

Zeitschrift: Boletín hispánico helvético : historia, teoría(s), prácticas culturales
Herausgeber: Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos
Band: - (2016)
Heft: 28

Artikel: Ideología y relaciones socio-espaciales : la conceptualización de los modelos cognitivos MADRE y PADRE en libros escolares mexicanos
Autor: García Agüero, Alba Nalleli
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1047163>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 05.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Ideología y relaciones socio-espaciales.

La conceptualización de los modelos cognitivos MADRE y PADRE en libros escolares mexicanos

Alba Nalleli García Agüero

Universität Bern

1. LA TRANSMISIÓN DE LA IDEOLOGÍA OFICIAL Y LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Los libros escolares ofrecidos por el Estado han sido, en general, una herramienta eficaz para la transmisión de ideologías oficiales. El gobierno mexicano, a través de los libros de texto gratuitos (a partir de aquí LTG), ha difundido una ideología cuyo propósito ha sido el de unificar culturalmente a la nación. Con este fin, los productores de los manuales han propuesto a lo largo de varios decenios ciertos modelos socioculturales con los cuales la población mexicana se ha debido identificar. Estas representaciones mentales o esquemas cognitivos compartidos por un grupo han delineado las características de la sociedad. Entre estos modelos se encuentran el prototipo de familia mexicana y los roles adjudicados a sus miembros.

Los primeros libros de texto que el gobierno mexicano otorgó gratuitamente aparecieron en 1960. Su implementación en las escuelas primarias se debió a determinadas condiciones históricas y a ciertas necesidades de carácter político: en los años sesenta México se vio ante el imperativo de reforzar la cohesión ideológica acorde con los intereses de los gobiernos posrevolucionarios. Para lograr este fin se recurrió al refuerzo del sentimiento de identidad nacional, que implicó el rescate del pasado histórico, de tradiciones, mitos y héroes nacionales. Pero además, los LTG surgieron, por un lado, gracias a la estabilidad

económica y el aumento demográfico que verificó México en la década de los 60, así como a la exigencia de personal capacitado para afrontar las nuevas condiciones laborales.

A partir de su aparición en 1960, los LTG se han seguido publicando hasta el día de hoy. Han sufrido transformaciones radicales a raíz de las reformas constitucionales y cambios de planes y programas educativos (1957, 1972, 1993, 2009, 2013). Tales modificaciones advierten la adaptación de los materiales al cambio de cada época, pero también reflejan la ideología que el gobierno en curso posee y desea inculcar a la sociedad.

El objetivo de esta contribución es el de identificar los mecanismos textuales e icónicos mediante los cuales se plantean los roles sociales que cumplen el padre y la madre en las primeras cuatro generaciones de LTG¹. Los textos a los que dedicamos nuestra atención son los manuales de lectura del primer año de primaria, *Mi libro de primer año* y *Mi cuaderno de trabajo de primer año* (1960), *Español primer grado* y *Español primer grado recortable* (1972), *Mi libro de primero. Parte I* y *Parte II* (1984), *Libro integrado primer grado* (1994)². Debido a que son libros pensados para niños de seis años que empiezan a leer y a escribir es natural que estén configurados a partir de una gran cantidad de imágenes en contraste con la cantidad de texto escrito.

2. LOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS DE PADRE Y MADRE

La Lingüística Cognitiva (a partir de aquí LC) plantea que los significados dependen de un contexto externo al sistema lingüístico, es decir, los significados no son entidades independientes sino que están enraizados en redes de conocimientos, creencias y convenciones sociales. Asimismo, para este enfoque

¹ Aunque algunos autores determinan las generaciones de los LTG de acuerdo a las reformas educativas que se han llevado a cabo (véase ejemplo, Torres Barreto, Arturo: *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2013; Carrasco Altamirano, Alma: «La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español», en: Barriga Villanueva, Rebeca (ed.): *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México; SEP, CONALITEG, pp. 307-328) a pesar de ello, hemos establecido una división en generaciones a partir de la renovación total de los manuales.

² Para facilitar la lectura se hará referencia a los libros a partir de sus siglas: *Mi libro de primer año* (LL 1960) y *Mi cuaderno de trabajo de primer año* (LT 1960); *Español primer grado* (E 1972) y *Español primer grado recortable* (R 1972); *Mi libro de primero. Parte I* (MLP 1 1984) y *Parte II* (MLP 2 1984); *Libro integrado primer grado* (L1 1994).

el significado presupondrá un dominio sólo a través del cual podrá ser entendido un término³.

Muchos conceptos pueden ser entendidos con referencia a un dominio simple; sin embargo existen formas lingüísticas que deben ser caracterizadas con referencia a varios dominios simultáneamente. Tal es el caso de la palabra MADRE. De acuerdo con Lakoff⁴ para entender el término MADRE en la cultura occidental es necesario tomar en consideración al menos cinco dominios o modelos cognitivos⁵ (además de aquellos de [SER HUMANO] y [MUJER]):

1. El dominio del nacimiento: Una madre es una mujer que da a luz un niño.
2. El dominio genético: una madre es una mujer que aporta el material genético a un niño.
3. El dominio de la crianza: una madre es una mujer adulta que cría y educa al niño.
4. El dominio conyugal: la madre es la mujer del padre.
5. El dominio genealógico: una madre es el antepasado femenino más próximo.

Lakoff⁶ llama a este conjunto de dominios *cluster model*. Taylor⁷ confronta el *cluster model* de MADRE con el de PADRE y observa que también en este caso son involucrados cinco dominios:

1. El dominio genético: un padre es un hombre que aporta el material genético a un niño.

³ Langacker usa el ejemplo de los conceptos RADIO y CÍRCULO para demostrar que sólo resulta posible entender el significado de RADIO (perfil) en contraste con una comprensión previa del concepto de CÍRCULO (dominio). En este sentido los dos conceptos están íntimamente relacionados y su relación se representa en una estructura conceptual. Langacker, Ronald Wayne: *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1. *Theoretical Prerequisites*. Standford: Standford University Press, 1987, pp. 86-87.

⁴ Lakoff, George: *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University Chicago Press, 1987, p. 74.

⁵ Lakoff (*ibid.*, p. 68) no utiliza el término *dominio*, sino *modelo cognitivo* (ing. *cognitive model*). Sin embargo, usaremos el término *dominio* empleado por Taylor con el fin de unificar la nomenclatura. Taylor, John: *La categorizzazione linguistica*. Macerata: Quodlibet, 2003 [1995], p. 143.

⁶ Lakoff (1987), *op. cit.*, p. 74.

⁷ Taylor (2003), *op. cit.*, p. 141. A partir de esta comparación, Taylor prueba la deficiencia de un análisis componencial tradicional que considera el significado de madre idéntico al de padre (a parte del rasgo [masculino] en contraposición al de [femenino]).

2. El dominio de la responsabilidad: el padre es responsable desde el punto de vista financiero del bienestar de la madre y del niño.

3. El dominio de la autoridad: el padre es una figura de autoridad, responsable de la disciplina del niño.

4. El dominio genealógico: el padre es el antepasado masculino más próximo.

5. El dominio conyugal: el padre es el marido de la madre.

Dentro de la LC se han propuesto diferentes nombres para hablar de esta red de dominios que se evocan de manera simultánea y que permiten la conceptualización de una forma lingüística. Fillmore⁸ en su semántica de la comprensión (o semántica de marcos (ing. *frame semantics*) ha propuesto el término de *marco*⁹ (ing. *frame*) definiéndolo como “cualquier sistema de conceptos relacionados de tal manera que para comprender cualquiera de ellos es preciso comprender la estructura completa en la cual se inserta”¹⁰.

En esta línea, tanto el *marco* de MADRE como el de PADRE compuestos por sus cinco dominios resultan escenarios idealizados, pues como lo demuestra Lakoff con su ejemplo de MADRE¹¹ sólo algunas partes del modelo pueden ser aplicables a individuos reales. Es por ello que Lakoff llama a este tipo de marcos *modelos cognitivos idealizados* (ing. *Idealized Cognitive Model*, en adelante ICM). Como todos los *marcos* idealizados, el de MADRE y el de PADRE están basados en prácticas y creencias

⁸ Fillmore, Charles: «Frame Semantics», en: Geeraerts, Dirk (ed.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2007, p. 373.

⁹ La terminología usada para referirse a conceptos como *dominio* y *marco* puede conllevar confusiones, ya que hay autores que para referirse a los mismos constructos usan otro término como el de *Idealized Cognitive Model* de Lakoff (1987), y hay otros autores como Croft y Cruse (2004) que utilizan los términos *dominio* y *marco* indistintamente. Sin embargo, consideramos útil hacer una distinción. Para la elaboración de este trabajo consideraremos *marco* como una red de conocimientos que relaciona diferentes dominios asociados a una forma lingüística (Taylor (2003), *op. cit.* p. 142), mientras que consideraremos *dominio* tomando en cuenta la formulación de Langacker (*op. cit.*, p. 147): es un constructo mental que puede comprender sólo porciones de conocimiento (p. ej. para comprender el significado de DEDO no es necesario conocer toda la anatomía humana, basta traer a la mente el dominio MANO), es decir, un contexto que pueda servir para la comprensión de otras estructuras conceptuales. Asimismo, los *marcos* o *frames* se diferencian de los *dominios* por ser configuraciones más complejas fundadas en conocimientos convencionalizados culturalmente (Taylor, *op. cit.*, p. 145).

¹⁰ Fillmore (2007), *op. cit.*, p. 373.

¹¹ Lakoff (1987), *op. cit.*, pp. 74-76.

culturales¹² y es respecto a estos ICM que definimos a una madre o a un padre prototípico.

2.1 DOMINIOS QUE CONFORMAN EL MARCO DE PADRE Y MADRE EN LAS CUATRO GENERACIONES DE LIBROS DE TEXTO

En los libros escolares que analizamos, los *marcos* o ICM de MADRE y PADRE son construidos a partir de los dominios arriba expuestos mediante diferentes recursos semióticos como se muestra a continuación.

2.1.1 MODELO COGNITIVO IDEALIZADO DE MADRE

En la primera generación de LTG (1960) los dominios que componen el *ICM* de MADRE son el de la crianza (*cf. Fig. 1*) —en todas sus dimensiones: la nutrición, educación, cuidados físicos—, el conyugal (*cf. Fig. 2*) y el genealógico (Fig. 3). Pero además, la figura de la madre se asocia consistentemente con las labores domésticas (*cf. Fig. 4*).



Fig. 1. Dominio de la crianza (LL 1960: 22)

¹² Taylor (2003), *op. cit.*, pp. 143-144.

Atentísimos estaban todos viendo correr la máquina, cuando llegó el papá de Luis, que era marinero, y su esposa lo enteró de la buena acción de los amiguitos y amiguitas de su hijo.

Fig. 2. Dominio conyugal (LL 1960: 8)



Fig. 3. Dominio genealógico (LT 1960: 189)



Fig. 4. Dominio de las labores domésticas (LT 1960: 189)

En fuerte contraste con la generación anterior, en la segunda generación de libros (1972) el *marco* de MADRE es casi nulo. Es evocado el dominio de la crianza, pero únicamente se hace referencia al aspecto de la educación. Este aspecto también sufrió cambios de concepción: mientras que en el primer libro la madre impartía conocimientos al hijo de tipo práctico sobre la salud y el buen comportamiento, en este nuevo libro, al menos en una ocasión (cf. Fig. 6), los conocimientos son de tipo académico y por primera vez se ve a la madre con un libro en la mano (cf. Fig. 5). Además, a diferencia de la generación precedente aquí aparece el dominio del nacimiento (sólo de manera icónica) (cf. Fig. 7).



Fig. 5. Dominio de la educación (E, 1972: 136)

**Luego me dijo mi mamá que estos
versos los escribió
Netzahualcóyotl, el rey poeta.**

Fig. 6. Dominio de la educación (E, 1972: 180)



Fig. 7. Dominio del nacimiento (R, 1972: 88)

En la siguiente generación de LTG (1984) aparece el dominio de la crianza pero esta vez se enfatizan dos aspectos recurrentes en la primera generación y que habían desaparecido en la segunda: el cuidado físico del niño (cf. Fig. 8) y su nutrición (cf. Fig. 9). También se retoma el tópico de las labores domésticas atribuidas a la madre y de manera explícita (imagen y texto) se evoca el dominio del nacimiento (cf. Fig. 10).



Fig. 8. Dominio del cuidado físico (MLP 1, 1984: 70)



Fig. 9. Dominio de la nutrición y las labores domésticas (MLP 2, 1984: 288)



Los niños se forman dentro de su mamá.

Fig. 10. Dominio del nacimiento (MLP 1, 1984: 116)

En la última generación que analizamos (1994) aparecen los siguientes dominios: el de la crianza (nutrición, cuidados físicos de los hijos) (cf. Figs. 11 y 12) y el de labores del hogar (cf. Fig. 13). Como sucede en el libro de 1972, en esta generación, el ICM de MADRE se reduce de manera drástica en comparación con la generación predecesora. La presencia del *marco* de MADRE es casi nula (sólo hemos encontrado 3 ocurrencias icónicas y ninguna lingüística).



Fig. 11. Dominio de la nutrición (LI, 1994: 19)

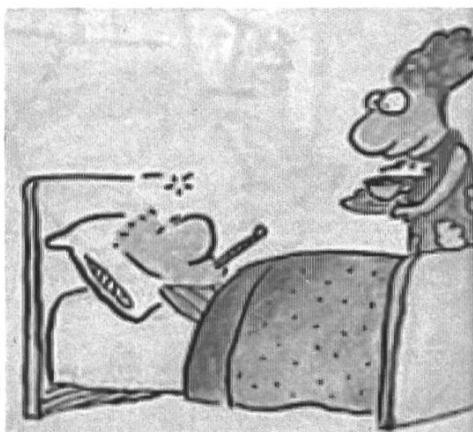


Fig. 12. Dominio de los cuidados físicos (LI, 1994: 20)



Fig. 13. Dominio de las labores del hogar (LI, 1994: 31)

2.1.2 MODELO COGNITIVO IDEALIZADO DE PADRE

Por lo que concierne a los dominios del ICM de PADRE, en la primera generación de libros aparecen de manera tanto lingüística como icónica cuatro de los cinco dominios establecidos por Taylor: el dominio de la responsabilidad (*cf. Fig. 14*), el genealógico (*cf. Fig. 3*), de la autoridad y el conyugal (*cf. Fig. 15*).



Fig. 14. Dominio de la responsabilidad (LT, 1960: 189)

Era la mamá de Clara.
Preguntó si podía comprar boleto para su hija. Explicó:
—Tuve que avisar a mi esposo.
Por eso no había dado licencia a Clara.

Fig. 15. Dominio conyugal y de la autoridad (LL, 1960: 105)

En la segunda generación de libros (1972) el único dominio que aparece es el de la responsabilidad (1 ocurrencia icónica (*cf. Fig. 5*) y una lingüística (*cf. Fig. 16*)) pero de manera modificada, es decir, la responsabilidad que se atribuye al padre ya no es de naturaleza económica, sino educativa:

Esta mañana me acordé de la campana. Cuando mi papá me trajo a la escuela le pregunté por qué el Presidente tocaba la campana.
Mi papá me dijo:
—Hace mucho tiempo esa campana estaba en la iglesia de un pueblo

Fig. 16. Dominio de la educación (E, 1972: 213)

En la tercera generación (1984) persiste el dominio de la responsabilidad en su aspecto educativo pero además se agrega un valor: el cuidado físico del niño (*cf. Fig. 17*), valor compartido

por primera vez con el del *marco* de MADRE. Además, aunque ya no se haga referencia al dinero, se vuelve a asociar al padre con el trabajo (*cf.* Fig. 18) como en el primer libro, a diferencia de que en este manual los oficios no sólo son rurales como lo era la mayoría en 1960.



Fig. 17. Dominio del cuidado físico (MLP 1, 1984: 70)

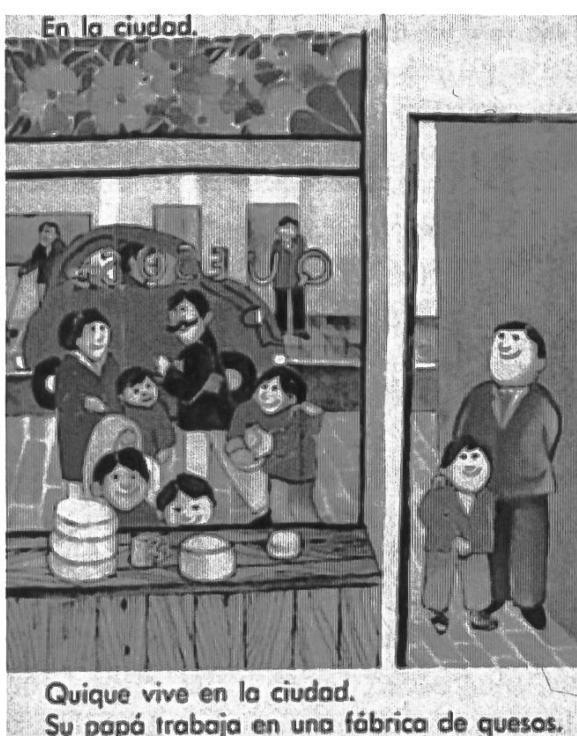


Fig. 18. Dominio del trabajo (MLP 2, 1984: 272)

En la cuarta generación de LTG (1994) pudimos observar que el único dominio que aparece es el de la responsabilidad en la faceta de protección a los hijos (*cf.* Fig. 19). Este dominio se presenta de manera icónica (1 ocurrencia) y, como en el caso de MADRE, la palabra PADRE no aparece ni una sola vez.



Fig. 19. Dominio de la protección (LI, 1994: 19)

3. IDEOLOGÍAS Y RELACIONES ESPACIALES ENTRE LOS ELEMENTOS QUE CONSTRUYEN LA IMAGEN

En los LTG las imágenes y el texto comunican explícitamente los dominios típicos que conforman el *marco idealizado* de PADRE y MADRE. Sin embargo, el espacio visual y todos los elementos que lo componen otorgan al marco otros elementos que caracterizarán los roles sociales que cumplen dichas figuras.

La imagen es un espacio que comunica significados a través de las relaciones que se establecen entre los elementos que lo construyen. Estos elementos pueden ser internos al producto visual, es decir las personas, lugares y cosas ilustrados en la imagen; o externos, o sea, las personas que se comunican a través de la imagen: los productores y los observadores. Kress y van Leeuwen¹³ llaman a los primeros *participantes representados* (ing. *represented participants*) y a los segundos *participantes activos* (ing. *active participants*). El observador, pues, reconstruye el significado del espacio visual a partir de la relación social externa que establece con los elementos de la imagen, así como a partir de las relaciones espaciales observadas entre ellos (dentro de la imagen). Es a partir de estas relaciones que se pueden desvelar las ideologías subyacentes.

Desde el punto de vista del Análisis Crítico del Discurso, el uso de las relaciones espaciales sirve como medio de codificación ideológica para intensificar la capacidad persuasiva del

¹³ Kress, Gunther/ van Leeuwen, Theo: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 2006 [1996], p. 114.

producto visual¹⁴. De acuerdo con Kress y van Leeuwen¹⁵ el valor que la información adquiere según su disposición en la imagen se crea mediante las relaciones espaciales izquierda/derecha, arriba/abajo, y centro/margen. Todas estas dimensiones del espacio visual codifican significados abstractos como la importancia, el poder o las emociones.

Por su parte, la LC sostiene que los conceptos/significados tienen una base experiencial y corpórea. Además, se afirma que muchos conceptos abstractos se estructuran y son comprendidos a través de la metáfora conceptual. La Teoría de la Metáfora, desarrollada por Lakoff y Johnson¹⁶, establece un tipo de metáforas que organiza todo un sistema de conceptos con relación a otro. Las llaman *metáforas orientacionales* porque la mayoría tienen que ver con la orientación espacial. De acuerdo con esta teoría, el significado del espacio visual es conceptualizado mediante metáforas orientacionales que surgen a partir de nuestra experiencia corpórea y cultural¹⁷.

Según Dezheng¹⁸ las dos principales herramientas ideológicas que emplean los productores de imágenes que buscan la persuasión del observador son el valor que la información adquiere de acuerdo a su colocación en el espacio visual y la relación que surge entre el observador y la imagen. A través de estas herramientas los participantes activos conceptualizan significados abstractos a partir de metáforas espaciales.

3.1 VALOR DE LA INFORMACIÓN EN EL TRATAMIENTO DE LAS FIGURAS PADRE Y MADRE

Los elementos de la imagen adquieren cierto valor y llamarán la atención del observador en mayor o menor grado de acuerdo al sitio en el que están colocados. Respecto del eje vertical Kress y van Leeuwen¹⁹ sostienen que cuando un elemento está colocado en la parte superior de la imagen es presentado como IDEAL y si por el contrario aparece en la parte inferior, entonces indica lo REAL. En cuanto al eje horizontal, según

¹⁴ Dezheng, Feng: «Visual Space and Ideology. A Critical Cognitive Analysis of Spatial Orientations in Advertising», en: O'Halloran, Kay L./ Smith, Bradley A. (eds.): *Multimodal Studies. Exploring Issues and Domains*. New York: Routledge, 2011, p. 57.

¹⁵ Kress/ van Leeuwen (2006), *op. cit.*, p. 177.

¹⁶ Lakoff, George/ Johnson, Mark: *Metaphores We Live By*. Chicago: University Chicago Press, 1980.

¹⁷ *Ibid.*, p. 14.

¹⁸ Dezheng (2011), *op. cit.*, p. 57.

¹⁹ Kress/ van Leeuwen (2006), *op. cit.*, p. 186.

estos autores²⁰ la parte izquierda representa lo CONOCIDO (*Given*), lo ACEPTADO, lo FAMILIAR; mientras que la parte derecha lo NUEVO, lo DESCONOCIDO, lo PROBLEMÁTICO y REFUTABLE. Por lo que respecta a la parte central, afirman que el elemento colocado al centro de la imagen es presentado como el NÚCLEO de la información, el elemento principal, el MEDIDADOR y todos los demás elementos están subordinados a este²¹. Sin embargo, Kress y van Leeuwen no explican de dónde provienen estos valores.

La LC da respuesta a esta interrogante: estos valores tienen su origen en nuestra experiencia corpórea. Creamos conceptos (conceptualizamos, creamos imágenes mentales) en términos de espacio de acuerdo a la manera como experimentamos el mundo. Por ejemplo, según la experiencia, algo que está en alto es difícil de alcanzar y por ello se crea la metáfora ARRIBA → INALCANZABLE, DIFÍCIL en contraste con ABAJO → ALCANZABLE, FÁCIL. Pero además nuestra experiencia cultural clasifica lo que es difícil de poseer como IRREAL y lo que es difícil de entender como ABSTRACTO. Así, la relación espacial ARRIBA se relaciona con lo IDEAL y esto a su vez se asocia con lo DESEABLE. Según Lakoff y Johnson²² la metáfora LO BUENO ESTÁ ARRIBA genera la metáfora LO DESEABLE ESTÁ ARRIBA debido a que los conceptos de emociones y estados físicos positivos se ubican ARRIBA. Todo lo contrario expresa la orientación ABAJO.

La misma base experiencial sostiene las metáforas IZQUIERDA → CONOCIDO y DERECHA → NUEVO: la experiencia de lectura en el mundo occidental se desarrolla en esa dirección²³, lo cual significa que no sólo es una experiencia corporal, sino también cultural.

Tomando en cuenta estas consideraciones, analizamos las metáforas que suscita la posición que ocupa el participante representado PADRE en contraste con el participante representado MADRE con el fin de descubrir los roles sociales que los autores de los libros les adjudican a través de la imagen. Hemos tomado en consideración las imágenes en las que aparecen ambas figuras para identificar las similitudes y diferencias entre ellas.

²⁰ *Ibid.*, pp. 181-185.

²¹ *Ibid.*, p. 196.

²² Lakoff/ Johnson (1980), *op. cit.*, p. 51.

²³ Kress/ van Leeuwen (2006), *op. cit.*, p. 181.

3.1.1 EL EJE HORIZONTAL

Respecto al eje horizontal encontramos que hay una tendencia general a colocar al PADRE a la izquierda y a la MADRE a la derecha del espacio visual:

En 1960 (6 ocurrencias de 8):

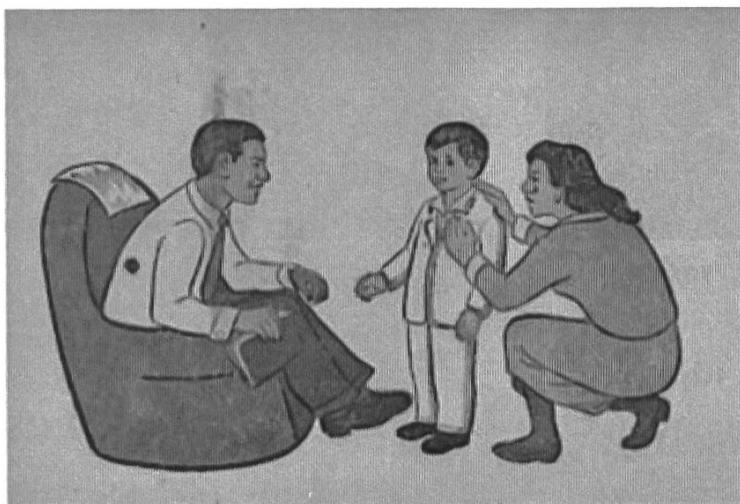


Fig. 20. (LL, 1960: 80)



Fig. 21. (LT, 1960: 189)



Fig. 22. (LT, 1960: 192)

En 1972 (3 de 6):



Fig. 23. (CS, 1972: 26)



Fig. 24. (CS, 1972: 27)

En 1984 (4 de 10):



Fig. 25. (MLP 1, 1984: 84)

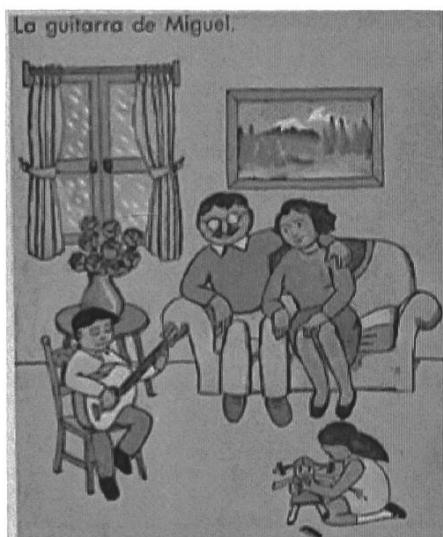


Fig. 26. (MLP 2, 1984: 304)

En 1994 (3 de 3):



Fig. 27. (LI, 1994: 19)

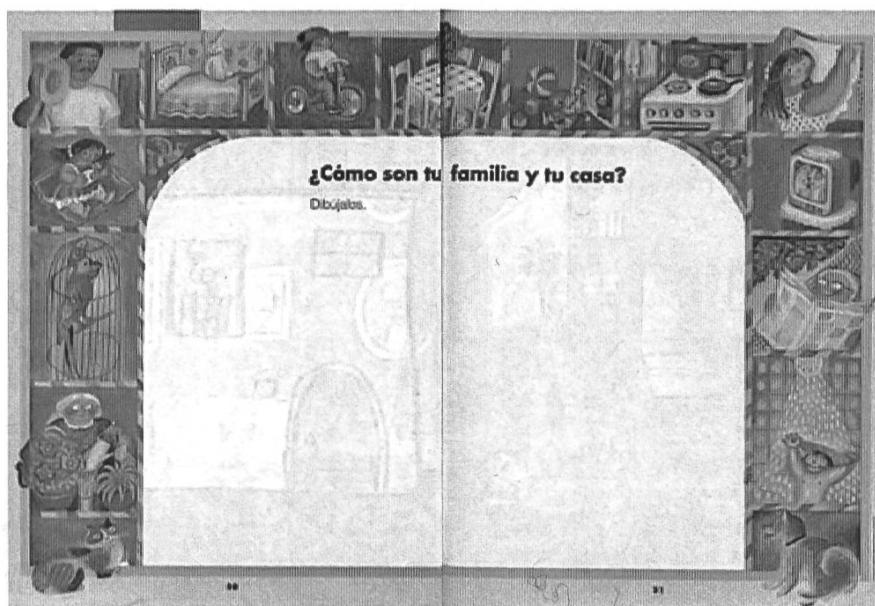


Fig. 28. (LI, 1994: 30-31)

Siguiendo los valores que se atribuyen a este espacio, el PADRE adquiere los significados de CONOCIDO, FAMILIAR, ACEPTADO. Además, de acuerdo con nuestra experiencia de la dirección de lectura occidental, esta actividad se comienza por la parte izquierda, por lo que al colocar al PADRE en este espacio obtiene una mayor saliencia debido a que es lo primero que vemos.

Un caso particular se encuentra en el libro de 1984 (cf. Fig. 29) donde la MADRE adquiere prominencia al ser colocada a la

izquierda del espacio visual. En este caso, al ser ubicadas las imágenes de la MADRE y del PADRE aparentemente al mismo nivel, se pretendía comunicar que la actividad que desempeñan (cuidados del hijo) es propia de ambos. Sin embargo, la imagen de la MADRE y la actividad que realiza quedan en el lado de lo ACEPTABLE, lo FAMILIAR, en contraste con la figura del PADRE que queda en el extremo de lo NUEVO, por lo que se asume que esa actividad es más propia de la figura femenina. Además, cabe señalar que la información que ofrece la imagen es corroborada por la parte textual que incita al lector a evocar primeramente el ICM de madre, ya que, la primera oración de completamiento que el niño debe realizar y que implica la palabra MADRE, requiere un mayor esfuerzo cognitivo que la segunda en la que aparece el padre, debido a que ésta requiere sólo una operación de repetición; es decir, en la primera oración el niño tiene que pensar, apoyándose en la imagen, “¿quién cuida a los hijos?”.

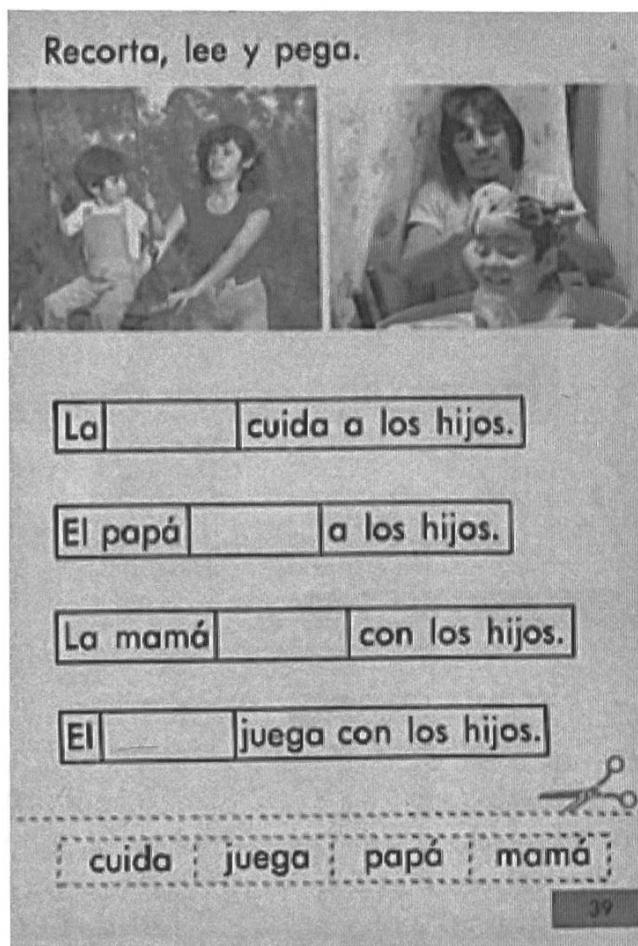


Fig. 29. (MLP R, 1984: 39)

3.1.2 EL EJE VERTICAL

En cuanto al eje vertical, hemos encontrado simetría entre ambas figuras (siempre en el mismo plano) excepto en el libro de 1980 donde la figura del PADRE en dos ocasiones (*cf. Figs. 30 y 31*) toma un lugar prominente en la escena al ser colocado en la parte superior y central del espacio visual. De esta manera, los valores que evoca la figura remiten a lo IDEAL, lo BUENO, lo más IMPORTANTE, el NÚCLEO al que se supedita el resto de los elementos, en este caso, los demás miembros de la familia. Asimismo, esta colocación enfatiza el dominio prototípico de la protección que, en el segundo caso (*cf. Fig. 31*), se explicita a través del texto incitando nuevamente a la evocación, en primer lugar, del ICM de PADRE y su atributo protector.

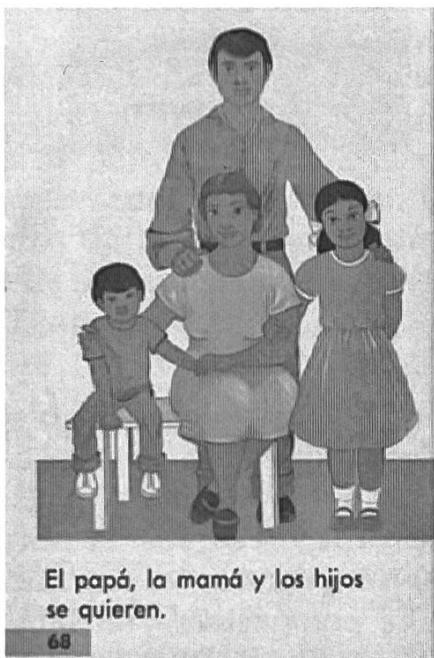


Fig. 30. (MLP 1, 1984: 68)



Fig. 31. (MLP 1, 1984: 85)

La figura de la MADRE aparece también dos veces en la parte superior del espacio visual en el libro de 1984 (*cf. Figs. 32 y 33*). Con esta posición y el color rojo de la vestimenta, los productores le brindan mayor saliencia a la figura, pues es el participante representado que llama la atención. En ambos espacios visuales la información que se desea transmitir es que tanto la madre como el padre cumplen las mismas funciones hacia los hijos. Sin embargo, la colocación superior de la MADRE evoca la metáfora de lo IDEAL es ARRIBA, con lo que se comunica

que esas funciones (el cuidado físico del hijo) le pertenecen idealmente, como en el caso de la figura 29:



Fig. 32. (MLP R, 1984: 71)



Fig. 33. (MLP 1, 1884: 70)

3.2 LA RELACIÓN OBSERVADOR-IMAGEN

Las relaciones entre el observador y la imagen se establecen poniendo al observador en la posición de lectura que desea el productor en términos de involucramiento/desapego²⁴. Estas relaciones se establecen a través de varios recursos: la mirada de los participantes representados, su postura, la angulación desde donde se observa la escena, la perspectiva y el tamaño del encuadre²⁵.

3.2.1 EL CONTACTO VISUAL Y LA ANGULACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes representados dentro de un espacio visual (sean humanos, animales u objetos humanizados) pueden esta-

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Aunque la profundidad (primer y segundo plano) y la angulación vertical (tomas de abajo hacia arriba y viceversa) son dos recursos poderosos para sugerir diferentes relaciones sociales (de poder) entre el observador y los participantes representados (Kress / van Leeuwen, *op. cit.*), no consideraremos estos recursos ya que los productores de los libros no hacen uso de ninguno de ellos.

blecer una relación con el observador a través de la mirada y de gestos corporales. Kress y van Leeuwen²⁶ afirman que cuando la figura mira directamente al observador se establece una relación social imaginaria y la figura representada toma la posición de sujeto mientras que el observador la de objeto. A este tipo de imágenes Kress y van Leeuwen las denominan *demandas* (ing. *demand*) porque exigen al espectador el contacto y la identificación con la figura. Cuando el participante representado no mira hacia el observador, entonces no se crea esta relación, el observador es el sujeto y la figura es sólo el objeto. Este tipo de imágenes son *ofertas* (ing. *offer*), ya que se proporcionan como objetos de contemplación.

Asimismo, los diferentes ángulos²⁷ del cuerpo de las figuras codifican diferentes relaciones sociales. La angulación comprende la frontalidad, la oblicuidad, el perfil y el ángulo posterior (ing. *back view*). La frontalidad representa el máximo involucramiento entre el observador y la imagen. Es decir, para los autores, los ángulos frontales dicen "What you see here is part of our world, something we are involved with"²⁸. La representación de perfil, por su parte, construye un fuerte desapego entre el observador y la imagen. El ángulo oblicuo construye varios grados de interacción intermedia, mientras que la vista posterior de la figura construye el máximo desapego.

Tanto las metáforas que derivan de la mirada directa de la figura (INVOLUCRAMIENTO, IDENTIFICACIÓN, DEMANDA DE ATENCIÓN) o de la ausencia de esta (DISTANCIAMIENTO, IMPERSONALIDAD), como las que provienen de la postura de los participantes (FRONTALIDAD → INVOLUCRAMIENTO; PERFIL → DESAPEGO; OBLICUIDAD → DESAPEGO en menor grado; VISTA POSTERIOR → MÁXIMO DISTANCIAMIENTO, VULNERABILIDAD) tienen una base experiencial: en la comunicación de la vida cotidiana encaramos a la persona con la que queremos interactuar y, sobre todo, lo/la miramos; por el contrario, si no queremos interactuar, volteamos la cara y la mirada.

En nuestros ejemplos encontramos que en la primera generación de libros ninguno de los padres ve directamente al lector, pero la postura corporal es muy significativa: en todas las esce-

²⁶ *Ibid.*, pp. 218-223.

²⁷ Hemos tomado en cuenta la angulación del cuerpo de las figuras, no el ángulo de la toma de representación de la escena, ya que hemos encontrado que en todos los casos la perspectiva es frontal. Sin embargo consideramos que la postura corporal que asumen los participantes representados también codifica significados sociales específicos.

²⁸ *Ibid.*, p. 136.

nas donde aparecen las dos figuras, la MADRE es representada o de perfil o desde un ángulo oblicuo casi posterior en el que se le aprecia la espalda o incluso está posicionada completamente de espaldas al observador (cf. Fig. 22). El PADRE, en cambio, es ilustrado siempre de manera frontal u oblicua (cf. Figs. 34 y 35). Esto implica que la figura masculina establece un acercamiento con el lector mucho más fuerte que el de la figura femenina y esto le brinda mayor saliencia en la escena.

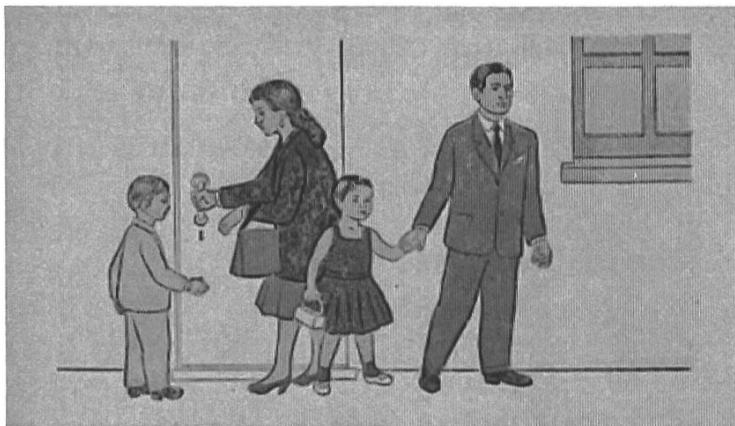


Fig. 34. (LL, 1960: 130)



Fig. 35. (LL, 1960: 131)

Dentro de las relaciones internas del espacio visual, en esta misma generación (1960), el PADRE aparece como *actor*, es decir, como el participante que provoca una acción, el hijo como el *fenómeno* (ing. *phenomen*), el participante sobre el cual el actor acciona, mientras que la MADRE es el *reactor* (ing. *reacter*), el participante cuya mirada crea una línea que enfoca a otro participante²⁹. Así pues, en el libro de 1960 el padre aparece como el

²⁹ *Ibid.*, p. 67.

actor, el agente, y la madre como observadora de las acciones del hombre (*cf.* Fig. 20).

En la generación siguiente (1972), esta asimetría desaparece; se observa una tendencia por la oblicuidad de ambas figuras, o incluso por la impersonalidad del ángulo posterior. Asimismo, el bajo involucramiento se refleja en la presentación de escenas exclusivamente *offers*. En la siguiente generación, también se aprecia un balance entre las posturas del hombre y la mujer. Sin embargo, en este libro sí se encuentran imágenes de demanda donde, además de la mirada directa, la frontalidad de los participantes evoca un total involucramiento con el observador. En la fig. 30 por ejemplo, la frontalidad de la imagen suscita la idea de objetividad, en palabras de van Leeuwen y Kress, la aseveración “*This is how it works*”³⁰. De este modo, el modelo familiar queda establecido.

En las pocas imágenes de la familia del libro de 1994 encontramos una recurrencia en la que el PADRE se presenta de manera frontal y dirigiendo la mirada al espectador. En este caso (*cf.* Fig. 17) la mirada de la figura ayuda a captar la atención del observador, creando con ello una relación de confianza. Esta estrategia se complementa con el mensaje textual que se dirige al lector para informarle sobre los derechos de los niños.

4. CONCLUSIONES

En los libros escolares que analizamos, los modelos idealizados de MADRE y PADRE son construidos mediante diferentes recursos semióticos a partir de los dominios atribuidos al padre y a la madre prototípicos (con excepción del dominio genético que no aparece en los materiales). Estos dominios son expresados abiertamente a través de las imágenes y reforzados mediante el texto. Los dominios, empero, no son constantes en todos los libros; algunos tienen mayor relevancia en determinadas generaciones de LTG.

Pero además de presentar visual y textualmente los dominios típicos, los productores de los libros otorgan al *marco* de PADRE y MADRE otros significados a partir del espacio visual y sus elementos, los cuales caracterizan los roles sociales que cumplen dichas figuras.

Así pues, la primera generación de libros (1960) construye el *marco cognitivo* para MADRE de la siguiente manera: la madre nutre, cuida la salud del hijo y lo educa cívica y moralmente. Es

³⁰ *Ibid.*, p. 145.

la mujer del padre y el antepasado más próximo al hijo. Además, por su posición en el espacio visual y las relaciones que establece con el observador la madre es la figura con menos saliencia y es el participante que observa las acciones del padre. El padre, a su vez, es el responsable de la familia, trabaja y aporta el dinero. Otorga los permisos. Es el marido de la madre y el antepasado más próximo al hijo. Por su posición en la imagen es la figura más aceptable y con mayor saliencia. Es el personaje más cercano al lector y el que realiza las acciones en la escena.

En la siguiente generación (1972) el tratamiento de los padres es marginal. El único dominio que los caracteriza es igual para ambas figuras, es decir, los dos educan intelectualmente al hijo. La saliencia que demuestran por su ocupación en el espacio también es equivalente.

En la tercera generación (1984) se le vuelve a dar un lugar importante al desarrollo de estas figuras. La madre es presentada como la persona que da a luz al hijo, lo nutre y cuida su estado emocional y de salud. Realiza actividades domésticas. La disposición espacial de la madre indica que ella es la principal responsable de los cuidados del hijo. El padre es visto como la persona que educa y, al igual que la madre, se hace cargo del estado físico del niño, pero en menor grado. Tiene un trabajo y es el protector de la familia. La información que brinda el espacio donde se le coloca advierte que es la figura más saliente y el protector más idóneo para los hijos.

Finalmente, la generación de 1994 omite casi por completo la aparición de las dos figuras. Los significados que se recaban de las imágenes y su disposición espacial son: la madre nutre y cuida la salud del hijo. Realiza actividades domésticas. El padre sólo aparece como protector.

Como se puede observar, el modelo de familia mexicana explicitada por los LTG ha cambiado con el paso del tiempo. Los patrones de MADRE y PADRE se han modificado en concordancia con la época en que los manuales fueron concebidos y publicados. La imagen presentada de los miembros pilares de la familia proyecta la posición ideológica que los productores textuales deseaban inculcar en los pequeños estudiantes. Los LTG, por ser el material utilizado en la educación oficial de México, han sido siempre una herramienta para la transmisión de la ideología de los gobiernos de turno y han tenido gran influencia en la manera de pensar de la sociedad mexicana, de ahí que su estudio sea de gran interés.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, Raúl (coord.): *Mi libro de primero. Parte I.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1984.
- *Mi libro de primero. Parte II.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1984.
- Carrasco Altamirano, Alma: «La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español», en: Barriga Villanueva, Rebeca (ed.): *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos.* México: El Colegio de México; SEP, CONALITEG, pp. 307-328.
- Chapela Mendoza, Luz María: *Libro Integrado. Primer grado.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1994.
- Croft, William / Cruse, D. Alan: *Cognitive Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Dezheng, Feng: «Visual Space and Ideology. A Critical Cognitive Analysis of Spatial Orientations in Advertising», en: O'Halloran, Kay L./ Smith, Bradley A. (eds.): *Multimodal Studies. Exploring Issues and Domains.* New York: Routledge, 2011, pp. 55-75.
- Domínguez Aguirre, Carmen / León González, Enriqueta: *Mi libro de primer año.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1960.
- *Mi cuaderno de trabajo de primer año.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1960.
- Fillmore, Charles: «Frame Semantics», en: Geeraerts, Dirk (ed.): *Cognitive linguistics: Basic Readings.* Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2007, pp. 373-400.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo: *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* New York: Routledge, 2006 [1996].
- Lakoff, George: *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: University Chicago Press, 1987.
- «Conceptual Metaphor. The Contemporary Theory of Metaphor», en: Geeraerts, Dirk (ed.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2007, pp. 185-238.
- / Johnson, Mark: *Metaphores We Live By.* Chicago: University Chicago Press, 1980.
- Langacker, Ronald Wayne: *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1. Theoretical Prerequisites.* Standford: Standford University Press, 1987.
- Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria (coord.): *Español primer grado.* Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1972.

- *Español primer grado recortable*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1972.
- Taylor, John: *La categorizzazione linguistica*. Macerata: Quodlibet, [1995] 2003.
- Torres Barreto, Arturo: *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2013.