

Alba Nalleli García Agüero

Prototipicidad, periferia y categorización: El mestizo y el indígena en libros escolares mexicanos

Diese Studie untersucht, wie in einem der ersten mexikanischen Primarschullehrbücher die Kategorie *Mexikaner* abgebildet wird. Dieses Lehrbuch wurde 1960 kostenlos von der mexikanischen Regierung herausgegeben. Sein Gebrauch war obligatorisch und es durfte kein anderes Lehrmittel zusätzlich verwendet werden. Basierend auf Roschs Prototypentheorie (1978) wird diskutiert, welches prototypische Modell des Mexikaners das Lehrmittel kennzeichnet. In Kontrast dazu steht der Indigene als peripheres Mitglied am Rande ebendieser Kategorie. Da es sich um ein Handbuch für Kinder handelt, besteht das Buch aus vielen Bildern, die den Text ergänzen und die sozialen Kategorien visuell etablieren. Deshalb stützt sich die Analyse auf die soziale Semiotik von Kress und van Leeuwen (1996) und berücksichtigt dabei Prinzipien und Konzepte der kognitiven Linguistik wie das Idealisierte Kognitive Modell (Lakoff 1987).

1. Introducción

1.1. Los primeros libros de texto gratuitos: forjadores de la identidad mexicana

El Estado mexicano ha tenido injerencia en materia educativa desde 1917 – una vez terminado el movimiento revolucionario –, pero en 1960 toma el control absoluto de la educación a partir de la producción de libros escolares de nivel primaria, que fueron establecidos como gratuitos, únicos y obligatorios para los niños de todo el país. En esa época, México experimentó una coyuntura de estabilidad económica, aumento demográfico y crecimiento industrial. Sin embargo, en contraste con esta situación de auge económico, el panorama educativo era desolador: se estimaba un 38 % de analfabetismo; el número de escuelas resultaba insuficiente ante el acelerado crecimiento poblacional; se contaba con centenares de maestros no titulados y cerca de tres millones de niños quedaban fuera del sistema educativo (Greaves Laine 2001, 205). Las nuevas condiciones de desarrollo derivaron en la necesidad de un mayor número de técnicos y obreros capacitados, de ahí que el gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1954–1968) hiciera de la educación un imperativo. Así fue que para subsanar el problema del alfabetismo y la deserción escolar una de las estrategias que utilizó

el gobierno fue la creación y distribución gratuita de libros escolares de nivel básico (a partir de aquí LTG).

En general, los libros escolares han sido siempre uno de los instrumentos más poderosos para moldear y homogeneizar la conciencia colectiva de acuerdo con las ideologías oficiales (van Dijk 1997; Apple 1993). En este sentido, los LTG mexicanos de los años sesenta, además de pretender combatir el analfabetismo, tuvieron otra finalidad muy específica: el fortalecimiento de un sentimiento de identidad nacional. Para alcanzar tal objetivo, los diseñadores e ideólogos de dichos textos hicieron uso de un discurso patriótico y delinearon textual e icónicamente un modelo de mexicano en el cual también figuró, de cierta manera, el indígena.

1.2. Una aproximación cognitiva al análisis de la identidad mexicana promovida por los LTG

Los materiales educativos han sido objeto de estudio de diferentes fenómenos sociales entre los que se encuentran la conformación y representación de la identidad nacional (Gilbert 2003; Valls 2005; Cabanel 2007; Narvaja de Arnoux 2008). La mayoría de los estudios sobre libros de texto se han hecho en el marco de las Ciencias de la Educación (Hentschke 2012; Greaves Laine 2001) o de la Historia (Cabanel 2007; Torres 2007; Gilbert 2003) desde donde se han analizado condiciones sociohistóricas, políticas y culturales que han fomentado ciertos fenómenos sociales. A pesar de que los libros escolares han resultado ser interesantes como materiales de análisis, su tratamiento desde perspectivas lingüísticas es aún poco explorado. Recientemente se observa, por ejemplo, un interés por los libros escolares dentro del Análisis Crítico del discurso (Atienza Cerezo 2007; Taboada 2011; Rodríguez Gómez 2011) y por analistas que adoptan perspectivas multisemióticas (Chine 2011; Zullo 2014; d'Alessandro 2014; Oteiza 2014).

Así como las investigaciones anteriores, la presente contribución adopta un enfoque crítico-discursivo. Específicamente, inscribimos este trabajo en los Estudios Críticos del Discurso (CDS, por sus siglas en inglés) que, desarrollados dentro del Análisis Crítico del Discurso (ing. CDA), ponen especial interés en demostrar y explicar el impacto cognitivo de determinadas estrategias discursivas y los objetivos sociales y políticos que se buscan a través de ellas (cf. van Dijk 2008; Hart 2011a). Así pues, a diferencia de los estudios arriba citados, la novedad de esta contribución reside en la incorporación de herramientas de análisis de la Lingüística Cognitiva (Lakoff 1987; Lakoff/Johnson 1980) y de la semiótica social (Kress/van Leeuwen 1996) con el fin de dar luz al impacto que ciertas

estrategias icónicas y textuales tienen en la construcción y conceptualización de la categoría de *mexicano*. Nuestro principal objetivo será el de identificar cuál es el prototipo de mexicano que proponen los LTG de 1960 en contraste con el indígena, miembro periférico que queda dentro, pero en los márgenes de la categoría. Para tales fines, nos basaremos en la teoría de prototipos de Eleanor Rosch (1978), así como en la noción teórica de Modelo Cognitivo Idealizado de George Lakoff (1987).

Aunque la aplicación de los principios teóricos de la Lingüística Cognitiva (a partir de aquí LC) al análisis de categorías sociales ha sido relativamente poco utilizada, los trabajos enmarcados dentro de los CDS (cf. Hart 2011c; Núñez-Perucha 2011; Koller 2011; Sing 2011) han demostrado la necesidad de abordar el estudio de procesos sociales – como lo es la identidad colectiva – desde una perspectiva cognitiva, ya que como afirma Hart:

„These processes, however, must ultimately be grounded in the cognitive systems of interacting social agents. Therefore, to fully account for any links between language, legitimisation and knowledge, CDS needs to address the cognitive processes involved in text-production and text-interpretation“ (2011b, 1).

En línea con lo anterior, Hart (2011c, 173) sostiene que la LC resulta un marco teórico muy útil para el CDA, ya que esta puede revelar los procesos conceptuales que subyacen a la comunicación de la ideología.

La Sociolingüística Cognitiva se ha movido en esta misma dirección y recientemente ha propuesto investigaciones muy innovadoras desarrolladas a partir de principios de la LC. Por citar algunos ejemplos, Caravedo (2014) ofrece un modelo socio-cognitivo para el tratamiento de la variación sociolingüística enfocado en la percepción, considerada como un proceso cognitivo fundamental que propicia la variación y el cambio lingüísticos. López (2010) explora la base cognitiva de patrones de variación lingüística – pluricentrismo, hibridación y porosidad – y la explica en términos de la teoría de prototipos. Como último ejemplo, hacemos referencia al trabajo de Kristiansen (2001), quien propone un enfoque cognitivo (modelos mentales (Lakoff 1987), Teoría de prototipos (Rosch 1978) y Teoría de la Identidad Social (Tajfel/Turner 1979) para explorar las relaciones existentes entre identidad social, estereotipia y acentos lingüísticos.

Así pues, esperamos que el presente análisis contribuya a ampliar el número de trabajos que desde un enfoque cognitivo abordan procesos sociales, línea de investigación que comienza a abrirse paso dentro de los estudios discursivos.

2. La categorización dentro de la Lingüística Cognitiva

En contraposición a las lingüísticas estructural y generativa, que consideran el lenguaje como una facultad autónoma, la LC asume que el lenguaje está ligado y depende de otros aspectos de la cognición como la percepción visual, la memoria, la actividad motora, etc. Además, para la LC los procesos mentales, entre los que se encuentra la facultad del lenguaje, tienen una base experiencial y corpórea. En palabras de Taylor: „it is unrealistic to speak of a language faculty independent of ,sensory-motor and cognitive development, perception, memory, attention, social interaction, personality and other aspects of experience“ (2003, 17).

La mente humana entiende el mundo no solo en términos de entes individuales sino, sobre todo, en términos de categorías cognitivas, las cuales se han definido como conceptos almacenados que conforman el lexicon mental y mediante los cuales se organiza la realidad (Ungerer/Schmid 1996, 38). Por lo anterior, uno de los temas centrales de la LC es la categorización debido a que se trata de un proceso mental básico que hace posible la comprensión del mundo y la producción lingüística.

La semántica estructural, desde un enfoque clásico aristotélico, ha dado explicación al proceso de categorización sosteniendo que una categoría se define a partir de los rasgos que la componen, los cuales son necesarios y suficientes. Para la LC, en cambio, no existen categorías cerradas ni límites precisos entre ellas.

La teoría cognitiva de la categorización parte de trabajos empíricos antropológicos y psicológicos que fueron la base para el desarrollo de la teoría de prototipos propuesta por Eleanor Rosch. A través de diferentes experimentos, la psicóloga junto con su equipo de colaboradores demostraron que no todos los miembros de una categoría la representan al mismo grado, sino que hay elementos más prototípicos y elementos progresivamente más periféricos. Asimismo, determinaron que el prototipo es el elemento que más atributos comparte con el resto de los miembros de la categoría y que la pertenencia de un elemento a la categoría depende del grado de similitud que tenga con el prototipo. Con todo, para Rosch, los prototipos no son miembros específicos, sino mejores ejemplos representantes de la categoría: „By prototypes of categories we have generally meant the clearest cases of category membership defined operationally by people’s judgements of goodness of membership in the category“ (1978, 196).

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

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

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

3. Materiales y pautas de análisis

Nuestro corpus está conformado por tres manuales. Tomamos en consideración los dos libros¹ que los escolares recibían al cursar el primer grado de educación primaria: el libro de lectura *Mi libro de primer año* (a partir de aquí LL) y *Mi cuaderno de trabajo de primer año* (a partir de aquí CT), así como el *Instructivo para el maestro* (a partir de aquí IM). Cabe mencionar que los LTG son propiedad de la nación mexicana y está prohibida su venta. Debido a lo anterior, el corpus fue consultado directamente en las oficinas de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), donde fueron facilitados de manera digital.

En la tabla 1 se reseñan los materiales y el número de ocurrencias en las que aparece tanto la figura del indígena como la del niño prototípico. Consideramos como ocurrencias icónicas cada una de las figuras que corresponden a la representación tanto del indígena como del prototipo. Es decir, utilizando terminología de la semiótica social, hemos identificado y contabilizado dentro del espacio

¹ Tras la reforma educativa de 1972, desapareció el libro único que integraba todas las asignaturas. A partir de ese año los libros para el primer grado de primaria fueron cuatro: Español, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales.

visual cada uno de los *participantes representados* (Kress/van Leeuwen 2006, 114) que poseen las características del indígena y del mexicano prototípico. Del mismo modo, hemos contabilizado el número de veces que aparece la palabra ,indio', así como el déictico inclusivo ,nosotros' o expresiones como ,nosotros los mexicanos', ,somos mexicanos', ,nuestra patria'.

Título	<i>Mi libro de primer año</i>	<i>Mi cuaderno de trabajo de primer año</i>	<i>Instructivo para el maestro</i>
Autores	Domínguez Aguirre, Carmen/León González, Enriqueta	Domínguez Aguirre, Carmen/León González, Enriqueta	Domínguez Aguirre, Carmen/León González, Enriqueta
Año de publicación	1960	1960	1960
Materia	Libro de lecturas	Libro de ejercicios (lengua nacional, escritura, aritmética y geometría, estudio de la naturaleza, geografía, civismo e historia)	Metodología e instrucciones
Páginas	187	213	62
Páginas en las que aparece el indígena de manera icónica	150; 151; 164; 172; 178; 180	13; 37; 40; 140; 145; 147; 165; 196	
Total de ocurrencias icónicas	6	8	0
Páginas en las que aparece el indígena lingüísticamente	150 (x2); 151 (x4)	13	58, 61
Total de ocurrencias lingüísticas	6	1	2
Total de ocurrencias icónicas del prototipo	130	133	
Páginas en las que aparece el prototipo lingüísticamente	42; 171; 173 (x5); 175; 177; 180; 184; 185 (x3); 186; 187	45; 201; 213	46; 52 (x2); 53; 55; 57; 58; 59
Total de ocurrencias lingüísticas	6	3	8

Tab. 1: Descripción del material analizado y número de ocurrencias del indígena frente a ocurrencias del prototipo

La determinación del prototipo de mexicano se hizo a partir de la distinción de determinados modelos cognitivos que aparecen de manera recurrente en los manuales tanto de manera icónica como lingüística. Tales modelos fueron comparados con aquellos que constituyen la representación del indígena, como se explicará a continuación.

4. Construcción de la categoría mexicano en *Mi libro y Mi cuaderno de trabajo de primer año*

Lakoff (1987) considera que el prototipo es la imagen mental definida a partir de un Modelo Cognitivo Idealizado (a partir de aquí MCI). Los MCI son representaciones mentales abstractas y generalizadoras de la realidad, es decir, conocimientos interrelacionados sobre la estructura del mundo que nos sirven para entender y categorizar el entorno, pero son idealizados en tanto que frecuentemente no se ajustan a la realidad. Además, Lakoff propone la existencia de cúmulos de MCI (*Cluster Models*) a partir de los cuales podrá ser entendido un concepto (1987, 74).

En este sentido, a través de imágenes y texto, los manuales proponen un MCI compuesto por la aglutinación de varios modelos cognitivos que contienen las características atribuidas al esquema de *mexicano ideal*. Tales características son representadas por las imágenes en forma de dibujos y su comportamiento descrito narrativamente a lo largo del libro. Los protagonistas de las lecturas, que fungirán como modelo ideal de mexicano, son primordialmente niños que además cumplen con la función de sujeto enunciativo en casi todos los textos.

De acuerdo a lo observado, este cúmulo de MCI comprende seis modelos cognitivos: el modelo del *territorio*, de la *patria*, el *histórico*, el *cívico*, el *cultural* y el *fenotípico*. El modelo del *territorio* que despliegan los textos indica que México es la región geográfica donde nacieron y viven los mexicanos (cf. fig. 1). El modelo de la *patria* implica que México es el hogar que alberga y protege a los mexicanos y a su vez estos honran, defienden, aman y trabajan por México (cf. fig. 2). El modelo *histórico* propone que los mexicanos tienen un pasado forjado por los ancestros fundadores de la cultura mexicana y los héroes nacionales cuyas acciones ayudaron a construir la patria (cf. fig. 3). El modelo *cívico* indica los valores morales y comportamientos que el mexicano pone en acto. Por lo tanto, los manuales proponen que el mexicano es solidario, honrado, trabajador, respeta y ama al prójimo, es valiente y heroico (cf. fig. 4).

El modelo *cultural* supone que el mexicano participa en determinadas prácticas sociales como ceremonias y celebraciones, que conoce el folklore y consume comida mexicana (cf. fig. 5). Finalmente, el modelo *fenotípico* es planteado únicamente de manera icónica. Los niños dibujados presentan en su mayoría las mismas características (cf. figs. 6 y 7): son de piel morena clara, pelo oscuro y portan vestimenta adecuada a la ciudad. Aparecen también, pero en pocas ocasiones, dibujos de niños con tez un poco más oscura o con vestimenta que corresponde a la usada en el campo.

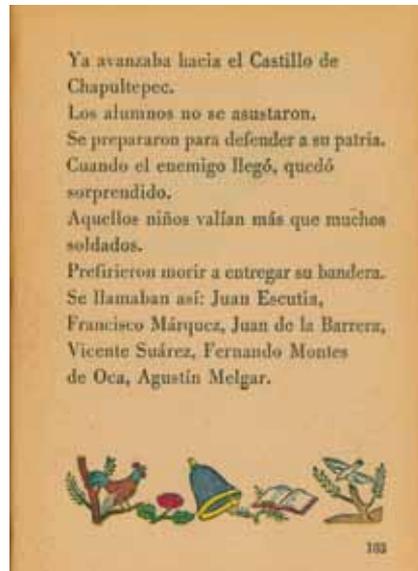
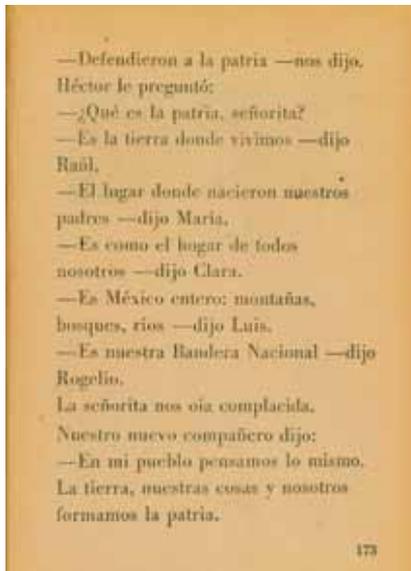


Fig. 1: Modelo del territorio (LL 1960, 173) Fig. 2: Modelo de la patria (LL 1960, 183)

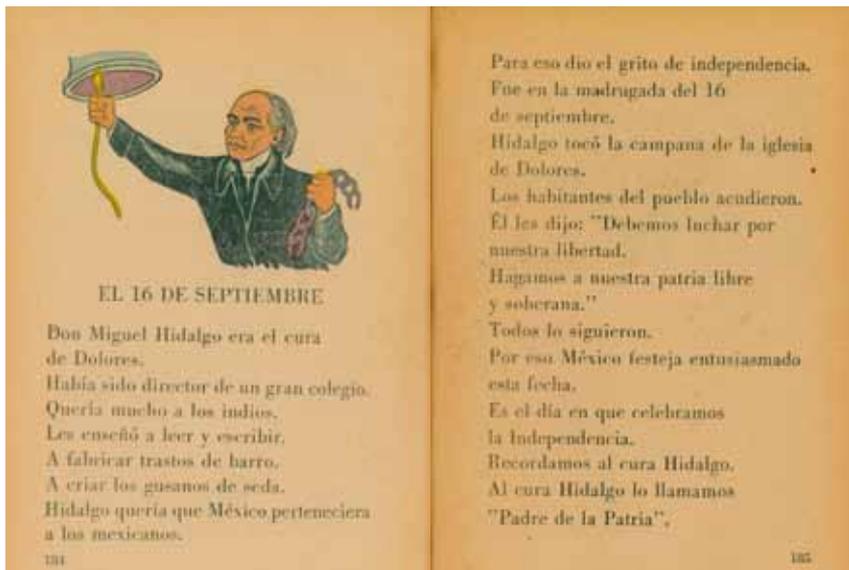


Fig. 3: Modelo histórico (LL 1960, 184–185)



Fig. 4: Modelo cívico (LL 1960, 170–171)

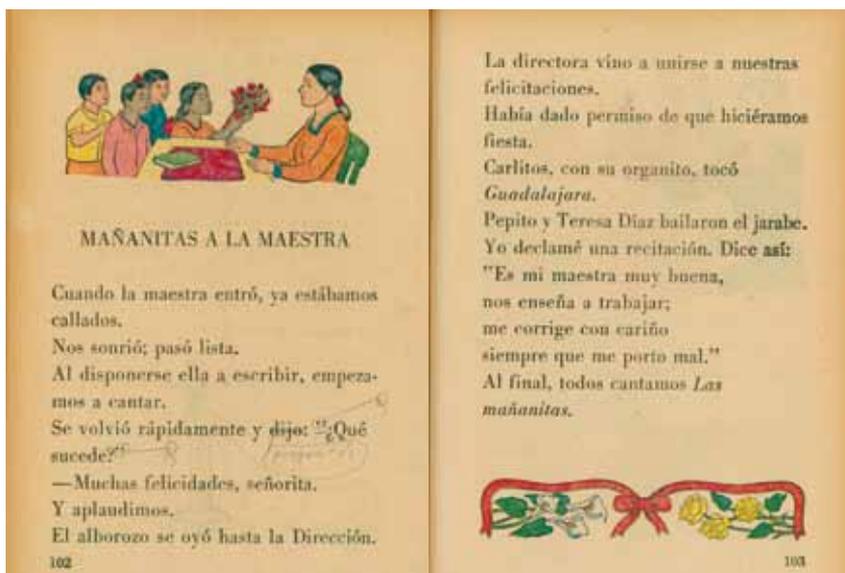


Fig. 5: Modelo cultural (LL 1960, 102–103)



Fig. 6: *Modelo fenotípico* (LL 1960, 132)



Fig. 7: *Modelo fenotípico* (LL 1960, 114)

4.1. El niño indígena: elemento periférico de la categoría de mexicano

La categoría de mexicano es construida paulatinamente a lo largo de las lecturas, es decir, se van planteando los modelos cognitivos con un orden específico, de modo que los niños de 6 años pudieran forjar el MCI a partir de conocimientos para él familiares. Así, se comienza por el reconocimiento de la identidad *yo-niño*; luego se pasa al ámbito de la familia, que posteriormente servirá como metáfora de patria; se prosigue con el modelo cívico, que se mantendrá presente durante todo el libro; se arriba al modelo cultural para culminar, en la última parte, con modelos más complejos, esto es, el modelo de la patria y la historia.

A partir de la reiteración de dichas características es que se establece el prototipo de mexicano – recordamos que para Rosch el grado de prototipicidad de un elemento depende de la frecuencia con que este se menciona en el discurso. Sin embargo, en la última parte del libro es introducida la figura de otro tipo de niño: ‘el indio’.

La lectura en la que aparece por primera vez el indígena (cf. Fig. 8) es crucial para la determinación del nuevo modelo cognitivo y la apreciación de las diferencias con el prototipo anteriormente establecido. En esta lectura, se representan icónicamente el modelo de niño prototípico junto a la figura nueva, a la cual el discurso, desde el título, da un nombre: *Niño indio*.



Fig. 8: Primera lectura en la que se presenta al indio (LL 1960, 150-151)

En esta presentación, el texto evoca varios modelos mentales. Por ejemplo, se evoca el modelo de la *vida rural* („Niño indio de los llanos“; „Niño indio de los bosques“); el modelo del *territorio* („todos los niños de América“); el modelo del *conocimiento* („yo te enseñaré a leer“; „tenemos sed de aprender, pues la ignorancia esclaviza y se es libre en el saber“). Además, visualmente se evoca el modelo *fenotípico*, el cual contrasta con el del prototipo: se observa un niño cuyo color de piel es más oscuro, viste pantalón de manta, sandalias, camisa de cuello semialto e incluso lleva un tipo de peinado específico, características que se mantendrán en las representaciones subsecuentes.

De acuerdo con la semiótica social de Kress/van Leeuwen (2006), el espacio visual codifica significados abstractos, es decir, todos los elementos que componen la imagen así como el lugar donde están posicionados connotan emociones, relaciones sociales, relaciones de poder, etc. En este sentido, el espacio visual que presenta por primera vez al indio resulta determinante para la construcción de su MCI.

Según estos autores (2006, 181-185), debido a la dirección de lectura en el mundo occidental, la parte izquierda representa lo *conocido* (ing. 'given'), lo *aceptado*, lo *familiar*; mientras que la parte derecha lo *nuevo*, lo *desconocido*, lo *problemático* y *refutable*. Es justamente de esta manera que están colocados los

participantes representados: la figura prototípica, conocida y establecida como modelo mental está colocada a la izquierda del espacio visual mientras que la figura que se quiere introducir, la del niño indio se posiciona a la derecha.

Respecto del eje vertical, van Leeuwen/Kress sostienen que cuando un elemento está colocado en la parte superior de la imagen es presentado como *ideal* y si, por el contrario, aparece en la parte inferior, entonces indica lo *real* (2006, 186). Dentro de la LC, Lakoff/Johnson explican que estas metáforas surgen de nuestra experiencia corpórea – y cultural como en el caso de la dirección de lectura – por lo que relacionamos *arriba* con lo inalcanzable, pero también con lo ideal y lo bueno (1980, 51). Todo lo contrario expresa la orientación *abajo*.² Así pues, en la segunda imagen propuesta por la lectura, el niño indígena se encuentra en una colocación inferior al niño prototípico, que al estar por encima se le relaciona metafóricamente con lo ideal. Además, la posición que adopta el niño más blanco expresa una actitud paternalista hacia el otro niño, sugiriendo con ello la inferioridad del indígena.

En suma, las características que conforman el MCI del indígena comprenden un individuo del campo, ignorante, indefenso, que vive también en territorio americano, de piel más oscura, que viste de un modo particular y que es inferior al prototipo.

Las características físicas presentadas por esta lectura se repiten en cinco ocasiones más. Los manuales dejan bien claro el modelo fenotípico del indio, lo que se demuestra en uno de los ejercicios del libro de trabajo (cf. fig. 9). Aquí, el niño tiene que rescatar de la memoria la palabra que comienza con la vocal *i* a partir de la imagen. Este proceso cognitivo hace que la representación visual del indígena propuesta por los manuales se fije dentro del MCI.

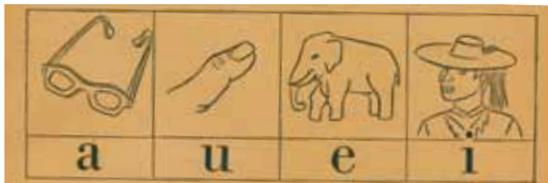


Fig. 9: Modelo fenotípico del indígena (CT 1960, 13)

Además, en todas las ocasiones aparece como individuo de campo y dos veces se le atribuye la característica de trabajador. Sin embargo, llama la atención que en

² Piénsese, por ejemplo, en los estados de ánimo que se conciben con las metáforas *arriba* o *abajo*: „Espero que este regalo le levante el ánimo“, „Tiene el ánimo por los suelos“.

ninguna de las dos ocasiones, a pesar de cumplir con el modelo fenotípico, sea denominado ,indio'. Uno de estos dos ejemplos hace referencia al niño indígena que llegó a ser presidente de México (Benito Juárez). En este caso, el personaje, considerado héroe nacional, no es denominado nunca como ,indígena' o ,indio', únicamente es definido como „un pastorcito alegre“ muy valiente (LL, 179). Su origen es aludido a través de las imágenes y mediante su lengua, cuando en el libro para el profesor se hace referencia a ella: „Hablaba zapoteco y no sabía leer ni escribir“ (I M, 61). Una vez más aparece vinculado textualmente el aspecto del analfabetismo con el de indígena.

4.2. El *indio* ¿fuera o dentro de la categoría *mexicano*?

El discurso aparecido en los manuales pareciera mostrar la voluntad de incluir al niño indígena dentro de la categoría de *mexicano*. Esto se observa en el uso del deíctico inclusivo *nosotros*. En la lectura „La Patria“ (cf. fig. 10) – único ejemplo en el que se le da voz al indígena – el „nuevo compañero“ que „viene de un pueblo lejano“ y cuyas características físicas coinciden con las del *indio*, se incluye a sí mismo dentro la categoría de *mexicano*: „En mi pueblo pensamos lo mismo. La tierra, nuestras cosas y nosotros formamos la patria“ (LL 1960, 173).

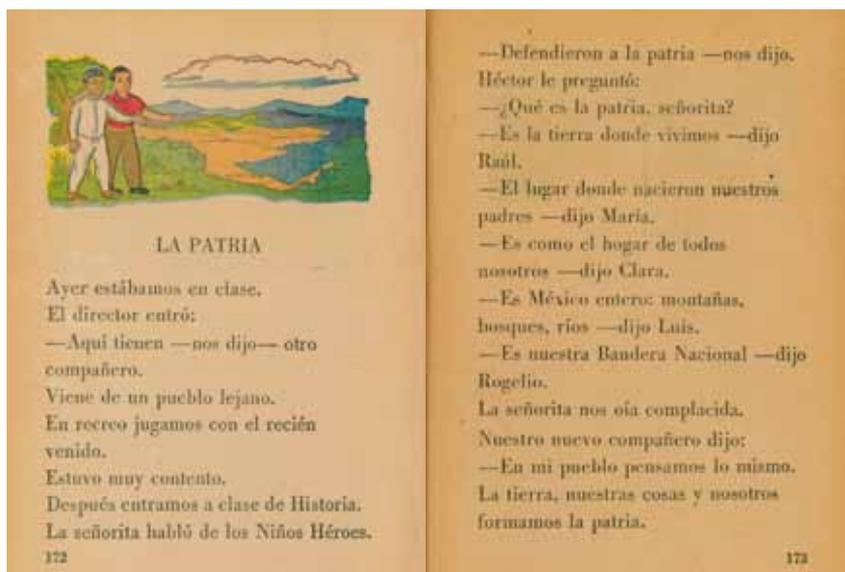


Fig. 10: Inclusión del indígena en la categoría *mexicano* (LL 1960, 172–173)

Un segundo ejemplo en el que se puede apreciar la inclusión del indígena dentro del colectivo nacional se encuentra en las páginas dedicadas al Himno Mexicano (cf. fig. 11), donde la imagen formula, mediante un proceso metonímico, que México – representado por el Himno –, descansa sobre los héroes nacionales, los cuales son colocados en la posición superior del espacio visual, que representa lo ideal. En la parte inferior se encuentran tres niños, dos de los cuales miran hacia arriba, hacia los „padres de la patria“, es decir hacia lo bueno. Uno de estos niños, colocado en el lado de la imagen que connota lo desconocido presenta las características físicas del indígena.



Fig. 11: Inclusión del indígena dentro la categoría mexicano (LL 1960, 180)

No obstante la voluntad de los diseñadores textuales por incluir al indígena dentro de la categoría de *mexicano*, tal objetivo no es cumplido debido a la escasa frecuencia (solo en los dos casos arriba expuestos) en que se presenta al indio como parte del colectivo nacional, es decir, cada vez que se elicitan los modelos cognitivos de patria, territorio y comunidad (el „nosotros“), la imagen que aparece no corresponde a la del indígena (cf. figs. 12 y 13):

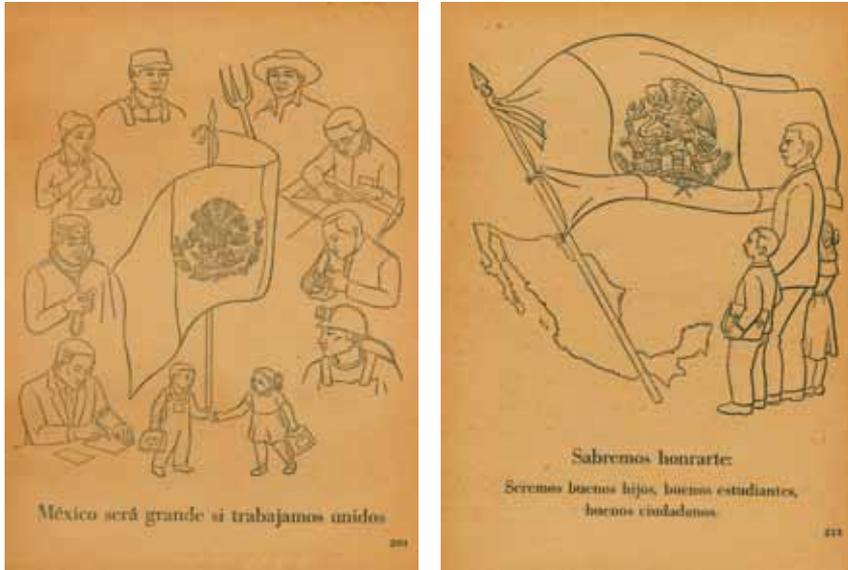


Fig. 12 y 13: Exclusión del indígena dentro la categoría mexicano (CT 1960, 201 y 213)

4.3. La categoría *mexicano*: una cuestión de grado

Como pudimos observar, el indígena queda casi descalificado de la categoría de *mexicano* ya que ocupa un lugar periférico dentro de esta pero, ¿a qué se debe el bajo grado de prototipicidad de este elemento?

La teoría de prototipos postulada por Rosch no pretende dar explicación sobre qué causa los efectos de prototipicidad y así lo afirma la psicóloga: „In short, prototypes only constrain but do not specify representation and process models“ (1978, 16).

Sin embargo, Lakoff responde a este interrogante justamente a través de la teoría de los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI):

„The main thesis of this book is that we organize our knowledge by means of structures called idealized cognitive models, or ICMs, and that category structures and prototype effects are by-products of that organization“ (1987, 68).

Para Lakoff, los efectos de prototipicidad dependerán del grado de coincidencia entre los rasgos de un determinado elemento y los aspectos del MCI que caracterizan al prototipo (1987, 71). Así, un ente se encontrará más al centro de la categoría mientras más rasgos comparta con el MCI que define al prototipo.

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

5. A manera de conclusión

En el sexenio presidencial en el que aparecen estos libros era un imperativo unificar y difundir un discurso único que pudiera favorecer la creación de una identidad en la cual se reconocieran todos los mexicanos. Por esta razón, era de fundamental importancia integrar al indígena como parte del colectivo nacional. Sin embargo, pese a la voluntad de los productores textuales por incluir al indígena dentro de la categoría de *mexicano*, su bajo grado de prototipicidad lo aleja del centro dejándolo casi fuera de la categoría. Las características que se le atribuyen, son casi opuestas a las del prototipo: señalan una inferioridad y vulnerabilidad por parte del indio frente a las cualidades del mexicano ideal. Así pues, en un momento histórico en el que se deseaba construir una determinada identidad nacional, la manera en que se representa al indígena es sumamente relevante para la conformación del MCI de identidad mexicana.

El presente análisis representa una propuesta que muestra cómo la construcción de la identidad grupal puede ser explicada desde un punto de vista cognitivo. Dada la carencia de investigaciones que traten fenómenos sociales desde perspectivas cognitivas, este trabajo pretende ser una contribución que vaya llenando este vacío. Además, nuestra propuesta no solo es de interés para la investigación teórica sobre cognición social, y en específico, sobre la construcción de identidades grupales, sino que también resulta interesante desde una perspectiva aplicada para los profesores que trabajan con materiales didácticos de este tipo. Debido a su papel como transmisores de conocimiento, los profesores deberían ser conscientes de los fenómenos sociales y de las relaciones de poder que se crean y se legitiman a través del sistema educativo (van Dijk 1997; Apple 1993; Apple/Weiss 1983). Dicha conciencia les permitiría inculcar visiones más justas de la realidad y luchar contra la desigualdad social, lo cual, cabe recordar, es el principal objetivo de los estudios enmarcados dentro del Análisis Crítico del Discurso.

Bibliografía

- Apple, Michael (1993): *Official Knowledge. Democratic Education in a conservative Age*, New York/London, Routledge.
- Apple, Michael/Weiss, Lois (1983): *Ideology and Practice in Schooling*, Philadelphia, Temple University Press.
- Atienza Cerezo, Encarna (2007): „Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales“, in: *Discurso & Sociedad*, 1 (4), 543–574.
- Cabanel, Patrick (2007): *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX–XX siècles)*, Paris/Berlin (coll. “Histoire de l’éducation”).
- Caravedo, Rocío (2014): *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.
- Chine, Dalila (2011): „La Révolution mexicaine racontée aux enfants“, in: *Caravelle*, No. 97, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, 15–30.
- D’Alessandro, Sandra (2014): „Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay“, in: *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37–56.
- Geeraerts, Dirk (2007): „Prototype Theory“, in: Geeraerts, Dirk (ed.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 141–165.
- Gilbert, Dennis (2003): „Emiliano Zapata: Textbook Hero“, in: *Mexican Studies*, Vol. 19, N° 1., University of California Press/Universidad Nacional Autónoma de México, 127–159.
- Greaves Laine, Cecilia (2001): „Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación“ in: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, N° 12, s/n.
- Hart, Christopher (2011a): *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Hart, Christopher (2011b): „Introduction“, in: Hart, Christopher (ed.): *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1–5.
- Hart, Christopher (2011c): „Moving beyond metaphor in the Cognitive Linguistic approach to CDA: Construal operations in immigration discourse“, in: Hart, Christopher (ed.): *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 171–192.

- Hentschke, Jens (2012): „Artiguista, White, cosmopolitan and educated: Constructions of nationhood in Uruguayan textbooks and related narratives, 1868–1915“, in: *Journal of Latin American Studies*, Vol. 44, N° 4, Cambridge University Press, 733–764.
- Koller, Veronika (2011): „Analysing lesbian identity in discourse: Combining discourse-historical and socio-cognitive approaches“, in: Hart, Christopher (ed.): *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 119–142.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo ([1996] 2006): *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.
- Lakoff, George/Johnson Mark (1980): *Metaphores We live by*, Chicago, University Chicago Press.
- López, Ángel (2010): *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuet.
- Narvaia de Arnoux, Elvira (2008): *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842–1862). Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Núñez-Perucha, Begoña (2011): „Critical Discourse Analysis and Cognitive Linguistics as tools for ideological research: A diachronic analysis of feminism“, in: Hart, Christopher (ed.): *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 97–118.
- Rodríguez Gómez, Diana (2011): *Viejos y nuevos racismos en los libros texto de ciencias sociales: El caso comparado de libros texto de la enseñanza media y secundaria en Colombia y Sudáfrica*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- Sing, Christine (2011): „The ideological construction of European identities: A critical discourse analysis of the linguistic representation of the old vs. new Europe debate“, in: Hart, Christopher (ed.): *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 143–170.
- Oteiza, Teresa (2014): „Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno“, in: *Discurso & Sociedad*, Vol. 8(1), 109–136.
- Rosch, Eleanor (1978): „Principles of Categorization“, in: Rosch, Eleanor/Lloyd, Barbara (edd.): *Cognition and Categorization*, Hillsdale/NJ, Lawrence Erlbaum, 27–48.

- Rosch, Eleanor/Mervis, Carolyn (1975): „Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories“, in: *Cognitive Psychology*, 7 (4), 573–605.
- Taboada, María Beatriz (2011): *Libros de texto e identidad profesional docente: Aportes desde una aproximación discursiva y crítica*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- Tajfel, Henri/Turner, John Charles (1979): „An Integrative Theory of Intergroup Conflict“, in: Austin, William G./Worchel, Stephen (edd.): *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey/CA, Brooks/Cole, 33–47.
- Taylor, John R. (2003 [1989]): *Linguistic Categorization: prototypes in linguistic theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Torres Barreto, Arturo (2007): *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México 1959–1994*, Tesis de doctorado en historia, México, UNAM.
- Ungerer, Friedrich/Schmid, Hans Jörg (1996): *An Introduction to Cognitive Linguistics*, London, Longman.
- Valls, Rafael (2005): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia*, Vol. 1, *Países andinos y España*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos Fundación Mapfre Tavera.
- Van Dijk, Teun (2008): *Discourse and Power: Contributions to Critical Discourse Studies*, Houndmills, Palgrave.
- Van Dijk, Teun (1997): „Discurso, cognición y sociedad“, in: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 66–74.

Corpus

- LL: Domínguez Aguirre, Carmen/León González, Enriqueta (1960a): *Mi libro de primer año*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- CT: Domínguez Aguirre, Carmen/León González, Enriqueta (1960b): *Mi cuaderno de trabajo de primer año*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- IM: Domínguez Aguirre, Carmen/León González, Enriqueta (1960c): *Instructivo para el maestro*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

