*, el cual contiene una lectura que lleva el título “Los símbolos patrios” (Fig. 2, LI: 172):



Figuras 2 y 3. El MCI de *México* y sus instanciaciones de los *símbolos nacionales* y las *fiestas cívicas*

El espacio visual de esta página está cubierto casi por completo por la imagen del escudo de la bandera mexicana. La parte verbal es muy corta y se encuentra en la parte inferior de la página. Dice así: “México es la **patria de todos los mexicanos**. El escudo, la bandera y el himno nacional, son **nuestros** símbolos patrios. Representan lo que más queremos de **nuestra** tierra y de **nuestra** vida diaria”. Como se puede observar, en la primera oración se utiliza la palabra *patria* como atributo del sujeto *México*. Es interesante señalar que esta es la única vez que aparece la voz *patria* y, contrariamente con lo que sucede cuando aparece la voz *país*, esta no está acompañada del posesivo *nosotros* que evoca el sentido de *propiedad compartida*, sino que se utiliza con la tercera persona plural: todos los mexicanos. Así, aunque la oración evoca el sentido maternal que convencionalmente se le ha dado a la palabra *patria*, la conceptualización *objetiva* (fuera de la escena) impide el total involucramiento del lector en el colectivo. Sin embargo, en las oraciones restantes se vuelve a recurrir a una conceptualización subjetiva mediante el posesivo *nuestro/nuestra* activándose el marco de *propiedad compartida*. Finalmente, en la oración de cierre se activan los marcos del *amor* y de *madre*, este último perteneciente al concepto de *patria* y activado por la voz *tierra*.



Figura 4. El MCI de México y su submodelo de las *fiestas cívicas*

En la misma unidad aparece el marco de las *fiestas cívicas* en la lectura “Las fiestas de México” (Fig. 4, LI: 170-171). También aquí se involucra al lector con una conceptualización subjetiva mediante verbos conjugados en primera persona plural: “Durante el año **tenemos** fiestas cívicas, en las que **celebramos** los días especiales de la historia de México” (LI: 171). Otro ejemplo de subjetivación lo encontramos en “El 24 de febrero los mexicanos **celebramos** la fiesta de **nuestra bandera**” (Fig. 3, LI: 95).

Justamente, a partir de esta lectura (Fig. 3, LI: 95), pedimos a las personas entrevistadas que nos contaran sobre la ceremonia en honor a la bandera que se hace todos los lunes desde 1960 en las escuelas primarias. Karla respondió de la siguiente manera:

- 74 Alba: Y te gusta↑ban esas ceremonias?
- 75 Karla: Pues n:::o mu↑cho, o sea, @@@
- 76 es que ya no sé si estoy diciendo algo que pienso ahora y que
- 77 en ese momento no pensaba pero me parecía absurdo porque,
- 78 o sea::, sé que era parte de los:: símbolos patrios pero,
- 79 o sea, realmente habían muchas personas que estábamos ahí
- 80 porque era como algo que se acostumbraba hacer, pero no
- 81 había un sentimiento de (.) no sé, respe↑to hacia la bande↑ra.
- 82 Alba: Ahá.
- 83 Karla: Yo ↑creo que los que están ↑en la escolta tal vez sí lo
- 84 sienten porque los obligan a ↑ no tirar la bande::ra y esas
- 85 cosas, y porque representa un esfue::r↑zo porque sólo los de
- 86 diez podían estar en la escolta,

- 87 Alba: Mhm.=
 88 Karla: =pero pues así como externo ↓no. ↑Yo (.) era aburrido aparte,
 89 pero (1.0) °Sí, yo sé que no debería decirlo pero°

Como lo muestra la transcripción, Karla afirma que no le gustaba la ceremonia de honores a la bandera 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 (línea 75). 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 se muestra como consciente de que su apreciación de niña no era adecuada. Lo mismo sucede en la última línea (89) 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 retomar esta actitud mediante la cláusula evaluativa “°Sí, yo sé que no debería decirlo pero°”. Karla, pues, demuestra inconsistencias entre su actitud 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 la idea aparecida en los libros “los símbolos nacionales representan lo que más queremos”. Cabe señalar que, así como Karla, el resto de las personas entrevistadas mostraron un completo desapego hacia estas prácticas calificándolas como absurdas, tediosas (Edgar), ridículas y aburridas (Emilio), etc. (cfr. García Agüero 2021: 432-439), lo cual contrasta con la actitud de gusto que generaciones anteriores mostraron con respecto a estas prácticas.

El modelo de la *cultura* en los libros y en las narrativas de las personas entrevistadas

En los libros del nuevo milenio el modelo cognitivo de la *cultura* está conformado por tres modelos cognitivos o instanciaciones: las *tradiciones*, las *artesanías* y la *comida mexicana*. Nos concentraremos en el primer submodelo.

El modelo cognitivo de las *tradiciones* es representado visualmente en la doble página que indica el inicio de la unidad 8 del LI. En la imagen (Fig. 5, LI: 158-159) se observan muchos símbolos que remiten a distintas tradiciones, sin embargo, como son tradiciones locales, es poco probable que todo el estudiantado pudiera interpretar esta imagen sin intervención de sus maestros, ya que esta explicación no aparece en los libros. Por lo tanto, parecería que la colorida representación visual solo sirve de adorno al tema de la unidad.



Figura 5. El modelo de la *cultura*: el folklor mexicano

Es muy llamativa la insistencia de las palabras *fiesta*, *festejo*, *celebración* en la unidad 8 dedicada a México. Es decir que los textos abren constantemente el marco mental de la *fiesta* relacionado con el marco de *México*. Por ejemplo, en la lección titulada “Las fiestas de México”, a la que hicimos referencia más arriba (Fig. 4, LI: 170-171), se señala que “[e]n nuestro país existen distintas **celebraciones**”. 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.

Para saber si las personas entrevistadas celebraban alguna de estas fiestas que, según el libro son las “fiestas de México”, les mostramos la lectura y les preguntamos qué fiestas se celebraban en su escuela. Edgar contó lo siguiente:

- 209 Edgar: eh:: (1.0) Día de muer ↑ tos (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 estadounidense porque [ese día hasta] (0.8)
 213 Alba: [ah (.) ¿sí?]
 214 Edgar: nos 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 (.) kerm↑és (0.3) había
 218 actividades, juegos y demás (0.5)

Como se aprecia en el segmento anterior, la festividad del Día de muertos citada por los libros es la primera que aparece como respuesta de Edgar. Se trata de una narrativa habitual compuesta por comentarios evaluativos que se intercalan entre las acciones. El primero de estos (líneas 210-211) es un comentario metanarrativo con el cual, Edgar 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 y niñas 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 menores 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. Cabe señalar que todas las personas entrevistadas mostraron, como Edgar, desapego por las tradiciones como la del Día de Muertos (*cfr.* García Agüero 202: 450-452), y en sus narrativas sobre las celebraciones escolares surgieron otras tradiciones no aparecidas en los libros como la Navidad. 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.

El modelo de la *historia nacional* en los libros y en las narrativas de las personas entrevistadas

En la generación de libros de los noventa, los contenidos históricos se encuentran únicamente en el *Libro Integrado*. A lo largo del libro se presentan eventos y personajes históricos siguiendo el calendario cívico, es decir, de acuerdo con el mes en que ocurrieron los hechos históricos que son celebrados en México. Las lecturas que presentan los acontecimientos fueron ilustradas a través de la técnica del collage que recaba elementos simbólicos y un texto muy breve que explica muy superficialmente los hechos. Al igual que la caricatura, el collage comunica un sentido de irrealidad y un tono lúdico, en especial porque los elementos que

componen las imágenes son, además de partes de fotografías y dibujos, juguetes de madera, cartas de la lotería mexicana, barquitos de papel, etc. En suma, elementos que brindan a las lecturas un tono relajado y que muchas veces activan el marco *infantil*, perfilando el marco del *juego*.

Tomemos como ejemplo el collage que recuerda la efeméride de la Revolución mexicana (Fig. 6, LI: 68-69). En esta imagen, el elemento que capta la atención por su tamaño, centralidad y color es la mazorca de maíz que, por un lado, 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. Se ven también Porfirio Díaz al fondo en blanco y negro, una locomotora símbolo del avance tecnológico de la época y, en color, la figura de Francisco I. Madero. La parte verbal recuerda un cuento de hadas donde hay un malo y un bueno. Díaz es el personaje malo, lo cual se refuerza a través del color en el que está representado (blanco y negro), ya que, como reza la lectura “[e]n México existió un presidente llamado Porfirio Díaz que gobernó por más de 30 años”; sin embargo “[m]uchos mexicanos pensaban que nadie debía gobernar durante tanto tiempo”. Madero, por el contrario, es el personaje bueno porque “con el apoyo de miles de mexicanos, comenzó una lucha que obligó a Porfirio Díaz a dejar el mando y salir del país” (LI: 69).



Figura 6. El modelo de la *historia nacional*: Francisco I. Mader, Porfirio Díaz y la Revolución Mexicana

Una de las técnicas que el sistema educativo ha implementado desde la aparición de los LTG ha sido la representación teatral de los principales hechos históricos. Las narrativas de las personas que estudiaron con los libros de los noventa resaltan, sobre todo, el aspecto lúdico,

desenfadado e incluso ridículo de estas prácticas (*cf.* García Agüero 2021: 440-444). Tómese como ejemplo la narrativa de Emilio con respecto a una de las representaciones teatrales que se hacían en su escuela durante la ceremonia cívica:

- 212 Emilio: y:: presentábamos la batalla de Zaca ↑tecas
 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 na:::da!”
 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 ¿no?
 228 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 aventábamos le aventaban canicas y en una de
 242 esas le aventaron la canica al ojo y se lo dejó morado y todos así de “jijijiji”
 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 hacer nada más que
 247 entrar recibir ↑libros nuevos (0.2) usarlos, botarlos y ju↓gar

El largo segmento de la entrevista de Emilio comprende cuatro narrativas diferentes. La primera narrativa es de tipo experiencial (líneas 217-226) y sirve para ridiculizar estas prácticas escolares. 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 gesticulación que realiza 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 segunda historia. En esta narrativa habitual 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 Francisco Villa. 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), estrategia que le permite reforzar la ridiculización. En seguida, para acentuar 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 sentido 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 indeseable. Vuelve a la narrativa de la acción, burlándose de nuevo al asignarle a “caballo de madera” el atributo “último modelo”, perteneciente al marco de los *automóviles* (líneas 236-237). A continuación, aparece una evaluación que no detiene las acciones pero que ratifica la reprobación hacia el personaje: “ya entraba y todos de ‘pffff’”. En efecto, mediante esta onomatopeya, Emilio comunica la desaprobación que él y sus compañeros sentían hacia el chico. Emilio, pues, introduce una anécdota para reforzar el sentimiento compartido que tenían hacia el compañero (239-242). El entrevistado concluye 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 y niñas 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 era jugar.

5 A modo de conclusión

Los libros que aquí analizamos nacen en un periodo de crisis económica con el objetivo de mejorar la calidad educativa sin dejar de lado el objetivo que habían tenido, en mayor o menor medida las anteriores generaciones de LTG: fomentar el amor a México (García Agüero 2021). A diferencia de otras generaciones, en estos manuales la voluntad de crear una específica identidad nacional que comprendiera el amor y respeto al país se representa a partir de imágenes y textos que remiten al marco *infantil* y de la *irrealidad*. Asimismo, según lo que se infiere de las narrativas de las personas entrevistadas que estudiaron con esos manuales, las prácticas educativas no coincidían completamente con el objetivo de los libros en cuanto a inculcar las tradiciones mexicanas. En efecto, a pesar de que el discurso educativo refleja un interés por resguardar e inculcar los valores y tradiciones de México (objetivo de la reforma educativa), las narrativas de las personas entrevistadas indican que estas no se alinean con el discurso oficial. Por un lado, desde su visión de personas adultas (mundo de la narración)

caracterizan el discurso oficial como ridículo. Por otro lado, la descripción del mundo de la narrativa demuestra que las prácticas escolares tendían a la infantilización, lo cual sí podría corresponder con los contenidos icónico-verbales de los libros. En este sentido, el discurso oficial de corte nacionalista vehiculado por los libros del nuevo milenio se puede considerar un discurso en crisis, ya que no permeó la mente de los niños y niñas de esa época, o al menos en la medida en que fue adoptado por las personas que estudiaron con las tres generaciones anteriores. Sin embargo, hay que señalar que, mientras que las personas que estudiaron la primaria entre 1960 y 1990 no tenían muchos más estímulos de entrada de información que la televisión (incipiente y con pocos canales), la radio, quizás el cine y la escuela, la generación del nuevo milenio tuvo mucho más acceso a diferentes puertas de información. Lo anterior se debe a que esta generación vivió la educación primaria en una coyuntura que se caracterizó por una serie de eventos de gran impacto internacional, por ejemplo, tuvieron lugar la revolución informática que fomentó el uso de las computadoras y el internet; la apertura del mercado a nivel mundial y la instauración de un nuevo orden económico, social y cultural globalizado.

En suma, este análisis nos ha dejado abiertas varias incógnitas que podrían ser respondidas mediante otras investigaciones. Nos preguntamos, por ejemplo, qué tipo de MCI de *mexicano* construyen las generaciones de LTG posteriores a esta y si hay cambios significativos debido a que, después de esta generación que duró tantos años, las posteriores han estado en circulación tres, cuatro, incluso un solo año, lo cual ha sido muy criticado. Asimismo, sería interesante saber qué impacto han tenido estos nuevos manuales en sus usuarios con respecto a la construcción identitaria, para saber así si los LTG siguen siendo una herramienta eficaz para forjar la identidad nacional.

Bibliografía

Corpus

Ávila, Raúl (coord.) (1994), *Español Primer Grado Lecturas*, México, CONALITEG.

Chapela Mendoza, Luz María (1993), *Libro integrado Primer Grado*, México, CONALITEG.

—, (1993). *Libro integrado Primer Grado Recortable*, México, CONALITEG.

Gómez Palacio, Margarita (dir.) (1997), *Español Primer Grado Actividades*, México, CONALITEG.

—, (1997), *Español Primer Grado Recortable*, México, CONALITEG.

—, (1997), *Español Primer Grado Lecturas*. México, CONALITEG.

Hernández Ruiz, Aida & Reyes González, Patricia (comp.) (1993), *Español Primer Grado Recortable*, México, CONALITEG.

Literatura secundaria

- García Agüero, Alba N. (2021), *La identidad mexicana en libros escolares y narrativas: un enfoque crítico y sociocognitivo*, Berlin, De Gruyter.
- García Agüero, Alba & Maldonado, Ricardo (2019), “La patria mexicana. Un modelo de nación metaforizado en Libros de Texto Gratuitos (1960)”, *Discurso & Sociedad* 13(4), 742-764.
- Apple, Michael W. (1993), *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*, New York / London, Routledge.
- Bruner, Jerome (1991), “The Narrative Construction of Reality”, *Critical inquiry*, 18 (1), 1-21.
- De Fina, Anna (2006) “Group identity, narrative and self-representations”, en Anna De Fina, Deborah Schiffrin & Michael Bamberg (eds.), *Discourse and Identity*, New York, Cambridge University Press, 351-375.
- , (2009), “Narratives in interviews – The case of accounts. For an interactional approach to narratives genres”, *Narrative Inquiry*, 19 (2), 233-258.
- De Fina, Anna & Georgakopoulou Alexandra (2008), “Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices”, *Text & Talk*, 28 (3), 275–281.
- , (2015), *The handbook of narrative analysis*, Somerset, US, Wiley-Blackwell.
- Fillmore, Charles (1985), “Frames and the Semantics of Understanding”, *Quaderni di semantica* 6, 222-254.
- , (2006), “Frame semantics”, en Geeraerts, Dirk (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin / New York, Walter de Gruyter, 373-400.
- Hart, Christopher (2010), *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New perspectives on immigration discourse*, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- , (2011), “Introduction”, en Hart, Christopher (ed.), *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 1-6.
- Kiesling, Scott (2006), “Hegemonic identity-making in narrative”, en Anna De Fina, Deborah Shiffrin & Michael Bamberg (eds.), *Discourse and identity*, Cambridge University Press, 261-287.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006 [1996]), *Reading images. The grammar of visual design*, New York, Routledge.
- Lakoff, George (1987), *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University Chicago Press.
- Langacker, Ronald Wayne (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1. *Theoretical Prerequisites*, Standford, Standford University Press.

- Lerner, Victoria (1993), "Nuevas luces; vieja polémica", *Zona Abierta*, suplemento de *El Financiero*, México, (12 de marzo).
- Moscovici, Serge (1984), "The phenomenon of social representations", en R. M. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-69.
- Ochs, Elinor & Capps, Lisa (2001), *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Schank, Roger C. & Abelson, Roger P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Erlbaum, Hillsdale.
- Taylor, John. R. (1999 [1995]), *La categorizzazione linguistica*. (S. Giannini, trad.). Macerata: Quodliber.
- 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 (1997), "Discurso, cognición y sociedad", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 66-74.
- Wortham, Stanton (2001). *Narratives in action*. New York: Teachers College, Columbia University.