



Discurso  
& Sociedad

Copyright © 2019  
ISSN 1887-4606  
Vol. 13(4) 742-764  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

**La patria mexicana. Un modelo de nación  
metaforizado en Libros de Texto Gratuitos  
(1960)**

*The Mexican homeland. A metaphorized nation  
model in primary schoolbooks (1960)*

*Alba Nalleli García Agüero*  
Universität Bern

*Ricardo Maldonado*  
Universidad Nacional Autónoma de México

## Resumen

*La educación ha sido uno de los ámbitos más propicios para la difusión de ideologías hegemónicas como las que nutren las identidades nacionales. 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 los Libros de Texto Gratuitos (LTG) una eficiente herramienta para la construcción y transmisión de un modelo específico de identidad mexicana. El objetivo de este artículo consiste en develar las propiedades de los modelos cognoscitivos que conforman la noción idealizada del mexicano y, más aún, mostrar la manera en que tales modelos se integran y se fusionan en la conformación del concepto complejo de patria, según se desprende tanto del discurso, como de la iconografía de la primera generación del LTG de primero de primaria (1960). Para tales fines, nos basamos en la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980) así como de la Teoría de la Fusión Conceptual (Fauconnier y Turner, 2002), la combinación estos dos modelos responde a que la conceptualización de un modelo tan complejo, como el de nación mexicana, no se debe únicamente a la proyección unidireccional de un dominio fuente a un dominio meta, como en la metáfora, sino que resulta de la asociación de una red de espacios mentales y la fusión de algunas de sus propiedades. Finalmente, con este artículo pretendemos demostrar que los planteamientos teóricos de la Lingüística Cognoscitiva resultan muy útiles para la identificación de la estructura conceptual de la ideología, y por lo tanto, son sumamente explotables dentro de los Estudios Críticos del Discurso.*

**Palabras clave:** *identidad mexicana, libros escolares, metáfora conceptual, fusión conceptual.*

## Abstract

*Education has been one of the most favorable environments for the dissemination of hegemonic ideologies such as those on which national identities are based. In Mexico, since 1960 primary school books have been created by the government. They have also been distributed free of charge and their usage has been compulsory for all children. These characteristics have made the Libros de Texto Gratuitos (LTG) an efficient tool for the construction and transmission of a specific model of Mexican identity. The objective of this paper is to reveal the properties of the cognitive models that make up the idealized notion of "Mexican" and, to show the way in which such models are integrated to construct textually and iconographically the concept of homeland in the first generation of LTG (1960). For such purposes we use both the Theory of the Conceptual Metaphor (Lakoff and Johnson, 1980) as well as the Theory of Conceptual Blending (Fauconnier and Turner, 2002), since the conceptualization of a model as complex as the "Mexican Nation" does not only rise from the unidirectional projection of a source domain into a target domain, as it would happen in metaphor, but results from the association of a network of mental spaces and the fusion of some of its properties. Finally, we intend to demonstrate that the theoretical framework of Cognitive Linguistics is very useful for the identification of the conceptual structure of the ideology, and therefore, it constitutes a highly exploitable tool within the Critical Discourse Studies.*

**Keywords:** *Mexican identity, schoolbooks, conceptual metaphor, conceptual blending.*

## Introducción

La complejidad que implica el estudio de la identidad nacional responde a la cantidad de ámbitos en los que el aparato nacional y las esferas de poder hacen que se permee en la sociedad. Un ámbito fundamental es el educativo. En él se construye una mirada de lo nacional que proyecta un perfil idealizado con el que los miembros de una nación deberán identificarse. El hecho de que uno de los espacios más sensibles sea el ámbito de la educación primaria nos lleva a analizar la manera en que la noción de “identidad mexicana” ha sido construida discursivamente en los primeros Libros de Texto Gratuito (a partir de aquí LTG), en particular en los manuales *Mi libro de primer año* (a partir de aquí LL), *Mi cuaderno de trabajo de primer año* (a partir de aquí CT) e *Instructivo para el maestro* (a partir de aquí IM). Los libros escolares en general han sido una eficiente herramienta para vehicular las ideologías de los gobiernos y dentro de estas ideologías se encuentra una visión específica de nación. Inculcar este concepto en el marco de una práctica discursiva institucional como es la educación oficial es un hecho ideológico y político (van Dijk, 1997; Apple, 1993) ya que es una noción construida e impuesta desde arriba y asumida por el colectivo. Por lo anterior, el acercamiento a la identidad nacional en materiales escolares requiere de un análisis crítico, que deleve las estrategias discursivas con las que se pretende fijar esta noción. Si bien en muchos casos el estudio crítico ha sido más bien descriptivo<sup>1</sup> (Hart, 2010: 4), varios analistas del discurso (O’Halloran, 2003; Chilton, 2005; Saussure, L. de y Schulz, 2005; Hart, 2010; Hart y Lukeš, 2010) han coincidido en la necesidad de entender los procesos cognoscitivos implicados en la producción y recepción textuales, pues son estos los que posibilitan la interiorización de determinadas categorías de pensamiento. La Lingüística Cognoscitiva es capaz de demostrar cómo se manifiestan ciertas estrategias lingüísticas y cuál es el impacto cognoscitivo que estas tienen en la fijación y transmisión de ciertas representaciones. Desde esta mirada, la lengua ofrece diferentes maneras de construir un evento (Langacker, 2008: 4), y es precisamente esta posibilidad de contar con alternativas lingüísticas la que posibilita develar procesos ideológicos (Haynes, 1989: 119). Abordamos pues, este análisis a partir de dos nociones teóricas desarrolladas dentro de la Lingüística Cognoscitiva. Por una parte, se asume la existencia de metáforas conceptuales (Lakoff y Johnson, 1980) que subyacen en el discurso y que responden a la activación de distintos *Modelos Cognoscitivos Idealizados* (MCI Lakoff, 1987) o Marcos conceptuales (ing. *frames*, Fillmore, 1985; 2006). Por la otra, el nivel de complejidad de nociones como la “identidad nacional” implican la coactivación de distintos marcos que conviven parcialmente en *Integraciones Conceptuales* (*blends*, Turner y Fauconnier,

1998; 2008) en la configuración de representaciones específicas que se ajustan a patrones ideológicos que pueden ser explicitados en forma puntual.

Este trabajo intenta pues identificar los Marcos o MCIs de ese discurso educativo y, más aún, mostrar la manera en que tales marcos se integran y se fusionan en la conformación del concepto complejo de *nación mexicana*, según se desprende tanto del discurso, como de la iconografía de los libros de texto de 1960.

### **Modelos Cognoscitivos Idealizados y Marcos Conceptuales**

Un Modelo Cognoscitivo Idealizado, (Lakoff, 1987: 68-71), es una representación mental relativamente estable que representa algún aspecto de la realidad (Evans, 2007: 104). Se trata de conocimientos interrelacionados a partir de los cuales entendemos y formulamos conceptos, pero son idealizados en tanto constituyen representaciones que los hablantes comparten respecto de la realidad. Involucra una mirada enciclopédica del significado que no se limita al significado referencial de una forma léxica y que incorpora el conjunto de asociaciones y conocimientos que emergen 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: 74), conceptos complejos formados por la aglutinación de varios MCIs. Así, por ejemplo, en el concepto de *madre* conviven distintos modelos, con diferentes niveles de especificidad. En el caso del concepto de *madre* parece haber una representación genérica como el ser que provee vida y cuenta a su vez con MCIs más específicos que operan con cierta independencia. La *madre genética*, la *proveedora* y la *trabajadora* ponen en perfil propiedades que se alejan de las de la madre genética e incluso pueden no tener ninguna conexión con ella, tal es el caso de la madre proveedora, para la cual no es necesario que sea la madre genética. En el caso del concepto de *nación mexicana*, más que la presencia de submodelos independientes, lo que hay es un concepto complejo con un conjunto de submodelos parcialmente relacionados. Es decir, este concepto involucra el encuentro de distintos dominios conceptuales (Langacker, 1985; 1990) cada uno de los cuales aporta representaciones parciales que, una vez fusionados, conforma un nuevo concepto de *nación mexicana*. De esta manera, el concepto de *nación mexicana* si bien responde a la idea de *nación*, aporta también los rasgos que una *mexicanidad* que provienen de dominios distintos y que imponen su perfil de manera particular.

Por lo que se refiere a la teoría de la fusión conceptual (*Blend Theory* Fauconnier y Turner, 1998; 2008) esta estipula que hay por lo menos dos espacios mentales (EMs, *inputs*) que se integran en un concepto alternativo,

el espacio fusionado (EF)<sup>2</sup>. Como ilustraremos más adelante, la noción de *patria* se puede integrar con la de “madre” para generar la noción de una patria maternal, la madre patria. De manera esquemática, la transmisión de rasgos de cada espacio mental se mezcla en un espacio fusionado. La transmisión de rasgos es parcial; sólo se filtran algunos de los rasgos característicos de cada concepto. Como se mostrará a lo largo de este estudio, la complejidad de la noción de *patria* está directamente determinada por la cantidad de marcos conceptuales con que se asocia. Se trata de un concepto complejo y multifacético que integra distintos marcos o MCIs. Nuestro objetivo es develar las propiedades de cada uno de los marcos conceptuales que nutren esta noción para así generar una representación idealizada de nación que ha sido impuesta en los niños de formación primaria a través de los libros de texto.

### **MCIs y Marcos “nacionales” en los primeros libros de texto**

Los primeros Libros de Texto Gratuitos surgieron en 1960 ante la necesidad de reforzar la cohesión ideológica acorde con los intereses de los Gobiernos posrevolucionarios. Uno de los intereses del gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) fue el de consolidar un sentimiento de identidad nacional, para lo cual los LTG serían un medio fundamental. Estos libros fueron producto de factores históricos y políticos que experimentó México a principios de los años sesenta: una fuerte estabilidad económica, un notable aumento demográfico y una demanda de personal capacitado para afrontar las nuevas condiciones laborales. Además, su desarrollo fue posible gracias al apoyo económico internacional y a las ideas de bienestar y paz mundial que promulgaron la ONU y la UNESCO.

En *Mi libro de primer año*, el sentimiento de identidad mexicana se construye a partir de un Modelo Cognoscitivo Idealizado de lo *mexicano* que fue delineado tanto textual como icónicamente. A través de imágenes y texto, los libros proponen un MCI complejo del *mexicano* compuesto por la aglutinación de ocho modelos cognoscitivos que sirven como ejes temáticos de los manuales: el modelo de la *familia*, del *territorio*, de la *patria*, de la *historia nacional*, del *civismo*, de la *cultura*, del *fenotipo* y de “*el otro*”. 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.

### **Elaboración de los modelos cognoscitivos de *nación mexicana***

En el libro de texto, el MCI de lo *mexicano* fue construido paulatinamente a lo largo de las lecturas y los ejercicios de modo que los niños de 6 años

podieran forjar una imagen idealizada a partir de conocimientos para él familiares. En este sentido, se comienza por el reconocimiento de la identidad *yo-niño*, un niño ideal, que muestra un comportamiento intachable. En la primera lectura del libro 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>3</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)
- (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); mientras que los amigos del personaje lo recompensan con su agradecimiento (ej. (4). Del buen obrar se desprende la reciprocidad, la formación de grupos solidarios. Desde las primeras páginas se plantean dos de los modelos más recurrentes, la ayuda (22 ocurrencias, a partir de aquí oc.) y la consideración por los demás (17 oc.), pero además de estos actos<sup>4</sup>, paulatinamente van apareciendo otras elaboraciones del civismo como el aseo (22 oc.) y la colaboración / ayuda a 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)
- (8) **TODOS AYUDAMOS**. Mamá esperó que acabáramos de comer. Entonces dijo: –¿**Quién puede ayudarme?** –Mamá– gritó Anita–, yo enjuagaré la ropa. –Yo traeré los clavos y el martillo. –Yo lo arreglaré– aseguró papá. **Y todos nos pusimos a trabajar** [...] Cuando terminamos fuimos de paseo. ¡Cómo me gusta salir con mis papás! (LL, pp. 130-131).

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

(9) ¡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)

(10) El reloj comprendió entonces su mal comportamiento. **–Es necesario ayudar a los demás–** se dijo. Y desde entonces trabaja muy a gusto. (LL, p. 99)

Subsecuentes elaboraciones del comportamiento cívico ejemplar son la veneración hacia los padres (4 oc., ej. (11) y (12), la responsabilidad (5 oc., ej. (13), la diligencia (7 oc., ej. (14) y el estudio (12 oc. ej. (15) y (16):

(11) **Yo adoro** a mi madre querida, **yo adoro** a mi padre también, (LL, p. 90)

(12) Deberes del niño en el hogar. Aman, respetan y veneran a sus padres. (CT, p. 190)

(13) –Carlos, hoy no irás a la escuela. Papá está ausente. Yo no puedo acompañarte. –Iré solo, mamá. [...]–**Me atrasaré si no voy.** [...]Su mamá lo esperaba en la puerta. Sonrió al verlo. –¡Ahora sí! –le dijo–, **Ya miro en ti un hombrecito.** (LL, pp. 100-101)

(14) Desde aquel día Nachito **limpió** las charolas. **Barría, echaba leña al horno.** Pronto aprendió a preparar la masa. –Ya sé hacer pan– contó luego a sus amigos. Y después de algún tiempo **fue todo un panadero.** (LL, p. 143)

(15) Pudo asistir a la escuela. **Fue estudioso y cumplido.** Se recibió de abogado. **llegó a ser Presidente de la República.** (LL, p. 179)

(16) El niño llega **puntual.** [...] **Está atento** en clase. **Estudia** sus lecciones. (CT, p. 191)

Otros modelos que se desarrollan de manera mucho menos prominente son la puntualidad (2 oc. ej. (16), la obediencia (6 oc.), el perdón (1 oc.) y la honestidad (1 oc.). Aunque de menor prominencia, redondean la noción de civismo 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 cívico 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. (17); el heroísmo (6 oc., ej. (18) y (19) y el sacrificio (6 oc., ej. 18 y 20):

(17) La corriente del río lo arrastró. El niño [Benito Juárez] demostró entonces **su gran valor.** (LL, p. 179 )

(18) –**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 [...] Arriesgó su vida para salvarlos. **Su nombre será recordado siempre. Muchos niños mexicanos han sido héroes.** (LL, p. 171)

(19) Se prepararon para **defender a su patria.** Cuando **el enemigo llegó quedó sorprendido.** Aquellos niños valían más que muchos soldados. (LL, p. 183)

(20) **Prefirieron morir** a entregar su bandera. (LL, p. 183)

Como lo muestran los ejemplos (4), (8), (13), (14), (15), (18) y (21) 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, ya sean premios físicos o logros profesionales, constituye una estrategia de persuasión para que los niños imiten tales comportamientos:

(21) –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.** Además, 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).

El modelo cognoscitivo que aparece paralelamente al del civismo es el de la *familia* con sus componentes nucleares *padre, madre, hogar.* También desde la primera lectura se presentan los modelos del padre y la madre, siendo el primero el que tiene más relevancia dentro de este cuento. A lo largo de los libros se puede observar que estos modelos cumplen con las características del MCI de madre descritas por Lakoff (1987: 68) y con las del MCI de padre descritas por Taylor (2003: 141). 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 con el género masculino:

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

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

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

(25) Los lleva a la **escuela.** (CT, p. 189)

Pero *papá* es también una figura distante y heroica cuya ausencia se justifica porque busca nuestro bien y se subsana con gestos de ternura:

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

(27) Mi padre **por mí lucha** y **piensa**. (LL, p. 90)

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

La construcción progresiva del MCI del padre indica que es el responsable económico de la familia, que tiene un oficio, que ama a sus hijos, que es el protector, pero además, a nivel icónico, es el personaje instruido que sabe leer, ya que se le representa con un libro en la mano (LL, p. 80) o leyendo el periódico (LL, p. 170)<sup>5</sup>.

Por su parte, el MCI de madre se va construyendo en relación con el cuidado y el servicio cotidiano a la familia:

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

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

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

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

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

Y que acude al brazo fuerte de padre cuando emergen decisiones importantes, las económicas:

(34) 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 es puesta siempre en relación con *amor, alimentos, cocina, casa*. Las propiedades que construyen el MCI de la madre describen 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, tan significativas como sus títulos:

(35) Hermanos mayores

(36) Hermanos menores

- (37) Los hermanos juegan
- (38) La niña duerme al nene
- (39) **Saludan** a mamá
- (40) **Saludan** a papá que llega
- (41) Luis compra lo que mamá necesita
- (42) Aman, respetan y veneran a sus padres
- (43) Deberes del niño en el hogar. **Respeto, cariño y obediencia** entre los miembros de la familia

El hogar es, pues, concebido en términos de los miembros de la familia y los deberes y actitudes que estos deben tener entre ellos y hacia el espacio en que conviven. En efecto, los valores que se relacionan con el hogar / familia son los de obediencia / servicio (ej. (38), (41) cordialidad (ej. (39), (40), amor, respeto y veneración (ej. (42) y (43).

Una vez elaborados los modelos cognoscitivos más accesibles para los niños lectores, los manuales pasan a la elaboración de modelos más complejos como el de la *patria* y el de la *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 MCI de *patria***

Uno de los aspectos fundamentales que componen el MCI de identidad mexicana es indudablemente el de *nación*. Sin embargo, los manuales no emplean el término *nación mexicana*. Aparece algunas veces la voz *México*, pero el término utilizado con insistencia para referirse al país es el de *patria*. Mientras que el concepto de nación tiene un componente político, la noción de patria refleja un sentido emotivo y está compuesta por mitos, héroes, símbolos, etc. que la ponderan emotivamente. Dicho término aparece por primera vez en la lectura “Pequeño héroe” (LL, p. 171, ej. (18) y se le asocia con el marco del sacrificio y del heroísmo. Inmediatamente después se despliega una lectura cuyo título es precisamente “La patria” donde el modelo cognoscitivo es elaborado por los mismos niños del texto (LL, p. 173):

Héctor preguntó:

—¿Qué es la **patria** señorita?

(44) —Es la tierra donde vivimos— dijo Raúl.

(45) —El lugar donde nacieron nuestros padres— dijo María.

(46) –Es como el **hogar** de todos nosotros– dijo Clara.

(47) –Es México entero: montañas, bosques, ríos– dijo Luis.

(48) –Es nuestra **bandera nacional**– dijo Rogelio.

(49) Nuestro nuevo compañero dijo: –En mi pueblo pensamos lo mismo. **La tierra, nuestras cosas y nosotros** formamos la patria.

Así, la patria es vista como un territorio con la riqueza de su geografía (ej. (47) que funge como hogar (ej. (44), (46) porque alberga a su gente, pero también presenta un perfil maternal, ya que se le pone en relación con el modelo del nacimiento (ej. (45). En resumen, la patria es un *nosotros*, un grupo que comparte las propiedades mencionadas (ej. (49). Las referencias anteriores provocan en los niños lectores la activación de los modelos cognoscitivos de *familia* con sus elaboraciones de *padres* y *hogar*, que han sido desarrollados anteriormente y que se encuentran enraizados mentalmente a fin de que los alumnos puedan recurrir a ellos para incorporar esa. Pero nada de esto tendría suficiente peso si no fuera fijado por un símbolo irrevocable, sin calificativos, sin atenuación, simplemente contundente:

(50) –Es nuestra **bandera nacional**– dijo Rogelio.

Un discurso cuyos elementos se refuerzan con símbolos incuestionables es un discurso inamovible.

Este modelo se sigue construyendo a partir de las pautas de comportamiento que marcan los libros frente a los símbolos patrios y las emociones que estos suscitan en los niños de las subsecuentes lecturas:

(51) Después entramos a clase de Historia. La señorita habló de **los niños héroes. – Defendieron a la patria**– nos dijo. (LL, pp. 172-173)

(52) Muchos niños formados en filas, **esperábamos ansiosos**. Nos repartieron banderitas de colores.

(53) Traían, una **bandera enorme** [...] ¡**Qué linda** se veía al ondear en el aire!

(54) **Todos la saludamos** agitando nuestras banderitas. [...]

(55) Rogelio, que estaba junto a mí, dijo: –¡**Quisiera que aquí estuvieran todos los mexicanos!** (LL, pp. 174-175)

Cuando el símbolo ratifica una unión monolítica, lo menos que se puede esperar en forma justificada es el sacrificio:

(56) ¡Es la bandera! ¡Mírala! Confío en que al seguir su inmaculada huella **sabrás luchar y sucumbir por ella. ¡Todo tu corazón dale, hijo mío!** (LL, p. 177)

El comportamiento que se debe asumir ante la bandera es ceremonial (ej. (52). Los sentimientos que esta evoca son los de emoción y orgullo (ej. (52), (53) y (55). La bandera es tratada prosopopéyicamente, pues es saludada con respeto como si fuera una autoridad (ej. (54). Así, a través del comportamiento de los niños se otorga a la bandera las cualidades de belleza y autoridad que se transmiten por metonimia al modelo de *patria*. Otro de los comportamientos patrióticos que marcan las lecturas se observan en los ejemplos (18), (51) y (56) en los cuales despunta un discurso emotivo e inflamado formulado por los padres y la maestra, en el que se exaltan las cualidades de valentía y heroísmo. Como habíamos mencionado, para inculcar esta idea se recurre al arquetipo concreto de los Niños Héroes quienes, según la Historia, defendieron la patria con sus vidas y por ello fungen como metonimia de los principios de valor, fidelidad y amor a México. Finalmente, en estos ejemplos (18), (20), (51), (56) se pueden observar las expectativas que los mayores imponen sobre los niños mexicanos: se espera que defiendan su patria y como estrategia persuasiva se apela al ideal de gloria y reconocimiento colectivo. Así, el texto construye la inferencia de que luchar por la patria implica convertirse en héroe reconocido y recordado para siempre. En suma, el MCI de patria implica sacrificio, amor, lealtad y adoración por parte de los miembros que la conforman.

### El MCI de la Historia

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). En la última parte correspondiente a la unidad “Civismo e Historia” del CT, se advierten 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>6</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>7</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”:

(57) 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** [...] Sus **penas** se convirtieron en **alegría** porque un día encontraron en unas rocas, dentro del lago, la **señal prometida** [...] 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, pp. 54-55)

En el ejemplo anterior, mediante la tematización de la oración subordinada temporal “después de una larga y penosa peregrinación” se dramatizan las dificultades que superaron los aztecas. El sufrimiento que implica este recorrido se denomina ‘peregrinación’ y con ello se evoca el ámbito religioso. Lo mismo sucede con los sintagmas preposicionales “del lugar prometido por los dioses” y el complemento directo “la señal prometida” que también hacen referencia al mismo dominio de ‘peregrinación’. Con lo anterior se carga de fuerza la acción heroica del pueblo azteca. Pero además, en la oración “Sus penas se convirtieron en alegría” la conexión por oposición contrastante entre ‘penas’ y ‘alegría’, enfatiza el resultado con que fueron premiados los protagonistas de la historia. Finalmente, se hace alusión a una recompensa más, derivada de sus virtudes: la magna ciudad que construyeron sobre el lago y que impresionó a los conquistadores extranjeros. En suma, un halo de divinidad cubre al relato debido a la red léxica perteneciente al dominio de la religión, con lo cual se dota al pueblo azteca de esta cualidad mítica.

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 históricos:

- (58) [Cuauhtémoc] 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)
- (59) 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)
- (60) Su obra perdura y su memoria sigue grabada en nuestros corazones de mexicanos. (IM, p. 58)
- (61) **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)
- (62) **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 tanto en la representación de los mexicanos contemporáneos, como en la de los aztecas (ej. (20), (63)). Al llegar a la presencia de Cortés, Cuauhtémoc 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 márame.**” (IM, p. 57).

Pero la liga heroica con los personajes históricos se fortalece con el realce de otras virtudes. El sacrificio no se reconoce solo en Cuauhtémoc, sino también en Benito Juárez de quien se pondera también la valentía (ej. (17), la voluntad y la perseverancia (ej. 63). Por supuesto que la noción de respeto como defensa de la patria emerge en la frase lapidaria para la preservación de la paz (64):

(63) 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, esa figura fuerte pero generosa que provee educa y protege, es impuesta sobre algunos de estos personajes históricos que tienen ahora el perfil de padres-protectores que ayudan a su pueblo y luchan por él:

(64) [**Tata** Vasco] Dedicó su vida **a remediar las miserias** de los indios. (IM, p. 57)

(65) Se ganó la confianza y **el cariño** de los humildes, a quienes **protegió** amplia y decididamente. (IM, p. 58)

(66) [...] se dedicó a **ayudar** a los necesitados. Fue cura de Dolores; se distinguió por **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)

(67) **Luchó** valientemente por su pueblo, pero fue hecho prisionero y fusilado [...]. (IM, p. 58)

(68) [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:

(69) 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)

(70) 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 **honramos** y **veneramos** su nombre. Le llamamos El **Padre** de la Patria. (IM, p. 59)



Fig. 1. Modelo cognoscitivo del hogar-familia (CT, p. 190)

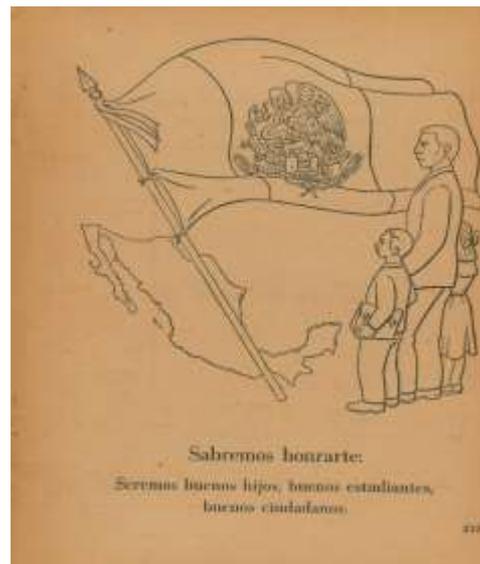


Fig. 2. Modelo cognoscitivo de patria (CT, p. 213)

### Relaciones metafóricas entre los modelos cognoscitivos

Para fijar en la mente de los niños pequeños conceptos complejos y abstractos como por ejemplo el de *patria*, es necesario recurrir a la evocación de modelos estables en los que dichos conceptos se anclen. 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*. Este orden de exposición permite que los componentes nucleares del modelo de *familia* (*madre, padre, hijos, hogar*) y sus propiedades sean trasladadas al MCI de *patria* haciéndolo asequible para los niños. De este modo, cuando los productores textuales hablan de la patria utilizan los mismos términos que cuando hablan de la familia y sus miembros, lo cual genera una relación metafórica en la que los elementos fuente (familia, padre, madre, niño ejemplar), incorporan su representación al modelo complejo de *patria*.

Toda *metáfora conceptual* implica la comprensión de un dominio de la experiencia, en términos de otro (Lakoff y Johnson, 1980). A nivel conceptual se establece una correspondencia (ing. *mapping*) entre entidades que pertenecen a un dominio mental *fuentes* (que presta sus conceptos) y otra entidad que pertenece a un dominio *meta*, generalmente más abstracta. Así, las propiedades que el modelo de *familia* presta al modelo de *patria* son aquellas que se refieren al comportamiento de sus miembros y a los atributos perfilados en el marco del *hogar*. Este marco contiene al de familia y otros conceptos como los de *casa-vivienda* y *casa-hogar* que se plantean primero en su sentido literal y después se traspasan al modelo de *patria*. En forma de imagen tales representaciones se observan en las Fig. 1 y 2:

Como se puede observar, la Fig. 1 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, como lo indican los ejemplos (39) a (43). Dichas actitudes se trasladan de manera idéntica al modelo de la *patria* como se ve en la Fig. 2, 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 pero que se deduce a partir de la relación metonímica entre las imágenes del mapa de México y la bandera con la patria. Los comportamientos que los niños deben tener hacia los padres coinciden con los que le prometen al país; es decir, el comportamiento de los hijos ideales expresado por los verbos *amar*, *respetar*, *venerar* y por los sustantivos *respeto*, *cariño*, *obediencia* es idéntico al comportamiento que deben ostentar frente a la *patria*.

Los niños mexicanos ideales, muestran un comportamiento específico ante otros niños, sus iguales, que corresponde también con el comportamiento que se debe mostrar frente a la patria. Tales conductas se reflejan en los ejemplos (18) y (20) donde las propiedades que se perfilan son las del heroísmo y el sacrificio: es héroe quien se sacrifica por los demás y muere por su patria.

El modelo de *patria* (elemento meta) también adquiere metafóricamente propiedades específicas del modelo *madre* (elemento fuente). Estas propiedades son las de la maternidad: “¡Patria, patria! tus hijos te **jurán**” (LL, p. 181), amor y protección: “mi madre **ora** siempre por mí” (LL, p. 90); “Si duermo, ellos [mi madre y mi padre] **velan** mi sueño” (LL, p. 90). Y cuando se habla de la patria: “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 *escudar* en “El verde el blanco, el rojo se han unido para escudar la tierra en que has nacido” (LL, p. 177), cualidad atribuida a la bandera como representante material de la *patria*.

La imagen de la portada de los libros –cuadro del pintor Jorge González Camarena– es un ejemplo icónico de la representación de la madre protectora que coincide con la representación visual de la madre en el contexto familiar (Figs. 3 y 4):



Fig. 3. Representación visual de la madre de familia (LL, p. 78)



Fig. 4. Representación visual de la madre patria (LL, p. 78)

Las características físicas de las dos representaciones femeninas coinciden notablemente. El sentido de protección que evoca la representación de la madre (Fig. 3) emerge de la postura que esta ostenta en relación con el hijo. La imagen de González Camarena transmite el sentido de la protección y la maternidad de manera metonímica a partir de símbolos altamente significativos: el ropaje y las alas que parecen pertenecerles tanto al águila como a la madre, le dan a esta última una apariencia de ángel, ente prototípico del marco de la protección. Además, en la contraportada se puede observar a la derecha de la mujer un manantial que cae sobre construcciones de diferentes épocas (la romana, la griega y la árabe). El agua ha sido considerada por diferentes culturas como el principio de todas las cosas, emblema de la vida, por ello se le han atribuido propiedades maternas. De esta manera, se abre el marco mental de *madre* y se refuerza la idea de la patria como madre primigenia, fuente de vida. Finalmente, se puede observar también una representación masculina asociada al padre: el asta que la figura sostiene con la mano izquierda a modo de cetro remite al marco mental de *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. Con la mano derecha sostiene un libro que se puede asociar con las leyes y el conocimiento. Así pues, se ponen en relación dos espacios mentales que, a través de un proceso de integración conceptual generan una representación 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.

Como habíamos apuntado, las lecturas de los libros construyen a un padre protector, cariñoso con sus hijos y responsable de la familia. Tales cualidades se proyectan 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)

Como se puede observar en los ejemplos citados, las palabras subrayadas evocan un marco mental que no es elaborado explícitamente en las páginas de los manuales pero que, sin embargo, se activa de manera ineludible cuando se habla de la familia y de la patria. Se trata del marco de la *religión*. Palabras como *adorar, honrar, venerar, respetar, amar, ayudar, sucumbir, morir* (voluntaria y sacrificadamente) *orar, jurar* y de manera un poco menos directa *velar*, pertenecen indudablemente a este marco conceptual. 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 identidad mexicana.

### **La conformación de un concepto idealizado**

A través de teoría de la metáfora conceptual hemos expuesto 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. Como mencionamos arriba, el libro evoca otro modelo que proyecta sus propiedades a la patria. La conceptualización de esta noción surge de la asociación de una red de espacios mentales y la fusión de algunas de sus propiedades que se representa en la Figura 5 a partir de la Teoría de la Integración Conceptual.

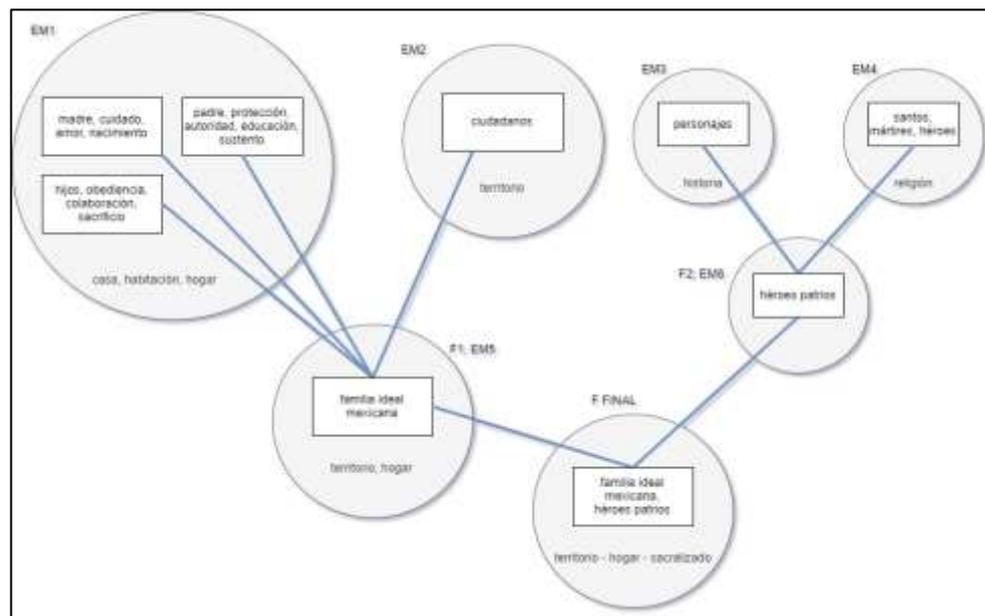


Fig. 5. Integración conceptual del MCI de patria

En efecto, esta noción 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 sociedad. De ambos espacios de entrada se proyectan sus 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 ésta: 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 que se proyectan al espacio fusionado generan la idea de los personajes históricos como personajes tanto heroicos como religiosos. 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.

## Conclusiones

Como se ha podido observar a lo largo de este análisis, la aproximación cognoscitiva permite desentrañar la manera en que se construyen y organizan conceptos con distintos niveles de complejidad, muchos de los cuales forman parte de las ideologías que los grupos hegemónicos intentan imponer e inculcar en los receptores de una comunidad a partir del discurso.

*Mi libro de primer año* y sus libros complementarios proponen un conglomerado de ocho MCIs que conforman la figura de *nación mexicana*: el *civismo*, la *familia*, la *patria*, la *historia*, el *territorio*, la *cultura*, el *fenotipo* y el “*otro*”. Cada uno de estos MCIs es elaborado en términos de acciones (actos heroicos, sacrificios, etc.) y de otros conceptos (símbolos, amor, valor, protección). A través de las expresiones ejemplares y figuradas de los libros se establece primeramente el MCI de *familia* y sus componentes nucleares: *madre, padre, hijos, hogar*. Por su parte, los modelos de *historia* y *patria* son expuestos en las últimas lecturas del libro. El orden con el que se despliegan estos modelos es crucial para la fijación del modelo de *nación mexicana* en la mente de los niños lectores. Para introducir conocimiento nuevo el libro recurre a la activación de modelos culturales ya enraizados en los niños y, mediante procesos metafóricos, las propiedades de los modelos culturales básicos son utilizadas para construir modelos más complejos como el de *patria*. Sin embargo, esta noción –componente fundamental del MCI de *mexicano*–, no surge únicamente de la proyección metafórica de las propiedades del modelo de *familia* al modelo de *patria*, sino que resulta de la activación de cuatro espacios mentales y de la fusión múltiple de distintas propiedades sobresalientes de cada submodelo. A partir de esta fusión conceptual, los libros proponen un MCI de *patria* en términos de una familia cuyos comportamientos y actitudes están regidos por el amor, un amor religioso cargado de sacrificio, veneración, etc. hacia todos los miembros que la componen; forjada por las acciones heroicas y sacrificadas de los personajes nacionales; y como un territorio sacralizado que funge como el hogar de esta familia ideal. Cabe resaltar el hecho de que en lugar de la palabra *país*, aparece exclusivamente la palabra *patria*, sustantivo femenino cuya asociación con la noción idealizada de madre se establece con notable naturalidad.

La noción de *patria*, construida metafóricamente por los productores textuales, responde al propósito del gobierno de Adolfo López Mateos, que buscaba una cohesión ideológica y la consolidación de la identidad nacional.

El proceso metafórico y los cuatro espacios mentales que los libros activan y fusionan son muy potentes, ya que se relacionan directamente con el marco experiencial infantil (la madre, el padre, la casa, etc.) y evocan emociones y sentimientos que pueden tener un gran impacto en los niños (morir por la patria, por ejemplo). Las metáforas que aparecen en estos manuales son nítidas. El discurso está dirigido a niños pequeños que están empezando a conformar representaciones simbólicas, y sobre ellos se imponen cargas culturales hegemónicas sacralizadas a partir de metáforas fundamentales de la cultura cotidiana de las cuales es difícil escapar. Por básicas y fundamentales, estas expresiones reclaman un análisis que las revele, las nombre y las evidencie. En su esclarecimiento encontraremos las vías para salir de los derroteros en que nos enmarcan las ideologías dominantes.

## Notas

<sup>1</sup> De acuerdo con Hart (2010: 19), el tipo de análisis que ha prevalecido dentro de los ECD ha sido el descriptivo, mientras que los niveles de interpretación y explicación (*cf.* Fairclough, 1995: 97) han sido poco explorados (con excepción del enfoque socio-cognitivo de van Dijk (2008) que hace referencia al rol de la cognición en la producción e interpretación del discurso).

<sup>2</sup> En la versión inicial de la teoría se propone la noción de *espacio genérico*. Dicha noción ha sido cuestionada desde distintas vertientes y responde a necesidades específicas de ciertos constructos mentales, ninguno de los cuales corresponde a los problemas que se analizan en este manuscrito (*cf.* Maldonado, 1999).

<sup>3</sup> Para facilitar la ubicación de los aspectos que queremos denotar y que nos sirven como ejemplo, hemos evidenciado partes de los textos en negritas. Se advierte, pues, que todos los subrayados en los ejemplos que parecen a lo largo de esta contribución son nuestros.

<sup>4</sup> De 118 ocurrencias que conforman el modelo cognoscitivo del civismo, 22 corresponden a la ayuda (5 ayuda y 17 colaboración), 17 a la consideración por los demás, 4 al liderazgo, 3 al agradecimiento y 3 al ahorro.

<sup>5</sup> Como hemos demostrado en otro momento (García Agüero 2015), la colocación en el espacio visual que toma la figura del padre es mucho más prominente que la de la madre debido a que, de acuerdo a la semiótica social (Kress y van Leeuwen, 1996) al ser situado generalmente a la izquierda o en el centro de la imagen adquiere más relevancia, pero además, en contraposición con la figura de la madre, el padre es representado de frente, mientras que a la madre se le ubica a la derecha y siempre de perfil o de espaldas.

<sup>6</sup> 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”.

<sup>7</sup> 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.

## Referencias

- Apple, M. W. (1993).** *Official knowledge. Democratic education in a conservative age.* New York, London: Routledge.
- Chilton, P. (2005).** "Missing links in mainstream CDA: Modules, blends and the critical instinct", en R. Wodak y P. Chilton (eds.): *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 19-52.
- Domínguez Aguirre, Carmen y León González, Enriqueta (1960).** *Mi libro de primer año.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- Domínguez Aguirre, Carmen y León González, Enriqueta (1960).** *Mi cuaderno de trabajo de primer año.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- Domínguez Aguirre, Carmen y León González, Enriqueta (1961).** *Mi Libro y mi Cuaderno de Trabajo de Primer Año.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- Evans, V. (2007).** *A Glossary of Cognitive Linguistics.* Edinburg: Edinburg University Press.
- Fairclough, N. (1995).** *Critical discourse analysis: The critical study of language.* London: Longman.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (1998).** "Conceptual integration networks, *Cognitive science*", 22(2), pp. 133-187.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2008).** *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities.* New York: Basic Books.
- Fillmore, C. (1985).** Frames and the Semantics of Understanding, *Quaderni di semantica* 6, 222-254.
- Fillmore, C. (2006).** "Frames Semantics", en D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings.* Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 373-400.
- García Agüero, A. (2016).** "Ideología y relaciones socio-espaciales. La conceptualización de los modelos cognitivos MADRE y PADRE" en los libros escolares mexicanos. *Boletín Hispánico Helvético. Historia, teoría(s), prácticas culturales.* Número 28 (otoño 2016) pp.175-200.
- Hart, Christopher (2010).** *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New perspectives on immigration discourse.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Hart, C. y Lukeš, D. (2010).** *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis. Application and theory.* New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Haynes, J. (1989).** *Introducing stylistics.* London: Hyman.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996).** *Reading images: the grammar of visual design.* London, New York: Routledge.
- Lakoff, G. (1987).** *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind,* Chicago, University Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson M. (1980).** *Metaphors We live by,* Chicago, University Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2008).** *Cognitive Grammar. A Basic Introduction.* Oxford: Oxford University Press.
- Maldonado, R. (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.* Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, pp. 205-228.
- O'Halloran, K. (2003).** *Critical Discourse Analysis and language cognition.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Saussure, L. y Schulz, P. (eds.) (2005).** *Manipulation and Ideologies in the Twentieth Century.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Taylor, J. (2003 [1995]):** *La categorizzazione linguistica.* Macerata: Quodlibet.
- Van Dijk, T. A (1997).** "Discurso, cognición y sociedad". *Signos. Teoría y práctica de la educación,* Octubre-Diciembre de 1997 pp. 66-74.
- Van Dijk, T. A (2008).** *Discourse and context. A socio-cognitive approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

## Notas Biográficas

|   |  |
|---|--|
|    | <p><b>Alba Nalleli García Agüero</b> es asistente de profesor en el Departamento de Lingüística Hispánica del Instituto de Español de la Universidad de Berna (Suiza) donde está completando su tesis doctoral, "Conceptualización de la identidad mexicana en libros escolares y narrativas: un enfoque crítico y socio-cognitivo" financiado por el SNF (Swiss National Science Foundation / Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). Sus principales intereses de investigación incluyen la relación entre el discurso, la cognición y el contexto sociocultural / ideológico desde una perspectiva que combina el análisis crítico del discurso y la lingüística cognitiva. Entre sus áreas de interés destacan también la construcción de identidades en narrativas, la adquisición de lenguas, y la pragmática.<br/> <b>E-mail:</b> <a href="mailto:alba.garcia@rom.unibe.ch">alba.garcia@rom.unibe.ch</a></p>   |
|  | <p><b>Ricardo Maldonado</b> Es profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor invitado de la Universidad Autónoma de Querétaro. Bajo la dirección de Ronald Langacker dedicó su tesis doctoral al análisis cognoscitivo del clítico <i>se</i> como marcador de voz media (University of California, San Diego 1992). Su trabajo más reciente se centra en el estudio de la formación de marcadores gramaticales y pragmáticos a partir de bases léxicas, con énfasis en problemas de deixis referencial y discursiva, evidencialidad, subjetividad y miratividad. Su trabajo previo responde al análisis cognoscitivo de una amplia gama de problemas gramaticales (voz sintáctica, posesividad, datividad, reflexividad y causatividad) tanto del español como las lenguas indígenas de México. En forma complementaria, su trabajo se acerca al estudio de distintos procesos de adquisición del lenguaje infantil con el objetivo de identificar patrones mentales que conformen la conceptualización lingüística en general.<br/> <b>E-mail:</b> <a href="mailto:msoto@unam.mx">msoto@unam.mx</a></p> |