

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



IDENTIDAD NACIONAL Y VIOLENCIA.
LA IDENTIDAD NARRATIVA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO.

POR:

DOLORES PRIETO JASPEADO

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

MAYO 2024



Identidad nacional y violencia. La identidad narrativa en los Libros de Texto Gratuito. Tesis presentada por Dolores Prieto Jaspeado como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Educación, Artes y Humanidades en ha sido aprobado y aceptado por:

Javier H. Contreras O

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Jorge Alan Flores Flores

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Erslem Armendáriz Núñez

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

Arturo Rico Bovio

Dr. Arturo Rico Bovio

Fecha: mayo de 2024.

Comité:

Director de Tesis: Dr. Roberto Lawrence Ransom Carty

Codirector: Dr. Rafael Antonio Pérez-Taylor y Alderete

Vocal 3: Dr. Jorge Alan Flores Flores

Secretario: Dr. Antonio Guerra Arias

Dedicatoria

A mis alumnos.

Agradecimientos

A papá y mamá, no hay palabras para agradecer su amor.

A mis familias, por su apoyo y fortaleza en el momento en que más lo necesité.

A mi director de tesis por su guía, ejemplo y conocimientos compartidos en estos cinco años; a mi comité, y coordinadores del DEAH por su paciencia e inclusión.

A mis sobrinos, Víctor, Emanuel y Anavictoria, son mi felicidad.

Resumen

La situación de violencia en México como problema de seguridad y salud pública es abordado en esta disertación como parte de un proceso comunicativo entre el gobierno mexicano y los ciudadanos en formación durante la educación básica en la escuela pública. El Estado proporciona una narrativa oficial de identidad nacional a través de los Libros de Texto Gratuitos con base en la cual los ciudadanos interpretan y dan sentido a sus realidades por medio de las representaciones simbólicas que asocian como propias dentro de la narrativa histórica y social aprendida por los sujetos durante su educación básica. La descripción contextual se dio a través de trabajo de campo antropológico y pedagógico realizado previamente en el Estado de Chihuahua para proponer el supuesto de que existen representaciones asociadas a la violencia en la identidad narrativa de los Libros de Texto Gratuito a través de las cuales se interpretan las identidades nacional y regional; por medio de un mapa de complejidad de representaciones culturales se reconstruyen las relaciones y entramado de niveles de análisis que permiten llevar las enunciaciones de campo a una abstracción conceptual para el marco referencial: los estudios narrativos de la hermenéutica de la acción, las metáforas organizacionales como desmitificación del Estado mexicano como emisor, y la configuración histórica de la escuela como formadora de ciudadanos. La asociación teórica se da a través del proceso de aprendizaje que el proceso de comunicación media, desde los procesos colectivos de aprendizaje social y desarrollo moral y el conocimiento somático experiencial en contraste con la propuesta de los libros a analizar definidos como saberes culturales y aprendizaje dialógico comunitario. El enfoque metodológico interdisciplinario consistió en un análisis cognitivo inferencial de los materiales educativos como objeto de estudio para reconstruir las categorías simbólicas, la identidad narrativa, y los atributos de identidad desde los propios textos, esto de acuerdo con el análisis hermenéutico de la narrativa en que la colección de textos proporciona una unidad narrativa. Las cadenas narrativas reconstruidas proporcionan un conjunto de representaciones como fuentes de significado y comportamiento social desde los cuales las metarrepresentaciones y patrones performativos de la identidad nacional pueden ser interpretados como estructuras y simbolismos de violencia complejos presentes en la educación de las escuelas mexicanas, incluso tras los rediseños de materiales educativos entre 2018 y 2024. El trabajo de tesis confirma el supuesto inicial que relacionaba las enunciaciones de campo con la narrativa oficial de identidad nacional ofreciendo un análisis ético reflexivo y futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Libros de texto, violencia simbólica, identidad nacional, performatividad, identidad narrativa.

Índice de contenido

Índice de contenido	6
Índice de Tablas	8
Indice de Figuras	8
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. Antecedentes: Desde el campo	12
1.1 La escuela mexicana y sus alumnos hoy	13
1.2 La escuela mexicana y la tradición	17
1.3 La escuela mexicana y su propuesta	20
CAPÍTULO 2. Estado del arte: desde la academia.	26
2.1 La identidad es un relato sobre el grupo	32
2.2 La identidad es una filosofía corporativa	42
2.3 Ciudadanía, escuela y la escuela mexicana	52
CAPÍTULO 3. Marco teórico: desde la construcción del conocimiento	66
3.1 Comunicación, conocimiento y cognición	70
3.2 Hermenéutica, narrativa y ficción	78
3.3 Sociología, acción y dialogismo	84
CAPÍTULO 4. Metodología: desde la investigación.	92
4.1 Diseño de investigación	95
4.2 Métodos y procedimientos	100
4.3 Objeto de estudio, muestra y alcances	104
CAPÍTULO 5. Resultado e interpretación: LTG 2019-2023	115
5.1 Identidad, ciudadano y nación	117
Las portadas	117
Las secciones en Conocimiento del Medio	124
El proceso de construcción de identidad narrativa	132

5.2 Historia, deformación regulada y México	142
5.3 Mexicanidad, violencia y simbolismo	150
CAPÍTULO 6. Resultado e interpretación: LTG 2023-2024	158
6.1 Contraste de ediciones	162
Representaciones que persisten	162
Lo no incluido también significa	171
Lo nuevo	176
6.2 Posibilidades de aprendizaje colectivo	180
CONCLUSIONES	188
Conclusiones de la investigación	189
Reflexiones desde la hermenéutica de la acción	193
Consideraciones a futuro	203
REFERENCIAS	206
APÉNDICE 1. Cuadro del desarrollo conceptual	220
APÉNDICE 2. Transcripción de comunicación escrita con los autores de las obras	223

Índice de Tablas

Tabla 1. Géneros literarios y su función	35
Tabla 2. Metáforas organizacionales	46
Tabla 3. Categorías de análisis de identidad	64
Tabla 4. Cambio de paradigmas desde las Epistemologías del Sur	89
Tabla 5. Lista de cotejo de elementos y atributos de identidad	99
Tabla 6. Reglas de derivación lógica	100
Tabla 7. Propuesta de trabajo metodológico	102
Tabla 8. Cronograma de desarrollo de la investigación	103
Tabla 9. Módulo D1 Imágenes simbólicas	121
Tabla 10. Módulo D2 Educación – Perfil y objetivos	122
Tabla 11. Continuación Módulo D2 Educación – Perfil y objetivos	124
Tabla 12. Historia de México como novela educativa	146
Tabla 13. Módulo D3 - Nacionalismo	147

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa de representaciones desde el trabajo de campo	23
Figura 2. Mapa de complejidad áreas de campo y académica	65
Figura 3. Actualización de narrativas de tipo causal contextual	73
Figura 4. Espiral de aprendizaje según el conocimiento colectivo	74
Figura 5. Proceso de cognición somático	75
Figura 6. Consecuencias de la educación artística	76
Figura 7. Mapa de complejidad en relación con el marco teórico	91
Figura 6. Modelos de comunicación a estudiar	98
Figura 7. Mapa curricular 2017	115
Figura 8. Mapa curricular para la Nueva Escuela Mexicana 2019-2022	116
Figura 9. Muralismo	118
Figura 10. LTG La Entidad donde Vivo – Tercer grado – Edición 2018	119
Figura 11. LTG La Entidad donde Vivo – Tercer grado – Edición 2021	119
Figura 12. Presentación de los LTG Conocimiento del Medio – Primer y segundo grado - 2018	122
Figura 13. Presentación LTG La entidad donde vives, Tercer grado - 2021	123
Figura 14. Sección ‘Nuevas palabras’ de los LTG Conocimiento del medio, Primer grado	125
Figura 15. Sección ‘Nuevas palabras’ de los LTG	125
Figura 16. Día de Muertos maya como costumbre	126
Figura 17. Sección ‘Dato interesante’ de los LTG	127
Figura 18. Sección ‘Otros lugares’, edición 2018.	128
Figura 19. Sección ‘Otros lugares’, edición 2021.	129
Figura 20. Sección ‘Otros lugares’ en la edición 2021.	130
Figura 21. Secciones para la Cultura de la Paz	131
Figura 22. Sección ‘Círculo para el bien común’, edición 2021	131
Figura 23. Círculo de diálogo en conocimiento del medio, edición 2018.	132

Figura 24. Bloque 1	133
Figura 25. Tengo una identidad	133
Figura 26. Quiénes integran la comunidad escolar	134
Figura 27. Distintos lugares y costumbres	134
Figura 28. Inclusión en los LTG	136
Figura 29. Círculo de diálogo	136
Figura 30. Cambios físicos	137
Figura 31. El mapa de México	138
Figura 32. Orquesta comunitaria	138
Figura 33. Dato interesante sobre el chocolate	139
Figura 34. Lo que aprendí	139
Figura 35. Índice de La entidad donde vivo, Chihuahua, edición 2011	140
Figura 36. Personajes en los LTG La entidad donde vivo, edición 2011	141
Figura 37. Índice de edición 2021	141
Figura 38. Reconstrucción historiográfica de la narrativa de México de acuerdo con los LTG	143
Figura 39. Ejemplificación de la actualización narrativa en el discurso de los LTG	149
Figura 40. Las categorías incrustadas en la identidad narrativa de los LTG	153
Figura 41. Mapa de complejidad de representaciones en la identidad narrativa reconstruida	157
Figura 42. Identidad legal	162
Figura 43. Elementos secundarios de la identidad	163
Figura 44. Individualmente, pero desde lo colectivo	164
Figura 45. La nueva línea del tiempo	165
Figura 46. Historia e identidad	166
Figura 47. La atemporalidad de las enunciaciones	166
Figura 48. Las costumbres y tradiciones como atributos culturales	167
Figura 49. Conquista, lo propio y el Otro	168
Figura 50. Caricaturización o resignificación de la milpa	170

Figura 51. Maíz y nopal	171
Figura 52. Resignificar costumbres	171
Figura 53. El norte de México: Aridoamérica	172
Figura 54. La nostalgia del pasado... un pasado violento	173
Figura 55. Los cadáveres	174
Figura 56. Manifestaciones culturales	175
Figura 57. Pinturas rupestres y muralismo	176
Figura 58. Diversidad, otredad y discriminación	177
Figura 59. Igualdad, género y sexo	178
Figura 60. La mujer y su lucha	179
Figura 61. Migración y conflicto	180
Figura 62. Espacio público, autoridad, paz	181
Figura 63. Mapa de complejidad de representaciones sociales contrastadas	186

INTRODUCCIÓN

La capacidad humana para comunicarse se comenzó a desarrollar junto con las primeras comunidades humanas hace miles de años (Martínez, et.al., 2013) y comprende una serie de habilidades sociales y cognitivas que exceden la capacidad de informar – delimitado como la transmisión de datos – , para ahondar en la transmisión de significados – entendiendo que el significado es un acuerdo no expresamente discutido entre emisor y receptor sobre el mensaje enviado y las condiciones que le acompañan – que, expresamente e intencionalmente, o no, comprenden la mayoría del mensaje enviado. Aunque esta última afirmación suele atribuirse al postulado de la teoría de comunicación que Mehrabian propuso en 1972 (2017) en que demostró que la comunicación no verbal conforma hasta un 93% de lo expresado en un mensaje, el autor refería sus estudios específicamente a las emociones y sentimientos que acompañan y modifican lo dicho y, el porcentaje del que se suele hablar es un aproximado que ayuda a dilucidar que el mensaje se acompaña de varios elementos y pistas para lograr el significado.

Al hablar de mensajes escritos, el mensaje explícitamente enviado debe ser diseñado con una maestría tal que pueda aspirar a cubrir ese 93% a través de aquello que no se dice explícitamente: organización, composición, género, intención (Matveeva y Zyubina, 2018), continuidad discursiva, recursos simbólicos y gráficos, es decir, cuando se trata de mensajes escritos también se pueden encontrar elementos que permiten dar cuenta del significado que el emisor intentó construir a través del mensaje. Desde el análisis pragmático de la comunicación, la comunicación es exitosa cuando se logra llegar a la versión de mensaje que más cercana esté de la intención y mensaje que el emisor tenía pensado enviar, es decir, aunque se pueda argumentar una interpretación multivocista desde otras perspectivas, el análisis pragmático se diferencia de la semántica y el dialogismo en que se concentra en a quién, qué y cómo se comunicó desde la perspectiva del emisor.

Este trabajo de investigación doctoral presenta una aproximación pragmática del mensaje de identidad nacional que se le enseña a los niños mexicanos¹ a través de los Libros de Texto Gratuito, por lo cual, el planteamiento consiste en qué y cómo está contenido en ese mensaje, esto, desde la contextualización de dicho proceso de comunicación en el centro y sur del Estado de Chihuahua. Yo – quien presenta – he trabajado como profesora y capacitadora durante la última década y media en distintas regiones del Estado – Camargo, San Francisco de Conchos, Parral, Valle de Zaragoza y Cuauhtémoc – y con base en las experiencias en campo es que surgieron las inquietudes que dieron

¹ Omitiré el uso de la práctica del llamado lenguaje inclusivo en que se aclara el femenino en el plural ya que, en el uso formal de la lengua española, el plural masculino incluye a los demás géneros. Además, acorde al sustento teórico y metodológico, el enfoque pragmático no se equipara a las consideraciones de la gramática generativa para sustentar su uso como necesario.

origen a este trabajo doctoral. Las áreas en que trabajé son semiurbanas semirurales y los talleres impartidos reunieron a profesionistas y maestros de los municipios circundantes a ellas; en el caso de Parral y Cuauhtémoc, específicamente, se les considera rutas de acceso a la sierra por lo que concentran servicios y poder, pero sin estar inmersos aun en las particularidades de dicha región, mientras que los otros municipios funcionan en torno a las dinámicas de los distritos de riego, en la escasez de agua, y alta migración hacia los Estados Unidos de América (USA). En cambio, todas comparten los índices de violencia e inseguridad pública que se vivieron en los últimos años en el Estado de Chihuahua.

La Organización de las Naciones Unidas [ONU/UNO] define violencia como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea de grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (*World Health Organization/ Organización Mundial de la Salud [WHO/OMS], 2002, p. 3*); esta definición considera los alcances e implicaciones que hacen del problema de violencia complejo en sus implicaciones personales, sociales, culturales, políticas y temporales, así como la importancia de la moral y la interpretación cultural para definir qué conductas y normas son entendidas como aceptables.

Es importante destacar que la violencia no excluye a los centros escolares. Durante mi investigación de maestría desarrollé el estudio de campo a través de la colaboración en una escuela pública dentro de una colonia con altos índices de violencia en la Ciudad de Chihuahua, que solamente estaba superada por otra colonia en el extremo nororiental. En esta ocasión, comparto lo encontrado durante una breve colaboración en una asociación civil en esa otra colonia, donde el contexto resultó muy diferente al descrito durante la maestría. Aunque la asociación se concentra en fortalecer la educación como herramienta para sacar a los alumnos de la dinámica de violencia, a través de educación formal y talleres de arte-terapia o deporte, y conscientemente se buscan resultados a largo plazo en cuanto a la regeneración del tejido social, lo cierto es que a nivel de los alumnos y sus familias, hay una doble dinámica en la que se comparten los valores, principios y objetivos de la asociación, pero siguen inmersos en el contexto.

Aunque en un inicio comencé con la propuesta inicial de encontrar cuáles representaciones en la identidad nacional están asociadas a una serie de metarrepresentaciones que permiten explicar situaciones de violencia dentro de la interacción cotidiana de los mexicanos y perpetúan, de manera inconsciente la violencia simbólica y estructural en nuestra población, al ofrecer razones que no pueden explicar por lógica directa cómo la violencia es normalizada, pronto fue evidente que no es posible llegar a las razones detrás del comportamiento desde una aproximación simplista de la situación. Llegar a un análisis de las representaciones que sustentan la violencia en estos escenarios

requirió de un enfoque de interpretación que supliera la función ética que cumplen las justificaciones, puesto que solo los enunciados e inferencias no proposicionales y sus asociaciones pueden ser obtenidos por medio de la metodología pragmática de tipo cognitivo, pero no interpretadas, al menos no desde una metodología y ontología que permita sustentar las reconstrucciones que se hacen con dichas interpretaciones. El propio Ricoeur comentaba con Changeux (1999) que la fenomenología de la acción es compatible con el enfoque de representaciones de Sperber – en conjunto, con Wilson, Feldman, Hirschfeld, entre otros – en tanto que se considera el uso práctico de una abstracción de representaciones en la experiencia de los sujetos como agentes de su contexto llevando las representaciones y las narrativas que de ellas se construyen del plano mental hacia la experiencia de los sujetos.

El concepto de representación que no es reemplazada ni transferible directamente a la mente y las delimitaciones que Ricoeur establece en los diálogos con Changeux sobre el conservar la importancia del sujeto como unidad inicial del ser cognoscente, hace evidente que la razón por la cual apunta hacia los trabajos de Sperber pueden ser fructíferos, ya que aunque en ambos casos se considera ampliamente el contexto y la interacción con los otros, así como las fuentes de significado culturales subyacentes a la acción del sujeto, siempre es la posibilidad de reflexión y reconstrucción del sujeto de sí mismo y el Otro que le permite cambiar, incidir y acceder a la libertad. Es decir, hay una coyuntura entre el materialismo antropológico de Sperber (1985) que busca pistas en el contexto que permitan la referencia hacia la memoria que no es abstracta, sino una interpretación contextualizada desde el sujeto desde su experiencia y cultura.

Un uso interdisciplinario entre ambas apela a la evaluación moral que implica el tomar las razones para la actuación de los sujetos como justificaciones contextuales puesto que, al complementarlas con una hermenéutica de la cultura por medio de la filosofía de la acción, como lo explica el propio Ricoeur, se llega a explicar en el plano práctico cómo la ética y la moral son determinantes en el significado, intención y acción que se obtienen de la experiencia. Desde el planteamiento de Taylor – a quien Ricoeur y Changeux referencian al pasar a la discusión moral – la articulación moral es primordial para la toma de decisiones y nuestras razones en torno a dichas decisiones están vinculadas a fuentes morales que guían nuestras evaluaciones para priorizar aquellas unidades narrativas que dan estructura a la búsqueda de identidad en la vida.

Taylor (2006a) ve como una articulación trascendental la identidad personal – individual– y la moral entendida como “toda una gama de puntos de vista” (p.20) incluyendo las normas socialmente y legalmente aceptables como las intuiciones que el autor llama espirituales y comprenden aquellas relacionadas estrechamente con el individuo y su *valoración fuerte* sobre criterios y juicios independientes de sus emociones y creencias personales: la vida, lo bueno, la

dignidad, entre otros temas trascendentales para la realización del individuo. Para el autor, la identidad moderna ha subestimado la importancia de la naturaleza ontológica del individuo para preservar estas intuiciones más allá de la crianza y la cultura, que toman una relevancia secundaria a las *fuentes* que el individuo usa para interpretarse a sí mismo y a los objetos que lo rodean.

Taylor (1973) ve esta construcción de conocimiento moral como un rasgo instinto propio de la ontología natural del humano que le permite ser un agente en su propia historia al ser parte de las redes de interlocución de una comunidad, es decir, a través de un círculo hermenéutico; siendo básico para las ciencias humanas usar la hermenéutica para diferencias entre lo expresamente dicho y aquellas explicaciones que describen los objetos desde la ontología de los individuos. Para Ricoeur (1996), es precisamente este construir la historia de sí mismo a través de la experiencia vivida, la *mismidad* y la *ipsidad* que se complementan en la identidad – en lo que se ahondará más adelante pero que es el concepto central de los demás planteamientos – pensada casi como si fuese otro quien vive la historia personal, pues la narrativa identitaria es a la vez reflexión, ficción y recreación del sujeto y su contexto que se interpreta y reinterpreta en distintos momentos.

He aquí la importancia de buscar la narrativa que contiene las representaciones como parte integral de la interpretación desde la academia. Las representaciones que conforman la narrativa no son elementos aislados, sino que es cómo están inmersos en la narrativa y sus asociaciones temporales que le dan sentido y significado cultural. Para Hirschfeld (2007) el conocimiento cultural – al que él llama *folk* – es lo que permite a la narrativa ser una fuente de actuación que el grupo comparte a través de los relatos más ampliamente difundidos. Así, se da toda una vuelta completa al conjunto de constructos teóricos que llevaron a enmarcar lo encontrado en campo hacia un análisis teórico que permitiera explicar cómo los sujetos en campo referían lo aprendido en la escuela, especialmente en los Libros de Texto Gratuitos [LTG], como fuentes que sustentaban su actuación.

La presente investigación surgió de lo recabado en campo, como se explicará en el Capítulo 1, pero su delimitación como trabajo doctoral requirió de planteamientos interdisciplinarios para poder desentramar el conjunto de elementos, narrativas y representaciones que llevan a los tipos de interacción observados en campo. Al ser un trabajo que tiene un origen en el comportamiento social observado y las pautas tomadas de campo, el texto como tal ha tenido que conjuntar los requisitos de presentación de una tesis doctoral con una síntesis de abstracciones académicas de tipo inductivo – desde lo observado en campo tal y como los sujetos perciben sus contextos – hacia las interpretaciones académicas que daban herramientas y cabida para el análisis en contraste con el objeto de estudio que se tomó como referencia del discurso oficial, en este caso particular los Libros de Texto Gratuitos – sugeridos por los mismos sujetos, como su fuente de evaluación y referencia – para, finalmente, poder

obtener un análisis e interpretación que permitiera respaldar los supuestos de los sujetos desde el discurso oficial.

En un inicio, el planteamiento del problema y la investigación no fue sencilla habiendo unas cuantas pistas de campo y tan diversas interpretaciones de cultura, identidad y Estado, incluso el Dr. J.L. Evangelista acertó en comentar que no era necesaria una tesis para asumir que el mensaje de identidad del estado mexicano contiene representaciones de violencia al tener por derecho el concentrar y regular el poder; en cambio, esto dio una delimitación importante, mi objetivo no era probar lo que la teoría asume, sino encontrar qué representaciones usa para ello y cómo son entretejidas en el discurso, lo que proporciona, desde la comunicación, pautas de acción y significado sobre la cultura y los valores de los grupos. Eso, contrapuso el doctor, es entonces un problema de simbolismo y sus implicaciones en la acción. Al mismo tiempo, las conversaciones con el Dr. Rico Bovio habían dejado claro que el trayecto que recorría el proyecto de investigación requería de un análisis que atravesaba desde lo colectivo hasta lo individual, donde el marco de referencia se conformaba por distintos contextos y niveles de organización, lo que implicaba diferentes puntos de análisis sociopolítico para comprender cómo estas relaciones – que en un principio buscan fines de cohesión social y legalidad – terminan sustentando comportamientos asociados a la violencia.

Los inicios del planteamiento resultaron en varias consideraciones que llevaron a la elección, ya en conjunto con mi director – el Dr. Ransom Carty – y mi comité – Dr. Flores Flores y Dr. Guerra Arias –, de metodologías y aproximaciones que fueran útiles en fortalecer el cumplimiento de los objetivos, sin diluir esfuerzos en las muchas disciplinas y tradiciones que estudian la identidad. El planteamiento desde la comunicación y la comunicación organizacional resulta mucho más concreto desde el bosquejo de un diagrama de comunicación básico en que el emisor es el Estado y se envía un mensaje a través del medio – Libros de Texto Gratuito – cuyos receptores son los alumnos; aunque el modelo de comunicación puede resultar una forma sencilla de exponer cuáles actores están involucrados desde esta investigación, tiene la gran ventaja de delimitar a terceros y mediadores del proceso, quienes serían objeto de otras investigaciones, puesto que, aunque el mensaje es enviado de manera masiva, tiene receptor final y expresamente declarado: los alumnos. Otros públicos con intereses sobre y dentro del proceso harían considerar otros planteamientos.

El Estado, que funciona como emisor de la identidad institucional de los Estados Unidos Mexicanos [EUM] es el encargado de gestionar la identidad nacional como un recurso intangible primordial en la identificación con la población; además de proporcionar un marco legislativo que regule y dicte el uso de los símbolos, representaciones y significados asociados a lo que es *ser mexicano* (EUM, 2024); y finalmente, es labor del Estado crear una imagen mental compartida del concepto de México como nación y país. Y aunque la identidad nacional mexicana tiene un origen

mítico en la época precolombina y su reinterpretación en lo novohispano (Grovas, 2020), Schettino (2016) apunta a que la ideología política post-revolucionaria, a través de la consolidación de las instituciones en el gobierno de Lázaro Cárdenas comienza a desarrollar *lo mexicano* como discurso oficial. Esto resulta un punto clave para determinar el estudio de la identidad nacional como el momento en que comienzan a priorizarse ciertas representaciones y símbolos. Desde este acontecimiento histórico, la identidad nacional quedó marcada por dos elementos que perpetúan la violencia y la fragmentación social:

- El uso de representaciones que exaltan la acción violenta de grupos sociales inconformes, al utilizar la violencia como medio de cambio de manera justificada para lograr la lucha revolucionaria consolidada.
- El uso de una narrativa histórica que fragmenta el pasado de México, como un país que nace de sus diferencias y diversidad, al imponer el mestizaje que trata de homogeneizar una población que conserva sus particularidades regionales.

La utilización de esta identidad por parte del gobierno como un discurso de unificación nacional tal vez fue necesario y exitoso en el contexto en que se desarrolló, pero distó mucho de ser un recurso de conciliación entre los diferentes sectores, grupos de origen étnico, territorios y culturas que se designaron como mexicanos. Con el paso de los años y los conflictos propios que se desarrollaron en los años de reconstrucción del país, la situación económica que no subsanó realmente las demandas de bienestar social que iniciaron la revolución, y el cambio del mundo a la posmodernidad, ese discurso, que poco ha variado en todo ese tiempo, se convirtió en uno que no solo es obsoleto sino, además, violento hacia algunos sectores por las representaciones que arrastra en su significado.

Este discurso, sin embargo, se vio consolidado en la escuela pública a cargo de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (EUM, 1921), y en 1959, con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito cuyo objetivo principal es inculcar el amor a la patria a través de conocer su historia y garantizar el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional por medio de materiales educativos gratuitos a todos los niños (EUM, 1959). Entonces, partir de los Libros de Texto Gratuito para conocer en qué consiste esta identidad nacional que el Estado ha promovido como mexicana constituye un parámetro relativamente estable en el tiempo para conocer qué narrativa ha sido con la que se ha indocinado a la población en general y que justificaría una percepción más o menos compartida de lo mexicano y lo que representa. Esto tomado como un mensaje oficial del emisor de la comunicación social y que puede aportar explicaciones sobre cómo el cambio social se relaciona a la violencia.

El trabajo doctoral se dio en torno a la pregunta de investigación: ¿qué representaciones culturales presentes en el discurso oficial de identidad que el gobierno mexicano ha enseñado a través de los Libros de Texto Gratuito validan la violencia como interacción social en el norte de México, específicamente en el Estado de Chihuahua? La respuesta puede obtener descripciones que aclaren:

- ¿Qué representaciones y metarrepresentaciones de la narrativa nacional se asocian a formas de violencia como interacciones válidas del ciudadano mexicano?
- ¿Qué representaciones asociadas a lo mexicano están presentes en las narrativas identitarias de los Libros de Texto Gratuitos que legitiman formas de violencia estructural y simbólica?
- ¿Cómo los actores dentro de la narrativa de identidad nacional validan interacciones que permean hacia formas de violencia en la cotidianidad?

La hipótesis bajo la cual se formulan estas preguntas de investigación apuesta hacia una consecuencia no deseada de la identidad nacional enseñada por el propio Estado al querer consolidar el país tras la Revolución Mexicana y se enunciaría de la siguiente manera:

Las representaciones de violencia presentes en la identidad nacional propuesta en el discurso oficial del Estado mexicano de los Libros de Texto Gratuito promueven y refuerzan el debilitamiento del Estado desde su posición local.

La manera de validar esta hipótesis descansaría sobre el supuesto de que las metarrepresentaciones incluidas en lo que se encuentre como parte de la narrativa de *lo mexicano* incrustan diversas interpretaciones sobre la región que:

- Pueden ser asociadas a representaciones que exaltan el uso de la violencia como factor atributo de la identidad nacional.
- Contienen argumentos y significados que excluyen la diversidad cultural y social de ciertos grupos.
- Presentan la interacción social violenta como medio para lograr la incidencia social, donde el Estado como figura de autoridad está subordinado.

Conocer los supuestos compartidos por la población y, en especial, presentes en el discurso oficial que validan la violencia como factor exitoso de cambio social y refuerzan en la narrativa oral conceptos y representaciones que debilitan al Estado como autoridad y medio de transformación y bienestar puede aportar hacia la concepción misma del Estado por parte de la población y dar respuestas sobre la creciente violencia por inseguridad pública a la que se ha enfrentado el país en las últimas décadas. De la misma forma, ahondar en las representaciones de violencia simbólicas y estructurales dentro de la identidad narrativa de lo mexicano da luz sobre las diversas manifestaciones de violencia asociadas a esta y que crean lazos hacia otras formas de violencia menos visibles pero que perpetúan el contexto violento.

Desde este planteamiento, sería posible encontrar representaciones, símbolos y argumentos que son parte de la identidad institucional que han sido desaprovechados por el Estado, consciente o inconscientemente. Por un lado, conocer el efecto que tiene el material en el público final, es decir, los alumnos, es primordial para la evaluación y sanción de materiales que están en contacto directo con los menores de edad; la violencia, tanto como la cultura y conocimientos, que los materiales educativos proponen a los alumnos como deseable y característico serán pautas de comportamiento y referencia para los niños por el resto de sus vidas. Además, se pueden proponer guías y estrategias de intervención social a partir de narrativas compartidas que reafirmen la paz y la cohesión de la sociedad, teniendo argumentos pertinentes que potencien la intervención social, tanto pública y privada, como gubernamental.

Por otro lado, la comunicación pública del gobierno mexicano puede beneficiarse al identificar cómo la identidad nacional ha sido asimilada y constituye un referente sobre lo que significa *ser mexicano* en el contexto actual, pudiendo potenciar la acción de este recurso a través de intervenciones organizacionales a grupos vulnerables de manera concisa y eficiente para atender a sus necesidades. Esto, le puede ayudar a fortalecerse como autoridad y agente dentro de las poblaciones desde herramientas y estrategias que privilegien la paz, en vez de la intervención armada, regeneren el tejido social a través de los propios símbolos patrios, y permitan la gobernabilidad en los territorios desde la pertenencia y la comunidad.

El correcto uso de la identidad y la imagen del Estado Mexicano puede incidir en ciudadanos comprometidos y leales, tal y como la mercadotecnia lo hace con sus clientes, pero no a través de la acción masiva que recurriría a una nueva hegemonía de lo deseables, sino con acciones apropiadas para el siglo XXI de alto cambio en información, conocimiento y políticas globales. Evidentemente, buscar la intervención en las comunidades desde estrategias que buscan cambiar las formas de interacción y costumbres desde la imposición de programas y, o, el uso de las fuerzas armadas, que como ha sido demostrado a través de la historia y en especial de los últimos años, solamente resulta en pérdida de vidas y un impacto negativo en la seguridad pública; y aún más importante, una creciente degradación de la autoridad en los territorios, puesto que solo se logra un mayor conflicto con los escenarios presentes localmente.

La implementación de estrategias desde el discurso público y los medios masivos, así como el uso de herramientas de comunicación y diálogo, y de representaciones culturales y artísticas compartidas, es un camino no utilizado en las ciencias políticas, pero que puede llegar a aportar caminos de diálogo entre el Estado y las comunidades desde significados compartidos, o incluso ser base para replantear elementos de la identidad institucional; sin embargo, como toda intervención requiere de trabajos posteriores en cuanto a sus posibilidades y alcances. Ese es el limitante de este

trabajo de investigación, solo llega a la parte descriptiva e interpretativa de la identidad narrativa presente en los materiales vigente en que esta tesis se realizó – de 2019 a 2023 – que comenzó con materiales heredados de sexenios anteriores, derogó la ley de educación anterior, trabajó por tres años sin plan oficial publicado mientras que modificaba las leyes correspondientes, además de ser la época de la pandemia de SARS-COVID19, para finalmente publicar un plan de educación en 2022 y materiales educativos en 2023.

Inadvertidamente esta tesis también documenta estos momentos de cambio, de una temática de violencia contextual desde un punto de vista pragmático cognitivo, con una óptica de materialismo antropológico, donde el objeto de estudio era la identidad nacional en los Libros de Texto Gratuitos, de pronto se convirtió en un registro de las características ideológicas, ontológicas y pedagógicas en juego en la educación nacional. Como comentaba al inicio de esta introducción, el quehacer docente – tanto a alumnos de educación básica como a profesionistas – es el ejercicio que motiva mis preguntas, por lo que ha sido imposible mantenerme alejada de la polémica, aunque trato de mantener cierta racionalidad media entre las diferentes posturas, auguro mi subjetividad hacia el alumnado y el trabajo en aula como sujetos prioritarios a pesar de la política, la filosofía y la ideología.

Este trabajo de investigación fue realizado dentro de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en que se inscribe el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH); la realización de esta tesis me fue becada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) como parte de la línea de investigación de narrativa y representaciones bajo la dirección del Dr. Ransom Carty, cuyos trabajos en teatrología, narrativa, ensayo, y narrativa y ética a través de la hermenéutica fortalecían la interpretación y contextualización de la investigación. El período de realización inicialmente comprendió de agosto de 2019 a julio de 2022, pero se vio prolongado por problemas médicos personales y los cambios en el objeto de estudio que al comenzar la investigación no podríamos haber imaginado.

Plantear la identidad nacional en el año 2019 desde los LTG fue una idea controversial – aunque en el año 2024 con los cambios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) parezca algo obvio – ya que, aunque siempre ha sido el objetivo de la educación mexicana y los LTG el fomentar el amor a la patria, en un primer momento, fue necesario comprobar que estos textos pudieran ser considerados como un objeto de estudio para la identidad nacional. Surgieron cuestionamientos desde los seminarios semestrales de avances de tesis y los diversos lectores que fueron comentando el trabajo en curso, sobre el hacer una afirmación tal, pues convertía la educación y formación de los alumnos en un adoctrinamiento ideológico y demeritaba la labor docente y los esfuerzos en alfabetización, formación del alumno y desarrollo del sujeto. Las consideraciones y delimitaciones al respecto se establecen en el Capítulo 2 que expone desde las tres aproximaciones elegidas – y

condensadas en el Apéndice 1 – cómo la identidad del estado mexicano no es solo ideología, sino un conjunto de narrativas institucionalizadas, pero que inicialmente, necesitan – y se originan – desde la interacción social.

Es una convicción personal mantenerme lejos de la interpretación política que considero que la educación debería tener como único pilar ideológico el mayor beneficio para el interés del alumno – entendido, a mi parecer, cómo aquellos conocimientos que le sean útiles para su mente, cuerpo y emotividad –. Es ineludible, sin embargo, que hay una infinidad de interpretaciones e intereses aunados al diseño, desarrollo y evaluación de la educación, por lo que fue recomendado – por el Dr. Macera Valencia, asesor de la estancia académica parte de los requisitos del programa doctoral, y el Dr. Pérez-Taylor Alderete, lector externo de la tesis terminada – complementar la tercera perspectiva: complejidad y transdisciplina. Fue necesario mantener estas valiosas aportaciones como apartados paralelos al enfoque pragmático principal para darle un carácter más integral a las interpretaciones.

Las particularidades del enfoque pragmático y hermenéutico se pueden encontrar en el Capítulo 3, esto desde los postulados filosóficos y teóricos de cada una de las propuestas utilizadas para aproximarse a la identidad; en un primer lugar se conjuntan las formas de construcción de conocimiento colectivo, y en segundo, la construcción de conocimiento cultural. La selección de estas disciplinas responde a su utilidad en llevar el comportamiento hasta la capacidad del sujeto de aprender, elegir y contextualizar su acción más allá de la performatividad, y, a la posibilidad que Ricoeur (Changeux y Ricoeur, 1999) abre desde la teoría de la relevancia para, interdisciplinariamente, llegar a una hermenéutica que analice la ética y moral detrás de la acción. El tercer apartado, como se explicará más tarde responde a los cambios en los LTG y la NEM y los planteamientos teóricos necesarios para comprenderla en su aproximación de la realidad.

En el Capítulo 4, se amplían las condiciones y particularidades metodológicas que fue necesario delimitar para lograr el trabajo interdisciplinario entre pragmática y hermenéutica. Así mismo, se incluyen las categorías de violencia, desarrollo paso a paso del análisis, el cronograma, y la descripción del objeto de estudio. Posiblemente, para una tesis de humanidades resulte un poco tedioso encontrarse con una metodología tan marcada, pero definiendo su lugar al explicar el entramado metodológico en sus particularidades interdisciplinarias, lo que fortalece el enfoque pragmático desde el cual se obtienen las narrativas conceptuales a interpretar.

Los Capítulos 5 y 6 presentan los resultados e interpretaciones de la investigación estos contenidos como apartados en ambos casos, ya que la división se debe a las ediciones de LTG analizadas: el Capítulo 5 se dedica a los LTG utilizados en los ciclos escolares 2019-2020 al 2022-2023, mientras que el Capítulo 6 marca el rediseño completo de materiales del ciclo 2023-2024. En ambos casos. La interpretación que se hace de los textos se encuentra circunscrita al contexto en que

se originó esta investigación, el Estado de Chihuahua y sus particularidades regionales, pero, creo atinar, pueden dar pistas sobre la dinámica general que la identidad nacional tiene respecto a lo local y la diversidad.

Finalmente, la conclusión de la investigación retoma ese recorrido de lo inductivo-deductivo y de contraste con una síntesis de la investigación, las conclusiones, y reflexiones que surgieron a lo largo de estos cinco años de trabajo, así como las futuras posibilidades de injerencia e intervención.

CAPÍTULO 1. Antecedentes: Desde el campo

La escuela no escapa a la violencia, tal como lo enunciaba en la introducción de la tesis. He sido maestra por más de 15 años en la Ciudad de Chihuahua, y, ineludiblemente la violencia de las calles suele infiltrarse en la vida escolar. Desde preguntas y comentarios sobre la muerte y la violencia doméstica en los niveles más básicos, hasta alumnos mayores de edad que laboran en asuntos asociados – o dentro - del crimen organizado. La escuela es parte de la cotidianidad que normaliza la violencia, la niega y la diluye como parte de la vida (Prieto, 2015) para poder seguir viviendo sin que la experiencia se vuelva insostenible.

Como profesionalista en comunicación organizacional aprendí las técnicas de diagnóstico de clima, entre ellas, el *sensing*, que no más que el desarrollo de la capacidad para notar elementos particulares que están en interacción constante, pero de los que no habla explícitamente. Gran parte de la comunicación es no explícita, por lo que resulta una herramienta de diagnóstico muy efectiva, si bien bastante subjetiva. Después, durante la maestría en antropología social en que comencé a interesarme por la violencia de la que no se habla, aunque es evidente, ese enfoque un tanto cuanto capitalista se convirtió en una mirada hacia las personas; ven lo evidente, lo conocen y han aprendido a vivir. La *experiencia vivida* que el hermeneuta busca, el sujeto que vive en estados de emergencia (Taussig, 1995) la tiene en abundancia, es parte de las habilidades cognitivas de todo ser humano el ser capaz de adaptarse a su contexto y lograr las mejores oportunidades para sobrevivir dentro de él.

Los niños no son una excepción. Los niños que han crecido en las últimas dos décadas en que recrudeció la violencia en Chihuahua consideran parte de su vocabulario diario palabras como muerte y ejecución; saben qué es violencia y han crecido aprendiendo a vivir en ella. En 2009, cuando empecé a enseñar frente a grupo, se dio un intento de ejecución frente a la escuela secundaria en la que estaba enseñando, en aquel entonces las detonaciones eran ajenas a la gran mayoría de los alumnos, y cuando les di la instrucción de agacharse – pensando en el peligro de las ventanas y las balas perdidas – no entendían qué estaba pasando. Para 2013², los niños de nivel preescolar jugaban a ser sicarios, te podían contar de cómo el papá de su compañerito lo golpeaba y quemaba con cigarrillos cuando estaba drogado, o, decirte que su papá estaba triste porque mataron a su tío a balazos. En 2018, alumnos de nivel secundaria jugaban a asaltar tiendas de abarrotes como diversión con armas que se encontraban en su casa, algunos otros vendían alcohol, medicamentos o drogas a sus compañeros, y algunas alumnas tenían como objetivo casarse con un narco que les pudiera comprar todo lo que quisieran.

² Notas de campo, agosto-diciembre 2013.

No fueron casos aislados, o mala suerte, esa es la realidad sociocultural en que las escuelas en el Estado de Chihuahua funcionan, aunado a las diferencias de poblaciones étnicas, migración constante, recortes de presupuesto, escasez de profesores – y constante rotación por las malas condiciones laborales y sueldo – y reformas curriculares. Concentrándose solo en la primera problemática, Paniagua, et.al, (2020) realizaron una investigación en Ciudad Juárez en torno a las expectativas de trabajo a futuro en estudiantes de escuelas públicas y sus observaciones y conclusiones son muy similares a lo que maestros compartimos en la Ciudad de Chihuahua.

La realidad que la escuela propone, y nosotros maestros enseñamos como correcta, es una de legalidad, armonía y bien común. Los programas curriculares, a pesar de sus cambios, como se detallará en el Capítulo 4 tiene como objetivo la formación de buenos ciudadanos mexicanos, que amen a su país y contribuyan a su mejora. La realidad que los alumnos viven, en diferentes contextos socioeconómicos y geográficos, es más acorde a la descripción de los autores antes citados sobre su población de estudio “La cultura emergente a partir de la guerra contra el narcotráfico no solo ha victimizado y criminalizado a los niños (...) además ha inculcado entre los mismos las tendencias hacia el manejo de armas” (p.314) y, los docentes, como registran los autores, nos encontramos frente a una brecha enorme.

Este capítulo presenta las distintas experiencias en campo que llevaron al planteamiento de la tesis. A través de las distintas enunciaciones recabadas, expongo un panorama del contexto desde el cual surgen los cuestionamientos y los objetivos de este trabajo de investigación. Prevengo al lector, estas afirmaciones son lo que los sujetos viven, piensan o sienten desde su cotidianidad y que fui recolectando, para el primer apartado como maestra de grupo y administrativa en educación básica; en el segundo, se entrecruzan los relatos obtenidos de un breve trabajo de campo en los municipios cercanos al Río Conchos, esto antes del conflicto por el agua en 2020, con lo que ya había escuchado en el trabajo de campo de mi tesis de maestría; y finalmente, presento cómo los sujetos consideran que sus ideas sobre lo mexicano fueron aprendidas en la escuela, en los LTG, en contraste con la experiencia como capacitadora de maestras de educación básica.

1.1 La escuela mexicana y sus alumnos hoy

La neta, un... 80% o más de lo que nos dicen en la escuela no sirve para la vida real, pero nada, nada.

- José, 17 años

¿Qué se contesta a un alumno de educación media superior cuando te dice eso? Se puede optar por tomar el discurso de que la escuela los prepara con herramientas para la vida y que cuando crezcan puedan ser adultos que piensen por sí mismos y, ese razonamiento, les va a dar la capacidad de tener mejores oportunidades; o, se puede mentir y decirles que están equivocados que todo lo que

se aprende en la escuela es muy valioso y que no saben lo que dicen porque aún no son adultos. Ambos casos solo denotarían que el maestro o está evadiendo el tema o no sabe las vidas que llevan sus alumnos fuera de las aulas.

En Chihuahua, el índice de deserción escolar en 2015 era del 0.2 % para primaria, 6.4% para secundaria y 15.5% para educación media; tras el Covid, en 2023 – tras la pandemia de Covid19 – es 0.7%, 3.5% y 10.9% respectivamente (INEGI, 2024) cifras más altas que la media nacional. En las estadísticas educativas más recientes, de las 6939 escuelas de educación básica en el estado, 5160 son públicas (SEP, 2024a); en primaria el 13.5% de los planteles es indígena o comunitario y de las 1035 escuelas de educación secundaria, casi el 35% son telesecundarias – asumiendo que estos dos datos significan que atienden a poblaciones no urbanas o diversas, ya que el conocer las escuelas por indicador de rural, semiurbana o urbano no está disponible –, y, el promedio de vida escolar es de – según las estimaciones presentadas en línea – es de 13.7 años, con una deserción de 10.2% – por encima de la media nacional – pero un analfabetismo de 2.4% – debajo del 4.3% de la media nacional (SEP, 2024b)³.

Estos datos ilustran, desde las cifras, la oferta de educación básica como referencia del contexto educativo en la entidad; por ejemplo, saber que ese 13.5% en educación primaria más tarde es un 35% indica que la educación básica en el estado tiene cobertura no solo en las ciudades, haciendo relevante considerar la educación desde los otros municipios – la gran mayoría de ellos – con contextos semiurbanos o semirurales, donde la violencia también tiene sus propias particularidades y al ser comunidades con menor densidad y número de pobladores convierte en esas interrelaciones entre víctimas y criminales en conflictos más cerrados, es decir, al ser sistemas más pequeños, también son más evidentes estos roles que se le asignan a las personas.

Desde el comportamiento social esto tiene grandes implicaciones. La performatividad que se da en los escenarios de interacción social es estudiada por Weick (1973) para encontrar cómo en sistemas pequeños, como las organizaciones desde su aproximación, suelen darse una especie de guiones a través de las preconcepciones asignadas a los distintos miembros, tal y como si fuera una obra ensayada en que cada actor tiene un papel bajo el cual desarrolla su actuación. Para el autor, esto va construyendo una epistemología que da sentido al contexto para actuar en situaciones de crisis. En otro trabajo (Weick, 1984) reitera la importancia de que esta propiedad que tienen los grupos humanos para organizarse a través de una convergencia de interpretaciones, que no necesariamente coinciden con los supuestos de los líderes, puesto que son dinámicas sociales variables.

³ Todas estas cifras varían entre estimados, años y detalles en la fuente oficial citada, por lo que deben ser tomados más como referencias que como datos.

Así, la interpretación de los escenarios de interacción social requiere de un nivel secundario a la información dada, la interpretación que lleva a ahondar en cómo y desde qué supuestos se interpreta una idea para que los miembros se comporten de cierta manera, cumpliendo con su papel aprendido dentro del grupo. El autor define *enactment* – performatividad – para hablar de cómo “las personas actúan, dan vida a eventos y estructuras y las ponen en marcha” (Weick, 1973, p.206), y esta es parte de la propuesta de lo que esta investigación intenta ilustrar, cómo estas ideas preconcebidas en roles se han convertido en una teatralización de la violencia – lo cual no significa que no sea una realidad – sino que ha sido integrada toda este vocabulario y roles para aprender desde la actuación de la narrativa emergente, con cada quien asumiendo sus roles para aprender a lidiar con los contrastes entre lo legal y lo ilegal

Los maestros no se dan cuenta que las reglas y las cosas de escuela no aplican allá afuera. Allá afuera es la ley del más fuerte, el más poderoso, el más chingón.
- José, 17 años.

La escuela y allá fuera son contextos diferentes. Indudablemente la escuela aspira a ser un lugar seguro, donde las oportunidades sean alentadoras y los alumnos desarrollen sus propios dones – refiriéndome a esta palabra desde la propuesta de Gardner (1995) – no podrían pensarse en una escuela oficial que asumiera la ilegalidad, el desaliento y la limitación. Creo firmemente que el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura y pensamiento racional han llevado a una mejora significativa en la población mexicana: en la gran escala del tiempo es destacable haber pasado de ser un país con pocas personas que leían y escribían en el siglo pasado a haber logrado a una cifra debajo por debajo del 5% de analfabetismo. Aun así, no puede ser una cifra alentadora si se considera que pocos mexicanos entienden lo que leen o leen por esparcimiento.

La escuela funciona, eso es innegable, pero los resultados son ambiguos también. Desde la cotidianidad de los alumnos sus realidades son aquellas en la que la mediación entre la violencia, la alta competitividad laboral y económica, y una crisis constante se encuentran con un aprendizaje deficiente para sus necesidades. Podría pensarse que, al ser un alumno de educación media quién expreso la opinión citada, su punto de vista fuera el de casi un adulto que empieza a conocer la vida, pero, los alumnos de educación básica, primaria inferior para ser precisos, de la asociación civil (AC)⁴ en que colaboré durante inicios del 2019, estaban de acuerdo en que una cosa es lo que lo sucede en la escuela y, otra la forma en la que actúan y viven fuera de ella.

La AC proporciona educación básica a niños que viven una de las colonias con mayores índices de violencia en la Ciudad de Chihuahua durante la llamada guerra contra el narcotráfico; la

⁴ Me fue dada autorización para utilizar lo recabado en la asociación civil, pero no para divulgar su nombre o ubicación, ya que el comité directo no quería que estos resultados dañaran o mermaran su permanencia la y confianza logradas en la comunidad.

otra colonia fue en la que realicé trabajo de campo para la investigación de maestría y en la que describí cómo la violencia está entretejida en las narrativas históricas de la conformación de la colonia y reforzada por el uso de representaciones⁵ y meta-representaciones⁶ que ayudaban a guiar la actuación de los habitantes en torno a la problemática de inseguridad pública (Prieto, 2015).

El haber participado por unos meses en la AC me llevó de vuelta a la investigación, por lo ahí aprendido, además me hizo darme cuenta de que no solo se trata de hacer intervenciones en los lugares con problemas de este tipo, sino que existe un entramado de valores y metarrepresentaciones asociados por estos programas a la educación como factor de cambio social, esto, debido a lo que expongo a continuación. Primero, según lo propuesto por la organización, la influencia positiva de los niños que hayan estudiado la educación básica formalmente o participado en sus talleres de música y deporte, irán incidiendo en generaciones futuras – todos sus objetivos son a tres generaciones de distancia, es decir, entre 60 y 80 años – como influencia positiva en la reconstrucción del tejido social desde el fomento de los valores que la educación enseña. Segundo, la segunda línea de intervención son los talleres de música – a modo de arteterapia, pero bajo los supuestos de Eisner (2002) de educación artística que reconstruye los valores del sujeto en torno a los valores del arte – y el deporte – como ejemplo de la organización bajo reglas, es decir, performatividad – son acciones a corto y mediano plazo que restituyen la cohesión al rescatar el valor de la comunidad y los lazos sociales.

Al llegar las evaluaciones sobre el impacto de los primeros cinco años los resultados fueron entremezclados con todo y el esfuerzo y la labor que ahí se realizan. La etapa de introducción de la AC a la comunidad, y permanencia en la misma, se ha concluido y su establecimiento como parte de la comunidad se logró, sin embargo, la medición de impacto arrojó dos resultados desalentadores: por un lado, los talleres de artes no estaban ayudando a reforzar los valores a través del arte – esto lo explicaré más adelante en el Capítulo 3 – porque, a pesar de la alta participación que había de niños en los programas de música – en esa y otras cuatro colonias con problemas similares – la población lo consideraba como útil para aprender a tocar un instrumento, pero no como una actividad comunitaria o de coparticipación; en un segundo apartado, la casa consultora nombró resultados similares en otras orquestas comunitarias, lo que indicaba que enseñar artes, por enseñarlas, sin conocimiento de lo que era educación artística, diluía los esfuerzos al grado de recomendar que se tomaran acciones inmediatas para corregir la implementación del programa. Respecto a la parte deportiva, confirmó lo que diría la teoría en torno a los escenarios de interacción social: la permanencia de las familias en las actividades deportivas era condicional a los beneficios que se

⁵ Sperber define representación como “una cosa, física o mentar, que para propósitos intelectuales, puede reemplazar (‘suplir’) los objetos que representa” (1985, p.11)

⁶ Sperber y Mercier (2017) dicen que una meta-representación es “una representación de una representación” (p.92) y las explican como como los deseos, juicios, creencias e intuiciones compartidos por un grupo.

obtenían de los programas – educación para los niños, apoyo psicológico, actividades deportivas y culturales gratuitas, programas de becas universitarias, etc. – y las personas delimitaban su rol a la AC conscientemente; la razón, según el estudio, era que las personas consideraban que su vida era demasiado diferente a lo que la AC decía.

Lo que nos dicen en la escuela no es cierto. Tú hazles caso aquí, y ya en la casa es como nosotros sabemos.

- Juan 11 años.

Esta frase la escuché durante una actividad en que los niños y sus familias estaban juntos, el hermano mayor estaba diciendo al hermano menor esto, al verme que estaba en el pasillo se asustaron mucho, y me dijeron que no era cierto, que sí iban a hacer todo y no los fuera a acusar porque querían seguir yendo ahí; cuando les dije que no era maestra de ahí, se calmaron un poco, pero me pidieron que les guardara el secreto. Al comentar esta, entre otras cosas, con el director de la organización él me relató lo ocurrido con el estudio de impacto, los retos que estaban teniendo, y que, estaban al tanto que los niños aun jugaban al secuestro, como el mismo presencié al salir de la AC, con un niño atado a un poste de luz. Al detenerse para desatarlo, el niño y sus amigos le pidieron que no lo hiciera porque así era como se jugaba el juego.

1.2 La escuela mexicana y la tradición

Así hemos vivido nosotros siempre. Hay que sobrevivir.

- Narcotraficante y sicario, 2013.

Cuando comencé la investigación de maestría fue como aprender una nueva lengua y había muchos términos e ideas que no eran comprensibles para mí y que, desde mis propias creencias, eran incorrectas o ilegales. Al concluir mi investigación fue como si hubiera dos formas de interpretar el contexto de mi investigación – por sus propias metarrepresentaciones y razonamientos – o, a través de mis conocimientos e ideales. Como comunicóloga, lo anterior, tiene una explicación razonable si se ve como el análisis de un proceso de comunicación: mi emisor tiene un conjunto de creencias, valores e intenciones detrás del mensaje que envía y, para encontrar el significado que buscaba compartirme, después del trabajo de campo, yo era capaz de reemplazar – en algún grado – algunos de estos elementos implícitos en lo dicho – y determinantes para el mensaje enviado – e interpretarlos según el contexto.

Esto subraya, que cuando se habla de violencia es trascendental ponerse en esa posición que estás tratando de interpretar, desde los sujetos involucrados, y no desde el lente pseudo objetivo del investigador o el prejuicio y estereotipo de víctima o criminal. Estas personas, en ambos roles durante diferentes momentos de la vida, son más que esos papeles que juegan en un escenario social, y, el compartir su conocimiento del medio con nosotros es invaluable tanto académica como

humanamente. Humanamente es fascinante ver cómo la vida sigue, aunque esté inmersa en la violencia extrema, y lleva a cuestionarse qué tanta violencia hay en el mundo en que vivimos, sin tal vez darnos cuenta de los roles que jugamos. Académicamente, visibiliza todas esas formas de violencia asociadas a la violencia que vemos explícitamente.

Las experiencias de campo enseñan lecciones de humanidad. Antes de la pandemia, visité municipios cercanos al Río Conchos con la intención de escribir un artículo académico sobre las costumbres españolas que perduran en el suroeste del estado como la charrería y el festejo del patrón del pueblo reinterpretadas desde lo chihuahuense, en cambio, me encontré con que la violencia asociada al narcotráfico estaba entrelazada en su historia local – tal y como sucedió con mi tesis de maestría – de tal manera que, usan esas representaciones para explicar su arraigo.

Defendemos nuestra tierra. Somos los nuevos conchos haga de cuenta. Pos de ahí venimos, esos somos, a los que no nos mataron, pos aquí estamos.

-Mary, madre y viuda, 2018.

Cabe aclarar, la veracidad factual o histórica de este tipo de afirmaciones no es parte de la discusión de esta tesis, lo que me resonó en mí fue la seguridad y el orgullo con que lo dijo la mujer que me estuvo guiando a lo largo del Desfile del 20 de Noviembre; por un lado, es cierto que estos pueblos a lo largo del Río Conchos fueron misiones y como lo dice el nombre del río, efectivamente eran territorio de los Conchos, inclusive, si se sigue la tradición mexicana del mestizaje, puede resultar creíble que en algún punto del código genético de esta persona exista la posibilidad de ser descendiente de los Conchos, pero, siendo estrictos, la etnia de los conchos, efectivamente aguerrida defensora de sus tierras y forma de vida, fue perseguida y, supuestamente, aniquilada como tal. ¿Pueden ser los nuevos conchos sin un territorio, reconocimiento como nación originaria, lengua y forma de vida propias? La respuesta obvia es que no, pero, considerando que el criterio para ello en México es la auto adscripción a una etnia, surge la pregunta, ¿por qué no si según la narrativa oficial somos herederos del pasado prehispánico?

Estoy argumentando un poco hacia ambos lados, no para contradecirme en la ambigüedad sino para ilustrar cómo tratar de entender desde la perspectiva del sujeto, aun desde una interpretación académica. En este punto, fue evidente que la tradición española no era prioritaria, con todo y la algarabía del desfile con las autoridades al frente, seguida por la charrería y los rancheros en un grupo separado, para terminar con los alumnos de las escuelas al final – muy al estilo de las afirmaciones de Rubial García (2005, 2010) sobre la performatividad de las organizaciones en la conformación de la estructura social durante el virreinato – el mestizaje estaba, en la perspectiva de los pobladores, altamente cargado hacia los pueblos indígenas prehispánicos como origen de su comunidad.

Una comunidad que estaba caracterizada por resistir, por sobrevivir. Según María por eso era tan importante ese desfile para ellos, porque era para conmemorar cómo ellos habían estado listos para la revolución, porque ellos siempre están armados y listos para pelear. Esto último lo recalqué diciéndome que para los niños se hacían rifles de madera cada año, porque era importante para los niños cada uno conservar sus rifles de los desfiles: el que había usado su hija mayor, lo había pintado con su papá y era como un recuerdo de antes de que lo ejecutaran y por eso ahora su niña mayor había pintado el rifle con su hija menor, en memoria del papá que ellas compartían; el de sus otras dos niñas, como el papá no se hacía cargo, lo había pintado ella con las niñas. Concluyó diciéndome que por eso la Revolución era una fecha importante para conmemorar, casi como la fiesta del pueblo.

Somos revolucionarios los de Chihuahua a nosotros sí nos hizo justicia la revolución (...) así somos, revolucionarios armados y defendemos nuestras tierras y nuestra agua, eso es lo único que tenemos.

-Mary madre y viuda, 2018.

En aquel entonces, antes de la pandemia, me pareció exagerada la afirmación, desde mi perspectiva era como una exaltación de las viejas historias revolucionarias que se suelen escuchar en Chihuahua, con Pancho Villa – querido por algunos, acusado por otros – y los Dorados de Villa, los abuelos yendo a la Ciudad de México para recibir sus papeles del reparto agrario, y las escuelas llegando a los pueblos como parte de las glorias de la Revolución. Cuando se dio el conflicto armado entre campesinos y el gobierno federal por la entrega de agua de la Presa La Boquilla (Solorio, 2022)⁷, no pude evitar recordar las notas de campo que había guardado; no era un decir, era una indicación directa del rol que habían aprendido.

Por eso andamos armados, porque siempre hemos luchado, así somos aguerridos, luchones, aferrados, no nos doblamos.

- Mary madre y viuda, 48 años.

Mary me relató toda la historia para probar su resiliencia, desde la fundación del municipio, una de las primeras misiones en el norte de México, su desarrollo hacia el grado de villa, posterior industrialización – sus palabras – al haber tenido rastro, comercios y hasta una fábrica, y su rol en la organización de los revolucionarios al partir a luchar al sur, para ahora decaer hacia un pueblo con alta migración, considerado como de pobreza extrema, y alta violencia por narcotráfico. Al preguntarle cómo sabía todo eso respondió orgullosa: *yo no estudie, ni nada, solo tengo hasta secundaria abierta, es lo que aprendí en la primaria.*

Nosotros no somos criminales, así sarros como nos quieren hacer ver de qué terroristas y así. Nosotros no matamos a la gente nomás porque sí, es más, hasta traemos la bandera y el escudo nacional, así como nos enseñaron en la escuela y hasta cantamos el himno nacional.

⁷ Existen toda una serie de cuestionamientos políticos de este hecho, sin embargo, el único objetivo y razón de mencionarse aquí es ilustrar cómo estas ideas sobre la violencia llevan a la acción.

- *Narcotraficante y sicario, 2013.*

Estas oraciones, parte de las notas de campo utilizadas en la tesis de maestría son el acompañante necesario para lo que Mary me había relatado: por increíble que me pareciese a mí en aquel entonces, la fuente de actuación era la escuela. La educación oficial básica y los libros de texto parece haber dejado importante huella en los recuerdos de los alumnos, y aclaro, no estoy demeritando la labor de la escuela – personalmente creo que la escuela pública en Chihuahua (donde conozco al respecto) ha realizado una labor importantísima y exitosa – ni tratando de inculpar los materiales educativos como ‘culpables’, un tanto como se exponía arriba sobre eliminar esas etiquetas y tratar de entender cómo y qué dicen los materiales, que, bajo el contexto específico del Estado les hace destacar ciertos elementos.

Acá, teníamos suerte, en aquel entonces, llegaba un maestro para todos de ahí en cuando. El que quiso aprendió a leer y escribir y agarró los libros.

En la escuela, teníamos esos libros de papel cafecito, como de estraza, los Libros de Texto Gratuitos. A veces era el único libro que había en la casa.

- *Mary, madre y viuda, 48 años.*

Mary trató de describirme tres o cuatro portadas de las que más recordaba con los cuentos o dibujos que más le gustaban, cuando le dije que no los recordaba y que probablemente habíamos usado libros diferentes, me contó de los libros de sus hijas, y como todos los tiene guardados – *solo los no repetidos*, aclaró – porque de ahí sacan información para las tareas, aunque ya con el internet a veces podían hacerlas más rápido, pero igual era bonito. El afecto y emotividad con que Mary describió todo eso, me recordó mucho a José quién tenía fe completa de ser un buen mexicano porque conocía los símbolos patrios y cantaba el himno, como si fueran pruebas irrefutables de su *mexicanidad*.

1.3 La escuela mexicana y su propuesta

Como últimas exposiciones sobre lo aprendido en campo, comparto un relato de lo sucedido como parte de las experiencias como capacitadora a docentes, aunque no registré citas breves como en los casos anteriores, sí tengo las reflexiones personales sobre los doce sábados compartimos en Cuauhtémoc como parte de talleres de capacitación para el modelo curricular de La Escuela al Centro que – como se explicará más tarde – fue derogado. La disposición de las maestras – educadoras de nivel preescolar y normalistas de nivel primaria – no era la más amplia, sin embargo, mi trabajo como capacitadora era apelar al interés desde otros medios como las estrategias didácticas y los beneficios en el desarrollo de los alumnos.

La primera sesión abordaba que, desde el área de lenguajes, tanto el español como las lenguas indígenas y el inglés – como lengua extranjera – eran lenguajes, y, por lo tanto, el mismo profesor era capaz de desarrollar las competencias, independientemente de las particularidades de cada idioma.

Personal y profesionalmente estoy en desacuerdo, pero, lo rescatable de este planteamiento fue proponerles a las maestras que podían ponerles canciones en diferentes idiomas, no solo esos, porque lo que los diferentes idiomas logran en el desarrollo cognitivo del alumno es el conservar una mayor gama de sonidos y combinaciones, aunque eso no implique conocer el idioma como tal, le daría oportunidad al alumno de, más adelante, aprender idiomas más fácilmente desde estrategias sociales. Esta es una apuesta bastante excéntrica, pero que se puede fundamentar desde las neurociencias y la psicología cognitiva – no citaré fuentes porque no conciernen a esta tesis –, y aun más importante, abrió la oportunidad de diálogo con las maestras al ser un curso propositivo, en busca de soluciones y razones científicamente comprobables.

Todas las maestras con quienes tuve el gusto de trabajar contaban con grado de licenciatura, tres con maestrías terminadas, dos con maestrías en curso, dos con especialidad en curso y dos tenían el doctorado terminado. Tal vez fue el hecho de haber tenido la suerte de encontrar maestras muy preparadas y comprometidas con su vocación que hizo de este curso un taller tan provechoso en cuanto a las posibilidades y limitaciones que se pueden tener en el aula. A continuación, enumero los temas discutidos:

- *La imposibilidad de los maestros de ser todólogos, y, además exaltar esa explotación de la figura del maestro como el ideal.*
- *Los constantes cambios curriculares impiden que se completen ciclos de aprendizaje haciendo poco posible ver resultados o acciones correctas.*
- *La carga administrativa y burocrática dificulta, en vez de facilitar, la enseñanza día a día e impide el desarrollo profesional del maestro.*
- *La multiplicidad de objetivos académicos, formativos, ideológicos y psicoemocionales son imposibles de lograr.*

Sobre este último tema me gustaría elaborar más, porque es el que particularmente atañe a la problemática a tratar en esta investigación,

Para algunas maestras fue una sorpresa ver que dentro de las cosas que ‘permanecían’ en la reforma era la prioridad de formar buenos ciudadanos, mexicanos que amen a su Patria, esto suscitó una discusión que se mantuvo a lo largo de las sesiones. Si la prioridad es formar ciudadanos, entonces por qué no les enseñan eso en vez de didáctica, otras respondieron que por ello llevaban clases de sociología, y otras más cuestionaron si entonces esa era el primer objetivo – uno político –, entonces ellas no trabajaban para los alumnos, sino eran burócratas. Como yo fui clara en que yo no milito para ningún partido, ni lo he hecho en el pasado, les dio una oportunidad para las opiniones diversas de externarse, y, por otro lado, mi constante redirección hacia los alumnos como prioridades en la forma en que llevaría el curso permitió ahondar en qué estaban enseñando y cuáles eran sus posibilidades.

La región de Cuauhtémoc conjunta tres culturas: la rarámuri, la menonita, y la mexicana – pregunté si los rarámuri no se sentían excluidos porque, técnicamente, también son mexicanos, y me dijeron que no, que ellos no se dicen mexicanos; asimismo, los menonitas, aunque nacidos en México por ya varias generaciones, tampoco se identifican como mexicanos. Las condiciones de los centros educativos varían de tener internet en las cabeceras municipales, a tener vidrios en las zonas más alejadas, lo cual en sí es un conjunto de contrastes; sin embargo, el tema recurrente fue el asunto de la nacionalidad y la identidad. ¿Cómo priorizar el amor a la Patria y la ciudadanía mexicana cuando ni siquiera se identifican como mexicanos? Dejando la diversidad atrás, ¿cómo se pone en la planeación estratégica que ese día vas a trabajar en formar ciudadanos? ¿Cómo se enseña eso, con los honores a la bandera, o cómo se le hace un contenido transversal al enseñar la resta o el sujeto y predicado?

Además de las constricciones propias del currículo escolar y los requisitos de planeación y evaluación, las maestras se encontraron bajo cuestionamientos éticos que contradicen los demás supuestos de la educación como defensora de la diversidad, equidad y no discriminación. No sólo el objetivo prioritario era primordialmente ideológico, sino que ellas eran vehículos del Estado, sus alumnos adoctrinados y su labor de formación del sujeto en conocimientos científicos era secundaria a, en sus palabras, *la represión del Estado*.

En síntesis, para concluir este breve capítulo en que expuse más que un relato de campo, la experiencia vivida como docente e investigadora, creo importante reestructurar esta multiplicidad de factores en el objetivo de la presente investigación para lograr un planteamiento de la problemática de estudio:

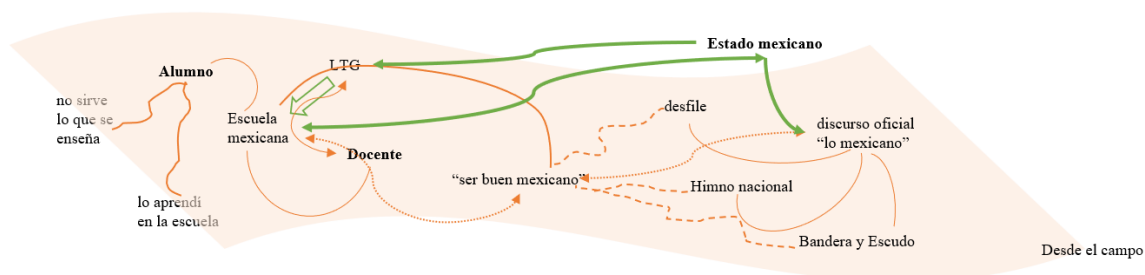
La educación básica en México es una fuente de significados sobre *lo mexicano* que los sujetos usan para justificar y explicar sus acciones, sin importar si consideran si es cierto o falso lo que se dice en la escuela, utilizan las representaciones simbólicas de la narrativa oficial para actuar los roles que se les asignan.

Los roles que actúan – o desempeñan – tienen que ver con una serie de metarrepresentaciones incrustadas en los relatos (Sperber y Hirschfeld, 2005) sobre lo que consideran valioso, bueno, o correcto en cierto contexto, casi a modo de instrucciones. Para Taylor (2006) estas redes de interlocución – o narrativas públicas según Summers y Gibson (1994) – son fuentes de significados sobre aquello que una sociedad considera como bienes y se utilizan para evaluar las decisiones del sujeto. Aunque se incluyeron una diversidad de ambientes y contextos, todos ellos confluyen en como existe un entramado de violencias que se van sumando a la performatividad de la cotidianidad, de la

historia local, los relatos y los valores – o evaluaciones fuertes en términos de Taylor – para normalizar la violencia e invisibilizar a los sujetos sobre los que se ejerce.

El Dr. Mancera-Valencia apuntó en decir que lo que estaba obteniendo de mi tesis era una descripción compleja en distintos niveles: contextuales, académicos de tipo teórico, académicos de tipo ontológico, e ideológicos desde el macro contextual. El pensamiento complejo, agregó, puede aportar guías sobre cómo una situación simple, como la educación básica – desde los LTG y su impacto en los alumnos – desencadena a futuro consecuencias variadas por la forma en que interaccionan las representaciones sociales⁸ desde diferentes interpretaciones, situaciones, y grupos sociales. Efectivamente, desde el pensamiento complejo se puede deconstruir el problema u objeto de estudio y reconstituirse desde sus particularidades desde diferentes disciplinas (García, 2006), de tal forma que, agregaba el Dr. Mancera, los mapas de representaciones exponen en cada uno de esos niveles de conceptos y elementos interrelacionados los niveles estructurales de la violencia de Estado respecto a la educación básica desde los LTG, y con ello, es posible asociar cómo libros de primaria pueden convertirse en un instrumento determinante para el adoctrinamiento que el Estado hace de los alumnos en la escuela pública. La *Figura 1* muestra la primera capa de representaciones sociales y sus asociaciones desde esta perspectiva.

Figura 1
Mapa de representaciones desde el trabajo de campo



Fuente. Elaboración propia en conjunto con Mancera-Valencia.

Cabe mencionar, que el estado mexicano no es el único que sigue este modelo de adoctrinamiento, es muy común que los currículos escolares estén guiados por políticas poblacionales (Faas, 2008), intereses de grupos involucrados (Eisner, 2002) y la tradición misma que permea hacia

⁸ Desde la tradición de Moscovici, las representaciones sociales son conceptos a nivel cognitivo – individual – y social – desde la práctica social – que proporcionan significado a través de estas interrelaciones (Sánchez Luján, 2020). Difieren de las representaciones de la pragmática-cognitiva antes mencionadas por la relación que tienen hacia un referente en el mundo material. La versión cognitiva difiere en significado, categoría cultural y asociaciones con otras representaciones dependiendo de la situación en que se da la comunicación.

los contenidos e interpretaciones en que se da la educación (Mercier y Sperber, 2017). Lo que hace de la problemática descrita relevante dentro del contexto aquí planteado es cómo estas narrativas, a modo de instrucciones de actuación, son usadas en una doble dinámica de fuente confiable y fuente fallida, es decir, por un lado, validan ser aguerridos y por el otro, consideran los supuestos sobre interacción falibles en la cotidianidad para preservar la legalidad y la paz.

Yendo hacia el diálogo de la interpretación, desde la complejidad y las voces latinoamericanas⁹, la invisibilización, que mencionaba al inicio de la página anterior, es un concepto de la teoría de Santos (2007); funge como una de las características de las cartografías sucias, esas áreas que son problemáticas para los Estados por su lejanía con el centro – a menudo heredadas de los procesos colonizadores –, y que es preferible ignorar y dejar a la violencia y la ingobernabilidad, aunque el problema crezca y crezca, porque la alternativa, que es reconocer que hay modos propios de vida, experiencias, y ontologías, va en contra de los intereses del Estado. Una forma de enunciar el contexto antes citado, desde una visión sociológica, podría ser interpretar estos contextos violentos como lugares de cartografía sucia, más allá de la línea abismal que separa los centros metropolitanos y urbanos más desarrollados del país de los municipios lejanos, de la periferia.

Desde la antropología acción de Pérez-Taylor (2016), el proceso mismo de la conformación de estos territorios lejanos de la arquitectura, forma de vida y simbolismos de la Ciudad de México (Pérez-Taylor y Ruiz, 2022), llevarían a la construcción de sujetos, dinámicas y territorios distintos, como lo expone Guerrero Tapia (2022) en su investigación sobre las forma en que habitantes de distintas regiones geográficas del país asocian a símbolos y representaciones dependiendo de su ubicación con respecto al territorio nacional. Aunque el autor describe los elementos compartidos como una forma similar del territorio nacional y cierta iconografía, la importancia del significado muestra la relación entre sujeto-naturaleza y lo social dentro de los corpus discursivos de la cultura.

La construcción del concepto corpus discursivo, es ejemplificado en la investigación antes citada de Pérez-Taylor y Ruíz, en que los autores hacen evidente que el sujeto inmerso en el proceso social vive desde los patrimonios y memorias del territorio, dónde la organización y autorregulación de los grupos, espacios, y objetos conforman la comunidad desde la memoria compartida. El hecho de que haya cohesión grupal lleva a poner límites – fronteras – espaciales y legales, pero también sociales y políticas. Es por ello, que para Pérez-Taylor la antropología evoca lo político inevitablemente al “dejar plasmado en el signo ideológico el sentido del texto” (2016, p.78) al ser el

⁹ Mientras que Ricoeur es determinante en cuanto a la base epistemológica de Descartes y la construcción del *Cógitio* como unidad de razón y percepción, con lo que limita el tránsito directo hacia las neurociencias y los estudios culturales (Changeux y Ricouer, 1999), en sentido inverso, el pensamiento complejo no ve una objeción con la transversalidad disciplinaria al buscar exponer los elementos heterogéneos en interacción desde la realidad, es decir, desde una ‘ontología cotidiana o real’ auxiliarse de las diferentes disciplinas.

quehacer y la labor antropológicas inminentemente dialógicas; en que las ‘instantáneas’ que deja el trabajo de campo desde los sujetos y la investigación exceden la reconstrucción del otro desde la mirada del investigador para darle equilibrio hacia un saber compartido.

Tal vez, y concluyendo esta vez sin más demora este capítulo, esto fue el origen de la investigación aquí presentada, la mirada antropológica que busca la acción, pero, a través de la experiencia como maestra, los que amamos ser maestros somos orgullosamente maestros, aunque seamos docentes, capacitadores o evaluadores. Nunca dejamos de ver a *nuestros alumnos* en la labor diaria – al menos para mí esa es la principal realización que obtengo de una profesión casi siempre mal remunerada y pagada – y quizás la única justificación real – aunque emotiva y muy subjetiva, que tiene la delimitación de este trabajo de tesis en cuanto a cómo los LTG quedan en la memoria de los alumnos.

CAPÍTULO 2. Estado del arte: desde la academia.

¡Ay! a mí la verdad no se me hace raro que el primer objetivo sea el amor a la Patria, desde chiquita esa era la portada de mis libros de texto.

- Maestra, 2018, 52 años.

El patriotismo es explicado por Billing (1995) como una ideología que es percibida por los sujetos como aquello que creen valioso en su identidad y las relaciones que forman en torno a ella, mientras que el nacionalismo es la forma institucionalizada por la nación Estado moderna para hablar del ‘nosotros’ desde el origen histórico y las creencias que se asocian a ello. Aunque Brubaker (2010) dice que la incertidumbre de los términos los hace difíciles de separar, comparte la idea de que tienen “diferentes connotaciones y resonancias, y lenguajes políticos” (p.120); el patriotismo puede ayudar a “nutrir el compromiso cívico (...) generar sentimientos de solidaridad y responsabilidad mutua atravesando las fronteras de identidad grupal” (p. 121) desde sentimientos de pertenencia y camaradería. Bonikowski (2016) coincide con los dos autores anteriores en que el patriotismo es tratado como la parte benigna del nacionalismo – dicen que esto también es ambiguo – aunque para él es claro que el patriotismo concierne más a los elementos emocionales de pertenencia a una nación. Por ello, el patriotismo se ve exaltado en momentos de crisis, coinciden los autores, en que entran en juego las diferentes identidades comunales.

Para Billing (1995), es importante destacar que el nacionalismo tiene como “objeto al que la ‘lealtad’ o ‘identificación’ es mostrado: la nación-estado” (p. 16) y esto trae consigo *nacionalismo banal* que comprende una serie de ideas – creencias puesto que no son subjetivas – que justifican, exaltan y naturalizan la existencia de la nación. El problema de naturalizar la existencia de la nación-Estado, como de cualquier otra organización, es el caer en el peligro de olvidar que las naciones son estructuras intangibles, creadas, y corporeizadas, en palabras de Billing

“Para que el mundo de las naciones sea reproducido, la nacionalidad debe ser imaginada, comunicada, sus creencias asumidas, recordada, y más. Una variedad infinita de actos psicológicos es requerida para la reproducción de las naciones-estado.” (p. 17)

Al ser un fenómeno social psicológico, es necesario que los miembros – ciudadanía – se comprometan emotivamente a los “performances discursivos que engloban o arrasan todas las formas persistentes de creatividad” (p.18). Estos actos performativos conforman el nacionalismo entendido como “la ideología que crea y mantiene a las naciones-estado (...) y tiene localización sociohistórica” (p.19).

La forma en que Billing plantea la cuestión resulta clarificadora para establecer las categorías de la identidad a explorar en este capítulo: patriotismo, nacionalismo y ciudadanía; la gran virtud de este planteamiento es la sencillez con la que el autor logra contextualizar que el patriotismo es un elemento que emerge de la socialización del grupo a su líder, mientras que el nacionalismo debe su

lealtad a la nación-estado, y la ciudadanía es la parte operante desde el sujeto. La diferencia es importante en cuanto al tema de investigación que nos compete al plantearse cómo hay una ideología de lo mexicano sancionado por el estado mexicano¹⁰ y su enseñanza a sus futuros ciudadanos – técnicamente ciudadanos desde su nacimiento, pero solo sujetos de ley hasta los 18 años – que difiere de las concepciones patrióticas que puedan darse desde otras interpretaciones o fuentes que no sea la nación-estado misma¹¹.

Weick (1993), citando a Schutz, insta a usar la explicación más simple para enunciar cómo los problemas de las organizaciones como escenarios de interacción social están insertos en emociones, comportamientos y creencias intangibles que sustentan sus formas de organización. La razón para su recomendación es que la aproximación concisa a una problemática permite clarificar sus elementos y llevar un análisis más adecuado para las características que la componen y llevan a una interpretación que tenga sentido desde la propia organización; la lógica detrás de ello es que las organizaciones son intangibles y solo se “comienzan a materializar cuando las lógicas de compromiso son articuladas” (p.13) en forma de metas colectivas que se interpretan bajo las condiciones establecidas por los valores, razones, planes, gente, compromisos y eventos de la organización misma.

Por ello, desmitificar la nación-estado moderna es trascendental para entender que es una más de las organizaciones que trajo consigo la modernidad y que se han corporativizado bajo el capitalismo de los últimos siglos, lo que hace más claro ver que funciona igual que otras organizaciones. La corporativización de los estados en sus leyes, territorio definido, instituciones, y representaciones simbólicas – gráficas y performativas – constituyen la parte visible, mientras que su ideología – el nacionalismo – conjunta la performatividad discursiva que ayuda a sus ciudadanos a enunciar como un ‘algo’ su identidad oficial. Al funcionar igual que las demás organizaciones es posible tratarle como un objeto más creado por los sujetos para cumplir ciertas funciones dentro de la estructura social, esto, en el caso del Estado es regir la vida social desde la administración del poder y organización de la nación.

Entonces, esto lleva a dos planteamientos que serán clave en entender el cómo se llega al método de análisis e interpretación: primero, el Estado surge de y para la dinámica social por lo que su ideología incluye aquellos atributos que los líderes manifestaron como valiosos y son establecidos en una normativa legal pero, que invariablemente, están sustentados por el comportamiento –

¹⁰ El estado mexicano está en su derecho de ejercer violencia, delimitar las fronteras de su territorio y normativizar la vida social como facultades que su estructura le proporciona, como Agamben (2015) explicaría, y de ahí que sean la vida escolar y los LTG dispositivos – término de Foucault (1980) – válidos para enseñar la performatividad discursiva del nacionalismo.

¹¹ Esto no implica que no reconozca el hecho de que en todo proceso de comunicación hay ruidos, en este caso otros actores implicados, otras interpretaciones literarias, políticas, o sociales de *lo mexicano*, sin embargo, el delimitar los límites y aproximaciones sí ayuda a dilucidar y plantear de manera precisa la cuestión a analizar.

tradición y cotidianidad en un continuo de acción y reflexión – de los miembros (Balmer, 2017), es decir, el Estado moderno – que supuestamente no es dictatorial – no puede imponer arbitrariamente una ideología que no es compatible, al menos en algún grado, con la opinión pública; y en segundo lugar, el Estado es una organización que existe en comunicación e interacción con sus miembros para proveerles – de diferentes maneras – de aquello que justifica su creación, no puede mantenerse unilateralmente sino que se nutre y adapta – al menos debería hacerlo – a los cambios y necesidades sociales, por lo que la identidad nacional, como el resto de los productos tangibles e intangibles que proporciona a sus públicos, es dinámica y situacional también.

La performatividad discursiva institucionalizada por el Estado parece no ser objeto de discusión u opinión si se considera que el Estado, por medio del contrato social, tiene facultades para decidir por el bien común. Thomas Hobbes (1980) utilizó el simbolismo religioso para explicar la necesidad del Estado moderno en el orden moral y social. Como Ávalos (2001) elabora en torno al uso alegórico del Leviatán como representación del Estado, “El Leviatán, recuperado de la tradición hebrea para caracterizar el Estado moderno, es obvio, era una fantasía; no menos evidente era la verdad que encerraba: el Estado es una creación humana” (p. 11) que resulta de “la asociación de individuos que, mediante un pacto, deciden formar un poder unitario al que todos han de someterse” (p.11) y que rebasa a sus miembros para convertirse en un ente, en una persona moral que engloba la política, el aparato estatal y la totalidad de la comunidad. En el intento por eliminar la religiosidad de la vida política, la nación estado necesitó reemplazar el sistema de premisas de actuación moral con sus propios supuestos sobre lo sagrado – legal –, lo profano – lo ilegal o no permitido –, y el tabú – aquello que no se discute públicamente – para darle sentido a la actuación de sus miembros (Agamben, 2015), ya que en el mundo moderno y laico que decimos vivir, aun es necesario mantener algún tipo de membresía en el grupo al que decimos pertenecer, sin recurrir a la religión.

La identidad nacional funciona por encima de las diferencias de grupos y los cambios, dice (Bonikowski, 2016), porque es un elemento de la cultura que da a los ciudadanos un referente de pertenencia y definición para responder a la cotidianidad, dando pautas de interacción sobre exclusión, creencias y política necesarias para sobrevivir en un mundo que es cambiante y difuso. La identidad narrativa de lo nacional usa instituciones y símbolos para dar continuidad a la vida de una comunidad, dando legitimidad a ciertos argumentos; por ello concluye el autor que la identidad como categoría discursiva inscrita en las microprácticas y su heterogeneidad es lo que le permite mantener cierto grado de estabilidad entre los grupos de la población.

Bajo este entendido de que hay marcos referenciales previos sobre las normas morales de la sociedad, la identidad surge como una auto construcción de la historia del grupo, en la que Castells (2010) delimita que, al convertirse en un producto de actores sociales, adquiere la forma de “un

proceso de construcción de significados en base a (*sic*) un atributo cultural, o a un set relacionado de atributos culturales, que tiene prioridad sobre otras fuentes de significado” (p.53). El autor agrega que las instituciones y las organizaciones sociales influyen dentro de este proceso de significados a los que define como “la identificación simbólica de un actor de la intención de su acción” (p.54); y, por otro lado, también el individuo en sus procesos de individualización identitaria influirá de vuelta en estas organizaciones.

De esta forma, la construcción de identidades para Castells proviene de tres orígenes: la identidad legítima que es la dominante en un grupo, la identidad de resistencia que está en una posición de estigma frente a la identidad legítima, y los proyectos de identidad que redefinen posicionamientos en la sociedad y transforman eventualmente la estructura social. Al concebir estas formas de identidad dentro de la sociedad, el autor dice que es posible comprender el poder que tiene la identidad para producir acción colectiva, puesto que la identidad proyecto produce sujetos, en el sentido de agentes de cambio social, la identidad de resistencia lleva al conflicto, y la identidad legítima a la dominación. Los tres tipos de identidad comparten un espacio, interactúan y crean las condiciones para nutrir la narrativa identitaria según las necesidades del contexto y el grupo.

La adaptabilidad de la identidad en contextos globalizados, según Castells, es lo que permite que las identidades nacionales puedan trascender los estados como fue el caso de la Unión Soviética, donde tras décadas de estar subordinadas, los ex Estados Soviéticos retomaron sus anteriores identidades; o el caso de Cataluña que siendo parte de España se identifica como una nación independiente que posee características propias. A partir de estas observaciones define nación en la era de la información como “comunidades culturales construidas en la mente las personas y la memoria colectiva por su historia y proyectos políticos compartidos” (p.54).

Castells (2010) explica, desde la perspectiva empírica de recolección de datos de las ciencias sociales, la identidad como un resultado de los movimientos sociales que puede ser analizada desde la comunicación del discurso y la acción colectiva. Aunque estas interpretaciones suman a sus esfuerzos elementos políticos, multiculturales, históricos y sociológicos, advierte el autor, la riqueza del enfoque social no radica en sus consideraciones teóricas sino en las explicaciones que se pueden aportar para comprender cómo la acción social moldea el mundo – este es el objetivo final de esta investigación –. Para ello, define movimiento social como “acciones colectivas intencionales cuyo desenlace, en victoria y derrota, transforma los valores e instituciones de una sociedad” (p.3) logrando el cambio social, sea progresivo o regresivo, dejando marcas de violencia o fanatismo, o abriendo la pluralidad y resolviendo problemáticas sociales.

Así, ve en las identidades colectivas diferentes fuentes de significado y experiencia para el individuo, pero para el cuál su fuente primaria de identificación sigue siendo la local, aun frente a la

globalización. Para el autor estas identidades colectivas son internalizadas como roles que organizan la vida del individuo de acuerdo con los diferentes grupos – formales e informales – en los que participa, y ordenadas en torno a una identidad primaria. A ello Calhoun (2003) añade que no todas las identidades son ejercidas en la acción, pero sí son utilizadas por las políticas identitarias para asignar etiquetas a cierto grupo, por lo que les llama identidades categóricas; estas dependen de los atributos dominantes, o esenciales, que los grupos de poder asignan y que irán modificándose en el tiempo a medida que cambian los intereses dominantes.

Bonikowsky destaca que las formas institucionalizadas de la identidad reflejan, más en tiempos de paz que de guerra, cuáles son aquellos relatos – con sus valores y juicios – que son más representativos para un grupo determinado. Esto se debe principalmente a que la estructura de la narrativa es capaz de incluir una serie de símbolos y asociaciones que llevan incrustados significados e interpretaciones desde la propia forma del lenguaje (Barthes citado por Czarniawska, 2004) – desde la perspectiva sociológica – pero también desde el entramado de representaciones que constituyen el relato de forma no explícita (Sperber y Hirschfeld, 2007) – como se explicará en el siguiente capítulo.

Somers (1994) coincide en que las narrativas son pautas indispensables para que el sujeto se posicione en su contexto y pueda interpretarlo con base en el conocimiento cultural necesario de cada situación. La autora explica esta cualidad al ver las narrativas en cuatro dimensiones: ontológica, pública, conceptual y metanarrativa. Las narrativas ontológicas son las “historias que el actor social usa para darle sentido – de hecho, actuar en – sus vidas” (p. 618) puesto que definen cómo el autor se sitúa – *emplotment* – en el tiempo, espacio y contexto; cuando las narrativas son compartidas y asociadas interpersonalmente se convierten en narrativas públicas para construir “redes intersubjetivas o instituciones” (p. 618); estas dos dimensiones son estudiadas por los científicos sociales para elaborar narrativas conceptuales – que son la forma en que des-narratizamos los *schemas* en conceptos y explicaciones – y metanarrativas que forman un entramado de relaciones entre las narrativas públicas y los análisis sociológicos para interpretar la historia y el tiempo.

Estos últimos dos tipos de narrativa son los que los investigadores obtenemos de los contextos analizados e interpretados desde conceptos y teorías, sobre las dos primeras. Somers relaciona las dos primeras con las desarrolladas por Taylor (2006) como fuentes de significado que los sujetos consideran sobre lo bueno y deseable desde sus marcos de evaluación, y llama *evaluaciones fuertes* a aquellas que el sujeto valora por encima de otras y con base en las cuáles delimita sus comportamientos e interpretaciones. Ricoeur y Changeux (1999) coinciden con Taylor en que la interpretación ética que los sujetos hacen de sus culturas está sustentada en un conjunto de significados subyacentes que llevan a los sujetos a tomar decisiones que no siempre son racionalmente explicables.

Sperber (1988) recurre al término simbolismo, para explicar esta capacidad cognitiva que el humano primitivo desarrolló para aprender distintas formas de saber que no pueden registrarse automáticamente, sino que requieren de una reconstrucción del conocimiento desde la cultura. A este tipo de conocimiento le llama saber tácito y lo define como “datos intuitivos, son los juicios que los miembros de un grupo cultural expresan sistemáticamente sin desarrollar el argumento que los fundamenta” (p. 18), por lo tanto, son supuestos irracionales que descansan en el sistema cultural y a los cuales se puede acceder a través del lenguaje semiótico. Posteriormente, en sus trabajos con Mercier (2017) agrega que las representaciones simbólicas tienen funciones argumentativas para justificar y explicar comportamientos desde los saberes grupales, sus intereses o ideales, sean o no, fácticamente verdaderos o aplicables.

El simbolismo radica en una idea compatible para Ricoeur (2004a). En un primer momento explica cómo los símbolos han dejado de ser sagrados para convertirse, con el paso del tiempo, en formas retóricas – en este primer momento, la alegoría – para enunciar significados por medio de los primeros mitos. Los símbolos pierden con la profanación del carácter sagrado su referencia a la falla en el actuar, pero conservan en sí el orden ético porque evocan sentimientos relacionados al mal, el miedo y el castigo como consecuencia de desafiar la tradición. Así, el simbolismo, para Ricoeur (2006), entra en mediación y retroalimentación por medio de la metáfora-oración para enunciar el mundo a través del lenguaje, lo que parece proporcionar sentido a la experiencia humana fundamental. Finalmente, en *Del texto a la acción* (2002) sugiere que la analogía entre metáfora y relato en el sentido semántico en que la narración que excede lo dicho desde “todos los sistemas de símbolos contribuyen a configurar la realidad” (p.20) hacia una puesta-en-trama de la experiencia vivida, convirtiendo, desde la innovación semántica, el relato narrado en una explicación sobre lo contado.

Las narraciones, como lo propone Ricoeur son ficciones desde la perspectiva del tiempo narrado y la posibilidad de reconstruirse desde la referencia historiográfica – con pretensiones de verdad u objetividad – hacia la diversidad de relatos que permite el tiempo y la trama a través de múltiples lenguajes, que el autor sintetiza como “la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su *carácter temporal*” (p. 16). De esta hipótesis del autor, se desprenden dos implicaciones para la presente investigación: primero, se da una integración de lenguajes en el texto como un solo discurso en conjunto; y segundo, el supuesto es que el relato, la narrativa, delinea la experiencia vivida como un “hilo conductor de la investigación, tanto en el orden de la historia de los historiadores (o historiografía) cuanto en el orden de la ficción (desde la epopeya y cuento popular hasta la novela moderna)” (p. 17)¹².

¹² Además, nuestro objeto de estudio que son los LTG proponen una variedad de estilos narrativos bajo la etiqueta de textos didácticos, lo cual fue utilizado para la interpretación hermenéutica.

Así, el presente capítulo se desarrolla con base en los diferentes supuestos planteados en esta introducción, para explicar tres tipos de planteamientos sobre la identidad que podría encontrarse en el los LTG, nuestro objeto de estudio, como textos que han creado público, y cuyo público ya ha retroalimentado los textos, cumpliendo con lo supuesto por Ricoeur sobre la hermenéutica de la acción y su carácter reflexivo para retroalimentar las narrativas – sobre este tema volveremos en el siguiente capítulo. Primero, se desarrolla un tipo de identidad narrada que delinea el camino que lleva a una narrativa social surgida como identidad grupal, a ser institucionalizada por la legitimación que le da la nación-estado. Después, se presenta la identidad como una filosofía corporativa en que el Estado, siendo el emisor que formula y diseña los materiales, gestiona su identidad desde sus propios intereses políticos y económicos. En tercer lugar, exponemos la identidad como performance enseñado por la escuela pública. El capítulo concluye con una síntesis sobre lo expuesto para reafirmar el planteamiento de las tres formas de identidad antes expuestas: patriotismo, nacionalismo y ciudadanía.

2.1 La identidad es un relato sobre el grupo

Desde la antropología, la vida en comunidad se da con base en la reciprocidad y el intercambio, como lo diría Lévi-Strauss en *Las estructuras elementales del parentesco*, donde estas dos actividades humanas permiten que se dé la interacción en sociedad, pero, en el fondo lo que sostiene estas relaciones son las interpretaciones que cierto grupo le da a la realidad, y si estas son compatibles o no con las de otros grupos similares. En cambio, para Clastres (2004), a medida que las comunidades fueron en aumento y se encontraron con grupos vecinos, las sociedades primitivas desarrollaron una localidad donde el uso exclusivo del territorio llevó a individuos con distintos roles en un grupo humano a unirse en torno al derecho a su territorio excluyendo a los vecinos; es en esta división entre el grupo y los Otros que se puede ver el surgimiento de la identidad como un elemento de la vida diaria de los seres humanos, ya que existe una pertenencia que es reconocida y el Otro como excluido, es decir, la unidad es la comunidad y los vecinos un grupo separado.

“El relato construye la identidad del personaje (...) al construir la de la historia narrada” (Ricoeur, 1996, p. 147) en cuyo intercambio entre historia y ficción se hace y deshace la identidad narrativa al considerar representativos de una comunidad ciertos acontecimientos decisivos del origen o significado fundacional que “engendran sentimientos de una entidad ética considerable” (Ricoeur, 2009, p. 909). Lo que logra esta conmemoración selectiva es promover sentimientos, interpretaciones y explicaciones desde la memoria de los miembros que hace singular al grupo, sustenta convicciones y le permite transformar lo horrible en venerable, ya sea por héroes o por legitimación. De esta forma, la identidad narrativa cumple la mimesis de la realidad y encuentra en la identidad, “el fenómeno de

la marca, de la huella, y el de su perpetuación” (p. 845) a través de su participación en una narrativa que trascenderá.

Un mito (Ricoeur, 1972) y sus características simbólicas del origen cósmico, onírico y poético están directamente ligados a la construcción de la identidad narrativa de los pueblos que dieron origen a estas primeras narrativas. La fábula con su capacidad de sugerir formas de acción por medio de elementos observables en la naturaleza, con una estructura didáctica, consagrada por la tradición oral junto con el cuento tradicional, que se usa desde hace siglos y hasta la actualidad para transmitir saber cultural a los niños, haciendo de estos primeros contactos con los marcos referenciales sociales parte integral de su aprendizaje y conformación identitaria.

Los mitos juegan un papel trascendental en la conformación identitaria de una comunidad, ya que como dice el propio Lévi-Strauss “las historias de carácter mitológico son, o lo parecen, arbitrarias, sin significado, absurdas, pero a pesar de todo diríase que reaparecen un poco en todas partes” (2012, p. 33), en este sentido, Ricoeur dice que el mito apela a esas partes irracionales del pensamiento que refieren a la memoria de lo cultural, lo tradicional y las fuentes éticas, desde un pasado que consideró alguna vez sagradas. El proceso de profanación de lo que alguna vez fue considerado de valor, conlleva el abandono de ciertos comportamientos y sentimientos asociados a una práctica y la permanencia de ciertos símbolos y secuencias de la narrativa que transforman la lista de lo que se considera ético.

Ricoeur (2004a), desde la hermenéutica, ve en el simbolismo un proceso interpretativo que fue compuesto por explicaciones sobre el origen de las cosas, en los mitos, hacia un proceso de secularización del significado. Para el autor, el mito es

lo que la historia de lo religioso ahora encuentra en sí: no una falsa explicación por medio de imágenes o fábulas, sino una narración tradicional, la cual relaciona eventos que sucedieron al principio del tiempo y cuya base es promover las acciones rituales de los hombres de hoy, y en una manera general, establece todas las formas de acción y pensamiento por las cuales el hombre se entiende a sí mismo en su mundo (p.5).

De tal forma que la narrativa cumple con una función simbólica, que al ser desmitologizada “tiene el poder de descubrir y revelar el lazo entre el hombre y lo que considera sagrado” (p.5) elevándose a la dimensión de símbolo aquello que era sagrado, pero que en la esfera secular, orienta la experiencia de la persona hacia significados que residen en imágenes que no se pueden abstraer en lenguaje explícito, pero llevan al conocimiento (gnosis) de significados específicos de conocimiento cultural.

En un trabajo posterior (2006), el autor desarrolla el concepto de símbolo más extensivamente donde no solo la semántica del símbolo es distinta en términos de significados disponibles, sino que también tiene “una connotación extrasemántica porque consiste en un entramado de evocaciones emotivas, (...) carente de significación cognoscitiva” (p. 59), es decir, de relaciones no verbales, pero

presente en el discurso de la obra literaria. En esas relaciones, tensiones y disonancias, usando como ejemplo la metáfora, el autor concluye que el símbolo excede al significado en cuanto a que influencia un sentido de interpretación.

La forma en que la narrativa envuelve el discurso en una unidad completa que excede la suma de sus elementos en cuanto a significado y funciones en un relato de ficción es lo que permite utilizarla como centro de análisis para entender cómo la identidad nacional funciona a nivel de interacción. Así, lo que en un inicio fueron marcas de identificación, junto con el proceso de desmitificación, se convirtieron en símbolos al igual que los mitos, quedando solamente los aspectos identitarios y el relato tradicional. Inclusive, para Taylor (2005) el mundo moderno, secularizado y positivista, no es sino otro imaginario social, entendiendo que esto no es un conjunto de ideas, sino aquello que hace posible que la práctica de una sociedad tenga sentido, es decir, los argumentos detrás del orden moral que “nos dice algo sobre cómo debemos vivir en sociedad” (p.15) y, constituyen un ideal compartido del entorno y del grupo que “hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (p. 37).

Para el autor, el imaginario social comprende el “«trasfondo» [*background*]. Se trata de una comprensión inarticulada de nuestra situación, en el marco de la cual se manifiestan los rasgos particulares de nuestro mundo tal cual son (...) es ilimitada e indefinida por naturaleza” (p.39); y las prácticas, o “«repertorio» de acciones colectivas a disposición de un cierto grupo social” (p.39) que conllevan una “comprensión implícita del espacio social” (p. 40). Es como un mapa en el que van inscritas las discriminaciones de acción, modo y circunstancia que los miembros de un grupo hacen en un espacio social determinado. Estas complejas relaciones están influidas por el marco moral y, al mismo tiempo, lo modifican en la medida que nuevas ideas se integran o dejan en desuso.

La modernidad, según Taylor, propuso como imperante la idea de Locke el intercambio provechoso con base en el modelo económico para constituir “el modelo para el comportamiento humano y en la clave de una coexistencia armoniosa” (p. 28), a partir del cual el individuo, “desembarazado de viejas religiones y metafísicas” (p. 31), es libre y tiene derechos naturales que la sociedad protege para todos los sujetos por igual, en un contrato que le obliga al individuo a vivir dentro de las exigencias normativas de dicho orden. Así, la ruptura con las interpretaciones antiguas llevó a una secularización de la narrativa que reconceptualizó la historia y la forma del relato.

La historia en el orden actual dice el autor, es la del tiempo secular que va en progresión, “como el lento desarrollo de una facultad humana, la razón, la lucha contra el error y la superstición. La fundación tiene lugar cuando los seres humanos alcanzan un cierto grado de racionalidad” (p.203). Así, la narrativa identitaria moderna, siguiendo las propuestas de Taylor, es un desarrollo que emergió de la voluntad divina, paradójicamente, hacia la “sacralización de la vida ordinaria, la ciencia

mecanicista, la disciplinada reconstrucción de la vida social” (p. 214) donde la religión ya no estructura la vida pública. La voluntad común suplió al a voluntad divina y está inscrita en la identidad política en democracia, en las leyes, en la soberanía popular y los nuevos mitos fundacionales: el nacionalismo, la revolución, la superioridad de la civilización humana, la igualdad individual entre el pluralismo, la soberanía.

Como lo explica Ricoeur (2004a) con los mitos (1969), se va alejando de los personajes y hechos originales para convertirse en una narración dramática, épica, trágica, una fábula, epopeya, cuento tradicional o novela, cualquiera que sea el tipo de relato de ficción que más refleje las características e intenciones narrativas; puesto que se aleja de la historiografía, para relatar los acontecimientos según una trama que integra y reconfigura el mundo del texto en un tiempo imaginario (2004b). De la misma manera, agrega Ricoeur (1996) la identidad narrativa es un “encadenamiento del relato” (p.146) que permite a la persona atribuirse un personaje que en la dialéctica de acción y singularidad – esto incluye los conceptos de mismidad e *ipsidad* que se explicarán más adelante en relación con la capacidad del sujeto para ser y enunciarse - encuentra su identidad.

La *Tabla 1* hace una síntesis y resumen de cómo cada narrativa engloba funciones diversas en cuanto a cómo su narración busca transmitir un mensaje, de tal forma que los diferentes géneros dan recursos discursivos en contextos y posiciones éticas distintas. lejos de proponer un orden esquematizado o progresivo de estructuras, muestran cómo las formas en que proponen un entramado apelan a perspectivas sociales, contextuales y cambios paradigmáticos. Desde la perspectiva de MacIntyre, ese desarrollo de los géneros va directamente ligado a las formas de la vida social, los límites y alcances que están inscritos en el lenguaje moral y, sería necesario agregar, cómo las situaciones y prácticas de la vida han ido cambiando los presupuestos hasta lo moderno, y posmoderno.

Tabla 1.
Géneros literarios y su función

Género	Características	Función narrativa	Función social
Relato	Narrativa que reconstruye una serie de elementos en una trama cronológica y coherente.	Enunciar una narrativa desde una perspectiva determinada.	Crear, discutir y argumentar conocimiento social de un grupo.
Mito	Prosa que explica desde la ficción el surgimiento del hombre, una sociedad, o incluso elementos del paisaje.	Explicar la realidad desde el simbolismo de un grupo determinado.	Explicar el origen.
Leyenda	Prosa que surge con base en un evento histórico, pero al ser reconstruidas desde la	Informar sobre hechos o acontecimientos del pasado desde una interpretación emotiva.	Preservar la historia desde la memoria social que recicla su veracidad.

Género	Características	Función narrativa	Función social
	ficción utilizan elementos fantásticos o no verificables.		
Alegoría	Prosa que comparte elementos poéticos para expresar sentimientos, creencias y valores en forma de relato.	Resaltar el heroísmo, los valores de una sociedad, y las hazañas conseguidas.	Exaltar los sentimientos de pertenencia e identidad
Retórica	Prosa que contiene juicios sobre un tema, utilizando razonamientos con base en hechos, y también evaluaciones subjetivas, para defender una postura.	Argumentar sobre un tema con el objetivo de persuadir al público sobre una postura.	Dispersar la cosmovisión de una perspectiva sobre una categoría cultural que está a discusión en una sociedad.
Cuento	Relato corto de ficción, en prosa o verso, que reconstruye situaciones para ejemplificar situaciones bajo la metáfora.	Utilizar funciones poéticas para relatar una situación en que se espera una respuesta desde premisas sociales.	Instruir a los miembros de una sociedad sobre premisas de actuación e interpretación desde la ficción.
Drama	Prosa, escrita en guion para su puesta en escena, que resalta dilemas y conflictos del ser humano frente a eventos de la realidad.	Crear un puente entre el texto y la representación teatral.	El teatro pone en escena situaciones sociales desde una perspectiva emotiva para incidir en la capacidad empática del público.
Novela	Relato largo de ficción, en prosa, que engloba una trama compleja al entrelazar diferentes narrativas.	Retratar el contexto en que se desarrolla una narrativa desde una interpretación de los acontecimientos y personajes.	Reconstruir contextos sociales desde perspectiva subjetivas de los personajes, el narrador y la forma en que la trama los relaciona.
Ensayo	Relato argumentativo sobre un tema que sigue un desarrollo explicativo con hechos científicos, elementos subjetivos, y características culturales e ideológicas.	Llevar a la retórica hacia los límites del pensamiento positivista bajo una estructura de comprobación y desarrollo de una racionalización de las perspectivas sobre el tema.	Persuadir, exaltar y explicar una situación social desde sus elementos cotidianos, relacionando hecho, ficción y emoción en un argumento que representa un juicio sobre el tema.

Fuente. Elaboración propia con base en las fuentes citadas

En cada uno de estos estilos, para el autor, la trama utiliza la intriga desde diferentes formas inteligibles de entender los acontecimientos; esto no excluye a la historia narrativa, puesto que al incluir sujetos con acción ordena sus acontecimientos a través de una trama, lo que la reconfigura a través de símbolos. Sin buscar caer en una crítica a la historia – o los historiadores y su labor – el objetivo de estas aclaraciones es enmarcar y explicitar cómo los vínculos entre narrativa, historia y acción, en que el texto es metáfora para el sujeto para acceder a conocimiento más allá del lenguaje donde “la creatividad humana se deja discernir y cernir en contornos que la hacen accesible al análisis” (p.24). El relato como metáfora da la posibilidad de explicar y “comprender mejor” (p. 25) y verle como un símbolo que media las diferentes interpretaciones de un mismo texto, donde el autor ya no está ahí para explicarlo, sino que el lector reconstruye el significado, donde “comprenderse es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto del yo que se pone

a leer” (p.33). Así, el relato, plasmado en el texto lleva al sujeto a la reflexión moral, pues el simbolismo remite a las fuentes de significado, pero también de jerarquías, deseos y convicciones. La habilidad de los mitos para entretener en historias creencias y símbolos los hizo una forma de narrativa muy efectiva. Autores como Ricoeur y Castells, al hablar de identidad y trascendencia, apuntan a que el mito ha jugado en la conformación del pensamiento moderno y destacan el papel que ha tenido la Biblia como mito fundante del pensamiento occidental dejando un sinnúmero de símbolos judeocristianos en la esfera secular.

Mientras que el mito une al sujeto con su origen desde la naturaleza o lo divino, la épica y la saga, dice el MacIntyre, representan a una sociedad que se articula bajo su propia estructura narrativa, dando condiciones a los personajes para existir, ya que si el hombre es sus acciones, solo por medio de ellas existe; además, agrega, solo dentro del marco referencias de reglas y preceptos hay un propósito, un rango de elección, puesto que solo bajo esos parámetros se existe, recordando que el otro, el extraño, no tiene un lugar en la sociedad. “La identidad en la sociedad heroica involucra particularidad y responsabilidad” (p.229), se desempeña un rol en la sociedad y se tiene la responsabilidad ante la comunidad de cumplirlo.

El ejemplo por excelencia dice el autor, es la sociedad de Atenas, que deja el ideal universal y la figura del rey, para complejizar el papel del hombre, que puede cuestionar la correcta aplicación de las virtudes, pero, añade MacIntyre, solo en su condición de ciudadano le es posible acceder a la política, a ser *humano* en su plenitud de conocimiento racional, siempre situado en el contexto social de la ciudad-estado. Sin embargo, dice MacIntyre, la idea de una filosofía moral va más hacia el emotivismo, que reconoce que los criterios siempre son personales, más que normativos, e implican el interpretar el comportamiento más allá de la acción hacia la intención.

Tal como lo explica Milbank (1995), en tanto el héroe representa la fortaleza y el sacrificio en cuanto a reaccionar contra el mal que amenaza al bien, el eslabón débil carece de virtud, es vulnerable a caer en la profanación, haciendo caer a todo el grupo con él, es decir, “la más grande virtud es vista de cara a la más grande injusticia” (p.47). La virtud es el punto de inicio para luego ser amenazada por el mal, dando la opción de elegir al sujeto; de no continuar en el estado de virtud, llegará la violencia, el destino fatal, la muerte, que solo pueden remediarse volviendo a elegir la virtud. De nuevo, se crea un modelo de inicio y final, la vida se da con la virtud, la muerte es la conclusión de elegir el bien individual por sobre los demás.

En este modelo de sociedad heroica, MacIntyre (2007) hay un “set prescrito de deberes y privilegios” (p.222) donde la acción heroica requiere cierta magnitud, y el hombre es lo que su acción muestra; como ejemplo desarrolla la narrativa y poesía épica, donde la excelencia humana requiere de la valentía como aliada de las virtudes, como “cualidad necesaria para sostener el hogar y a la

comunidad” (p.223). Agrega el autor, la sociedad heroica no se puede separar de la estructura social que le da origen, donde los lazos y el orden social requieren de la fortaleza de las relaciones entre la comunidad, la civilización, que les distingue del otro que “no tiene identidad humana” (p. 225).

La tradición dramática suple esta necesidad de mostrar personajes con roles predestinados a su contexto cultural al dotar la trama con posibilidades de acción. El personaje en la narrativa dramática tiene “un tipo especial de rol social que lo posiciona en una restricción moral” que enlaza las características dramáticas de la personalidad con asociaciones morales, dando una dimensión de representatividad a “las máscaras usadas por las filosofías morales” (p.70). El personaje puede entonces ser un intérprete de las creencias en juego con las intenciones y emociones humanas frente a una situación.

Mientras que la tragedia griega, para Winston (2005), citando a Brecht y Boal, es tan emocional que manipula al individuo para seguir los preceptos morales, la emoción con la que la narrativa dramática presenta al espectador el conflicto le motiva a participar y elegir desde un ensayo de experiencia a través del texto. Luego, Winston complementa al explicar a Nussbaum, que el conocimiento emocional que se da a través de la narrativa dramática se caracteriza por utilizar la catarsis como una respuesta personal de cada individuo al conflicto presentado, aprendiendo de las acciones, elecciones y consecuencias que toman los personajes; mientras que la clarificación de sus intenciones “está inextricablemente ligada a nuestras propias identidades morales, por lo que estas acciones son vistas y aprendidas a través de la perspectiva de nuestros propios valores” (p. 56).

Además, dice el autor parafraseando a Boal, el drama es un relato precursor de la revolución al dar la posibilidad de cuestionar la elección. Concluye Winston que la ficción del drama es una forma de arte que compromete al espectador a “activamente interrogar, reinterpretar y renovar los valores de los relatos míticos” (p.59), a diferencia del mito y cuento tradicional, donde no hay una apertura al dilema moral. Aun cuando el cuento tradicional, o folk, tiene propósito de reflexión en la tradición y cultura, ésta es sobre la transmisión simbólica, más que moral puesto que sus personajes no llegan a desarrollar un profundo vínculo emocional con el espectador que comience un proceso dialógico.

Para la Edad Media, las narrativas incluían cuentos y fábulas de diferentes tradiciones que podían transmitir los valores de las comunidades en paralelo a la preponderante versión del cristianismo, pero, eventualmente, la tradición literaria, vio en el teatro un resurgimiento de la narración. Los ahora clásicos eran libros que retomaban el papel del hombre en la vida social; *Utopía* de Tomas Moro (1516) o *El Príncipe* de Maquiavelo (1532), ponen a discusión las necesidades del gobierno frente al pueblo, pero el ideal patriótico – el sentimiento detrás – por excelencia de la literatura se puede ver plasmado por el propio William Shakespeare, en *Henry V* (1599) y *King Lear*

(1604), donde ya habla de un sentimiento compartido que va más allá de un gobernante, y la legitimidad surge de los argumentos y creencias de una población sobre lo que su líder debe hacer y cómo debe ponerse el territorio y el pueblo como prioridad. En Shakespeare se vislumbra el cambio aproximarse: el patriotismo es colectivo.

El patriotismo tiene que ver con la herencia e identificación con la ascendencia de las personas; la patria va a significar la delimitación de un origen para los ciudadanos que vendrán con el nacionalismo. El resurgimiento narrativo del patriotismo y nacionalismo que se dio desde la literatura fue trascendental para comprender que estas dos metas narrativas son preponderantemente versiones literarias adaptadas a cada Estado moderno y que están arraigadas en el centro del mismo, aunque sus principios ilustrados también sean fundacionales para los mismo.

Por supuesto que con la modernidad entonces llegó el turno a la ciencia, la objetividad, la razón, la tecnología y a “los falsos valores del mundo industrial” (Ferry y Renaut 2001; p.128) que todo lo subjetivaron siempre en favor de la explotación económica. “Hacia la segunda mitad del siglo XIX el fantasma de la modernización se fue apoderando de los modelos de desarrollo económicos y sociales, nacionales e internacionales en el mundo occidental” (Pérez, 2005; p.57). Para Pérez, la adaptación e implementación tecnológica favorecida por un Estado cada vez más laico y una sociedad civil más secular, con urbanización y espacios de ocio, trajo una mayor exclusión de ciertos sectores.

Obras inglesas como *North & South* de Elizabeth Gaskell (1855) o *The Curious Case of Benjamin Button* de F.S Fitzgerald (1921) que a través un entramado de relaciones, pensamientos y personajes muestran que la modernidad no trajo igualdad social, y en cambio, la tradición perpetuaba las divisiones sociales. Ensayos como el *Mein Kampf* (Hitler, 1925) o *El laberinto de la soledad* (Paz, 1950) cuestionaron y reconstruyeron las ideas del nacionalismo, la radicalización de la unidad, y la imposibilidad de la igualdad moderna desde la homogeneidad.

En contraste, se dio también una evocación de lo no moderno, de la tradición mezclándose con el cambio, con límites y oportunidades dentro de la vida diaria, muestra de ello son las obras de Rudyard Kipling (1884) que recopilaron los cuentos hindús, o los poemas y cuentos de Rubén Darío (1888). MacIntyre cita a Sartre para hablar de las narraciones del siglo XX “que consideran que el concepto de tales bienes y tales fines es una ilusión metafísica, e historias de personajes que habitan mundos contruidos como para cuestionar aquel concepto” (p.448), como lo fue Kafka con *Metamorfosis* (1915) o Rulfo en *Pedro Páramo* (1955) donde mito, tradición y realidad todos se entrelazan.

Taylor apunta a que una sociedad moderna que busca la estabilidad, la paz y la igualdad deja poco lugar al heroísmo, al aspirar, a la virtud; esto, a su vez, radicalizó la soberanía de la democracia hacia los nacionalismos totalitarios que luego serían predominantes al inicio del siglo XX. Cómo

estas ideas se fueron desarrollando está presente también en las narraciones, primero en la novela como retrato de la cotidianeidad, alejada de los relatos históricos nacionales triunfales del Estado moderno; y después en el ensayo que apelaba más a la argumentación y la explicación del nuevo orden colectivo.

Por su parte, Ricoeur (2008 y 2009) explica cómo las formas narrativas suplen a las distintas temporalidades. El mito usa un tiempo y espacio cósmico, ese que precede a las sociedades; la fábula expresa ese tiempo vivido, pero que no es precisamente parte de este mundo; la epopeya exalta un pasado histórico convertido en leyenda; el cuento da una secuencia a la tradición, dando orden a una trama, independientemente del tema o la extensión; la novela moderna juega con la trama y abre la totalidad de la tragedia hacia un sinnúmero de posibilidades e interpretaciones en la vida real; llegando al ensayo, donde cita a Walter Benjamin para enunciar el fin de la narrativa, que más que un final, recordando la necesidad de llegar a un término de Kermode, es para Ricoeur una metamorfosis de la estructura narrativa que prolonga el tiempo hacia la interpretación.

A ello, MacIntyre (2006) dice que “Lo que tradicionalmente da significado a la historia contada en una novela, una obra dramática o un poema épico, es que algo está en juego para uno o más de los personajes, algo relacionado con su desenlace definitivo” (p.447) que los llevará a la consecución de ciertos bienes y fines. Por ello, para el autor es que “los recursos narrativos de cada cultura son de una enorme importancia cultural y política” (p.452), porque de éstos dependerá la capacidad de las personas para comprenderse, lo que el autor considera de crucial importancia en el proceso de escucha y conciencia, más allá de la compartimentalización que se hace de las narraciones por sectores, seleccionando contenidos separados de las virtudes que enuncia la narrativa y permiten identificarse al sujeto.

Así es como los niños y los adultos llegan a verse a sí mismos y ciertos episodios de sus vidas en términos cómicos, trágicos e incluso épicos, y esa es también la vía por la que perciben las diferencias que existen entre la comedia y la farsa, la tragedia y la calamidad sin sentido, la épica y la exageración romántica travestida de épica. Así es como son rescatados de la ilusión por la sátira, la parodia y la caricatura (p.453). En su trabajo anterior (2004) precisamente atribuía a la forma narrativa cambiante la posibilidad del sujeto de ir encontrando la virtud dentro del relato, y el relato en sí es un lenguaje que lleva inscrito en la forma narrativa la historia cultural, es decir, la ética y filosofía de una sociedad y época.

En este nuevo mito llamado posmodernidad, Bauman (2008) augura como un tiempo de incertidumbre: donde las estructuras sociales y las instituciones han perdido estructura, el desarrollo se ha encontrado como fallido, y las dudas y desafíos del futuro carecen de respuestas en un mundo ahogado de información. Han (2020) dice que la comunicación eficaz del dataísmo, la producción de información cuantificable llevará “de la narración a la mera enumeración” (p.70); pues para el autor,

en un mundo en el que hay que producir y trabajar se privilegia sobre vivir, no hay espacio para pensar, para la narración, para las actividades lúdicas, y el arte.

Aunque Han cita a McLuhan (1995) quien vaticinó la conformación de una aldea global con la eficacia de la comunicación de medio modernos, hace ya casi siete décadas, la globalización en términos de una sola comunidad no ha llegado. Al contrario, dice Castells (2010) se ha visto un incremento en la religiosidad, las tribus urbanas y la identidad nacional, lo cual ha dejado en evidencia que la función social de la narrativa identitaria trasciende los cambios y se reafirma como mecanismo de configuración de la vida en sociedad. Mientras que las identidades locales y regionales permiten al individuo sentirse identificado con su grupo cultural, para el autor, la nación se extiende a un sentimiento vinculado con una historia y cultura compartida entre grupos.

En contraste, Bauman (2008) escribe que la modernidad líquida trajo consigo un debilitamiento de la solidaridad social, con Estados-nación que carecen del poder necesario y legitimidad para mantener la seguridad, la paz y el control sobre sus territorios frente a un mundo incierto y vulnerable que obliga al individuo a vivir con miedo. A esto también hay que sumarle una ilusión de estabilidad que lleva a pensar en las ideas de Walter Benjamin sobre el fin de la historia, en un mundo que se aferra a mantenerse a flote pese a los conflictos en que vive (Taussig, 1992).

En sus diálogos con Changeux (Changeux y Ricoeur, 1999) estas convicciones vistas como “la adhesión del espíritu a lo verdadero, bueno y justo” – que a la vez hacen incluir en el problema de la ética las consideraciones sobre el mal y la violencia – se ven expuestas como mensajes culturales en los mitos fundacionales y las fábulas – envueltas en lenguajes religiosos que sería necesario conocer para poder acceder a las fuentes mismas del significado – proporcionan – como toda forma de arte – alternativas de mediación para los discursos dogmáticos que, según los autores, poseen en su dimensión simbólica una oportunidad de solidaridad colectiva.

MacIntyre (2007) apunta a que los diferentes estilos o géneros narrativos van cambiando a medida que cambian las valoraciones de la vida social en torno a generalizaciones y regularidades de una cierta situación en contraste con cómo la sociedad entiende las virtudes. Czarniawska (2004), expande estas ideas al decir que la educación moral en las primeras poblaciones se daba en torno al uso de relatos para culturizar a los jóvenes y darles significado a sus vidas a través de los atributos legitimados en la historia compartida del grupo. Esto, es lo que les da poder a las narrativas, dice Czarniawska, la capacidad de incluir a ciertos individuos en las narrativas y tener la oportunidad de ser coautores de la historia, sea por medio institucionales o como actores sociales.

Para la autora, las narrativas partieron de mitos, para luego, incluir sociedades heroicas en épicas y sagas, y, después, con el surgimiento de la filosofía griega tornar los géneros hacia la retórica y tragedia; de ahí, se avanzó hacia los cuentos en la Edad Media, para finalmente llegar a la

modernidad con la novela; todos estos géneros, termina citando a Bruss, son instrumentales para la comunidad en términos prácticos.

Sobre ello, Ricoeur (2002) agrega, “durante el desarrollo de las culturas de las que somos herederos, el acto de relatar no ha cesado de ramificarse en géneros literarios cada vez más específicos” (p.16), y más que un orden de ficciones, Ricoeur propone explicar cómo la trama combina los acontecimientos en un fenómeno de alternancia entre sedimentación de paradigmas e innovación de prácticas narrativas, donde el artista hace posible el cuestionar un marco cultural y re imaginar una realidad, jugando con los símbolos válidos en una sociedad. El artista es quien logra romper paradigmas y modificar la estructura narrativa para innovar en la presentación del relato.

2.2 La identidad es una filosofía corporativa

L'Identité fue el nombre del seminario impartido por Lévi-Strauss entre 1974 y 1975 en el que discutió con otros académicos sobre la noción de identidad y destacó la importancia de analizar este elemento como parte de la estructura social y sus funciones desde una visión crítica de la misma ya que se le debe entender como una categoría de análisis (Levi-Strauss y Benoist, 1981) más que un objeto de estudio como tal. Puesto que el seminario fue un evento interdisciplinario, el concepto de identidad se diversificó hacia áreas de estudio que encontraron en el término identidad una categoría trascendental para comprender las interacciones entre individuos de una población, a nivel social, biológico y lingüístico, entre otros.

La identidad ha sido utilizada como concepto para atender a las necesidades y área de estudio disciplina como una forma de acceder a características que hacen único a un ser. Suele atribuirse el origen del término identidad a la raíz latina *idem* que significa idéntico (United Nations Education, Science and Culture Organization [UNESCO], 2020) o igual, y de ahí parten especificaciones como las de Ricoeur (2006) quien aclara que la identidad es algo único y construido individualmente en torno al sujeto mismo, o la aclaración de Costa (2001) en que solamente es idéntico a sí mismo.

Ya que como eje que une los fundamentos de esta investigación está el proceso de comunicación, analizamos la palabra en dos raíces: *idem*, que es idéntico, y *entis*: un ser que existe como unidad (Real Academia Española [RAE], 2019); un ser que existe en unidad a sí mismo, es decir, la identidad es un reflejo del propio sujeto. El hacer presente la segunda partícula griega permite comprender que la identidad es uno con el sujeto mismo, en el sentido metafórico podría entenderse como un reflejo del propio ser; entonces, si la identidad es un producto del ser, captura en una imagen unitaria las características que lo hacen único.

Para comprender el proceso información-comunicación-narrar-simbolismo están inmersos en la configuración de la realidad y las organizaciones que surgen de ella, es necesario remontarse al uso y surgimiento de los signos hace miles de años cuando el hombre primitivo fue asignando a marcas

gráficas, ideas y conceptos. Los fósiles humanos muestran que desde aquel entonces los humanos contaban con la capacidad física para emitir e identificar sonidos del lenguaje moderno que comunican “información acústica relevante en el habla humana” (Martínez, I. et.al., 2012) asociada a un mayor rango y capacidad de transmisión de sonidos diferenciadores que optimizan la comunicación. Para los autores de este estudio es una indicación de que la especialización del lenguaje humano fue clave para la eficiencia comunicativa y evolutiva del ser humano.

En los estudios de Rosenfeld (1999) sobre las tribus que habitaron en Australia durante el Pleistoceno señala que, además de estudiar las imágenes consideradas como arte rupestre, es importante investigar los gráficos encontrados en rocas como parte del origen del sistema artístico, en el cual al arte lo precede el comportamiento expresivo, lo que podría sugerir un cuerpo gráfico de convenciones de forma y motivos culturalmente regulados. En este mismo texto, el autor propone que estas marcas son evidencia de un desarrollo cognitivo en el uso de significados y manipulación de los sistemas gráficos para mostrar relaciones de poder – más allá de las consideraciones estéticas, patrón y estilo contextual propios del arte – , y destaca la importancia del uso de significados referenciales que se diferencian del llamado arte rupestre por ser gestos significativos de la modificación del espacio y el paisaje por parte de las poblaciones.

Bajo esta misma apreciación de signos contenidos en las marcas gráficas y arte rupestre, se encuentran los trabajos de Díaz-Andreu (2001) quien, al estudiar los restos de las poblaciones humanas post-Paleolíticas en España, apunta hacia la importancia que tiene el arte en proporcionar información sobre las estrategias que han usado los ancestros para modificar el paisaje, y cómo esta información simbólica modificó el uso del espacio; pero también muestra los cambios en las dinámicas de poder y percepción de roles entre miembros del grupo. Para ilustrar su propuesta de que las marcas y arte rupestre detallan una apropiación del paisaje, la autora cita a Hood, quien conecta las relaciones sociales en un espacio con un sistema de significados fijados en la geografía regional. Díaz-Andreu concluye que la topografía, la distribución y el tipo de roca en que el arte se encuentra denotan el comienzo del establecimiento de espacios liminales, donde la ritualidad y secularidad del espacio cambian junto con los sistemas de creencias.

La autora explica que el tipo de marcas que se dan en Villar del Humo, un valle en España, dan pistas sobre el uso que se le dieron a las marcas hechas en roca como parte de un sistema de comunicación simbólico y ritual, pero que estaba directamente ligado a la topografía del lugar. Sin querer caer en la sobre simplificación, la autora trabaja el supuesto de que el espacio experimentado por un grupo humano depende de una conexión entre las prácticas sagradas y cómo estas se convierten en actividades seculares en la medida en que la población vive y marca el paisaje como una forma de seleccionarlo como propio. Por otro lado, el arte con el que las comunidades decoraron el valle indica

el resultado entre su identidad como comunidad y el paisaje al ser convertido en su territorio, en contraste con otras áreas vecinas que no tienen el mismo tipo de arte rupestre.

En estas primeras poblaciones que estudian los arqueólogos y antropólogos, ya es posible observar cómo la comunicación se vale de los signos y símbolos¹³ para incrustar en sus relatos elementos culturales que van modificando el paisaje y quedan como registros de una narrativa de la historia humana. A pesar de las diferencias entre tradiciones lingüísticas, la representación es el lazo que existe entre los productos culturales materiales – o naturales – y su paralelo aprehensible en la mente de las personas para ser convertido en conocimiento. Aunque entre los paleoantropólogos y antropólogos físicos es común leer que muchas de estos hallazgos son solo interpretaciones de los restos materiales¹⁴, la comunicación ha sido un eje fundamental para el desarrollo social, más allá de información y tareas, por incluir dentro de los mensajes conocimiento sobre el grupo, que al pasar el tiempo conforma relatos.

El conocimiento acumulado por el grupo, alguna vez tuvo referente material y situacional, pero se reconstruyó en mitos sobre el origen del grupo, rituales y creencias religiosas que sacralizaron el espacio y la pertenencia al grupo, ya que para ser miembro era necesario cubrir con los ritos de paso que transforman al sujeto en un agente dentro de la comunidad (Douglas, 1973), lo que le da ventajas, roles y responsabilidades. Uno de los signos de pertenencia es el marcaje de los sujetos por medio de la modificación del cuerpo (Schildkrout, 2004), que puede ir desde la vestimenta, el maquillaje y pintura corporal, hasta los tatuajes, perforaciones, y escarificación como formas de identificación que al mismo tiempo que indican pertenencia (Turner, 1999), excluyen a aquellos que no portan los símbolos culturales propios del grupo. Con el tiempo, esta práctica se extendió a los artefactos culturales que comenzaron a heredar marcas en su elaboración; hasta la actualidad es una tradición en las artes que el autor firme su obra, e incluso, en su mayoría esto implica un pseudónimo, nombre artístico o grafismo específico que identifica al autor.

Eventualmente, la práctica de marcar los objetos para hacerles propiedad migró del ámbito ritual, a los oficios para indicar que un objeto procedía de algún taller en específico (Evans Pim, 2013). La identificación que se dio a los objetos se convirtió en una característica que se volvió una práctica cotidiana en el ámbito económico, y hoy en día, al hablar de marca es más común que se le dé una acepción mercadológica que el atribuirle las características sociales de su autor, dando como

¹³ La definición de signo y símbolo será remitida a Saussure (2020) – de quien ambas vertientes posteriores de semántica proceden – y que ve en el signo la relación básica de la fonología y el gráfico que en conjunto funcionan como un sistema o lengua, mientras que el símbolo es un signo lingüístico que significa más allá de sus características para tener asociaciones arbitrarias – diríamos bajo nuestros términos, culturales y simbólicas.

¹⁴ Véase (Leakey y Lewin, 1994)

resultado que el tratamiento de la identidad e imagen de marca se hayan convertido en un campo muy amplio de los estudios organizacionales y corporativos. Sin embargo, considerarle como un elemento meramente administrativo suele ser un grave error, ya que su origen y significado son parte del comportamiento expresivo, de la representación de la identidad en un grafismo, y como toda representación apelan al sujeto desde su origen, historia e interpretación de sí mismo y los otros.

El objetivo del este apartado es contemplar el Estado moderno como una organización humana que concentra las funciones de liderazgo y poder. Para ello se utilizarán metáforas que permitan alejarse de las percepciones comúnmente atribuidas al Estado moderno, como esta gran figura mítica y mística que planteaba Hobbes desde una religiosidad eclesiástica y civil, y plantear una perspectiva desde los nuevos simbolismos del posmodernismo, donde el Estado puede ser también estudiado como una organización, más, entendiendo que, desde la perspectiva organizacional, Joan Costa precisa que empresa es

todo grupo humano que emprende proyectos y acciones (...) implica que afectará el entorno social, material, cultural y económico (...) condiciones propias de todo grupo humano que emprende (...) sea cual fuere su fin: económico, científico, cultural, cívico, etc. Empresa puede ser, por lo tanto, una institución, una fundación, una industria, una entidad comercial, de servicios, una organización sin ánimo de lucro, una administración pública o un gobierno. (2009, p. 43-44)

y esto trasciende la connotación industrialista que se ha dado al concepto de empresa como productora del capitalismo, para recuperar su faceta en el entorno social como “un grupo humano que toma decisiones y como emisor activo” (Costa, 1994, p.12) en las diversas capas sociales, es decir, sus audiencias.

Otro supuesto a retomar para dejar nociones limitadas, según Costa (2009), desde la perspectiva organizacional, es que la corporeización institucionalizada de las organizaciones precede al corporativismo industrializado, y tiene que ver con la constitución legal que le da carácter de persona moral a un grupo humano que es sujeto de derechos de propiedad, ya sea privada o pública, en los cuatro modos de organización que “las sociedades humanas adoptan para sobrevivir y desarrollarse: corporativismo, capitalismo, colectivismo, socialismo” (p. 47).

Weick (1993) ve en la colectividad de la interacción social un compromiso entre los miembros de una organización para dar sentido a su entorno y su razón de ser desde una interpretación (Daft y Weick, 1984) que han elegido entender como propia para justificarla como “una importante fuente de estructura social, cultura y normas” (p. 12). Colville, Brown y Pye llaman a esta simplicidad de lo complejo de Weick *simplicity* y le describen como la capacidad que tienen los miembros de una organización para dar sentido a su acción y circunstancias a través del relato, lo que lleva al

aprendizaje (Colville, et. al, 2015) desde la experiencia, especialmente en la ambigüedad del nuevo siglo.

Respecto a ello, Morgan dice que “el arte de comprender a las organizaciones” (1990, p.6) se adquiere al desarrollar y explorar diversas imágenes alternativas para interpretar los distintos modos de pensar que llaman metáforas organizacionales. “Empleamos la metáfora siempre que intentamos comprender un elemento de experiencia en términos de otro” (p.7), por ello el uso de metáforas para reconstruir las imágenes compartidas que crean una organización da la posibilidad de acceder a una red de ideas y concepciones sobre la razón de ser de un grupo y su percepción de la realidad, así, se llega a un discernimiento práctico que destaca las cualidades complejas de un fenómeno enfocándose en que las organizaciones son modos de pensamiento de sus miembros, pasados y presentes.

Bajo este supuesto de que los grupos son la base de las organizaciones, Morgan apunta a que los grupos humanos que se han convertido en organizaciones cumplen funciones de trascendencia y producción a través de los cuales heredan a otros miembros capital económico, cognitivo y social de tal forma que, con el tiempo, una organización se convierte en un sistema propio, un organismo de creación humana que tiene historia, personalidad y existencia propia.

A ello Gore (2003, 2006) complementa el enfoque organizacional diciendo que a la organización se le puede identificar en la materialización de sus instalaciones, productos e integrantes, aunque, su naturaleza sea una idea sobre principios éticos y funciones contextuales que solo existe en la intangibilidad. El Cuadro 2 muestra una síntesis de las metáforas organizacionales y cómo el Estado puede manifestar diversas áreas de influencia dentro de cada metáfora. Lo que nos lleva a las relaciones que tiene el Estado en la cotidianidad no solo en su figura mítica.

Tabla 2.
Metáforas organizacionales

Metáfora	Características de la metáfora	Elementos en el Estado
Organizaciones como máquinas	Son sistemas cerrados, burocráticos, con rutinas y objetivos definidos. Sus miembros son piezas en el proceso. Funcionan bajo teorías de administración clásica, con principios de racionalidad y cientificismo.	El ejército funciona bajo esta metáfora de cadena de mando definida, así como las dependencias de gobierno en sus trámites y funciones administrativas.
Organizaciones como organismos	Con un enfoque ecológico en que como los seres vivos existen en un contexto; son sistemas abiertos. Funcionan con base en sistemas interpersonales e intergrupales, buscando entropía, homeostasis e integración con el medio para evolucionar y sobrevivir.	La ciudadanía participativa, los programas de asistencia social, inclusive la democracia en sí misma constituyen elementos del Estado como un organismo que existe en su entorno.

Metáfora	Características de la metáfora	Elementos en el Estado
Organizaciones como cerebros	Son sistemas que aprenden de la información y experiencias, como una computadora avanzada que toma decisiones con base en la información con que se retroalimenta y lo aprendido. Proyectan imágenes que representan a la organización.	El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI). Las elecciones y las consultas ciudadanas funcionan así.
Organizaciones como culturas	Son sistemas de creencias, tradiciones, rituales y motivos histórico-culturales que determinan vida cotidiana y la estructura social. Son comunidades de grupos, colectividades y subculturas con valores y creencias que representan su organización.	El nacionalismo, la diversidad cultural, los partidos políticos, las organizaciones no gubernamentales, la propia estructura federal de nación, estado, municipio, localidad; el indigenismo, la inclusión y equidad buscan promover el Estado como cultura de culturas.
Organizaciones como sistemas políticos	Son sistemas donde los intereses convergen y permiten negociar normas, la diversidad y el conflicto. Son instrumentos de mediación de poder, autoridad, procesos sociales de alianzas e integración en la vida de distintos subgrupos que compiten por recursos, controles, posiciones y derechos.	Los congresos y cabildos, la figura de la democracia y el proceso de elección de autoridades, el Instituto Nacional Electoral (INE), las políticas exteriores y las relaciones internacionales. Los tratados comerciales y la participación en organizaciones internacionales.
Organizaciones como cárceles psíquicas	En alegoría a la metáfora de la caverna de Platón, asume que son construcciones de la realidad que ayudan a interpretar a sus miembros desde símbolos y significados conscientes e inconscientes. Son premisas sobre las preocupaciones, visiones y justificaciones que comparte el grupo.	El patriarcado y el machismo como orígenes de la violencia, la colonización como fuente de la pobreza e inequidad. También se incluyen aquí las premisas de discriminación, exclusión e identidad nacional. Los imaginarios colectivos sobre lo mexicano, los estados y las etnias.
Organizaciones como cambio y transformación	Con base en las ideas de estabilidad y cambio de Heráclito, son modos de vida que funcionan en la realidad empírica en constante dinamismo por: autopoiesis, causa-efecto de interacción, o dialéctica.	La Independencia como respuesta a la colonia, las Leyes de Reforma como consolidación del Estado, la lucha social cristalizada en la Revolución, la alternancia democrática, son formas de entender que el Estado no es estático, pero trasciende el cambio.
Organizaciones como instrumentos de dominación	Son sistemas en los que el logro se da a través de la imposición, la explotación y el control. El sujeto es un medio para mantener al sistema bajo los intereses dominantes.	Los sistemas judiciales, los centros de rehabilitación social, las legislaturas y reglamentos, los acuerdos y tratados son productos de la hegemonía que rige la democracia misma.

Fuente. Elaboración propia con base en Morgan (1990)

A los elementos intangibles, además, les han llamado cultura o filosofía corporativa (Costa, 2004), y constituyen en sí mismos un capital para las organizaciones porque contienen los principios que fundamentan la razón de ser de la organización y aquello que los distingue y diferencia en un contexto, es decir, su identidad. Las organizaciones tienen una identidad, trabajen en ella o no, al igual que las personas tienen identidad, aunque reflexionen sobre ella o no, la diferencia con las organizaciones es que aquellas que formalmente se conforman sí tienen la necesidad de expresamente dialogar sobre qué los une como grupo, cómo llegaron a serlo y hacia dónde se dirigen el futuro, lo que finalmente remite de nuevo a narrativas que construyen una identidad. Las organizaciones que tienen una identidad y cultura formalmente establecida bajo un fundamento legal, entonces se consideran institucionalizadas.

El Estado es altamente institucionalizado, inclusive llegando a administrar esta imagen corporativa como un recurso mercadológico en términos de reputación para inversiones, turismo y aceptación en diferentes grupos internacionales. Actualmente, los Estados funcionan como organizaciones a tal grado, y promocionan su herencia, legado e identidad cultural de forma tal que existen estudios sobre reputación de marca por naciones (Fullerton y Kendrick, 2014), lo que guía turismo, inversiones, negociaciones y participación internacional.

Aunque los Estados modernos se pueden analizar por su sofisticación y amplitud de aparato burocrático, finalmente son organizaciones que necesitan de sus miembros para mantenerse. Es por ello que el enfoque de metáforas permite ver que el Estado es tanto un escenario como un actor que no solamente funciona hacia sus integrantes, sino que también representa legalmente a la nación hacia el exterior, lo que no es poca cosa, puesto que el país, a su vez, es parte del escenario internacional con sus propias dinámicas.

Sociológicamente, la dinámica o acción social también es la base por medio de la cual la sociedad funciona, pues su presupuesto, como el de la antropología es que los procesos sociales surgen desde lo cotidiano (Habermas, 1999). Para Clastres (2004), en las sociedades primitivas el jefe es un líder que goza de prestigio, que expresa de la voluntad de la sociedad y la representa frente a otras sociedades, pero sin imponer su decisión sobre la comunidad puesto que el poder permanece en la sociedad indivisa con ideas, juicios y creencias que prevalece sobre la dominación de una élite.

En cambio, Díaz-Andreu (2001) encuentra en las marcas y arte rupestre que existe un elemento ritual que comienza el proceso de separación en la sociedad; primero, cómo el grupo se relaciona con el paisaje, la topografía y la cultura convierte el espacio en territorio al darle usos sagrados y seculares, pues las marcan identificaban lugares como refugios, sitios de comercio o rituales, que van creando identificación e identidad de acuerdo con el paisaje. En la información y simbolismo de las pinturas rupestres se refleja el discurso de la sociedad en cuanto a las

interpretaciones culturales, pero la autora advierte que creer que todos los miembros del grupo experimentaron estos lugares de la misma forma es una sobre simplificación de la conformación social identitaria.

La diferenciación de las imágenes, los sitios y los tipos de uso del espacio conlleva que hay ya una división de roles de género, control social y exclusividad en el grupo. Los lugares sagrados eran accesibles a los especialistas rituales y las manifestaciones socio-simbólicas eran controladas por estos agentes sociales, lo que significa por sí mismo que ya existían incluso en las primeras comunidades divisiones sociales. Para ello la autora cita a Hood, quien dice que el arte rupestre indica relaciones espaciales de control entre grupos de una misma región que limitaban el poder y participación según su ubicación geográfica. De esta manera, aun en las primeras sociedades sin Estado, la organización de la sociedad puede entenderse mejor como una red de interpretaciones y asociaciones culturales que tienen que ver con la sacralización del territorio, es decir, creencias de un grupo determinado.

Dejar atrás el prejuicio historicista de que una sociedad depende de un grado de civilización por ciertos criterios hegemónicos, como la presencia de un Estado para dejar de ser consideradas sociedades primitivas, como lo explica Clastres, es una oportunidad para reflexionar sobre sociedades que han encontrado otras formas de política y permanencia identitaria. Por ejemplo, Castells (2010) destaca el papel del Movimiento Zapatista en México, Cataluña en España o los exestados de la Unión Soviética que han trascendido a los Estados modernos y encontrado formas de reconciliar una doble pertenencia sin perder su afiliación primaria, preservando así lazos comunales identitarios por encima de la globalización, y demostrando que la institucionalización no es indispensable para la identidad nacional.

Por ello, Bonikwoski define nacionalismo “no solo como una ideología consciente, es también un marco discursivo y cognitivo a través del cual las personas entienden el mundo, navegan interacciones sociales, se comprometen en acciones coordinadas y hacen afirmaciones políticas” (p.430), lo que significa que es un dominio de la vida social a través del cual “la nación no es objeto cultural estático con un solo significado compartido, sino un sitio de discusión política entre comunidades culturales con contrastantemente diferentes sistemas de creencias” (2001, p.428).

El autor propone ir más allá de ver al nacionalismo y al patriotismo como ideologías políticas y recordar su origen en la cotidianidad de las personas, donde el nacionalismo surge de las narrativas étnicas, civiles y políticas que se comparten entre los miembros de la nación, pero además, establece tropos de adscripción y características conceptuales que dan a los miembros la oportunidad de identificarse como tales, ya que “la relevancia e implicaciones políticas de la nacionalidad, por lo tanto, depende no solo del contexto situacional y las condiciones sociopolíticas, sino también en la

relación entre creencias profundamente sostenidas y las narrativas dominantes incrustadas en las instituciones nacionales” (p.433).

Por otro lado, el patriotismo suele estar asociado con sentimientos de orgullo hacia las virtudes y valores de la nación frente a otros y relacionarse hacia lo extremo con xenofobia y nociones de superioridad frente a otros países, pero Hogan (2009) agrega que el entramado de la estructura narrativa devela la forma en que la narrativa identitaria nacionalista desencadena lazos emocionales que resultan en el patriotismo y explica cómo esas asociaciones emotivas de juicios se van almacenando como preestablecidos dejando el proceso racional y ético reflexivo de lado en lo cotidiano, sin cuestionar o desconfiar de los prototipos morales y expectativas hasta que se tiene un punto de confrontación. Este es el caso de la guerra, en que la violencia es resultado de una provocación emotiva que se desvía de la rutina y cuestiona la evaluación moral, creando una afronta de respuestas.

Aunque el proceso cognitivo de la reflexión narrativa será discutido más ampliamente en el marco teórico, en esta sección es imprescindible dejar en claro que el patriotismo, desde la descripción de Hogan, es la característica cognitivo emotiva que contiene los sentimientos en torno al nacionalismo y por lo que su naturaleza es no causal, desde el punto de vista racional puesto que no son juicios lógicos y secuenciales, ni históricamente coherentes al no seguir temporalmente los eventos de la narrativa identitaria, sino que selecciona con sesgo de categorización los segmentos y estructuras necesarios para recrear cierto relato como explicación a la confrontación de las situaciones normalizadas. Además, la ficción narrativa creada, usualmente puede encontrarse dentro de los prototipos “romántico, heroico o de sacrificio en la tragicomedia” (p.182) y así adaptar el conflicto de la situación para su evaluación y conclusión.

Lo mexicano como narrativo, usualmente utiliza como mito de origen la cosmovisión de los pueblos prehispánicos, aunque con una mezcla de sincretismo que no es ya ni español – aludiendo a la conquista y época virreinal de México – ni realmente algo *mexicano* propio (Paz, 1998), sino la mezcla de varios imaginarios con el pasar de los tiempos que ha resultado en máscaras que el mexicano usa para esconder su soledad, su lucha y su resignación de ser subdesarrollados, con el gran fracaso de las masas y la clase obrera en revolución a principios del siglo que solo trajo como resultado el convertirnos en Otros.

Para Schettino (2016) la revolución es más una narrativa de construcción posterior que busco en el nacionalismo la legitimación de las clases dominantes en una cultura de *lo mexicano* para legitimar las instituciones, el control político en un régimen centralizado y un sentido simbólico a la revolución. Este simbolismo mantuvo la paz forzada bajo el presidencialismo y un Estado corporativista, que en gran parte vio en el muralismo, la educación básica combatiendo el

analfabetismo y el amor a la patria, y un cine y medios propagandísticos el mito de lo nacional. Como aclara el autor, el odio hacia lo extranjero es un subtexto mayor en la identidad nacional que el propio “pasado indígena claramente positivo que es invadido y dominado por un imperio colonial deforme” (p.300), atacado en el siglo XIX cuando busca independizarse y consolidarse como Estado independiente, y traicionado por el mestizo Díaz al ceder al capital extranjero.

Así puede seguirse políticamente la lucha social, que no es liberal ni conservadora ni socialista, sino una de contradicciones. En esto, Del Val (2004) habla de que no solo hay una serie de yuxtaposiciones en la identidad nacional, sino que además exige entender la complejidad de “relaciones entre campos y niveles” (p. 14) que exceden “el papel central que la historia y la etnología han desempeñado en la construcción de la nación mexicana (p. 16) y los estereotipos.

Uno de ellos, el mito de origen en la migración azteca y su conversión en mexicas a través de la apropiación del territorio dice el autor, posiblemente en su carácter de migrantes ha perpetuado la idea de ser una condición inicial de lo mexicano, pero como lo dice el propio autor, esto excluye al mismo tiempo a las diversas formas de ser mexicano lo que evoca también una transición hacia algo: lo mestizo. Pero el mestizo, jamás será un mexicano completo, porque no tiene su origen solo en el pasado indígena, al mismo tiempo que el indígena tampoco será mexicano completamente si no da su transición hacia el esplendor mexicana civilizado.

Eso es parte del racismo – del que habla Del Val también – pero que puede rastrearse en un origen más profundo, es que no nos gusta recordar porque refiere a cuando los invasores dominaron con sus tecnologías y armamento durante el virreinato – que preferimos llamar colonia, porque dentro de la misma narrativa xenófoba culpa al imperialismo del conflicto social interno. En esa época surgió lo novohispano (Grovas, 2014) que buscaba el lugar de aquellos que no eran ni españoles ni nativos americanos, sino el desarrollo de la conciencia frente al extranjero de este nuevo grupo con una vida social e interacción cultural que ayuda a la transición de los bárbaros. Desde el teatro novohispano, Grovas permite retomar ese elemento mágico de lo mexicano al que atribuye el misticismo que resulta del proceso más que una renuencia de verse y reconocerse como Otro distinto del indígena que combate – o quiere integrar – y el invasor que es extranjero – cuando ellos ya han nacido en la Nueva España.

Entonces, es mejor negar esa etapa y permanecer en la nostalgia del pasado anterior, para luego recuperar la lucha heroica de la independencia, donde surge el Estado moderno y la democracia. Aunque se conserve implícitamente la estructura social y política, el relato como narrativa permite hacer un corte en la intriga, separar una temporalidad de la otra y otorgar a todos el mismo estatus ante la ley. Morelos y Pavón lo expresa mejor que Vasconcelos (2012) – con intrincados anhelos de

una mejor y evolucionada mezcla racial – cuando renombra como Nación al territorio, declarando la soberanía e igualdad (en Fernández Delgado, 2013).

La Nación se independiza porque posee identidad y la urgencia del documento mismo de Sentimientos de la Nación es proclamar la institucionalización de esta en una constitución y un poder legítimamente establecido para con las provincias.

2.3 Ciudadanía, escuela y la escuela mexicana

Desde el punto de vista euro centrista, John P. Lynch (1972) propuso a tres filósofos griegos para el estudio de los orígenes de la escuela: Isócrates, Platón y Aristóteles. De Platón y la Academia, fundada en el 347 a.C., Lynch cita a Chemiss para llamarle el organizador de la investigación científica al haber construido una estructura y pedagogía muy similar a la de las universidades modernas, es decir, un profesor dictando una clase, seminarios y el desarrollo de una investigación para los alumnos más maduros. Es de destacar, que la Academia continuó siendo un centro de filosofía y estudio siglos después, hasta que Justiniano manda cerrar las escuelas paganas en el s. VI.

La Academia, según registros arqueológicos, era parte del gimnasio y templo al héroe Academus, y más que una escuela física significó un centro de reunión para los filósofos y sus estudiantes, hombres nobles que debían formarse para ser líderes y políticos. Esta tendencia comenzó con Isócrates, aunque brevemente mencionado por Lynch, para fines de esta investigación resulta necesario ahondar en su propuesta de escuela, que fundó previamente a Platón en el 400 a.C. y, es calificada por Raubitschek (1941) como más importante que Aristóteles para hablar de educación cívica y política. En una actualización de esta premisa, Fernández-Santillán (2016) destaca que hoy en día, la filosofía deliberativa que consistía en intercambiar y discutir ideas polémicas es crucial para la formación de los alumnos en la ética aplicada a las situaciones.

Según Pierrotti (2007), el contexto de Isócrates le llevó a proponer el panhelenismo, la unión de todas las ciudades estado griegas, para fortalecer el mundo helénico; sin embargo, su idea de formación del ciudadano era enfocada en la educación política y ética de los futuros líderes, los ciudadanos, para dotarles del ejercicio de una conciencia legal, y la coherencia entre la acción y las buenas costumbres. También cita el Libro Cuarto, Cap. II de Isócrates para decir que el objetivo en común que debía regir era la prosperidad de los griegos como nación. Además, según Michelini (1998), resulta particular decir que este filósofo era contrario a los sofistas, y su retórica era destinada a aquellos con educación, conocimiento y jerarquía en una corriente antidemocrática, y a favor de la conservación la tradición helénica de oligarquías, pensar en la instrucción moral más allá de la justicia y las leyes, para el verdadero bien común.

En cambio, Curren (2014) argumenta que en Aristóteles es donde tiene origen la idea de expandir la educación hacia la universalidad de la población durante el patrocinio del filósofo por

Alejandro Magno. Respecto al Liceo de Aristóteles, Lynch (1972) apuesta a que se le ha dado poca importancia cuando es trascendental por dos razones: la Escuela de Peripato llegó a ser, de acuerdo con sus investigaciones, una escuela secular y, aunque dejó de funcionar mucho antes del s. VI, estuvo involucrada en la comunidad vinculando la educación a la sociedad. Además, para el autor, la práctica docente de esta escuela dio origen a la escritura actual de prosa en las investigaciones, la relación de la construcción del conocimiento a través de la experiencia, y el diálogo con la comunidad para recabar la información.

Curren (2014) agrega que Aristóteles no solo impartía lecciones a los estudiantes, a diferencia de Platón, sino que dialogaba con ellos para mejorar la fundamentación de sus preguntas y exposiciones de aprendizaje superior, a través de la participación colaborativa con los maestros, alumnos y la comunidad. Así se les guiaba, concluye el autor con base en sus investigaciones, para llegar a un buen juicio, y, por lo tanto, lograr los postulados de virtud y ética expuestos por Aristóteles. Continúa explicando Curren que en su interpretación de Aristóteles, la educación surge del desarrollo del hábito de percepción precisa, que se da unido al carácter personal, este último se puede construir en los asuntos prácticos con formación, enseñanza, práctica, imaginación y la toma de decisiones como ejercicio. Concluye, la educación en Aristóteles comprende un proceso de formación al que puede acceder el hombre y eso le hace fundamental al estudiar la escuela y práctica docente.

Tras la caída de las escuelas griegas y el inicio de la Edad Media, la educación quedó en manos de la religión, tal como había sido previamente, cuando aquellos que sabían leer, escribir, y conocían los símbolos era las élites y sacerdotes (Díaz-Andreu, 2001). Val (1943) indica que es necesario reivindicar el tipo de educación y práctica pedagógica de la Edad Media para dejarle de interpretar desde los cánones que le siguen del pensamiento renacentista e ilustrado; mientras que en la educación monástica se encargaba de la lectura y el conocimiento académico, en las escuelas cortesanas y de caballeros, el objetivo era el uso de las armas, la destreza musical, y el desenvolvimiento en la corte.

Inclusive, Vitz (2009) dice que más que pensar en la educación desde el conocimiento en la Edad Media, tendría que replantearse la educación como el sentido de formación sobre las relaciones, actitudes y tomar en cuenta que una porción muy pequeña de la población sabía leer y escribir, por lo cual la educación giraba en torno a la liturgia, inclusive para los laicos, cuyas fuentes de aprendizaje eran de tipo religioso lo que hacía de la performatividad una manera de ser educado en la narrativa social (Vitz, 1989)

Por otro lado, Tamayo de Serrano (2007) describe cómo los monasterios abadías y bibliotecas efectivamente recopilaron y organizaron el conocimiento acumulado hasta la Edad Media, dando origen a las escuelas episcopales y universidades eventualmente, y aunque eran parte del sistema

feudal, religioso y estricto en sus prácticas, fue en estos centros de enseñanza y educación que se comenzó a difundir la práctica de enseñar a leer y a escribir. Este legado, dio oportunidad de registrar eventos importantes, compartir textos importantes, y eventualmente, enseñar a los niños desde pequeños esta práctica, que, con la invención de la imprenta, llevó a la difusión de los libros que posteriormente llevarían al cambio de paradigmas más humanistas. En torno a los monasterios y sus bibliotecas fueron surgiendo centros culturales y colegios, y para finales del s. XII un maestro podía obtener una autorización “para crear una *facultas ubique docenti* y el derecho a enseñar” (p. 209).

La caballería, como institución, dice Val, además de que preservó la conducta social y mantuvo el lado militar de la vida medieval, es un ejemplo de pedagogía que esquematizaba un perfil de caballero y desde las desde las ordinales de Pedro IV de Aragón, estableció un texto que reglamentara la educación; esto en un interés del rey de entender a la persona y seguir la tradición de su familia de promover la cultura y las letras. Este rasgo de la cultura y políticas del hoy territorio español, hicieron posible que a la llegada de los conquistadores se comenzara la escritura y recopilación de información sobre el Nuevo Mundo¹⁵.

En el caso los mexicas y mayas León-Portilla (2009) cita al cronista del Rey Felipe II, don Antonio de Herrera para describir el avance de estudios de mexicas y mayas, quienes tenían sociedades más estructuradas y una forma de escritura. Los mayas tenían libros encuadernados con sus conocimientos, mientras que los mexicas usaban figuras y caracteres pintados para los calendarios, historia y memorias, así como escuelas donde los ancianos enseñaban la tradición oral, luego recuperada en los códices posteriores a la conquista.

De los testimonios de los informantes de Fray Bernardino de Sahagún, destaca uno que cita León-Portilla en que los sabios-magos seguidores de Quetzalcóatl fueron asesinados por los españoles, en una ocasión, mientras los sacerdotes se acercaban a entregarse junto con los códices sagrados, distintivos por su tinta negra y roja privilegiada para los más sabios. Esto es de importancia, porque también las escuelas que se dieron en estas culturas mexicanas educaban a la élite, sacerdotes y sabios de manera distinta al resto de la población. Pero, en “*Unos Anales Históricos de la Nación Mexicana*” registrado en el Manuscrito 22 en la Biblioteca de París, de autoría anónima por un grupo de mexicas que aprendieron latín antes de la fundación del Colegio de Santa Cruz y registraron la historia anterior y la conquista desde su experiencia.

Los Reyes Católicos, afirma Delgado Criado (1993), eran seguidores de las ideologías humanistas en la enseñanza, sin embargo, la educación superior se reservó a los de clases

¹⁵ Aunque suele pensarse como una destrucción de la civilización mexicana, en términos de conquista y colonización, ya que esta tesis postula que se tomará la identidad desde la versión oficial, esta narrativa de la escuela como formadora de ciudadanos, y hoy en día mexicanos, sigue la postura de las fuentes historiográficas oficiales de cada época.

privilegiadas en la escuela estamental, que incluía a los criollos, con lo que se dio el crecimiento de la universidad barroca. Las escuelas de primeras letras eran de tipo instruccional y no siempre significaban escolarización, pues la costumbre de aprender a leer y escribir se daba en las familias o talleres de oficios y estaban estrechamente ligadas, en su mayoría, a la instrucción religiosa. Destacando la Compañía de Jesús en lograr durante este tiempo en gran desarrollo pedagógico y de acervo.

Para el autor, que hace un recuento de la escuela en el Imperio Español, no existió una gran diferencia en políticas o estructuras entre la Península y los territorios de colonia, puesto que la política española era afín a las ideas renacentistas del Estado moderno, donde había una tarea de recolectar y aprovechar la ciencia y las artes. En su revisión historiográfica detalla que el proyecto de nación española veía la educación fundamentada

en la formación de un cuerpo de funcionarios «técnicos y letrados» para la administración de la justicia y la economía apoyada por un ejército estable y profesional, como garantía de la paz, y en una Iglesia reformada, como mantenedora de la fe y la cultura (p.41).

En respecto a la confiabilidad que tiene la revisión historiográfica y las conclusiones de Delgado Criado, Bernabé Martínez (1993) lo cataloga en la reseña de su trabajo para la Revista Complutense de Educación como novedoso en contenidos e interpretación, haciendo un uso moderado de la contextualización y corrientes históricas; lo que da un matiz de actualización de las creencias tradicionales sobre la colonia.

Palomera (1993) detalla la educación en la Nueva España como una labor dejada a la Iglesia para “educar y asimilar a los pueblos aborígenes americanos” (p.340-341), cuyo principal objetivo era la castellanización. En cuanto a la alfabetización, los franciscanos mantuvieron la separación social entre nobles y plebeyos preexistente, por un lado, fundan el Colegio de la Cruz de Tlatelolco en 1536, lugar donde se formaban anteriormente los tlacuilos especialistas en la pintura de códices, y, por otro lado, el Internado de San José de los Naturales, dirigido por Fray Pedro de Gante, que enseñó oficios artesanales. En 1556, inicia labores la Real y Pontífica Universidad en la Ciudad de México para la enseñanza superior. Y no es hasta 1572 que los jesuitas llegan a complementar la obra de evangelización y civilización encomendada por los reyes para la colonia.

La Universidad de México, muy vinculada a los dominicos y agustinos, según Rodríguez, (1993) fue fundada bajo la influencia de la Universidad de Salamanca y se convirtió en el centro cultural de la Nueva España a lo que atribuye su influencia en la formación de la identidad nacional. En contraste, Olmos Sánchez (1994), difiere de que sea de influencia salamantina y aclara que, aunque en un inicio continuó con las enseñanzas teológicas y filosóficas, el interés político de su creación

lleva al rector Farfán a dejar la reflexión teológica y romper con la tradición europea para ser un centro de formación de estudios superiores que la Corona necesitaba, característica que es validada por la Constitución de Palafox.

Este rompimiento, dice el autor, lleva al mundo novohispano a la escritura en castellano, el desarrollo de una autonomía cultural y el distanciamiento con la crisis ideológica europea y española, hasta mitad del s. XVII cuando la ciencia y filosofía moderna llegan a cambiar el pensamiento. A partir de esto hubo un aumento de centros de enseñanza y aumento de la participación, incluso indígena; lo que se vio aún muy influido por la Iglesia, pero con un toque de pensamiento ilustrado y construcción de conocimiento científico; llevando así a formar la conciencia nacional.

Desde estas ideas de modernidad e ilustración, puede entenderse como lo novohispano tomó matices de nacional, para eventualmente llegar a un concepto de lo mexicano, como se explicó en el primer capítulo; sin embargo, la afirmación de que en los centros de enseñanza se da esa construcción identitaria no es una simple conjetura argumentativa, sino que las ideas modernas retoman el argumento de formación del ciudadano griego, y al elevar a todos los hombres a categoría de ciudadano, reformulan la idea de que la escuela es un derecho de todos.

Cabe mencionar también, que Delgado Criado detalla que en la colonia existieron las escuelas amigas, que consistieron en pequeños grupos de pupilas en torno a una institutriz que enseñaba a las pequeñas lectura y escritura, así como religión y, en algunos casos música o dibujo; por otro lado, los internados y orfanatos. así como escuelas, que operaron las congregaciones religiosas atendían tanto a niños como a niñas, pero no de manera mixta (Rivas, 2021). Bajo este argumento, las ideas ilustradas y de derechos humanos también llegaron y beneficiaron a las niñas y mujeres de la Nueva España.

Las ideas de que es deber, obligación y derecho del Estado ser responsable de la educación de los ciudadanos para llegar al bienestar, fueron ideas ampliamente difundidas, y para el momento en que la Nueva España se independiza existen varios intentos para consolidar ese ideal de estado moderno. Respecto a ello, Taylor (2005) dice que Hegel, Rousseau y Marx son los pensadores modernos sin los cuales no se puede entender al hombre como un ser social, en una sociedad común para el beneficio mutuo entre individuos con derechos y con ello, la educación para todos los individuos.

En contraste, Rivas, desde postulados sociolingüísticos, considera adversas las declaraciones de las constituciones de Cádiz y de Apatzingán, puesto que los indios al ser elevados a ciudadano perdieron sus sistemas de enseñanza al ser transferidos de la Iglesia al estado, quien no tenía fondos para mantener la escuelas, ni siguió con el fomento y estudio de las lenguas nativas. Por otro lado, cita a Arredondo López para plantear que esto se vio acompañado por la pugna entre las dos culturas,

los criollos y españoles con su proyecto de nación moderna y los pueblos nativos luchando en contra de su desaparición frente a lo mexicano.

Rivas analiza los textos periodísticos del México Independiente como una forma de rastrear las opiniones sobre la lengua como punto de unión nacional y cómo su enseñanza estaba asociada a las formas de orden político y social. Para el autor, la importancia de los medios escritos fue de gran influencia en México especialmente porque en 1536 llega la primera imprenta a América, precisamente a la Nueva España, lo que hizo posible la generación de textos locales y les dio voz a los criollos. Además, esta herramienta le dio respaldo a la prevalencia del español sobre las demás lenguas, mejorando los contenidos y la educación. Así, parte del éxito e influencia de los medios escritos, amplió y sostuvo a los seguidores de la Ilustración criollos y sus aspiraciones de consolidar una nueva nación.

La tradición escrita apelaba a la castellanización y el autor detalla cómo desde Iturbide, se comenzaron a elaborar planes de educación para lograr que las escuelas, públicas y privadas, llegaran a todos, como parte de los derechos de los ciudadanos; sin embargo, esta educación estuvo caracterizada por la enseñanza de la lengua y aritmética, así como actividades propias de cada sexo. Todo con el objetivo de civilizar al indio y así dar unidad nacional a un estado moderno que supuestamente eliminó las distinciones de discriminación, pero a la vez, quiso reducir la diversidad a una vida social y política que dejaría el pasado indígena como terminado, y veía un futuro homogéneo de ciudadanos.

En esta misma interpretación, Roldán Vera (2012) dice que la escuela junto con su legislación y estructura institucional tuvo más que ver con la introducción de los niños hacia la ciudadanía que al desarrollo de las capacidades intelectuales; para ello cita a Ramírez y Boli que afirman que la escuela es una institución que impone una identidad social nacional, y a Meyer y Ramírez que ven el sistema educativo una legitimación y estandarización. Roldán va más allá y plantea en la escuela la iniciación simbólica a la ciudadanía a través de la experiencia escolar como una teatralización de las relaciones que el individuo debe desempeñar como parte del sistema del estado moderno.

Entonces, dice Roldán, la escuela de primeras letras del s. XIX redefinió las relaciones sociales coloniales hacia las premisas nacionalistas de “pertenencia y lealtad a una nueva patria, sin importar etnia, estatus, gremio o domicilio” (p. 42) y en instituciones políticas redefinidas en el marco jurídico de México. La reglamentación de la educación era el camino para conservar la democracia, los derechos humanos y los significados rituales asociados a la nueva forma de gobierno. Esto desarrolló nuevas ceremonias, conductas y creencias inducidas en la experiencia escolar, y que hicieron del espacio escolar un “*teatro de civilidad y virtud*” (p. 45). A medida que estas consideraciones éticas se fueron alejando de la doctrina católica, fue necesario el establecimiento de

normas, conceptos y actos performativos que son interiorizados a través del tiempo como rituales y ceremonias propias de la escuela.

La primera mitad del s. XIX, pasó del catecismo político de las reformas borbónicas hacia conceptos civiles de autoridad y orden social, aunque aclara que no tenía como fin la secularización, sin embargo, el método performativo de memorización llevó esos preceptos de conducta religiosos hacia la escuela del estado, dejada a los ayuntamientos en la colonia, y, reiterada como formadora de opinión pública y ciudadanía con la independencia. Un ejemplo de ello para la autora fueron los certámenes de evaluación, que continuaron con el ritual de la procesión, pero ahora eran validados por las autoridades del Estado, a quienes los alumnos reconocían como promotores del estudio, y quienes sobresalían en las exámenes, eran premiados como al héroe, llevando a la promoción del alumno hacia un nivel más avanzado.

Este enfoque permite entender que la escuela está estrechamente ligada a la política estatal y ha constituido desde el inicio del estado moderno una institución con fines simbólicos más que académicos, sin menospreciar los segundos, pero teniendo como objetivo primordial la permanencia de la tradición, desde la validación oficial de las relaciones cotidianas y solemnes de la ciudadanía. En esta comparación que hace la autora de la escuela al ejercicio ciudadano es importante destacar que la performatividad de la escuela permite al alumno conocer las conductas, expectativas y circunstancias que se vinculan a su rol, desde la concepción de derechos y obligaciones, pero también demandar del estado estas mismas consideraciones ya que está participando y haciéndose, como tal, merecedor de dichas cualidades ciudadanas.

Concluye la autora, que “la escuela decimonónica de primeras letras mexicana jugó un papel importante en la ‘*ciudanización*’ de la sociedad a partir de sus elementos ceremoniales” (p.62) convirtiendo indirectamente, desde el punto de vista explícito, a los alumnos en ciudadanos que sabían desempeñar un rol dentro de la vida pública para mediados del s. XIX. Aunque los principios oficiales fueran la alfabetización para el acceso a la ciencia y la igualdad social, la escuela llevó a cabo un proceso simbólico de formación para la ciudadanía.

Continúa Traffano (2012) explicando la eventual laicidad de la escuela en la segunda mitad siglo XIX, como una transición institucional consecuencia de los ciudadanos libres que eran validados por el Estado y su legislación sobre los argumentos religiosos. Aunque la escuela decimonónica de principios de siglo ignoró la diversidad social y étnica en favor del proyecto de nación, también la imposición de la modernidad llevó a una supuesta participación del individuo en sociedad que fue utilizada para negociar la estructura social, y llevar las instituciones coloniales hacia la propiedad privada, secular e individual, donde cada ciudadano accedía a las premisas liberales de un actor social que directamente trataba con el Estado secular. Al eliminar a la Iglesia como autoridad en la

negociación social y política, se fortaleció al Estado como responsable de las problemáticas, la moralidad y la dictaminación de los conflictos.

Los principios liberales permanecieron en la estructura de la escuela mexicana, y su discurso se vio cristalizado en la fundación de la Escuela Normal Superior durante el gobierno de Porfirio Díaz (Ducoing, 2018). Desde la Universidad Nacional, la Escuela Normal Superior consolidó la enseñanza en México como independiente de los conceptos coloniales, y postuló un sistema educativo. Ducoing ve en este evento el inicio del normalismo mexicano y su consolidación como ideología nacional que contemplaba la formación docente como una labor del estado. El proyecto comenzó con la labor de Justo Sierra que convertiría la nueva escuela mexicana en una formadora de hombres de ciencia, y para 1887 la normal de varones, y 1888 la normal de mujeres, comienzan a preparar profesores para que enseñen desde el positivismo y humanismo, el estudio profesional y la política institucional.

La autora expone cómo la labor unificadora de la Escuela Normal, la Escuela de Altos Estudios y la Universidad buscaban mejorar la pedagogía, metodología e investigación de los profesionales de la educación en México, para ofrecer profesores de educación básica, secundaria, preparatoria, normal y profesional con una sólida formación. Tras la Revolución, en 1921, se funda la SEP para dirigir, inspeccionar y organizar la labor educativa del país, seguido por la formación de la escuela Normal Superior en 1924. Esto, culminó con la autonomía de la Universidad Nacional en 1929, y la subsecuente separación de la Escuela Normal. Aunque esta escuela fue cerrada y luego reabierta bajo la dirección de la SEP en los años cuarenta, la tradición del normalismo mexicano ha permeado hasta la actualidad en la concepción de escuela como formadora de mexicanos.

En su conclusión, Ducoing afirma la importancia del legado que tuvo el surgimiento de la Normal Superior desde la Universidad en la elección de sus principios intelectuales y de formación docente, pero sobre todo en su papel vanguardista dentro de una consolidación métodos de enseñanza y la figura del profesor crítico. Para complementar como hay una distinción del maestro normalista, Gamboa explica que la formación incluía además de conocimientos en materias académicas, cultura general, teoría de educación, y práctica docente de seis meses, por lo cual las normales tenían escuelas anexas.

Esta formación integral del docente, creo una doctrina y campo profesional, dice el autor, que definió al magisterio como una profesión femenina, pero más allá de las razones sexistas, cabe destacar que el autor resalta el papel que tuvo la normal en ser precursor de los movimientos feministas en México al haber sido una opción para la mujer. Este carácter social le permitió a las normales ser “un pilar del sistema educativo mexicano” (p.37) hasta los años setenta, en que se requiere la licenciatura en educación, llevando la formación de los docentes a la educación superior, como ya era tendencia en el mundo.

En los cuarenta años que la Escuela Normal Superior continuó formando profesores para educación básica que siguieran los ideales científicistas, laicos y de igualdad social una nueva ideología compitió con los ideales posrevolucionarios de consolidación del proyecto nacional. Pero, como expone Romero Sotelo (2016), ante las reformas del presidente Cárdenas con políticas de intervención en el mercado, las instituciones y la política a fin de combatir la desigualdad social, surgió la escuela austriaca de economía o neoliberal que buscaba formar profesionales a través de instituciones de educación superior alternativas a la Escuela de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].

Frente a las políticas de Estado posrevolucionario Cárdenas y sus sucesores apostaron por el nacionalismo económico, ideología usada mundialmente en el período histórico entre las dos guerras mundiales, donde se asumía el estado como institución que velaba por el bien común de todos los mexicanos. En este momento, Luis Montes de Oca, representante de los empresarios y de políticas contrarias al nacionalismo económico, es nombrado presidente del Banco de México por Cárdenas, y junto con Miguel Palacios Macedo introducirán al país los ideales de la escuela austriaca, bajo las ideas de Ludwig Von Mises.

La expropiación petrolera, los repartos agrarios, intervención en salarios, política hacendaria y el endeudamiento del Estado llevaron a este grupo de intelectuales a formar la Asociación Mexicana de Cultura en 1946. En un contexto de posguerra y crisis mundial, el fracaso del nacionalismo económico llevó a los intelectuales afines al neoliberalismo a fundar esta institución para promover la educación en México y tener influencia en el desarrollo cultural. Para ello, crean el Instituto Tecnológico de México [ITAM]¹⁶, institución de educación superior que formaría integralmente a los jóvenes mexicanos con libertad ideológica para poder educar, investigar y laborar profesionalmente.

Aunque el objetivo explícito era formar funcionarios para la banca, la industria y la enseñanza superior, así como la declaración de la iniciativa privada por ayudar en la tarea de educación, el fin último era crear una opción a las políticas de desarrollo del Estado y promover la libertad filosófica, epistemológica y política. Al igual que con Von Mises, se tuvo contacto con Von Hayek quien, dice Romero Sotelo, dio el paso decisivo para romper con el liberalismo anterior dando prioridad al actor político sobre el estado y al sujeto consumidor.

La autora concluye destacando la importancia que tuvo la iniciativa privada en la creación de instituciones neoliberales que se han opuesto a las políticas estatales intervencionistas, y han llevado a México a evolucionar en el pensamiento liberal y abierto una forma alterna de hacer llevar pública en el país. El legado de la escuela austriaca neoliberal no se limitó a una influencia externa, sino que

¹⁶ En un inicio las siglas fueron ITM, pero en 1963 se decreta su autonomía bajo presidencia de López Mateos y Torres Bodet, secretario de Educación Pública (ITAM, 2021).

fue una ideología que tuvo desarrollo en el país y se consolidó como un actor político y social, con presencia no solo en los rubros económicos, sino que construyó su influencia desde las instituciones educativas, la financiación de ideologías capitalistas y anticomunistas, y la prevalencia del pensamiento liberal que privilegia al ciudadano y su libertad sobre el Estado.

Una de las instituciones que se creó, y ha tenido influencia directa en las reformas de educativas en el país, fue el Instituto Cultural Ludwig von Mises en 1983. Sobre este detalla la autora que promovió y difundió una política de desarrollo, economía social del mercado, apertura de las fronteras, y una notable influencia en la cultura y la ética, lo que generalizó la preferencia por estas ideologías. Por lo tanto, concluye la autora, el neoliberalismo en México surgió en los años treinta del siglo pasado bajo el patrocinio de la mayoría de los empresarios, pero su éxito fue que se consolidó en instituciones independientes del gobierno que formaron una élite de profesionales que llegó a instaurar dicho modelo económico en los ochenta, dejando pocos lugares y partidarios del intervencionismo estatal.

Con la firma del Tratado de Libre Comercio [TLC] con Estados Unidos y Canadá en los noventa, el gobierno de México, supuestamente¹⁷, se vio obligado a modificar los planes educativos hacia estas premisas ideológicas, con ello, las llamadas reformas educativas han ido incorporando elementos para la asimilación de la población al mercado laboral; sin embargo, en los siguientes párrafos se expondrá qué lugar y definiciones se han dado a la identidad, la cultura y la ciudadanía con estos cambios, regulados por la ONU y UNESCO (2015) para el cumplimiento de objetivos económicos y sociales.

En la década de los ochenta la pedagogía había cambiado sus postulados liberales¹⁸ sobre educación y enseñanza debido a la publicación del resultado de estudios sobre maximización del potencial cognitivo encabezados por Howard Gardner (2001), en conjunto con la Escuela de Educación para posgraduados de Harvard y la Fundación Bernard van Leer, y parte del Proyecto Harvard iniciado en 1979. Todo ello, para mejorar la práctica y planes de acción educativos en todo el mundo, con diferentes tradiciones culturales, y habilidades. El resultado, fue el libro *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples* y su propuesta es que hay diferentes tipos de inteligencia que todos los seres humanos poseen en mayor o menor grado, solo algunos tienen talento

¹⁷ Se agrega el adverbio supuestamente, porque la revisión que se hizo de los materiales tuvo poca variación entre las diferentes ediciones, y ya que los planes de estudio no son objeto de estudio de esta investigación, es pertinente agregar el modificador para aclarar que, aunque ese sea la interpretación más común, los materiales educativos de los alumnos no reflejan ese marcado cambio.

¹⁸ También se encuentran las pedagogías del sur que desde la década de los setenta han tenido influencia en Latinoamérica, y se expondrán más adelante.

sobresaliente en algún campo, y al desarrollar todas las demás inteligencias, se potencia la maestría de la inteligencia en que es dotado el alumno.

El propio autor (1993, 2010) hace observaciones múltiples sobre las falsas interpretaciones y derivaciones no lógicas de los resultados de sus estudios en sus trabajos posteriores, y aclara que sus conclusiones se limitan a poner al alumno en el centro de las necesidades para la planeación educativa, considerando sus facultades y factores contextuales, para alcanzar un desarrollo óptimo de su potencial. Aclara que la creatividad no está relacionada con una inteligencia en específico, y que las artes son directamente vinculadas al concepto.

Aunque el proyecto que sucedió los primeros estudios, el Proyecto Zero, se ha llevado durante veinticinco años, y ha incluido “estudiar la naturaleza de la simbolización humana, con una especial referencia a esas formas de simbolizar que son clave para las artes” (p. 2010), su enfoque es para ayudar a niños con lesiones cerebrales, y los estudios sobre creatividad y formación de talentos, son secundarios a la importancia de la naturaleza polifacética de la cognición. En su obra de *Mentes Creativas* lo que intenta exponer es, a través de ejemplos históricos, como cada tipo de personalidad desarrolla creatividad y un potencial destacado a lo largo de su vida.

Por otro lado, relata uno de los líderes en el proyecto, Jerome T. Hausman (2007), el Museo Getty en California había comenzado a trabajar desde 1983 en revitalizar la educación en el arte, *art education*, enfocado en contenidos, materiales y objetivos formales para que las habilidades de percepción estética e interpretativas en los alumnos desarrollaran un pensamiento crítico que les llevara a participar del arte y la cultura en los diferentes contextos históricos y sociales. La propuesta de los programas educativos del Museo Getty tenía como objetivo que la enseñanza del arte se convirtiera en una materia curricular y de estudio en la educación general, pero llevando a una mejora en los contenidos artísticos en medios, investigación en artes y la práctica artística en general, esto establecido en *Beyond creating: The place for art in American schools*.

La propuesta fue expandida por los trabajos de Elliot Eisner (2002) en 1987, quien con fundamentos pedagógicos propone un currículo flexible, que integre a las artes en la educación básica, y se preocupe por lograr desarrollar lo que cada arte aporta al desarrollo del alumno bajo el concepto de educación artística con base en disciplinas. Además, otro de los colaboradores del programa, Vincent Lanier, apuntó a que el objetivo es más intrínseco que de desempeño puesto que se busca la práctica del arte como un logro humano intrínseco, más que educativo. Aunque muchas de estas afirmaciones han cambiado a lo largo de los años, lo cierto es que este movimiento llevó a la modificación de los currículos y objetivos educativos a nivel mundial.

Para 1996, la ONU incluye en sus objetivos la escolarización y formalización de las artes como parte de las materias de educación básica (Delors, 1996) desde la integración interdisciplinaria,

la transversalidad de las prácticas artísticas en el resto de las materias, y la propia enseñanza del arte en sus cualidades de apreciación estética, consumo crítico de contenidos, así como la valoración y consumo de producciones artísticas de calidad. Todo esto unido a las premisas de la ONU de participación en la cultura, inclusión, diversidad y mayor equidad en la sociedad del siglo XXI.

En la actualidad los esfuerzos para incluir la educación artística y cultural están enfocados en el cumplimiento de la Agenda 2030 (ONU y UNESCO, 2015), que busca un desarrollo sostenible inclusivo y de largo plazo, en su objetivo tercero detalla las particularidades de la educación de calidad, cuyo cumplimiento está mayormente encomendado a la UNESCO. El Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4 enuncia, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” con metas alcanzables al año 2030 detalladas en el Marco de Acción de Educación 2030 (UNESCO, 2010)

Este documento fue establecido en mayo de 2015, en Incheon, República de Corea, para establecer el “compromiso histórico por parte de todos nosotros [miembros] para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación, con medidas audaces e innovadoras” (p.11). Lograr aquellos indicadores relacionados con arte y cultura se escribió el Marco de Acción de Educación Artística en Seúl, 2019. Este comprende las metas de desarrollo de la educación artística que lleven a los estudiantes a saber utilizar las artes en todas las dimensiones del conocimiento académico, como un medio para contribuir a las problemáticas sociales y culturales.

En síntesis, durante la revisión del estado del arte en cuanto a la conformación de la identidad en referencia al Estado como emisor y su ciudadanía como receptor del proceso de comunicación a analizar bajo el contexto escolar, se tomaron tres perspectivas: la narrativa, la organizacional y la performativa; a través de ellas se establecen los tres elementos del proceso de comunicación bajo los cuales se da el mensaje – los LTG. La Tabla 3 muestra la simetría entre las tres categorías de análisis de la identidad que llevan a niveles de análisis del mensaje separados por la forma en que se plantea el proceso de comunicación en cuanto a sus públicos – sobre lo que se detallará en el Capítulo 4.

En tanto que la revisión del marco teórico proporcionó una base desde la academia para definir y explicar cómo se da la formación de la identidad, también permitió el centrar el andamiaje teórico de términos que, desde las aproximaciones académicas, permiten estudiar la identidad como una incidencia en las relaciones humanas y clarificar los posicionamientos de la presente: la identidad nacional es un discurso que por derecho le corresponde al estado mexicano moderno como entidad corporativa que institucionaliza la tradición y legaliza la fuente de significado para los ciudadanos. Bajo este supuesto, esta tesis reconoce el derecho del Estado para sancionar una identidad, pero

considera que esta tiene su origen en la tradición y la interacción social que se fundamentan en las narrativas compartidas – compuestas por las representaciones y metarrepresentaciones más populares – por los habitantes, reforzando la agencia que tienen los ciudadanos en comprender y adaptar el mensaje hacia sus vidas diarias.

Tabla 3.
Categorías de análisis de identidad

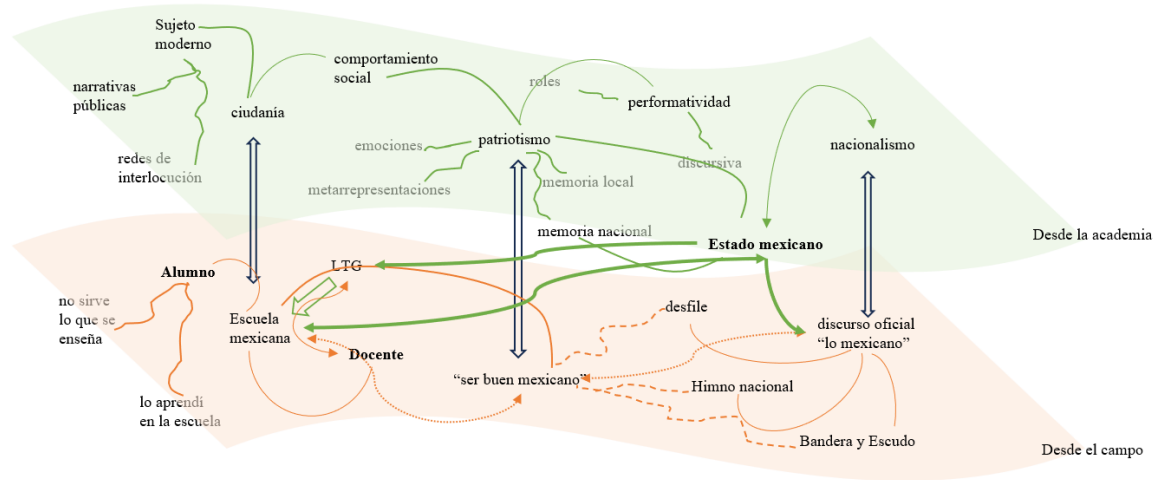
Introducción	Patriotismo: La identidad es la historia del grupo	Nacionalismo: La identidad es la ideología de la nación Estado	Ciudadanía: La identidad es el comportamiento de sus miembros
Tres categorías de identidad	⇓	⇓	⇓
	Identidad narrada Antropología del relato	Identidad corporativa Antropología de la organización	Identidad actuada Antropología de la educación
	El relato presenta al sujeto como un Otro narrado.	Los atributos de la organización conforman la identidad organizacional.	La ciudadanía vive la identidad como premisas de actuación.
	La identidad narrativa es una red de interlocución.	El estado emite la narrativa oficial de lo mexicano.	Las políticas educativas establecen qué y cómo se enseña.
	La narrativa se legitima al ser institucionalizada por el Estado.	El Estado gestiona su imagen global.	El perfil de ciudadano es el objetivo de la escuela mexicana.
Nivel de análisis	Nivel colectivo	Nivel masivo	Nivel interpersonal
<i>Fuente.</i> Elaboración propia con base en los autores citados			

En términos de Pérez-Taylor y Ruíz (2022), esto se puede explicar desde la antropología acción como la movilidad que se da en el proceso social de resignificar el patrimonio, la memoria y la producción del territorio desde la comunidad. Pérez-Taylor (2016) encuentra que la memoria y la historia interactúan durante el trabajo antropológico haciendo necesario replantear categorías sobre lo que se pensaba encontrar en campo o investigar. Así, lo que primero surge como representaciones de uso común para las personas, al contrastarse con la revisión académica lleva a una reordenación de las posibilidades que tienen las descripciones obtenidas.

Aunque en este caso, las experiencias como docente llevaron al planteamiento del problema, es relevante explicitar este paso metodológico, en que se puede traducir eso que como investigador vi – incluso llámese intuir – como una particularidad del contexto hacia fundamentos disciplinares que explican cómo la realidad se abstrae en narrativas conceptuales – en términos de Somers– para exponer las categorías de análisis que se usan como base del análisis posterior. Es decir, en este caso, fue un tanto a la inversa, el campo arrojó las categorías y niveles de análisis con miras a un contraste

con los LTG como objeto de estudio que proporcionan el mensaje oficial, continuo y consistente que se requería como condición para pensar la investigación desde la comunicación organizacional.

Figura 2
Mapa de complejidad áreas de campo y académica



Fuente. Elaboración propia en conjunto con Mancera-Valencia

En conjunto con el Dr. Mancera-Valencia se trabajó un replanteamiento desde el pensamiento complejo que permite ver los mapas de representaciones sociales desde la complejidad al utilizar áreas de análisis – en palabras del doctor, como distintas capas en que se puede ver el problema a analizar - ; en la Figura 2 se muestra cómo las categorías de análisis se relacionan e interconectan para develar como las áreas cruzan de una hacia otra, mostrando visualmente el entramado de conceptos que se proponen para describir las representaciones encontradas en campo.

Adicionalmente, es importante destacar que los conceptos por debajo de las capas o áreas, son aquellos que van implícitos sin estar expresamente visibles, con el objetivo de puntualizar que el trabajo pragmático de esta tesis se concentra en qué y cómo se da el mensaje que está llevando hacia la violencia; esta cualidad del análisis pragmático de la comunicación permitirá relacionar cómo las narrativas y el comportamiento funcionan en un entramado debajo de las representaciones en las que directamente se puede incidir, por medios explícitos, como sería el caso de las gramáticas generativas y la teoría de comunicación social. Esto se elabora en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. Marco teórico: desde la construcción del conocimiento

Lo que nos dicen en la escuela no es cierto. Tu hazles caso aquí, y ya en la casa es como nosotros sabemos.

- Juan 11 años.

Ricoeur plantea el *Sí Mismo como Otro* (2006) porque hablar de identidad – personal o del Otro u otros – requiere de acceder a pensamientos y esto solo es posible gracias a que el sujeto es capaz de reflexionar sobre sí y construir representaciones mentales en torno a las percepciones e interpretaciones que le permiten reconocerse distinto a otro sujeto. Así, el relato que se construye con esas ideas referenciales se enlaza a la construcción del conocimiento que el sujeto hace desde un acto reflexivo y su acción en el contexto; a esto llama hermenéutica de la acción Ricoeur (2002) puesto que la narración – inseparable tanto del autor y su experiencia vivida, como del lector y su actualización del relato – está ligada a la cognición reflexiva humana y la interacción social.

La identidad del grupo tiene sus supuestos más importantes guardados en sus relatos porque la narrativa que se vuelve tradición: primero es oral (Sperber, 1996), luego se institucionaliza por el Estado (Bonikowski, 2016), o se convierte en literatura, como se expuso en el capítulo anterior – por supuesto que existen otros caminos para explicarlo, este es el que sigue este trabajo de investigación – en que cada tipo de narrativa, texto, cumple una función a relatar. El texto se convierte entonces un discurso, como una unidad de comunicación que engloba un relato completo (Ricoeur, 2006).

Relatar y narrar va construyendo formas de explicar la realidad, a modo de instrucciones culturales (Sperber y Hirschfeld, 2007) sobre cómo un grupo entiende el contexto y desde su cultura lo interpreta con estrategias y conductas aprendidas por los miembros y él mismo. El relato (Ricoeur, 2002) es una forma de describir y explicar desde la mimesis del sujeto que se recrea a sí mismo desde la actualización del texto. Esto es lo que hace del enfoque narrativo tan trascendental aproximación desde este planteamiento de investigación, el hecho de que la forma en que las narrativas cimentan conocimiento en cada sujeto que las construye y reconstruye puede aportar en la comprensión desde la academia cómo fue que los sujetos del capítulo 1 concluyeron que la escuela, representada por los LTG, es referente de sus significados y significantes.

Czarniawska (2004) expone cómo un relato construido socialmente también permite acceder a una doble perspectiva de estudio social humanista donde la narrativa es un modo de saber y un modo de comunicarse. Es un modo de saber porque legitima conocimiento no construido a través del método científico por medio del análisis, al crear una negociación sensitiva de significados y saberes que es fundamental en las prácticas sociales. Es un modo de comunicación porque la creación de una sola narrativa requiere del proceso de comunicación pública para poderse construir, interpretar y recrear en torno al contexto, el grupo social y la experiencia individual.

Al modo de saber que se da con base en relatos, recetas y demás conocimiento cultural, Sperber y Hirschfeld (2007) le llaman *narrativas folk*, a través de las cuáles se transmiten en un determinado grupo pautas de comportamiento de tipo causa y efecto, así como de categorización (2004) y redefinición simbólica (Sperber, 1978). La antropología cognitiva de Sperber – desde las aproximaciones de la epidemiología de las representaciones y la teoría de la relevancia, con Wilson (1996) – permite abstraer representaciones en cadenas, narrativas y relatos que pueden ayudar a entender cómo el conocimiento se da módulos cognitivos.

El enfoque cognitivo y modular son utilizados también por la sociología a través de la llamada Teoría de la Mente que asume que las representaciones son ideas que modelan la percepción del sujeto sobre el mundo, ya que el “comportamiento humano se puede explicar con base en su mente; su conocimiento, sus creencias y sus deseos” (Frith and Frith, 2005, p. R644). Un módulo (Fodor, 1983) cognitivo apunta a la competencia mental para ciertas habilidades y funciones específicas que permiten aprender, comprender e interactuar específicamente en un contexto, adaptando la información de acuerdo con este. Estas, además de ser pautas inconscientes de comportamiento, se pueden hacer tangibles en forma de metarrepresentaciones expresadas como justificaciones y explicaciones post actuación no derivables lógicamente (Mercier y Sperber, 2017) puesto que son conocimiento cultural.

El hecho de que sean interpretaciones culturales las exige para los autores de una verificación de facto en el contexto, en cambio, les da un carácter histórico contextual que, incluso puede resultar en enunciaciones contradictorias entre sí o con la realidad; los autores explican esto como una forma del aparato cognitivo que racionaliza el conocimiento cultural de destacar partes importantes en la cultura envueltas en ideales y deseos, más que realidades. Haidt (2013) – referenciado también por Mercier y Sperber – ahonda en cómo es que las creencias y supuestos fundamentales de los individuos raramente cambian por la argumentación o confrontación con hechos de facto; esto, explican los autores, se debe a que nunca fueron ideas fundadas en hechos o el proceso mental simple de codificación-decodificación para verificar su concordancia con el contexto, sino que son supuestos fundados en la cultura. Por esto último, Mercier y Sperber apuntan a que es un mecanismo cognitivo separado el que procesa-interpreta-argumenta este tipo de conocimiento.

Hirschfeld insiste en que, contrario a la creencia sociológica de que las competencias y habilidades cognitivas se determinan por crianza y desarrollo, las ciencias cognitivas, con base en estudios de imagen y procesamiento neuronal por seguimiento eléctrico, han demostrado que el conocimiento se adquiere de forma similar en los humanos sin distinciones culturales. Las variantes socioculturales se dan por “la interacción dinámica entre dominios-específicos de competencia innatos y la información del entorno” (2007, p. 192) y no por diferencias en las formas de aprendizaje.

Para el autor, hay un módulo cognitivo folk-sociológico que específicamente se encarga de organizar, categorizar y tomar decisiones desde el conocimiento cultural y grupal permitiendo a las personas interactuar en contextos diversos y complejos.

En cambio, el enfoque sociológico, desde la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1992, 1999) y las gramáticas generativas (Chomsky, 1984), apuesta a que la forma en que las personas aprenden e interpretan el mundo no se da desde procesos mentales universales, sino que están determinados altamente por el ambiente, la comunidad y la forma en que se prioriza, por medio del lenguaje y la cultura, ciertos valores y normas. Como es evidente, existe un cisma entre las dos grandes vertientes de los enfoques de comunicación: el de las representaciones que tienen un lazo referencial entre la realidad y la mente con orígenes en la biología y antropología física; y el de las representaciones culturales como instrumentos de acción comunicativa inmersos en estructuras de acción social. Ambas corrientes tienen implicaciones importantes desde sus planteamientos filosóficos que serán desarrollados en este capítulo.

El planteamiento de las representaciones es acorde con las explicaciones y supuestos que expone Ricoeur (1996) en la formación del *Cógitio* como centro de la reflexividad, aunque advierte él mismo en sus diálogos con Changeux (1999), le parece imposible que una representación real se pueda trasladar como tal al estado mental, y que siempre debe mantenerse la pretensión de objetividad en que se asumen el mundo material y lo pensado como mundos separados. El yo de Ricoeur, dice el autor, es un yo cartesiano pero que al ser él mismo en la confrontación con lo real, es identidad.

Dice Ricoeur (2003), esto marca una diferencia con la paradoja sobre la analítica del *Dasein* de Heidegger definida como “la misma comprensión por la cual y en la cual el ser se comprende como ser” (p. 15) en que “la verdad ya no es la cuestión del método, sino la de la manifestación del ser, para un ser cuya existencia consiste en la comprensión del ser” (p. 85) y, resulta en una ontología propia, pero que Ricoeur no ve cómo pueda conducir al ser-interpretado. Para Ricoeur el enfoque semántico está ligado a la reflexividad del sujeto que logra comprenderse, que “ya no es el *Cógitio*: es un existente que descubre, por la exégesis de su vida que está puesto en el ser aun antes de que se sitúe y se posea” (p.16).

Habermas (1999), en contraste, ve en la ontología de entender del *Dasein* la forma en que se puede llegar a la comprensión de la sociedad, producida y reproducida desde los actores cotidianos, dando verdadera multivocidad a la sociología. El habla y la acción como manifestaciones de la vida social solo se pueden interpretar en la medida en que se comprende la sociedad; por lo que el significado y la validez de toda manifestación social son en alto grado intersubjetivos mientras que lo simbólico y lo subjetivo son experiencia vivida, no observables objetivamente, solo objetos del método de comprensión.

Las implicaciones de la ontología del *Dasein* incluso son cuestionadas por Somers en cuanto a su aplicación en los estudios narrativos como una forma de entender la identidad y el ser, puesto que es necesario separar el sujeto como ser que existe primero para reflexionar en cuanto a su auto definición, logrando una verdadera agencia más que acción frente a las estructuras. En cambio, Chomsky insiste en que la resignificación se logra a través del trabajo de resistencia y disentimiento (2016) en que el sujeto como centro del cambio logra incidir en las estructuras sociales que controlan los medios y las interacciones sociales a través del poder (Habermas, 1992).

Por otro lado, volviendo a Czarniawska, la narrativa también puede entenderse como un modo de saber. Somers (1994) reconoce esta cualidad al ver las narrativas en cuatro dimensiones: ontológica, pública, conceptual y metanarrativa. Las narrativas ontológicas son las “historias que el actor social usa para darle sentido – de hecho, actuar en – sus vidas” (p. 618) puesto que definen cómo el autor se sitúa – *emplotment* – en el tiempo, espacio y contexto, y cuando las narrativas son compartidas y asociadas interpersonalmente se convierten en narrativas públicas para construir “redes intersubjetivas o instituciones” (p. 618); estas dos dimensiones son estudiadas por los científicos sociales para elaborar narrativas conceptuales – que son la forma en que des-narratizamos los *schemas* en conceptos y explicaciones – y metanarrativas que forman un entramado de relaciones entre las narrativas públicas y los análisis sociológicos para interpretar la historia y el tiempo.

Este capítulo expone los fundamentos teóricos con base en los cuáles se da el análisis de los textos y su reconstrucción académica en narrativas que hacen posible acceder a la parte no explícita del mensaje contenido en los LTG, ya que en esa parte implícita-inferencial y subyacente sobre las referencias de comportamiento y performatividad es donde se asume reside el simbolismo y su asociación. El simbolismo puede esbozarse desde la esquematización pragmática del conocimiento–intangible desde los análisis narrativos y críticos convencionales y por métodos generativos y semióticos – y su reconstrucción en narrativas. Finalmente, eso es lo que resultará del análisis de los textos: cadenas narrativas en forma de narrativas conceptuales y metanarrativas que ayuden a exponer las relaciones entre las representaciones simbólicas que el texto proporciona a los alumnos sobre lo mexicano: identidades categóricas – como si fuera una imagen, filosofía o identidad corporativa –, identidad narrada – en la versión histórica de la construcción del país –, e identidad actuada con las pautas de comportamiento y performatividad que identifican al sujeto como un ciudadano mexicano.

Primero, se da una revisión de las particularidades de cognición que se toman como referentes teóricos en la construcción colectiva del conocimiento, trabajada desde las aproximaciones de conocimiento organizacional y la epidemiología de las representaciones. Segundo, se hace una revisión de las concordancias interdisciplinarias con la hermenéutica de la acción y las particularidades teóricas que la hacen relevante para la actualización de los textos a estudiar desde la

perspectiva de los alumnos y exalumnos nombrados en el capítulo 1. Tercero, se presentan en este apartado teórico, aunque no son parte del análisis o la tesis en sí, las corrientes neomarxistas que los LTG del segundo período estudiado utilizan; esta breve presentación, en contraste con el enfoque propuesto en esta investigación, responde a las necesidades de interpretación sobre el objeto de estudio.

3.1 Comunicación, conocimiento y cognición

Como se estableció en el capítulo anterior, gran parte de los estudios sobre organizaciones y la forma en que se aprende se remiten a estudios sobre las organizaciones, y por lo tanto, tienen razón los críticos sociólogos, surgen de postulados capitalistas y neoliberales. Efectivamente, los estudios sobre conocimiento colectivo como procesos de cognición social que se dan en escenarios de interacción (Daft y Wick, 1984; Weick 1988; Gore 2006); el desarrollo de competencias con base en inteligencias múltiples para el potenciamiento de productividad (Gardner, 1993); y la incorporación de las artes al currículo de educación básica para mejorar la creatividad y el desarrollo cognitivo (Eisner, 2002); son resultado de la inversión de empresarios en investigación y el trabajo de científicos sociales.

El final del siglo XX y el siglo XXI, con el desarrollo de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones marcaron un cambio hacia lo que han llamado una sociedad del conocimiento (Costa 2001) que ha lleva a capitalizar más allá de lo que se produce para entretejer estrategias adaptables en una era de información cambiante. Castells (2010) revisa su libro de la década de los 90 en dos ocasiones para contrastar cómo se pensaba que la aldea global de telecomunicaciones no era más que una utopía, la interacción local trasciende los macroprocesos para reafirmar las identidades como fuentes de referencia en contraste con las redes globalizadas.

Este libro demuestra cómo lo procesos de formación de identidad se dan en lo colectivo local, regional, y cercano de la interacción del individuo, puesto que las naciones son construcciones mentales vivas solamente en la mente de las personas y su prioridad es variable en el tiempo y momento, son ampliamente dinámicas.

Respecto al atributo *territorio*, Castells argumenta que la lógica de comunidad se da más por movimientos con fines específicos, en que las identidades emergentes – similar al enfoque de Calhoun (2003) – son resultado de *identidad en resistencia* o *proyectos de identidad* que surgen de cuando en cuando junto con la transformación social y, para perdurar, logran ser *identidad legítima* al cumplir sus fines o permear en la sociedad. Sin embargo, el territorio como tal, es un atributo que depende la memoria colectiva y su interpretación local. Es este significado desde lo local, entendido como “una identificación simbólica del actor social que da propósito a la acción” (p. 7) es lo que le da en sí

mismo la oposición al proceso global y radicaliza la identidad local como fuente pertenencia a su historia y espacio.

Wilson y Sperber (2012) en que existe un alto grado de polisemia y evolución del lenguaje, y mientras que los científicos sociales analizamos los lazos entre palabras, representaciones y metarrepresentaciones, el léxico público es un proceso que coordina tanto el lenguaje como el comportamiento interpersonal y grupal, así como la situación circundante. Este es un argumento muy importante y algo que se pasa por alto – en mi opinión y la del Mtro. Mario Andujo que fue mi maestro en la licenciatura – si se considera que todos estos procesos están fuera del alcance de incidencia, manipulación y control directo de quienes influyen en los procesos de comunicación, tanto actores como expertos.

Lo aclaro, la identidad no es un proceso en el que se pueda actuar directamente, ni el Estado, ni los medios, ni los líderes religiosos, políticos o de opinión, pueden crear identidades; en cambio, es mi convicción personal, la economía sí, puesto que trabaja con mecanismos detrás de las estructuras de poder que perfilan comportamientos, como en el caso de las tres teorías expuestas al inicio de esta sección. La diferencia es que, la economía es consciente de que sus esfuerzos por la creación de mercados se dan de forma indirecta, inconsciente y en interacción.

La identidad nacional, como todas las demás formas de identidad son procesos que suceden intencionalmente o no – en términos de Ricouer es explicado más adelante en el siguiente apartado – , y, esto se debe a que son procesos de conocimiento colectivo donde hay una diversidad de grupos que interactúan, con miembros que cumplen funciones en más de un grupo dentro de una misma comunidad y cuyos intereses cambian de acuerdo con el contexto, su postura frente a cierto evento y el momento personal y social en que sucede.

Por ello, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1996) es tan útil, pues ayuda a desambiguar significados similares de acuerdo con la función pragmática de cada momento; para los autores, este es un proceso cognitivo separado de la deducción lingüística y funciona en paralelo durante la interpretación del mensaje en la mente, para aumentar un nivel de comprensión, de acuerdo con pautas de comportamiento a las que llaman *ostensivas* para poder hacer manifiestas otras parte del significado en el mensaje; aquellas que funcionan en la memoria simbólica y conocimiento cultural.

Este conocimiento, desde la pragmática cognitiva, está almacenado en la memoria como representaciones y metarrepresentaciones de otras categorías y en varios niveles que podrían o no estar relacionados directamente a una palabra de entrada – *conceptual, léxico o enciclopédico* – como serían las de cultura o nación – expuestas en el capítulo anterior – pero más bien podrían estar entremezclando elementos entre ellas desde sus asociaciones culturales. Este tipo de asignaciones

conceptuales son descritas por Sperber y Hirschfeld (2007) como módulos *folk* en los que las representaciones migran desde otras asociaciones conceptuales del dominio al que propiamente corresponden dependiendo de las necesidades culturales y contextuales del individuo, debido a que las representaciones públicas se conforman dentro del grupo social al que se pertenece, pero el razonamiento y toma de decisiones se dan a nivel individual.

Esta forma de entender las representaciones copia el modelo de la epidemiología¹⁹, donde para que un organismo subsista debe adaptarse o evolucionar junto con su medio, lo que permite a Dan Sperber (1996) explicar cómo los fenómenos culturales pueden perdurar por generaciones o modificarse cuando el medio ambiente así lo requiere. En sus trabajos con Deirdre Wilson (1996) desarrollan la teoría de la relevancia comunicativa donde se establece que un supuesto compartido entre dos individuos es relevante sí, y solo si, puede ser recuperado mentalmente y pensado como verdadero o probablemente verdadero si hay suficiente evidencia en el ambiente cognitivo, que es definido por los autores como “un grupo de hechos que son manifiestos²⁰” (p. 39), por lo tanto, para que una representación puede ser accesible para una tarea cognitiva es necesario que el contexto pueda conectarlo con conocimiento viejo para asociarlo a información o conceptos previos.

Sperber y Hirschfeld (2007) explican el uso de conocimiento previo a través de los relatos y narrativas, así como los mitos y leyendas, que han sido contados, recordados, escritos, reinterpretados, actualizados, y reconstruidos a través de la comunicación pública para ser distribuidos en la población y trascender un cierto episodio histórico; ya sea por imitación o modificación y dependiendo de las necesidades contextuales, un mismo relato puede tener diferentes versiones de un lugar a otro, aunque sean cercanos.

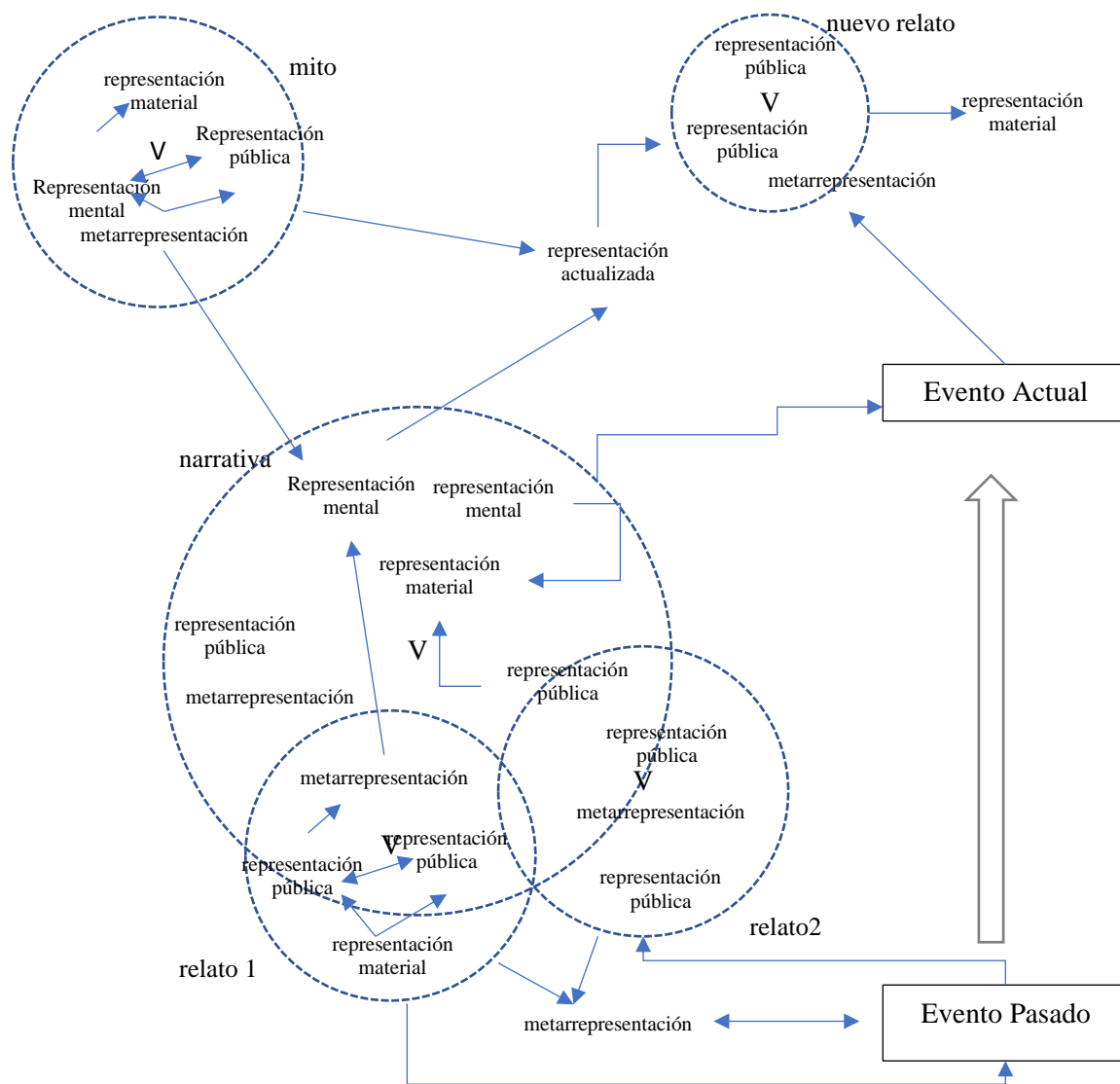
Esto puede explicar cómo existe diversidad cultural, y cómo representaciones similares en grupos sociales vecinos, pueden llegar a tener significados y asociaciones muy diferentes debido a que las asociaciones son modificadas y reconstruidas con el cambio del contexto como lo ilustra la *Figura 3*, donde se puede observar cómo las relaciones entre los elementos y su reconfiguración no sigue un patrón, sino que variaría en cuestión de las necesidades del grupo y cómo una representación

¹⁹ Dan Sperber propone la “*epidemiología de las representaciones*” (1996, p. 50) como un nexo hacia la aproximación naturalista de las poblaciones en la que un fenómeno sociocultural comparte patrones ecológicos con las demás poblaciones, donde, el fenómeno cultural se puede entender cómo el efecto de dos mecanismos: el individuo que tiene representaciones mentales propias, pero en la interacción con el grupo hay una transmisión de comportamientos sustentados en factores ambientales. De esta forma es como las representaciones mentales o individuales, se convierte en materiales, y finalmente en públicas.

²⁰ “Un hecho manifiesto es aquel que para un individuo en un momento determinado si y solo si es capaz en ese momento de representarlo mentalmente y aceptar su representación como verdadera o probablemente verdadera.” (Sperber y Wilson, 1996, p.39) Un hecho manifiesto puede ser percibido, ya sea consciente o inconscientemente como una serie de características contextuales que pueden ser incitados por el emisor, el contexto o el conocimiento previo del individuo.

es relevante en términos de acción frente al evento o no, dependiendo de las asociaciones y supuestos frente a una validación contextual.

Figura 3
Actualización de narrativas de tipo causal contextual



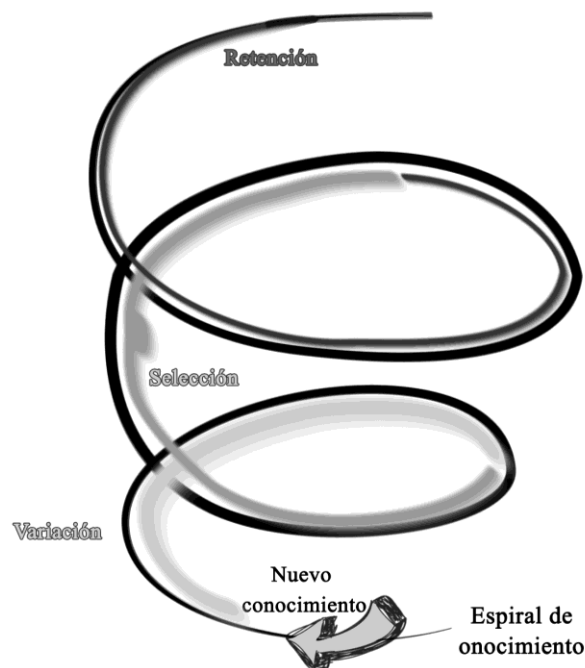
Fuente. Elaboración propia con base en los autores citados.

Estos procesos, sin embargo, se dan en periodos de tiempo relativamente largos puesto que se relacionan con valores, deseos, creencias y juicios compartidos por un grupo. Mercier y Sperber (2017) incluso apuntan a que existe un mecanismo cognitivo más que permite argumentar, más que razonar científica y lógicamente, desde justificaciones culturales y socialmente aceptables decisiones y comportamientos. Haidt (2013) coincide en que las personas raramente están dispuestas a cambiar

de opinión a pesar de que tengan información contundente, hechos empíricamente verificables, de que están equivocados, e incluso justifican sus comportamientos dentro de esa nueva información.

En otra perspectiva de cómo el conocimiento funciona de manera colectiva, Gore (2003) explica desde la propuesta de Zbaracki y Weick como el conocimiento se puede entender en etapas, o niveles, donde hay una evolución de *variación*, *selección*, y *retención*, de información nueva en que el aprendizaje se dará exitosamente bajo dos condiciones: primero que haya una adaptación posible hacia lo previo, y segundo, que se logra retener el nuevo conocimiento – o conducta – durante un periodo de estabilidad que lo valide como legítimamente aprehendido.

Figura 4
Espiral de aprendizaje según el conocimiento colectivo



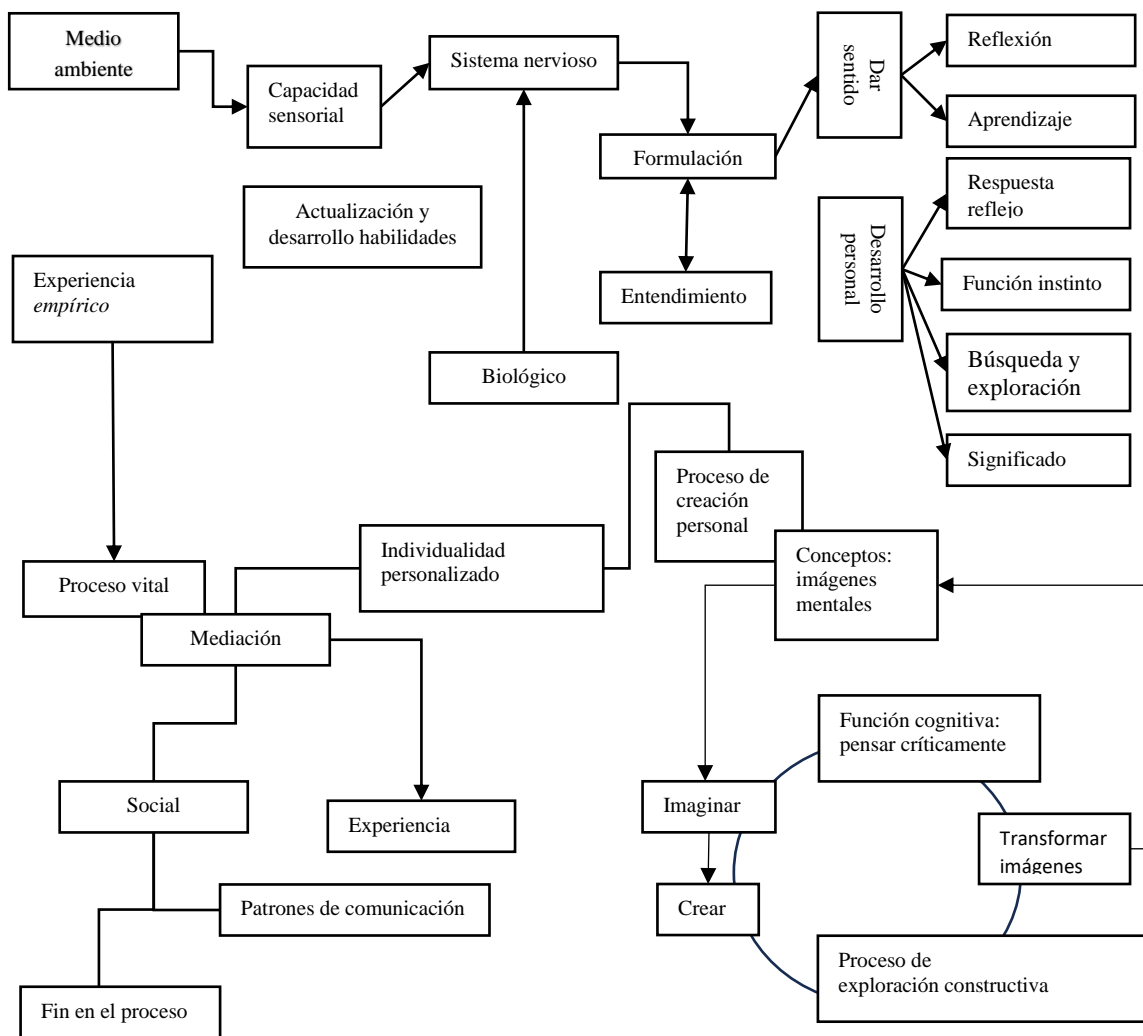
Fuente. Elaboración propia con base en los autores citados.

Este proceso, estudiado dentro de organizaciones, también puede utilizarse metafóricamente en cómo las representaciones se transmiten: en una primera vuelta la representación, entendida como conocimiento nuevo, tiene variaciones en significado y uso, luego se va seleccionando su uso según las diferentes situaciones y contextos, y, de pasar el período de selección, necesita permanecer un ciclo más de aplicación exitosa para ser aprendida y considerada como parte del conocimiento. En el área de selección se puede ver un bucle dentro de la etapa, ya que el conocimiento pasa por procesos de adecuación y rechazo, y de no alcanzar a ser retenida, será conocimiento olvidado.

Eisner (2002), por su parte, dice que este tipo de aprendizaje es lo que distingue el conocimiento humano, aquel que es responsable de transmitir entre generaciones el legado cultural a través de la mimesis, las formas expresivas y los signos convencionales. Sobre la mimesis se expone

en el siguiente apartado, pero acerca de las formas expresivas es importante destacar que son aquellas que “expresan o evocan emoción” (p.16), es decir, tienen propiedades fisionómicas.

Figura 5
Proceso de cognición somático



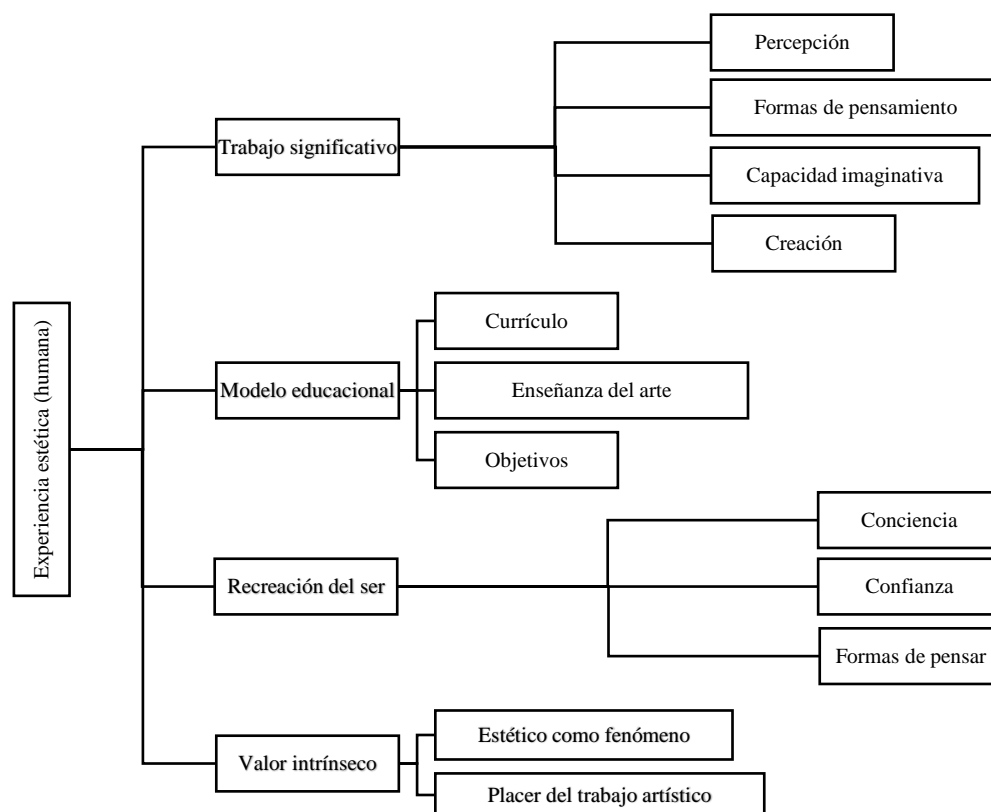
Fuente. Elaboración propia con base en Eisner (2002)

El conocimiento somático – *corporizado* – se experimenta de forma localizada a partir de los sentidos y las experiencias cinestésicas, por lo que es en la experiencia estética que se amplían las capacidades de imaginación y percepción emotiva. La *Figura 5* explica cómo el desarrollo de la competencia en la percepción estética tiene implicaciones más allá de la memoria, puesto que pasa por dos procesos extras, a los que el sujeto accede a través de la acción. Primero, está la percepción mental a nivel biológico en la que se da una referencia del conocimiento previo – recordemos que estamos hablando de conocimiento sensorial, emotivo y cultural que se obtuvo por experiencia – donde se formula la idea en la mente, y se entiende con referencia al propio sujeto. Después, hay una

reconfiguración que transforma imágenes mentales a través de la imaginación, creación y reconstrucción de la experiencia. De ambas etapas, es que el sujeto llega a una individualidad de la experiencia empírica, lo cual es vital para ampliar la percepción.

En una etapa final, ese conocimiento es mediado en el contexto, y experiencias futuras, por lo que una representación no es estática en algún momento, sino que ese proceso de individualización de la experiencia permite que haya acción del sujeto en el entramado de significados, símbolos y restricciones del contexto. Este ha sido el gran éxito en la difusión de los postulados de Eisner sobre educación artística, pero el autor enfatiza dos aspectos sobre la trascendencia de las artes como competencia cognitiva a desarrollar para incidir en la sociedad.

Figura 6
Consecuencias de la educación artística



Fuente. Elaboración propia con base en Eisner (2002).

El arte permite al sujeto acceder a la reflexión y la auto conciencia, para desarrollar el uso de las representaciones “por medio de las cuales los contenidos de las consciencia pueden hacerse público” y tiene efectos en el desarrollo de la autonomía y desarrollo del sujeto en la medida que comprende su inscripción en la realidad, los símbolos y aprende a trasgredir barreras desde formas constructivas; pero además el arte enseña valores, normas, y una forma de pensamiento capaz de

distinguir asociaciones, emociones y solución de problemas. La *Figura 6* explica cómo es que un tipo de conocimiento totalmente subjetivo y social ha sido adoptado en las escuelas para incidir en las capas de conocimiento cultural.

Algo similar sucedió con los trabajos de Gardner, a quien no expondré ampliamente, pero a quien vale la pena mencionar porque comúnmente se hace referencia al autor cuando se habla de creatividad. Gardner aclara, en sus trabajos más recientes (2011), que la creatividad no se da por sí misma, sino que es una consecuencia del desarrollo de las diferentes inteligencias, que se pueden potenciar de acuerdo con las características de cada alumno, puesto que cada alumno tiene dones innatos, predominio en cierta inteligencia y personalidad que le hacen más o menos propenso a desarrollar la creatividad.

Estas particularidades de aprendizaje y desarrollo del sujeto – incluido su desarrollo cognitivo y de personalidad – comprenden todo un análisis separado de los principales postulados de psicología y pedagogía: Freud (2012) y el desarrollo de las etapas sexuales en el desarrollo de la personalidad, Jung (1990, 1991, 1993) y el pensamiento arquetípico como base las necesidades afectivas y la percepción del ser, Erickson (1993) y las etapas de desarrollo de la personalidad en la infancia, y el desarrollo de las escalas morales en la adolescencia de Kohlberg (1969, 1975, 1976); y por otro lado, Piaget (2000) y las etapas de desarrollo cognitivo del niño, Vygotsky (Gredler, 2012) y el desarrollo de competencias por andamiaje y significativo, y Skinner (Chomsky, 1959) y los postulados de aprendizaje conductista para el establecimiento de normas; entre muchos otros que versan sobre la enseñanza-aprendizaje.

En cambio, el punto de vista que nos concierne mantiene la perspectiva cultural, antropológica y hermenéutica de los procesos sociales informales donde los procesos de comunicación pública y simbólica se dan en interacción. En esto confluyen los tres tipos de conocimiento explicados en este apartado del marco teórico: para que se dé una idea compartida, con un significado más o menos compatible entre los miembros de grupo, existen periodos de tiempo en que la transmisión, actualización y sedimentación de las representaciones y meta representaciones transitan entre los miembros – o grupos de una comunidad – y permanecen en la versión más difundida aquellos más socialmente aceptados.

Estos procesos, también están directamente ligados con la transformación de la conciencia del sujeto y cómo la experiencia estética es capaz de incidir en la transformación de las imágenes cognitivas y el contexto mismo, pero solo cuando hay reflexión desde el sujeto mismo. Es cuando el sujeto se cuestiona cómo argumenta los juicios, creencias e ideales que se da cuenta de la forma en que su pensamiento considera más o menos valiosa o conveniente cierta postura, aunque cabe destacar que “la manera en la que explicamos nuestra conducta no es tan diferente de la manera en la que

explicamos la de otros” (Mercier y Sperber, 2017, p. 114) ya que el sujeto solo puede acceder parcialmente a su propio inconsciente a través de la introspección y al analizar nuestra conducta pasada explicamos y justificamos nuestras acciones con razones personales: creencias y representaciones de orden superior, lo que “simplemente es interpretar nuestros pensamientos o acciones en términos de razonamientos conscientes contruidos recientemente que ficticiamente representamos como implícitos anteriormente” (p. 126).

3.2 Hermenéutica, narrativa y ficción

Para Ricoeur, un ser humano implica en gran medida un relato entendido como una relación verbal en que el sujeto sale de la subjetividad privada para intercambiar a través del lenguaje impresiones, que ciertamente pueden ser comprendidas, pero jamás replicadas, lo que le lleva a calificar de pertinentes las clasificaciones de representaciones culturales de Dan Sperber como parte del estudio de la cultura durante sus diálogos con Changeux (1999), pero siempre manteniéndose al margen de la unión del objeto mental con el cerebro como contraparte física.

Esta es una consideración muy importante al separar el trabajo interpretativo de forma interdisciplinaria en esta tesis a petición del propio Ricoeur en sus argumentos a Changeux, puesto que incluye postulados ontológicos que ocupan el campo de la identidad, y a la vez hacen posible que se dé un diálogo entre los postulados de Sperber y los métodos interpretativos de Ricoeur. Varias de las oposiciones ontológicas que expone Ricoeur en torno a las neurociencias radican en que, siguiendo la tradición de Heidegger, la fenomenología, dice estar a favor de defender la experiencia integral de los seres humanos en las prácticas estéticas y espirituales, refiriéndose a la ética como parte de la filosofía de acción que permite al hombre tomar “la posición de un sujeto moral, que, al plantearse, fija la norma.” (p.1 39)

En cambio, para Ricoeur (1996) el plantearse como *ser* requiere de pensar en los conceptos de *idem* que es lo que se es en sí mismo y el *ipse* que es el acto de enunciar lo que se es, de esta forma la identidad no es lo que se es, sino lo que se narra cómo lo propio y construye una relación de continuidad narrativa, pero, a la vez ruptura temporal; la identidad cambia con el tiempo, pero al narrarla se puede hacer que ese lazo en el tiempo dé significado e intención a la identidad, en un acto de actualización. Así el ser no solo es capaz de autodefinirse, sino que además es capaz de modificar su enunciación de sí mismo; sin embargo, esto lleva al problema de que el acontecimiento necesita de ser una experiencia vivida por el sujeto y, para el autor, el acontecimiento psíquico desde la explicación que sucede en la mente del sujeto vuelve al sujeto neutro y, esto, suprime en sí el concepto de identidad.

De ahí que el autor catalogue formas de unificar hermenéutica y neurociencias de reduccionistas, puesto que les considera que parten de premisas ontológicas que no pueden unirse y

sería un error querer trasladar conocimientos de una a otra en un intento de explicar la identidad como algo determinable cuando es irreducible el fenómeno de la *mismidad* y la *ipsidad*. Ricoeur ve en el ‘yo existo pensando’ de Descartes el surgimiento de la duda de la verdad que revela al Otro como distinto y permite hablar de una hermenéutica del sí que tiene tres rasgos: “el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la *mismidad*, y la ipseidad y la alteridad” (p. XXIX)

Es solo dentro de la dialéctica de estos dos términos que se puede llegar al significado del quién es en sí mismo por la propia definición, que, con el tiempo, desarrolla la *ídem* como “una jerarquía de significaciones” (p. XIII) que en la alteridad nos hacen reconocernos frente al otro, pero también desde el ejercicio reflexivo, nos convertimos en una enunciación hecha por nosotros mismos. “Esta ficción llamada ‘pensar’ es, todavía plantear una unidad completamente arbitraria (...) imaginar un ‘sustrato de sujeto’ en el que tendrían su origen los actos de pensamiento” (p. XXVII-XXVIII) y desde el cual damos sentido a un encadenamiento de eventos, causas y argumentos sobre lo que identificamos desde los criterios que hemos determinado como éticos y morales desde el acto reflexivo del sí.

La propuesta de Ricoeur se convierte en una reconstrucción consistente del planteamiento del yo a través de la narrativa identitaria que sigue la configuración de sujeto, acción y trama del relato completo. Aquí se vuelve importante mencionar como el acontecimiento en concordancia o discordancia con la trama es experimentado por el sujeto influyendo en la propia trama para hacer avanzar la historia, pero también reabrir el diálogo sobre la propia identidad frente a lo vivido. De ahí que el sujeto conserve su condición primera de existente y se desdoble hacia Otro para darle significado a su propia narración.

Entonces, cuando el sujeto desarrolla su identidad narrativa, esta se ve en tres momentos de construcción de la acción y constitución del sí: describir, narrar y prescribir. Del describir al prescribir, está el narrar que permite a la identidad reconciliar en el tiempo la *mismidad* que identifica y reidentifica de forma cuantitativa y cualitativa lo similar para darle continuidad ininterrumpida a aquello que cambia para que permanezca en el tiempo; y la *ipsidad* en tanto que responde a quién somos desde lo descriptivo – *carácter* como un conjunto de rasgos distintivos adquiridos en la costumbre y la historia del sujeto que proporcionan disposiciones evaluativas – y lo emblemático – como rasgos que permanecen en el tiempo actualizándose gracias a la temporalidad narrada – .

Al respecto, Kermode (2000) dice que los argumentos literarios “no escapan a la grandiosa consonancia temporal” y “la narración, que se ha desarrollado con sencillez hasta su final obviamente predestinado, podría encontrarse más próxima al mito que a la novela o al drama” (p. 27), puesto que su aspecto principal es cómo presentan una falsa expectativa sobre el fin al que se aproxima el grupo.

Bajo esta perspectiva, dice el autor, “la historia popular es la que más cercanamente se ajusta a las convenciones establecidas” (p.22) porque logra conectar con su audiencia en una realidad creíble, en la que, a la vez, se cuestionen los paradigmas, se les trascienda, y se le dé un sentido al cambio en la trama, haciendo operante la variable que se propone desde la literatura en el mundo real.

Kermode agrega “es necesario revisar la alegoría histórica, por cuanto el tiempo le resta credibilidad” (p.19) por la forma en que la narrativa supone que el final es el momento en que se relata, sustentado en lo que el autor llama un sentido del fin.

El autor describe este fenómeno como la cualidad narrativa de fragmentar el tiempo en las ficciones de tal forma que la trama entrelace diferentes acontecimientos sin perder credibilidad, a la vez que cada uno de estos se convierte en un relato con principio y final que suple la aspiración de “descubrir fines y comienzos, explican nuestra caducidad, nuestra renovaciones (...) no hacemos más que afirmar una necesidad permanente de vivir según el patrón más bien que según el hecho, como en verdad debemos hacerlo” (p.22).

Al narrar un acontecimiento, se da un vínculo entre la historia y la ficción que trasciende la referencia con el hecho y llama al excedente de sentido, a un tratamiento poético del mensaje, a un significado simbólico que redescubren la historia subjetivamente. La trama es la “innovación semántica” (Ricoeur, 2008, p. 31) que sintetiza y recrea desde la función mimética la acción y las temporalidades en un discurso continuo de lo heterogéneo.

“Lo que llamamos paradigmas, son tipos de tramas surgidas de la sedimentación de la práctica narrativa misma”, dice Ricoeur (2002, p.20) desde las tradiciones culturales y que tienen adaptabilidad para lograr una obra completa que logre la “aprehensión simbólica del mundo” (2008, p. 405) con un efecto de cierre que da integridad al relato. Así, el relato trasciende hacia ser un texto como unidad lingüística – en el sentido que expande el significado o discurso a una unidad desde su totalidad – y organiza como unidad funcional la delimitación, ordenamiento y explicitación de la narrativa en confrontación con la realidad.

A esta acción del texto en la realidad, Ricoeur (2006) le llama una doble función, donde el autor escribe desde un contexto, con ciertas fuentes de significado y convicciones éticas que serán retratadas en el texto; y, posteriormente, el público leerá ese texto desde sus propias experiencias y hará una reinterpretación de sí mismo a partir del texto y del texto, logrando un cambio en ambos. Este fenómeno social contingente crea público en la medida que se da una apropiación del texto, donde el discurso del autor es compartido por lectores indefinidos que le proyectan hacia la dinámica de la interpretación.

Ricoeur (2008) dice que “La identidad es transhistórica y no intemporal” (p. 404) porque su característica narrativa ayuda a enlazar acontecimientos discordantes a través de la inteligencia

narrativa del lector que reconfigura desde su interpretación la intriga y cierre de la narrativa como un relevo del autor dice Kermode (2000), puesto que la narrativa ya fue seleccionada por el autor a través de lo que Ricoeur (2008) llama una *deformación regulada* de la tradición, dentro de lo sedimentado, pero lo audazmente artístico como para hacerlo un encadenamiento único de acontecimiento.

En el relato del acontecimiento según Ricoeur (1996), se encuentran encadenados los tres elementos: sujeto, intencionalidad y acción, de tal manera que la narrativa crea un acontecimiento completo aislado en el tiempo que se puede entender como una totalidad. Aunado a esto, la persona es quien media las variaciones entre *mismidad* e *ipsidad* pudiendo modificar el relato gracias a que

La persona, entendida como el personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p.147).

La posibilidad que da la intriga y la inteligencia narrativa para ofrecer entrada a las ideologías, así como su puesta en juego, (Ricoeur, 2002) al cuestionar paradigmas y la tradición para innovar es posible solo desde la sedimentación, es decir, con base en la cultura y su configuración actual de la realidad, para bajo esas reglas se puede – o debe – llegar la imaginación regulada. Esta regulación es altamente dependiente de los símbolos que ha establecido la humanidad, puesto que el simbolismo media los significados ocultos.

Estos significados que subyacen, así como dan oportunidad a la multivocidad en cada contexto, también traen consigo las asociaciones que alguna vez les convirtieron símbolos. Aunque solo conservan la función onírica – que manifiesta lo sagrado –, la función onírica que liga lo sagrado con lo psíquico y la función poética en que los límites de significado son opacos. Los símbolos pasan por el proceso de profanación de lo sagrado, que deja de considerar como una falla o algo malo éticamente el dejar la práctica y sentimientos que hacían del símbolo algo sagrado.

Respecto a la ética y la conformación moral del individuo, Ricoeur considera el enfoque de Taylor sobre las fuentes de significado del yo, en que existen ciertos atributos a los que llama evaluaciones fuertes y marcan qué es considerado como una norma que no se puede trasgredir dentro de una comunidad (Changeux y Ricoeur 1999). Desde la explicación de Taylor (2006), la ética no es precisamente una serie de ideologías sobre el bien y el mal, o la normatividad de un grupo, sino una herencia cultural son aquellos criterios cuya descripción intrínseca es independiente de los hechos.

Para Taylor estudiar cómo los predicados ontológicos en que se funda la moral implican una serie de pretensiones, sentidos, articulaciones y explicaciones sobre nuestras concepciones del mundo. A estos marcos referenciales, les considera distinciones cualitativas que son dependientes de

la época y sociedad, pero que el individuo interioriza, adecúa a sus propios conceptos respecto a lo vivido, y prioriza de acuerdo con el valor que comprende tienen en la realidad.

Así “los horizontes dentro de los cuales vivimos nuestras vidas y que les dan sentido, han de incluir dichas contundentes discriminaciones cualitativas” (p. 51) y representan la personalidad humana, que el autor conceptualiza como identidad y niega respuesta a la pregunta quién soy, sino que “se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte (...) dentro del cual puedo adoptar una postura” (p. 52).

Entonces, para Taylor, la identidad desde los marcos referenciales lleva al sujeto a preguntarse el sentido y orientación de su persona dentro de una situación, haciéndole capaz de asumirse dentro de un espacio, temporal y físico, pero también social y espiritual. Por ello, para el autor, los marcos referenciales no se pueden dejar de lado o eliminar, ya que son aquello que da sentido a la vida, y su existencia permite el cuestionamiento de otras posibilidades dentro del intercambio social, así como la enunciación narrativa de la persona en torno a los demás. Esta narrativa se compone de la comprensión que tiene el sujeto en torno a su dirección en el pasado, presente y futuro unificados en lo que considera su vida.

Taylor (2006), por su parte, expone que la individualidad²¹ y la moral están unidas a un nivel profundo a través de un lenguaje que es el trasfondo entre las obligaciones e intuiciones morales. Por moral el autor entiende “una gama de puntos de vista” (p. 20) que no solo delimitan temas sociales, sino que además incluyen consideraciones espirituales, lo que un individuo relativamente considera significativo y satisfactorio. Juntos, lo moral y lo espiritual guían los deseos y criterios para hacer juicios sobre las diferentes situaciones de la vida; Taylor llama fuerte valoración a aquellas cuestiones trascendentales de la existencia y, considera que no residen tanto en lo instintivo o universal, sino en el papel que la cultura ha tenido en hacerles horizonte – límites del orden significativo – para definir lo humano, como la dignidad, el sentido de la vida y qué distinciones cualitativas hacen un modo o comportamiento mejor.

En cuanto a la enunciación narrativa de la identidad, MacIntyre (2007) expone cómo el agente existe de acuerdo con la situación temporal y causal, es decir, lo colocamos en la historia vinculando sus acciones intenciones y sentido a ciertas circunstancias, creando así la historia narrativa como género básico para hacer inteligible un acontecimiento; considerando el contexto, cultura y valores que permiten entender al individuo dentro de un conjunto de historias narrativas que interpretan la vida social, a modo de “máscaras utilizadas por las filosofías morales” (p. 70)

²¹ Para el autor, *self-hood*, es el término que describe la identidad personal.

El agente es analizado de forma similar a los personajes que experimentan y logran una justificación de las creencias y argumentaciones morales, con la diferencia de que el sujeto tiene un matiz amplio de características, mientras que los personajes son representantes de ciertas posturas morales más limitadas a la época y a su construcción narrativa; tal como sucede con la figura del héroe que personifica ciertas virtudes según la época y género narrativo, pues enuncia características deseables – o no deseables – en esas circunstancias temporales y culturales.

Para Ricoeur las *fuentes morales* precedentes a las reglas públicas y el derecho funcionan “en términos de grandes herencias culturales” (Changeux y Ricoeur, 1998, p. 31) y ayudan a discernir al individuo sus posibilidades e ir construyendo una ética personal, en que la norma deja de ser un juicio externo a través de la experiencia vivida, y adquiere los matices propios de cada persona, puesto que ambos autores – Ricoeur desde la filosofía hermenéutica y Changeux desde la conciencia de las neurociencias – ven en la persona la base de la ciencia humana para entender la relación hombre y sociedad.

Taylor explica que “el yo solo existe entre otros yo” (p.63) pues el sujeto existe y se interpreta dentro y desde de lo que llamó *redes de interlocución*²², lo que describe como un círculo hermenéutico de auto interpretación a través del cual se construye una ontología particular del ser humano; es una hermenéutica que reconoce que “hay una cierta noción de significado que tiene un lugar esencial en la caracterización del comportamiento humano” (1973, p.21). Para Somers (1994) es la dimensión narrativa de las narrativas públicas que institucionaliza las narrativas ontológicas según grupos; y para MacIntyre (2007) implica el situar las virtudes diferentes en una unidad narrativa que guíe comportamientos, y las interrelaciones entre lo intencional, social e histórico de la acción, para darle inteligibilidad a la acción y el autoconocimiento, especialmente en la modernidad que rivaliza tradiciones.

Taylor (1973) argumenta que no debe seguirse una lógica estéril del ser humano en que los significados, expresiones y comportamientos sean coherentes por fines explicables, sino ahondar en entender cómo muchas de las acciones humanas no *tienen sentido*, pero desarrollamos analogías, tal como en el caso de los textos, para comunicar un significado que no podría ser representado de otra forma. Así los textos muestran las relaciones ocultas de lo social: en las asociaciones del vocabulario, los presupuestos que transmite un lenguaje, y los juicios que hacemos; más allá cuando hablamos, pues evoca emociones que llevan a la auto percepción. Esto se da porque nuestras interpretaciones son significados experienciales, con bases emocionales, y que llevan al sujeto a tomar decisiones que

²² La traducción utiliza el término *urdimbre de la interlocución*, pero lo usual es atribuirle la traducción de redes.

considera auténticas, al “hacer un esfuerzo de ser perspicaz acerca de nosotros y nuestros sentimientos, y admirar a la persona que lo logra” (p.26).

Al fenómeno social que ocurre cuando el texto crea público, Ricoeur (2006) lo atribuye a que un texto es capaz de cuestionar la tradición que “no suscita ningún problema filosófico siempre que vivamos y habitemos dentro de ella en la ingenuidad de la primera certeza” (p. 56) al realizar un trabajo de interpretación que lleve a la actualización del acontecimiento donde el lector hace una reconstrucción semántica de acuerdo con sus propias experiencias y reflexiones. De esta forma, el relato vuelve a ser creado por el actor que, a la vez, es modificado por el texto.

El efecto sociohistórico que tiene la modificación de las narrativas como fuentes morales es seguido por Taylor (2005) como una configuración de los paradigmas de la modernidad, y su búsqueda del reconocimiento y la autenticidad como un imaginario social más que se ha asentado a tal grado que es un orden moral disfrazado de una libertad irreal. Referenciando a Hegel, apoya su percepción, de que “la ideología moderna de igualdad y total participación lleva a la homogenización” (Taylor, 2003, p. 113), a lo que Taylor agrega que, para él, el nacionalismo es la forma clave en que los estados modernos logran cohesión, pero también exclusión y resentimientos hacia las diferencias entre las personas con diversidad étnica.

El falso reconocimiento de la diferencia, junto con un multiculturalismo vacío, la falta de reconocimiento de los grupos subalternos y el no reconocimiento poco han hecho por la dignidad o por la autenticidad que dicen defender, y en general han tenido un desplazamiento del acento moral que “surge cuando estar en contacto con nuestros sentimientos adopta una significación moral independiente y decisiva” (Taylor, 2009, p.58) porque la modernidad busca en la persona el centro de la importancia, en su diálogo entre identidad y sociedad, no como una proyección sobre los Otros que oprime en el reconocimiento de unos a las ciudadanías relegadas o demanda ser único para cumplir con la política de la diferencia, lo que lleva a distinciones en nombre de la no discriminación; estas consecuencias no deseadas para el autor, consisten en afrontas para la igualdad de dignidad y derechos para todos los ciudadanos.

3.3 Sociología, acción y dialogismo

Habermas (2009) remite la cuestión del reconocimiento hacia la base del Estado moderno que nos sanciona como sujetos de derecho libres e iguales, lo que garantiza la protección de esas personas jurídicas individuales, aun cuando la integridad del individuo dependa – en el derecho no menos que en la moral – de la estructura intacta de las condiciones de reconocimiento jurídico. (p. 155-156)

Para Habermas, esto es individualista, y cuestiona que esta base pueda sustentar a las identidades colectivas mientras que hay “formas de vida y tradiciones culturales que están marginadas” (p.158) bajo el patrón mismo de los derechos individuales del Estado moderno democrático y liberal.

Habermas desecha las afirmaciones de Taylor con base en la teoría moral y el derecho que garantiza y modera la igualdad de derechos, puesto que considera que la neutralidad del derecho debe considerar la autonomía del sujeto y las desigualdades socioculturales que prevalecen en la democracia. Los movimientos de emancipación tienen ciertamente objetivos políticos, pero su origen se da en las diferencias de lo multicultural frente a lo eurocéntrico, post imperialista y los nacionalismos.

“El nacionalismo se ha convertido en el enfoque más poderoso de la identidad en la sociedad moderna” (Taylor, 2003, p.112) aunque en realidad dejó un hueco entre la tradición y la ideología homogénea que aliena a las minorías, y según Taylor, el propio Hegel reconocía la incapacidad del Estado moderno para lograr la participación del ideal griego de ciudad Estado. Avineri (2003), en cambio, explica que Hegel busca encontrar en el estado moderno la fuente de la alianza política moderna en la racionalidad que se aprende a través de la educación, puesto que encuentra en la propuesta de *bildung*, la formación de la conciencia política que necesita el estado para traer bienestar a su población, y, por lo tanto, uno de sus deberes principales es la educación y aprendizaje de sus ciudadanos.

La educación para Hegel dice Avineri, trasciende los intentos románticos de libertad de Rousseau, para llevar a una construcción del sujeto en una vida ética que conjunte: familia, sociedad civil y estado. En contraste, “el rol de sistema educativo es expresado por Hegel en términos de la experiencia moderna francesa – preparar servidores civiles para el Estado” (p. 69) que conserven la tradición; este Hegel, se da cuenta que no puede resucitar el pasado.

Con el pasar del tiempo, estas aseveraciones de Hegel en las primeras décadas del siglo XIX lo llevaron a considerar que la libertad de pensamiento solo puede ser lograda en el nuevo estado moderno en que el conocimiento y la racionalidad lleven a conformar a un hombre histórico partícipe de la política y la sociedad. Sus propuestas de reforma educativa respondían a formar sujetos capaces de “confrontar los problemas de la sociedad moderna a través de medios racionales” (p. 122), alejados del relativismo moral y emancipándose de las ideas del pasado, lo que incluía firmemente la separación de la religión y el Estado.

Habermas (1999) considera los planteamientos de Hegel – y Marx – de ser racionales y con bases empiristas, que él descarta porque para él la acción comunicativa depende de un “enjuiciamiento intersubjetivamente válido” (p. 152) entre los actores que “coordinan sus acciones a través del mecanismo de entendimiento” (p. 153). No en vano, Bourdieu (1997) en su crítica a la

teoría de la acción, define a la filosofía de la acción “como *disposicional*, que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación” (p.7), lo que rompe con los postulados epistemológicos y ontológicos de los enfoques explicados anteriormente.

Dejando atrás las consideraciones categóricas tradicionales de las ciencias sociales, las teorías de la acción sociológicas buscan entender la acción humana como una práctica social de la cual no todos los sujetos son conscientes, sino que están inmersos en determinismos sociales. El espacio social y el espacio simbólico se ponen en juego al usar un discurso de yuxtaposición que permite revelar un:

“análisis de relación entre *posiciones sociales* (concepto relacional), las *disposiciones* (o los *habitus*) y las *tomas de posiciones*, las «elecciones» que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica” (p. 16)

que son específicas de cada sistema al que se analiza. Y el espacio social lleva a dos principios de diferenciación entre clases sociales: capital cultural y capital económico, frente al capital global; y esta diferencia marcará las distancias/relaciones entre los grupos en un espacio social (Ver gráfico de Espacio de las posiciones sociales y el espacio de los estilos de vida de Bourdieu, 1997, p. 17)

Debido a que el *habitus* es trascendental en entender cómo es que dan las posiciones sociales, hay que remitirse a la definición del autor en que

El *habitus* es ese principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (p. 19).

Por lo tanto, el *habitus* incluye el lenguaje, la manera en que se usan los signos y los esquemas clasificatorios y de percepción pertinentes en un espacio social y simbólico.

Bourdieu considera su concepto de clases sociales alejado de las clases sociales en conflicto de Marx, y en cambio, cree que el mundo social es uno que se debe construir colectivamente; la distinción de un espacio social es generativa pues en las dinámicas familiares y sociales se dan los modos y estrategias de reproducción que perpetúan los privilegios y diferencias. En el mundo del Estado moderno, dice Habermas, “el sujeto moral puede orientarse conforme a los principios de un modo metódico de vida (...)”²³ *legitimado*, dentro de los límites de la ley fija” (1999, p. 333) que fue, al inicio del Estado moderno, obtenido de la racionalización de la tradición, pero ahora llama a una consciencia moral postradicional.

²³ El autor aclara que es el sujeto privado, pues, aunque en esta parte del texto no está hablando de cómo la colectividad y el sujeto privado son contrarios a las estructuras sociales, uno de los principios es que la individualización de la vida social lleva a una visión fraccionada de la vida social.

Para el autor este derecho, con base en el derecho romano, se da por coacción jurídica y se ha convertido una sistematización interna del control profano, racionalizando la tradición y perpetuando la estructura social. Esta legitimidad, continúa Habermas, no es más que “la observancia de las reglas procedimentales establecidas para la creación, interpretación, y aplicación del derecho” que, aun estando vigentes, no tienen una justificación práctica o moral frente a la etapa de crisis que vive el mundo en la ruptura con el mundo racional y empírico.

El mecanismo que Bourdieu considera que perpetúa mayormente la estructura de distribución de capital es la escuela pues instituye las fronteras sociales; además como institución representativa del Estado, específicamente en el caso de México que nos ocupa, es el dispositivo que el Estado utiliza para llevar el nacionalismo a los futuros ciudadanos y la legitimación de este en su territorio, su cultura y representaciones, su soberanía e intereses como grupo con valor simbólico, imponiendo estructuras mentales, tradiciones e identidad nacional.

Respecto a las imposiciones conductuales, Chomsky (1959) refiere a la tradición conductual de Skinner el adoctrinamiento que se da en los procesos de aprendizaje a través de la imitación – bajo supervisión – que lleva a la recompensa como reforzamiento, mientras que el niño es capaz de aprender por naturaleza con los cantos que escucha, los libros que lee, y las personas con que interacciona sin buscar establecer patrones determinados. Desde esta misma óptica, Habermas desecha las nociones de desarrollo cognitivo – y moral, agrega Habermas – de Piaget dentro de la teoría de la acción porque limitan a una “adquisición determinada de una competencia” en cierta etapa evolutiva, con un comportamiento asociado, un nivel de aprendizaje determinado, reduciendo el aprendizaje a adaptación.

En cambio, analizando a Mead, Habermas (1992), califica de utópica la racionalidad de la comunicación en que las normas y el simbolismo median la transmisión y llevan a la reconstrucción de un individuo bajo coacción y dentro de los paradigmas de la consciencia, pero, rescata de este enfoque cómo muestra las estructuras de interacción entre el lenguaje, símbolos, y significación sociocultural; esto hace que no sea un resultado del individuo, sino en una interacción con su entorno, pues el comportamiento es simbólico, dinámico, y subjetivo. La teoría de la acción comunicativa va más allá y distingue la forma en que el individuo internaliza tanto ciertas convenciones semánticas – intenciones y lenguaje situacionales – como las reglas que llevan a ese significado para, desde ahí, aprender y “generar cuantos casos se requiera, que cumplen la regla” (p.29).

Además, refiriendo a Morris, Habermas agrega “no puede contenerse con una *constancia* de significados percibida desde la perspectiva del observador; tiene que exigir *identidad* de significados” (p. 28) y con ello hace la diferenciación entre identidad de significados y de objetos, la primera es

simbólica y se materializa en una diversidad de formas en que las reglas se puedan aplicar, mientras que la segunda es una presuposición sobre determinadas descripciones observables. Por ello,

La formación de identidades y aparición de instituciones podemos representárnoslas en el sentido de que el plexo extralingüístico que constituyen las disposiciones comportamentales y los esquemas de comportamiento queda en cierto modo penetrado por el lenguaje, esto es, reestructurado simbólicamente (p.40).

Así, las gramáticas generativas toman esta crítica como medio de transformación social a través del lenguaje, pudiendo desde las estructuras mismas modificar el juego de la interacción.

Estos rompimientos con la racionalidad y que exaltan la intersubjetividad y la interacción grupal por encima de las estructuras de la tradición, en el sentido más amplio de aquellas narrativas y metanarrativas que han dejado velar la percepción e interpretación (Foucault, 1980) para reflexionar sobre las otras realidades en que la vida social no se da bajo esos parámetros hegemónicos, llevó en parte al desarrollo de otras formas de entender la sociedad, entre ellas, destaca el caso que nos ocupa, que son las epistemologías del sur.

Dussel (1998) expone cómo hay otras formas de pensamiento excluidas que reclaman aceptación, un diálogo simétrico, y reconocimiento de sus temas, saberes y problemáticas particulares más allá de la óptica euro centrista establecida tras el imperialismo y colonialismo de siglos pasados; aunque este autor mantiene una postura más moderada, considerando el valor del desarrollo cerebral y humano, la narrativa y la simbólica, en el texto cita hace una síntesis de una filosofía conjunta y una hermenéutica que se podría enriquecer de las diferentes tradiciones filosofías y culturales que proporcionan horizontes para entender la vida. Aún en un contexto de supuesta diversidad del siglo XXI, la hegemonía del discurso moderno y eurocéntrico es aparente para el autor, mientras que se ha dado una particularidad cultural que participa en argumentos no simétricos; el diálogo trans-moderno ha llevado una crítica de la tradición propia y de los otros, como es la filosofía de la liberación, surgida en América Latina y ha abierto el debate de un pensamiento interpretativo y crítico de lo latinoamericano.

Los estudios subalternos de la década de los setentas llevaron a situar la historia, cultura, y heterogéneo de la población latinoamericana desde la periferia, la localización de una problemática, el asumir la opresión imperante y la emancipación desde nuevas epistemologías sociales que propicien el diálogo desde la diferencia. El fundamento para el diálogo – según Dussel – es reconocer que la filosofía de la liberación surge de las víctimas – de las periferias poscoloniales –, su experiencia y percepción subjetiva sobre lo ético, político, histórico y económico. Con base en la discursividad crítica, el autor procura legitimar la filosofía de la liberación como una filosofía propia del siglo XXI

que ve en la sociedad civil y las masas oprimidas un esfuerzo colectivo para transformar el poder, las instituciones, y las desigualdades sociales, políticas y económicas.

Santos (2015) apuesta por lo que llama las Epistemologías del Sur y es su propuesta para contrarrestar e interpretar el mundo poscolonial que aun funciona por lógicas hegemónicas. Así, propone replantearse que existen comunidades que fueron invisibilizadas por el trazo de una línea abismal que la modernidad no pudo o quiso cambiar, y al ser incompatibles con las ideologías capitalistas, científicas y sociopolíticas del Estado Moderno, fueron mejor dejadas de lado. La línea que se trazó marcó una brecha entre el mundo que se considera civilizado bajo parámetros hegemónicos modernos, y lo que está del lado invisible de la línea son territorios de *cartografía sucia* donde hay violencia por la ingobernabilidad el Estado, la ausencia en la atención a la sociedad, y la no plusvalía de los territorios.

Tabla 4
Cambio de paradigmas desde las Epistemologías del Sur

Modos de producción de la no existencia	Ecologías del sur	Transformación
Monocultura del saber y rigor del saber	De los saberes	Cambiar de la validez científica hacia otros saberes y criterios para lograr el interconocimiento.
Monocultura del tiempo lineal	De las temporalidades	Cambiar el tiempo lineal, secularizado, y el privilegio al tiempo-horario por códigos temporales y sociales desde otras concepciones.
Monocultura de la naturalización de las diferencias	De los reconocimientos	Cambiar de la lógica que naturaliza las jerarquías – social, racial, sexual, económicas – hacia la agencia y la atención a las formas de dominación que no permiten la ciudadanía multicultural.
Monocultura de lo universal y global	De las transescalas	De la convergencia en lo global y la universalidad que generaliza y descontextualiza hacia aspiraciones divergentes y la localización de las identidades y formaciones locales para una globalización contrahegemónica.
Monocultura de los criterios de productividad capitalista	De las productividades	De la productividad y los estándares de comercio internacionales hacia las organizaciones económicas populares, locales, sustentables y alternativos.

Fuente. Elaboración propia con base en Santos (2015).

La *Tabla 4* describe cómo Santos propone cambiar una lógica hegemónica por una ecología que permita reivindicar los saberes tradiciones desde sus propias formas de conocer, entender el mundo y participar en su transformación hacia lo que la comunidad considera como ético, deseable y

propio. Así, al romper con los paradigmas de la modernidad – y la posmodernidad, agregaría yo – es posible reconstruir los proyectos locales desde un paradigma emergente.

La otra propuesta que concierne al segundo análisis del objeto de estudio es la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2002), en que se retoma el enfoque dialógico y la educación como medio de emancipación y transformación social. La humanización de la educación llevará a que el opresor y el oprimido trasciendan las limitantes sociales y lleguen a la verdadera libertad; también rechaza el aprendizaje mecánico de conceptos y teorías, a favor de la práctica como lo que lleva al verdadero conocimiento y la consciencia crítica que se construyen desde el diálogo desde la realidad del sujeto.

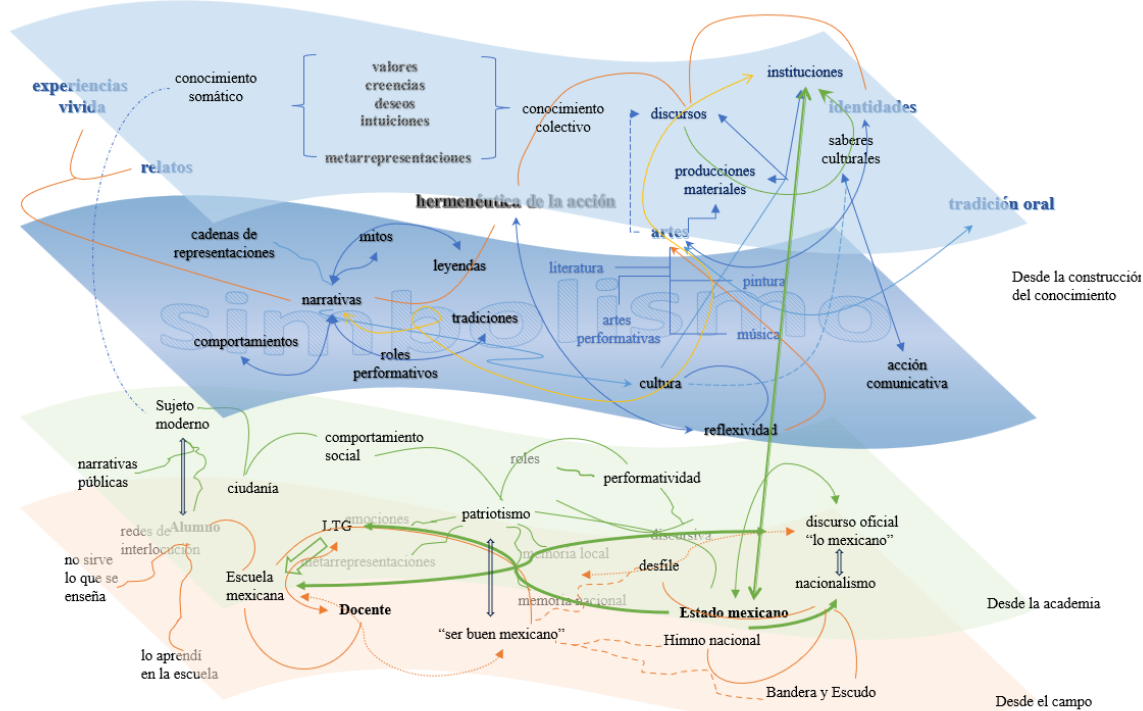
En síntesis, el proceso de conocimiento que se estará analizando en los LTG será de tipo somático, en que los alumnos no solamente construyen su conocimiento dentro del aula, sino que tienen que pasar por el contraste con la sociedad para poder adaptar lo aprehendido en clase hacia sus propios contextos, solo así es que las variaciones en la interacción social pueden ir sustituyendo, poco a poco las formas anteriores. Aunque el mapeo del proceso de conocimiento somático de Eisner se enfoca en la educación en las artes, el aprendizaje de los simbolismos como lenguajes y patrones de producción, crítica, apreciación y cambio en las artes es lo que interesa a esta investigación pues son estos mismos simbolismos los que subyacen como referentes de los procesos de conocimiento cultural en sus evaluaciones fuertes de lo estético, posibilidades de los materiales y el espacio, así como la posibilidad de comunicar tanto por la creación como por la conversión de los significados hacia un discurso oral o escrito.

Para lograr estos últimos tres objetivos que se consiguen a través del entrenamiento del sujeto en la educación artística para construir conocimiento somático, es necesario pasar por la reflexión del sujeto sobre sí, su entorno y los objetos. Así, el círculo hermenéutico de Ricoeur que une el discurso con la reflexión y la acción permite crear un camino teórico para acceder a las narrativas que subyacen a esos discursos y ahondar en las asociaciones que les da significado y valor evaluativo como fuentes de interpretación diaria en la vida de los sujetos. Las narrativas son el medio por el cual se difunden y conservan los significados, pero también proporcionan marcos sobre los cuales se da dicha interpretación, haciéndola posible o restringiéndola. Así, las narrativas como modo de saber y comunicarse proporcionarán una manera de acceder al simbolismo subyacente a lo explícito del mensaje inscrito en los LTG.

Pérez-Taylor (2016) apela a que la estrategia de recursividad teórica elegida para lograr una interpretación etnográfica que dignifique a los sujetos y el trabajo del investigador debe permitir “la creación de un sistema verosímil para plasmar (...) la escenificación de la verdad cultural y social en un sistema compartido de la vida social” (p.73), por lo que resulta trascendental el aporte de las

narrativas en lograr una lectura de los LTG desde las interpretaciones de quiénes nombraron a la escuela pública como sus fuentes de significado. Esa fue siempre una prioridad en la interpretación de los materiales escolares, hacer una lectura desde el simbolismo contextualizado en campo, tratando de evitar la verificación histórica y sociológica del investigador para desmentir o invalidar sus experiencias.

Figura 7
Mapa de complejidad en relación con el marco teórico



Fuente. Elaboración propia en conjunto con Mancera-Valencia

La Figura 7 refleja cómo se entrecruzan los conceptos y teoría en un corpus discursivo en torno al simbolismo, esto desde el enfoque de pensamiento complejo. Así, el simbolismo que es un área intangible puede ser delimitada por distintos conceptos que atraviesan con sus asociaciones la forma en que el campo, la abstracción teórica, y la ontología se asocian en distintos niveles. La propuesta de distintas capas del Dr. Mancera-Valencia proporciona una guía visual de cómo no son conceptos aislados, sino que van dilucidando las relaciones, fuerzas e implicaciones que tiene el planteamiento con el trabajo docente de campo.

CAPÍTULO 4. Metodología: desde la investigación.

Nosotros no somos criminales, así sarros como nos quieren hacer ver de qué terroristas y así.

- Narcotraficante y sicario, 2013.

En 2019, hubo que considerar tres retos al plantear la investigación: la identidad nacional requería ser un mensaje consistente del emisor oficial – el Estado en este caso –, las experiencias del capítulo 1 apuntaban a que la idea de que habían aprendido en la primaria a ser buenos mexicanos, y, la identidad nacional – como identidad corporativa – requiere periodos de formación de memoria extensos, por lo que debía ser una política de estado continua.

Existían cuatro antecedentes sobre investigaciones de identidad nacional dentro de estos parámetros: la tesis de Prieto Mora (2016) sobre la publicidad federal y la violencia en la imagen del gobierno federal de 2006 a 2012 que se aproximaba a la identidad nacional desde este gobierno y su mediatización del conflicto por narcotráfico en ese periodo, lo que no cumplía con el criterio de consistencia en el tiempo para considerarse un referente de imagen integral corporativa; la investigación de Vargas Escobar (2011) sobre la historia de México en los LTG como dispositivos para construir la idea de nación, dependiendo de los periodos de gobierno en que se publicaron, lo que llevó a confirmar que la identidad narrativa podía encontrarse en los LTG; y las reflexiones de Villa Lever (2009), Anzures (2011) y Alejos (2013) sobre el papel que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [CONALITEG] y los LTG han tenido no solo en la alfabetización de la población mexicana – al menos hasta antes de la pandemia con buen cumplimiento de su meta inicial – sino también en la construcción de nación a través del discurso nacionalista en las últimas seis décadas.

Por otro lado, la identidad se construye de varios atributos interrelacionados que no lo hacen un concepto fácilmente extraíble del discurso, por lo cual fue necesario crear un diseño de investigación que permitiera aproximarse a la identidad desde la propia definición de identidad que proporcionara el texto, claro, remitiéndose a los conceptos analizados en los dos capítulos anteriores, pero sin olvidar al Estado como emisor unidireccional a un público colectivo que son los alumnos. Los libros son usados directamente por el alumno, con mediación de los profesores – y los padres de familia –, y ciertamente, su edad no les permite saber y conocer lo necesario para opinar, pero en este punto, es importante reivindicar su posición de receptores en desventaja; para ellos y con ellos en mente se supone que son diseñados los materiales. Así, Estado y terceros involucrados – desde el planteamiento del modelo de comunicación básico – deciden unilateralmente los perfiles, contenidos y currículo.

El diseño de investigación entonces requirió de entender la identidad nacional como un objeto de estudio dentro del discurso oficial del Estado mexicano, esto desde los LTG de educación primaria

como muestra a analizar. Además, fue necesario separar la identidad nacional en dos elementos desde la óptica de la educación pública: por un lado, está el perfil de ciudadano que construye en torno a sus propias definiciones y atributos, y por el otro, la práctica de dicha ciudadanía en el ejemplo del ciudadano mexicano que los libros proporcionan.

Para delimitar la extensión de la investigación con categorías conceptuales centrales complejas fue necesario proporcionar un marco metodológico en tres partes que permitiera un método para organizar y priorizar. Primero, se eligió un enfoque materialista desde la perspectiva pragmática de la antropología cognitiva, puesto que los orígenes de esta pregunta de investigación son empíricos y, por tanto, se asume existen contrapartes de cada representación en el mundo material a modo de productos culturales que permiten trazar un lazo entre el mundo físico y el mental, ese lazo es la interpretación; la interpretación entendida desde esta perspectiva es una comprensión subjetiva del significado que lleva a un argumento que “sea empíricamente correcto y pragmáticamente efectivo” (Sperber, 1985, p.13), mientras que la descripción consiste en una adecuada y verídica serie de propiedades del objeto al que hace referencia.

Segundo, es una metodología interdisciplinaria porque el analizar el discurso para obtener las representaciones y reconstruirlas como cadenas de representaciones con metarrepresentaciones incrustadas, es decir, abstraerlas en cadenas narrativas (Sperber y Hirschfeld, 2007) ya implica en sí el tránsito hacia narrativas conceptuales (Somers, 1994) que, en consecuencia, requieren un marco de interpretación que permita explicar más sobre los procesos reflexivos y éticos que se dan detrás del texto (Ricoeur, 2002) y permita entender mejor cómo las fuentes morales llevan a la acción (Changeux y Ricoeur, 1998) sostenida en la tradición y la cultura (Sperber y Mercier, 2016).

Tercero, es necesario describir el tercer enfoque como contraintuitivo con un énfasis en el excedente de sentido (Ricoeur, 2006), ya que lo que no se dice es tanto o más importante que lo que sí se puede expresar; aún más allá, es parte trascendental del proceso de conocimiento en cómo este se transmite, se da públicamente sin ser discutido en el vacío entre lo que se expresa y todo lo implicado en la comunicación (Wilson y Sperber, 2012). La argumentación asume que un supuesto puede ser tan cierto como falso desde la ambigüedad de lo que no está proposicionalmente expresado y la intención detrás de ellos.

Así, desde una aproximación de la comunicación pragmática, la investigación se puede entender a modo de un proceso de comunicación simple como el Jakobson (Ricoeur, 2006) en que, al eliminar ruidos en el proceso, se puede vislumbrar el impacto que se en los alumnos al interactuar y aprender de los materiales. De lo más sencillo, el modelo de Jakobson establece el excedente de sentido altamente emotivo del lenguaje poético – en sus incidencias simbólicas, metafóricas y funcionales (Jakobson, 1975) – pudiendo ser llevado a otros modelos y aplicaciones, según

Pilshchikov (2021) quien dice que Jakobson, aun siendo uno de los primeros en formular el modelo de comunicación, proporciona conceptos y particularidades para varios idiomas considerando las transferencias interculturales; eliminando el presupuesto del enfoque de Laswell (Sapienza, et.al, 2015) que remite las disonancias en el significado del mensaje masivo los antecedentes culturales como una razón en conjunto, y evitando la multivocidad no contenida que socializa la interpretación el mensaje hasta poderlo deslindar de la intención y significado inicial puesto que, bajo el enfoque pragmático esto es una falla en la comunicación.

El objetivo de este capítulo es establecer los pormenores metodológicos bajo los cuales se dio el análisis, reconstrucción narrativa, e interpretación de los textos. Primero, se hace una delimitación de los elementos del problema central a analizar bajo dos categorías de análisis: violencia y mensaje. Por ello, en un primer apartado se amplía el contexto en que los tipos de violencia se dan desde la posmodernidad de inicios del siglo XXI y residen en formas simbólicas de la misma; también se establecen los postulados que hacen de los LTG un mensaje unitario, compuesto de distintas narrativas y metanarrativas entramadas a los largo de los materiales educativos. Segundo, se expone paso a paso la forma en que se dio el análisis pragmático de la comunicación, llevando los materiales impresos hacia un desarrollo inferencial de la comunicación que contextualiza desde el texto mismo, el emisor y el receptor las implicaciones que los mensajes adquieren de acuerdo con los antecedentes de cada rol, contextos y valores

El tercer apartado de este capítulo describe el objeto de estudio, los LTG, en su origen, características históricas y los últimos cambios de edición; esto resultando en un doble – casi triple – trabajo de análisis sobre lo que en un inicio se había planteado. Inicialmente, como se explicará en el apartado 2, el periodo comprendido por el programa de estudios doctoral era de 2019 a 2022, lo que habría incluido aquellos diseños de currículo hasta el ciclo escolar 2022-2023 – porque en el verano de 2022 se publicó un plan de estudios nuevo – sin embargo, también incluye los materiales del ciclo 2023-2024. Los motivos personales – enfermedad y cirugía – por los cuales se prolongó la entrega de la tesis y estas dos últimas actualizaciones solo complementaron el camino de cambios que caracterizaron los LTG en el sexenio actual de gobierno.

Desde la propuesta inicial, la revisión de los textos 2019-2020 incluiría lo aprendido por los primeros alumnos que fueron educados por los textos en la década de 1960 y las interpretaciones que ellos mismos retroalimentaron hacia los materiales como ciudadanos que – en las últimas dos décadas aproximadamente – han incidido en las decisiones; esto bajo los parámetros del fenómeno social que Ricoeur (2006) explica como que el texto crea público tanto como el público recrea el texto, expresado desde el ciclo generacional completo que se dio con sesenta años de LTG en México. Aunque fue cuestionado el enfoque generacional en que realmente pudiera asumirse como una

retroalimentación y reconstrucción de los textos, la oportunidad que surgió de los cambios en los libros de tercer grado para el ciclo 2020-2021, y la nueva edición 2023-2024 permitió contrastar el entramado de las narrativas y verificó que la narrativa tiene una variación mínima en períodos de tiempo cortos.

4.1 Diseño de investigación

La violencia, bajo la definición citada en la introducción de esta investigación, se ha estudiado en los últimos años desde la complejidad que implica acceder a las creencias detrás del comportamiento violento, es decir, para que la violencia llegue al punto de confrontación o conflicto, existen previamente un conjunto de factores y circunstancias. Pérez-Taylor (2016) contextualiza en el entorno posmoderno el reto que tiene el investigador social en cuanto a la violencia simbólica resultante de los procesos de colonización y poder de los siglos anteriores, pero también – y me uno a su interpretación – consecuencia de los intereses transnacionales que han llevado la violencia hacia las estructuras simbólicas donde no es socialmente controlable. Desde la comunicación esto se puede explicar bajo una premisa de diagnóstico organizacional básica en que se advierte a los líderes de las organizaciones que no porque no inviertan recursos – monetarios, de personal, o gestión – en diseñar o controlar los efectos sociales de la comunicación y la identidad e imagen corporativa, estos no se darán por sí mismos; ni porque lo hagan, darán exactamente los resultados esperados por ellos.

En el caso de los nacionalismos, en México en especial, la nación-Estado que por derecho constitucional es dueño de los símbolos patrios y ‘lo mexicano’ – al menos, oficialmente – tampoco puede – según la teoría organizacional – controlar todo el conjunto de factores que resultan de los esfuerzos por crear nacionalismo. Aún menos, como denuncia Pérez-Taylor, en un “mundo (que) está atrapado por la estabilidad que le vende el imperio a los Estados nacionales, que perdieron en el intercambio todo el proyecto de nación que tenían para con sus ciudadanos” (p.94), pues esto ha degenerado en violencias simbólicas y materiales que permean a la cotidianidad de desigualdades y patrones que quedan fuera de lo estable y homologado.

La categorización de violencia que se ha dado en la ONU como un problema de salud pública considera “un modelo ecológico que tiene en cuenta numerosos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos” (WHO, 2002, p.4), por lo que el enfoque de epidemiología de las representaciones expuesto en el capítulo anterior puede aportar a comprender cómo las representaciones asociadas a la violencia son ampliamente difundidas y compartidas.

Para desglosar las capas de factores que llevan a la violencia, la OMS definió cuatro niveles: el individual que depende de las características demográficas de la víctima y el perpetrador como personas; el relacional, que considera los modos de relación interpersonal e historia de vida de las

personas que la viven y ejercen: el comunitario que busca identificar en las características de los ámbitos de desarrollo social los factores que aumentan o propician la violencia; y el nivel estructural que considera las políticas y normas sociales, económicas y legales que alientan o inhiben la violencia.

Estos niveles se entrecruzan a su vez con los cuatro tipos de violencia de acuerdo con la forma en que se ejerce: física, sexual, psicológica, o por privación/negligencia; y con la relación entre víctima y perpetrador: auto dirigida cuando se trata de auto abuso o suicidio; interpersonal cuando es entre un individuo y un tercero: y colectiva, cuando se da entre grupos por cuestiones sociales, políticas o económicas. Bajo estas caracterizaciones, la OMS ha lanzado la Alianza para Prevenir la Violencia, y trabaja en un enfoque interdisciplinario y científico que dé soluciones innovadoras y que faciliten la acción pública en cuatro pasos: recopilar información básica sobre los problemas de violencia, investigar por qué se da – factores, causas y correlaciones –, explorar formas de intervención, e implementar programas efectivos; privilegiando siempre la prevención.

Para la OMS y la United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], la violencia es una problemática especialmente preocupante en los niños, pues tras la pandemia de 2019, la violencia que los niños experimentaron aumentó y, además, la atención prioritaria a este grupo vulnerable dará un potencial enorme de incidencia a futuro en la erradicación de la violencia y el cumplimiento de los ODS. El programa INSPIRE (Organización Panamericana de la Salud [OPS], (2017)) por sus siglas en inglés en 7 pasos: implementación de leyes y su aplicación, normas y valores resignificados, entornos seguros que reduzcan zonas de riesgo, asistencia a padres y cuidadores para mejorar las prácticas de crianza y atención a infantes, fortalecimiento de ingresos y economía, servicios de respuesta y asistencia para intervenciones y programas de tratamiento, y educación y competencias para la vida que mejoren sus oportunidades a futuro. Además, esto se ve fortalecido por un enfoque transversal de acciones y la evaluación continua de acciones y resultados.

Las consecuencias de la violencia en contra de los niños son de largo plazo e incluyen, además del daño físico – temporal o en discapacidades –, tratamiento psicológico y psiquiátrico, la perpetuación de la violencia hacia la siguiente generación, la devaluación de los esfuerzos en bienestar y realización de las personas, aprovechamiento escolar, índices de aprendizaje y educativos, e incluso, crecimiento económico del país. Por lo tanto, el enfocarse en estas políticas se ha vuelto fundamental en las políticas educativas y desarrollo social; según el reporte de 2022 (OMS, p. 30) las acciones en el continente americano se concentran en la implementación y reforzamiento de leyes, educación y competencias para la vida, y servicios de respuesta y asistencia; en México, específicamente, hay 10 sectores de gobierno trabajando para enfrentar la violencia contra los niños, pero en todas las estrategias el alcance que se percibe es bajo.

La escuela pública, por lo tanto, es uno de los principales medios que tiene el Estado Mexicano para incidir en la violencia desde la infancia, la ciudadanía y los comportamientos asociados a ella, y en general, la prevención de futuras problemáticas sociales. Los caminos que se han seguido, como la promoción de la cultura de la paz, evitar la deserción escolar, y concientizar en la legalidad y valores cívicos, han tenido poco impacto en combatir la violencia – esto probablemente, porque según lo explicado en el capítulo anterior, la construcción del conocimiento somático – aquél que radica en la experiencia vivida – es experimentado fuera de las aulas. Sin embargo, ésta no busca ser una afirmación pesimista, sino mostrar la importancia de ampliar los estudios en cuanto a estrategias didácticas y habilidades que lleven al alumno a poder salir de los contextos a través del cambio en sus propias percepciones.

De ahí la importancia, y justificación, de ahondar en los procesos simbólicos que sustentan las narrativas aprendidas desde la escuela pública que hacen que, una fuente de conocimientos legales y oficiales, sea interpretada con aplicaciones culturales contrarias a su intención, o, en el peor de los casos se conviertan en una verificación temprana para los alumnos de la imposibilidad del Estado por mantener la gobernabilidad en territorios con cartografía sucia, además etiquetando los lugares donde los alumnos viven como violentos al ser enunciados y categorizados como tales desde la escuela.

La relevancia que tienen en los alumnos – y su vida futura - los mensajes enviados a través de los materiales educativos depende altamente del contexto y las fuentes de evaluación que ya poseen los alumnos, haciendo posible que haya una interpretación de lo percibido que lleve a ser agregado a la memoria y recreado hacia otras formas de expresión; es decir, una parte es el mensaje directamente enunciado: la identidad, pero sus asociaciones: el cómo se emite el mensaje, hacen una diferencia en cómo el receptor puede interpretar y usar ese mensaje para y desde sí mismo.

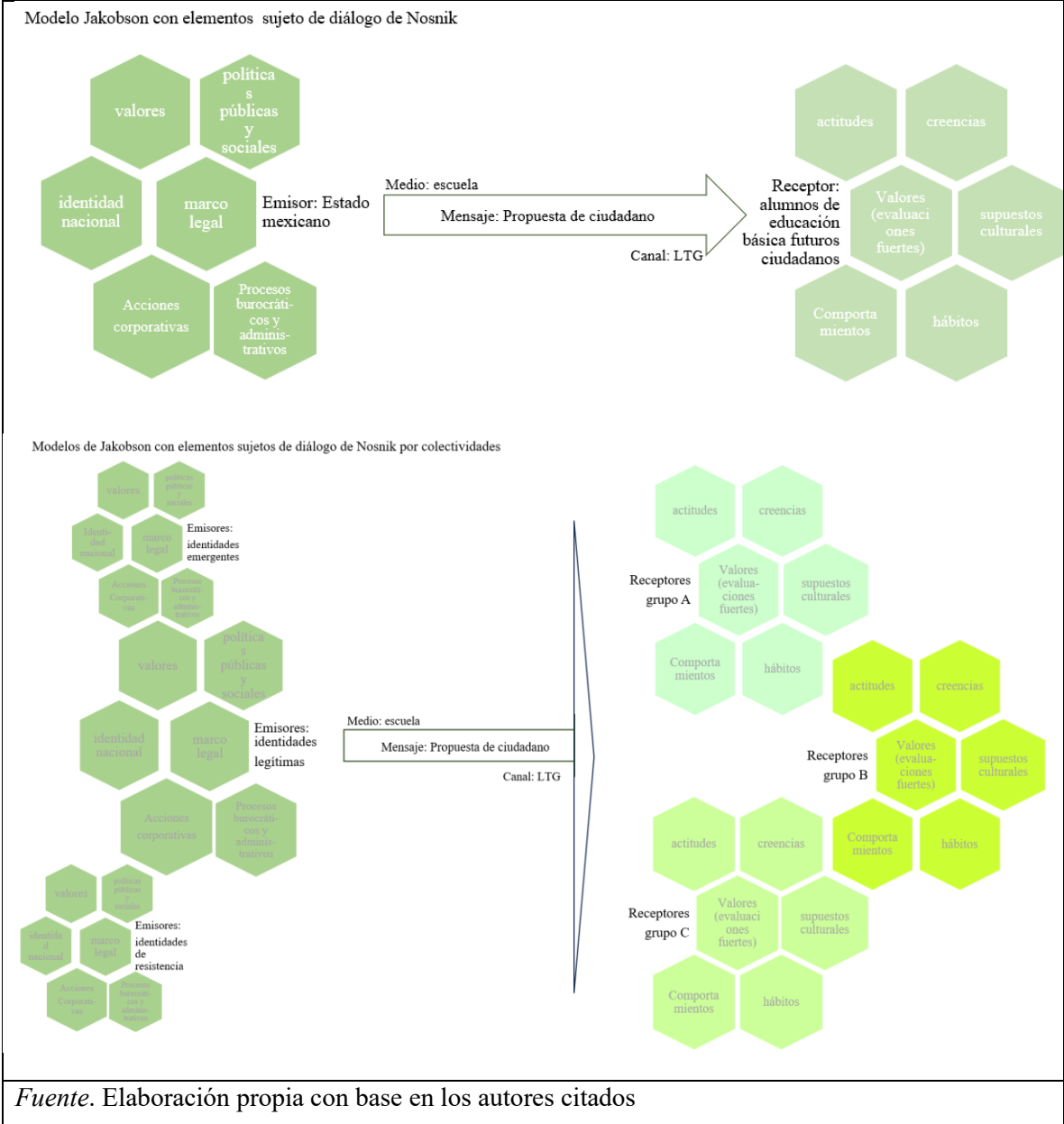
Nosnik, et.al (2005) llaman a esta especialización del estudio de la comunicación institucional puesto que es aquella que busca que los intereses legítimos de la organización, entre ellos su identidad, logren comunicarse exitosamente; sin embargo, Nosnik (2021) advierte cómo es imposible transferir exactamente lo comunicado de manera lineal, lo que representa un reto que puede superarse a través del diálogo

pues innovan y mejoran a partir del intercambio de información entre ellos pues adecúan sus actitudes y comportamientos de corto plazo, y sus valores, creencias, hábitos y aspectos más espirituales y trascendentes de mediano y largo plazo (p. 14).

A este enfoque Nosnik le llama comunicación productiva, y es un enfoque alternativo de comunicación organizacional al utilizado en el capítulo 2; en cambio, su afirmación resulta importante para establecer el proceso de comunicación que se plantea en este apartado por la especificidad de los elementos que componen a cada uno de los sujetos involucrados en el proceso de comunicación a delimitar, y además, permite multiplicar la comunicación simple de Jakobson hacia una doble

colectividad de emisores y receptores que componen los extremos del proceso. La *Figura 6* muestra cómo de la versión sencilla de Jakobson que se da inicialmente como modelo de comunicación, se puede anteponer el supuesto de que esta es solo una de las variantes que se dan dentro de las colectividades planteadas por Nosnik de la comunicación institucional.

Figura 6
Modelos de comunicación a estudiar



De esta manera, se puede vislumbrar cómo este trabajo reconoce que el mensaje de los LTG es emitido por una colectividad de emisores hacia una colectividad de públicos, que traen consigo al proceso de comunicación sus propios antecedentes que hacen de la comunicación un proceso de significados altamente emotivos, circunstanciales y contextualizados, pero también existen una

multiplicidad de condiciones bajo las cuáles cada grupo se ve posicionado frente al mensaje de identidad nacional que se emite por parte del estado mexicano en que no todas las identidades tienen la misma influencia, así como no todos los alumnos son iguales.

Cada grupo de emisores y receptores a su vez está compuesto de sujetos que en su individualidad viven la experiencia de aprendizaje sobre ciudadanía de formas particulares. De ahí que este trabajo de investigación delimite su emisor oficial como el Estado y su receptor como el alumno que aprehende la identidad nacional desde el Estado de Chihuahua como delimitación contextual; esto no implica que todos los alumnos de Chihuahua sean iguales, sino la particularidad del simbolismo que tiene orígenes en el marcaje del territorio, elemento definible geográficamente para fines metodológicos.

Tabla 5
Lista de cotejo de elementos y atributos de identidad

Elementos que construyen identidad	Atributo que la representa	Presente	No presente	Contenido, derivaciones o asociaciones
Apropiación del territorio	paisaje			
	espacio			
	frontera			
	arquitectura			
Costumbre (acción cotidiana)	usos			
	actitudes			
Tradición (social e históricamente establecida)	ritos			
	celebración			
	prohibición			
Percepción del tiempo	historia			
	presente			
	futuro			
Producciones materiales de cultura	música			
	pintura			
	escultura			
	danza			
	teatro			
	literatura			
	artesanía			
Metarrepresentaciones	valores			
	juicios			
	creencias			
	deseos			
Supuestos de uso público	dichos			
	lemas			
	tropos			

Fuente. Elaboración propia con base en la revisión del capítulo 2 y 3.

Así, emisor y receptor se encuentran frente a un mensaje – hablando del texto como unidad discursiva – sobre su ciudadanía: la identidad mexicana. Aunque las características de las categorías de identidad se dieron a partir del trabajo expositivo y descriptivo del capítulo 2, también se diseñó un instrumento de recolección de datos en forma de una lista de cotejo que permitiera hacer operativa la selección de elementos de la identidad. Se tomaron como referencia los materiales expuestos en el

capítulo 2, de tal manera que se logró sintetizar los elementos que construyen identidad a través de los atributos – formas características – tangibles que los pueden representar.

Aunque desde la perspectiva de la hermenéutica del texto el supuesto es que el propio texto arroja las categorías puesto que éstas conforman el entramado narrativo del relato, la elaboración de la lista de cotejo clarificó cómo se llegarían a hacer tangibles las representaciones y qué elementos se podían considerar como parte del quehacer de esta investigación y cuales asociaciones discriminar como fuera del planteamiento. También debe mencionarse que no se utilizó la lista como cotejo, puesto que los LTG demostraron su propia clasificación de los elementos que constituyen la identidad desde su versión.

4.2 Métodos y procedimientos

Aunque algunos psicólogos y filósofos tienen dudas sobre la factibilidad usar pragmática cognitiva y hermenéutica de la acción, puesto que consideran demasiado complejo el uso de dos aproximaciones separadas de forma interdisciplinaria, el uso de estas aproximaciones en conjunto permite usar la deducción lógica como una herramienta heurística que logra agregar conocimiento empírico, inclusive si el significado parece contradictorio de forma directa, privilegiando el contenido semántico y la capacidad de acción del sujeto al aplicar un análisis consistente.

Como se explicó en el capítulo anterior, la comunicación ostensivo inferencial filtra, por decirlo así, cuáles representaciones son relevantes en un contexto determinado y destaca cuáles tienen efectos significativos en una determinada población. Así, entradas enciclopédicas, es decir, formas léxicas de cierta categoría tiene mayor significado y asociaciones en categorías folk que en la definición misma. Para acceder a estos significados, los autores proponen el uso de las técnicas de derivación lógica que permiten analizar los supuestos de cierto mensaje.

La aplicación de las reglas deductivas al análisis de inferencias contextuales permite, analizar *supuestos cognitivos*, entendidos como “un set de conceptos estructurados” (p. 85) para recuperar las propiedades de un concepto más allá de su forma abstracta al considerar su forma de entrada lógica, enciclopédica, y léxica como tres elementos distintos. La entrada léxica es la parte del lenguaje que designa el mundo natural en la mente; la entrada enciclopédica contiene la información y propiedades asociadas al concepto; y la entrada lógica contiene las claves deductivas para la aplicación del concepto. Así, las tres funcionan juntas para ayudar al individuo a llegar a conclusiones implicadas.

Los autores proponen que las conclusiones se dan a partir de las reglas de derivación que se sintetizan en la *Tabla 6* para ilustrar con el ejemplo de la cuarta columna como un concepto llega a diferentes asociaciones.

Tabla 6 Reglas de derivación lógica

Regla de derivación	Ocurrencia	Uso
Eliminación y	E: P y Q S: P	El concepto que se asume como verdadero elimina la otra opción.
	E P y Q S: Q	E: México es libre y soberano. S1: libre S2: soberano
<i>Modus ponendo ponens</i>	E: P Si P, entonces Q S: Q	En un par de premisas en que una es consecuencia de la segunda. E: México es soberano. C: Si es soberano, se gobierna a sí mismo. I: México se gobierna a sí mismo.
<i>Modus tollendo ponens</i>	E: P o Q No es P S: Q	En un par de premisas disyuntivas, la negación de una supone la otra. E: México fue invadido en 1847. C: México no se gobernó a sí mismo I: México no era soberano en 1847.
	E: P o Q No es Q S: P	

E: entrada; S: salida; P: supuesto proposicional 1; Q: supuesto proposicional 2; C: implicación contextual; I: conclusión implicada

Fuente. Elaboración propia con base en Sperber y Wilson (1996).

Los autores distinguen a su vez dos tipos de implicaciones: las analíticas y las sintéticas. Las implicaciones analíticas donde P es un supuesto inicial en C, un contexto determinado, que permite recuperar Q como una proposición no demostrativa contenida en la unión de P y C, asumiendo la validez de una enunciación inicial para un ambiente cognitivo. Las implicaciones sintéticas, en cambio, necesitan de dos pares supuestos, y la conclusión remite a un proceso de comprensión donde se recurre a la memoria; en los ejemplos de la *Tabla 6* para *Modus ponendo ponens* y *Modus tollendo ponens*, C requiere de una contextualización en el tema de esta investigación que en otras situaciones pudo haber remitido a enunciaciones diferentes a las identitarias, tal vez geopolíticas como ‘México perdió la mitad de su territorio’ o sociales como ‘las invasiones suponen guerras entre países’ que llevaran a otras conclusiones implicadas.

Es decir, el proceso de deducción inferencial que proponen los autores es un método de interpretación para acceder no solo al contenido semántico de una enunciación, sino también a las creencias asociadas a ellos desde la desambiguación, al centrar la interpretación de cierto mensaje de acuerdo con las implicaciones contextuales. Esto se da porque la comunicación, desde este enfoque pragmático, sigue el principio de relevancia en que un estímulo ostensivo es la clave para acceder a los *schemas*, esta pauta es dada en forma de representaciones y metarrepresentaciones consistentes con el fenómeno a interpretarse.

La segunda etapa consiste en crear relaciones causales, es decir secuenciales de cómo una representación se asocia a otra u otras, para crear cadenas de representaciones que delinear relaciones. Estas asociaciones contienen más que instrucciones sobre cómo se entiende cierta narrativa, sino que

incluyen metarrepresentaciones en forma de juicios, creencias y argumentos que dan sentido a la forma en que se interpreta determinada narrativa.

Para esto momento, se obtuvieron dos cadenas de representaciones: un modelo de representaciones que construyen al ciudadano como sujeto frente a la comunidad y los Otros; y un segundo modelo en que se muestra la identidad narrativa de lo mexicano a través de una reconstrucción de la historia de México, que más que un afán historiográfico, exprese las categorías socio culturales que conforman el entramado de eventos.

Tabla 7
Propuesta de trabajo metodológico

Planteamiento	Categorías teóricas	Procedimientos	Producto
Lingüística semántica	<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones • Supuestos • Inferencias • Implicaciones contextuales • Metarrepresentaciones 	<p>Método: análisis pragmático del texto por abstracción.</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo y registro de supuestos</p>	Segmentos de texto y gráficos que contengan símbolos, supuestos y conceptos.
Reconstrucción narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cadenas causales • Narrativas folk • Cadenas de representaciones por categorías 	Las cadenas en conjunto reconstruyen narrativas conceptuales que delinean asociaciones.	Cadenas de representaciones que sigan la narrativa de identidad nacional y construcción de identidad
Interpretación hermenéutica de las narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Trama e inteligibilidad • Fuentes de significado moral • Simbolismo y deformación regulada 	Interpretación de las cadenas narrativas en su intersección nacional y regional.	Contraste e interpretación en torno a las diferentes versiones narrativas asociadas a la identidad nacional.

Fuente. Elaboración propia

La comparación que hace Ricoeur (1996) entre persona, identidad y relato permite abordar la narrativa identitaria como una historia y, a través de ello reconstruir desde la interpretación como la identidad va cambiando como una historiografía que Ricoeur delimita bajo tres procedimientos. Primero, hay que considerar que la historia contiene relaciones entre la trama siguiendo los corolarios de explicación: una conceptualización de lo sucedido, enlazar objetivamente los hechos a otros de la historia y medir los límites de la reflexividad crítica. Segundo, las entidades, o agentes, deben ser apropiados a modo explicativo. Y tercero, el tiempo histórico tiene intervalos homogéneos donde aplica una explicación causal y una multiplicidad de tiempos que a la vez implican circunstancias diversas.

Al sugerir estos procedimientos al hacer una historiografía, no se pretende romper con el carácter histórico, sino explicar con argumentos críticos las causas que construyen y contribuyen a la progresión de la trama. La reconstrucción de la trama lleva implícita una intencionalidad e ideología, pues busca una forma alternativa de presentar los hechos, por ello requiere de la reflexividad crítica para poder llegar al objetivo del autor: acceder al conocimiento histórico sin quedar atrapado en la complejidad de la estructura narrativa

Tabla 8
Cronograma de desarrollo de la investigación

Etapa	Admisión	Diseño del proyecto	Diseño de investigación	Marco teórico y metodológico	Primer análisis	Primera versión NEM	Interpretación	Segunda versión NEM	Conclusiones y evaluaciones
Periodo de tiempo	Mayo 2019	Ago.– dic. 2019	Ene. – jun 2020	Ago. – dic. 2020	Ene. – jun. 2021	Ago. – dic. 2021	Ene. – jun. 2022	Ago. 2022 – mar. 2023	Mar.– oct. 2023
Acciones	Planteamiento de la investigación	Diseño y adecuación del proyecto	Delimitación, alcances y planeación	Fundamentación teórica metodológica	Análisis de la muestra y adecuaciones.	Primera modificación al proyecto.	Interpretación y conclusiones pragmáticas.	Segunda modificación del proyecto.	Conclusión del análisis y redacción final.
Productos	Protocolo	Diseño de investigación	Marco teórico y referencial	Instrumentos y muestra	Modelos de representaciones	Contraste de versiones y entrevistas	Interpretación y discusión	Contraste de versiones NEM	Tesis y obtención de grado

Fuente. Elaboración propia

A partir de estos principios de hermenéutica de la narrativa, y la identidad narrativa, se llegó a una interpretación pragmática de las implicaciones que tienen esas metarrepresentaciones en la conformación de la identidad nacional en los alumnos. Lo que llevó a un análisis ético de cómo los LTG funcionan, o no, para hacer sujetos de ciudadanía y acción a los mexicanos a través de la narrativa que relatan. La *Tabla 7* explica la propuesta metodológica de forma detallada en sus tres etapas.

Una cuarta etapa consistió en un contraste de las representaciones y simbolismos encontrados en la edición de libros de la NEM que fueron publicados en agosto de 2023 y, como ya se ha mencionado anteriormente, tienen un planteamiento epistemológico y ontológico acorde al estudio y análisis realizado previamente, pero que pueden contrastarse desde las cadenas abstraídas para verificar la permanencia o modificación de los supuestos encontrados en las ediciones anteriores.

Adicionalmente, se elaboró un instrumento de recolección de datos que posteriormente funcionó como una lista de cotejo de los elementos que el propio texto fue definiendo como atributos de la identidad, que se puede encontrar en el apartado anterior; y además, se hicieron entrevistas cortas – disponibles en el Anexo 2 – a tres ilustradores de portadas de una versión intermedia de libros diseñados por la NEM, los pertenecientes a los estados de Chihuahua, Sonora y Coahuila (SEP 2021b, 2021c, 2021d) – por sus similitudes demográficas – en un esfuerzo por enriquecer los materiales de la NEM, cuyos documentos oficiales no estuvieron disponibles durante la mayor parte de esta investigación, y que se describirá en el siguiente apartado.

4.3 Objeto de estudio, muestra y alcances

Los Libros de Texto Gratuito [LTG] comenzaron a elaborarse por decreto presidencial en 1959, por orden del presidente López Mateos con el objetivo de proporcionar a todos los niños mexicanos la oportunidad de acceder a materiales educativos gratuitos que contribuyeran a la consecución del Artículo 3° de la Constitución. Para ello crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [CONALITEG] a quien le es encomendado fijar los contenidos según los programas oficiales, realizar los concursos de colaboración para la iniciativa privada cuando sea necesario, distribuir y gestionar los materiales educativos del país.

La propuesta inicial fue hecha por Jaime Torres Bodet dentro del Plan Nacional para el Desarrollo y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, o Plan de Once Años. El entonces Secretario de Educación había estudiado en la Escuela Normal y la Escuela Nacional de México, desempeñado varios cargos gubernamentales, y en 1958 fue director general de la UNESCO (Universidad Autónoma de México [UNAM], 1988). Al regresar a México el año siguiente, propuso e implemento su plan que se enfocó en contrarrestar el analfabetismo, impulsar la capacitación de maestros (Greaves, 2001).

Torres Bodet había sido colaborador de José Vasconcelos, quien fue fundador de la Secretaría de Educación en 1921; ambos intelectuales comprometidos con la educación, la literatura, y la identidad mexicana (Macías Barba, 2011). Vasconcelos estaba convencido de la riqueza cultural de México y la importancia que esta tenía en la conformación de la educación del país. También fue fundador de El Ateneo de la Juventud, una gaceta de pensadores liberales egresados de la UNAM; por lo que influyó, igualmente, en Martín Luis Guzmán quien fue abogado, escritor y editor, así como el primer director de la CONALITEG. Este último fue quien se encargó de la elaboración de los primeros textos, la negociación con las casas editoras que cuestionaron el decreto federal, y las estrategias de impresión y distribución de los materiales terminados.

La noticia de los libros oficiales que expresamente acentuaban la importancia del nacionalismo, monopolizaban la creación de contenidos y afectaban el libre comercio de libros de otras casas editoras, fue recibida con oposición (Alejos, 2013; Greaves 2001, Anzures 2011), sin embargo como explica Alejos, el presidente López Mateos mantuvo el discurso oficial como el resultado, y acción imprescindible, para el cumplimiento del objetivo revolucionario de proporcionar iguales oportunidades a toda la población, con educación gratuita, y garantizada por la supervisión del Estado.

La escuela mexicana es de surgimiento posrevolucionario y como se explicará en el primer apartado de este capítulo “La escuela como formadora de ciudadanos”, en sus bases estructurales tiene como premisa una concepción socialista de nación. Las escuelas normales y la escuela rural están estrechamente ligadas al indigenismo de principios del siglo XX y al resultado de las ideologías nacionalistas importadas de Europa; para las cuales es necesario comprender que es imperativo conservar una idea de lo que es la nación, con un origen patriótico común, y una meta compartida sobre el futuro ideal del Estado moderno. Así, la educación pública se convirtió en un mecanismo de injerencia en el aprendizaje de todos los niños que, bajo el ideal democrático, convertirá a todos en ciudadanos iguales ante la ley.

Respecto a ello, Villa Lever (2009) encargada de la memoria de los cincuenta años de la creación de la CONALITEG, advierte que, aunque los contenidos han cambiado al paso de los años en referencia a las prioridades de cada gobierno, los LTG han mantenido su gratuidad y distribución a todos los alumnos sin importar su clase social, y la obligatoriedad como una forma del Estado de construirse a través de la educación, sí, buscando equiparar las desigualdades por la gratuidad de los libros, pero también transmitir una cierta ideología que estableciera “el modelo del conocimiento que todo mexicano debía alcanzar” (p. 19).

El carácter de pertenencia e identificación de los niños a través de los LTG fue destacado en 2020 por el entonces secretario de Educación Esteban Moctezuma en el Consulado de Caléxico, California, USA, durante la entrega de LTG a los niños migrantes, “la nacionalidad se lleva en el corazón, aunque se viva en el extranjero. Por ello, entregamos a miles de niñas y niños mexicanos que viven en Estados Unidos sus Libros de Texto Gratuitos” (SEP, 2020). Aunque la práctica lleva más de dos décadas, se especifica en la nota que el gobierno de López Obrador continúa con la misma política de “distribuir los Libros de Texto Gratuitos en el país y en el extranjero, porque con ello se forman mejores ciudadanos” (párr. 7), según Navarrete Montes de Oca, Cónsul de México en esa ciudad norteamericana. En la publicación se establecen dos objetivos al distribuir LTG en el extranjero, fomentar el idioma y preservar el patrimonio educativo y cultural de los niños mexicanos que residen fuera.

Evidentemente, la política educativa detrás de los materiales educativos de la CONALITEG sigue siendo la misma. Y como la autora Villa Lever explica en el texto antes citado, aunque existen algunos estudios sobre libros de texto y sus variantes en otros países, el caso de México resulta especial en tanto que no solo se elaboran los libros, sino que su carácter obligatorio y gratuito es una característica importante de la educación en nuestro país. Villa Lever, afirma que “Como política de Estado, – la única que ha perdurado cincuenta años –, los LTG han marcado un umbral básico de equidad en el acceso al conocimiento al que cada niño puede aspirar” (p.1). A pesar de las constantes modificaciones al Artículo 3º de la Constitución y discursos pedagógicos, la estabilidad de los textos y sus contenidos es mucho más amplia de lo que se maneja en el discurso político sobre la educación.

Jelin y Lorenz (2002) analizaron la escuela, específicamente en la Latinoamérica²⁴, como escenarios de interacción social que además de transmitir conocimientos y saberes, valores y reglas, también coadyuva en la construcción de identidades colectivas. Aunque reconocen la influencia de “las políticas estatales tendientes a homogeneizar las sociedades en torno a elementos culturales comunes (...) en la enseñanza de la Historia como un vehículo de difusión de un modelo de Nación y de un arquetipo de ciudadano” (p. 2-3), indican que no es menor la importancia de los actores sociales involucrados, el contexto en que se escriben y enseñan estas narrativas históricas, y las consideraciones ético-morales que están implícitas en cierta interpretación elegida.

En cuanto a los períodos dictatoriales que estudian en Sudamérica, anotan que tras los regímenes represores, las subsiguientes propuestas del sistema educativo se favorecieron las ideologías de respeto a los derechos humanos y una política educativa que cuestiona las historias oficiales y ve en las reformas educativas oportunidades para reescribir la memoria histórica; esto pese a las contradicciones sociales, institucionales e históricas que conlleva el querer reinterpretar el pasado desde los eventos históricos recientes. Ponen como ejemplo la intervención nazi en Alemania, aunque no ahondan sobre la ritualización y exaltación nacional que “lleva al alejamiento de la realidad de los alumnos” (p. 8), dicen que las políticas posguerra tomaron direcciones opuestas.

En cuanto a ello, Faas y Street (2011) describen cómo en contraste con las políticas de ciudadanía e identidad social comunistas durante el régimen nazi, en la actualidad se han seguido dos supuestos educativos respecto a la ciudadanía basada en normas: “el argumento de que la democracia es frágil y que los ciudadanos deben estar alertas al riesgo que tiene la autoridad estatal usada para fines inmorales. Esto es una reflexión sobre la historia del país, especialmente bajo los Nazis” (p. 476). Sin embargo, los autores describen cómo no hay una sola política de moral, ética o

²⁴ Aunque sus interpretaciones no incluyeron estudios en México, el contexto histórico desde el cual realizan este análisis es compartido en el pasado colonial hispánico y las sucesivas luchas por la independencia y soberanía nacional.

aproximación hacia la ciudadanía, sino una serie de políticas multiculturales que se enfatizan bajo un currículo intercultural, aunque citan a Schiffauer et.al., quien considera que hay un currículo oculto que rara vez se adapta a estas disposiciones estandarizadas.

Para Faas y Street, estos elementos invariables del currículo oculto pueden encontrarse en historia o geografía, lo que coincide con los estudios antes mencionados de Jelin y Lorenz sobre la memoria histórica en que el currículo visible no siempre es coherente con el currículo oculto, altamente condicionado por sociedad, padres de familia, profesores e instituciones, y aún más allá, por las experiencias contextuales que llevan a conflicto y distanciamiento de acuerdo a las particularidades culturales e históricas de cada región; todo esto implica que no hay una interpretación neutra, sino una brecha entre la historia oficial y no oficial. El uso de imágenes nacionales e institucionales, dicen los autores, en contraste con las demandas sociales llevan a tensiones, enfrentamientos y contradicciones en que surgen las preguntas como “A la hora de narrar un pasado conflictivo, ¿qué relato difundir? ¿Cuáles son las limitaciones que enfrentan las iniciativas al respecto?” (p.7).

Historia, como parte del currículo escolar no ha sido siempre una materia por sí misma. Lo que sí se ha mantenido desde 1943 es que la educación en México se define como de tipo nacionalista, y destaca un importante elemento dentro del análisis de los LTG ya que, aunque existen varias ediciones en realidad han sido una ampliación de contenidos, por lo que si no se consideran cambios menores, a la fecha solamente existen cinco distintas versiones de libros de historia para: 1961, 1976, 1993, 2010 y 2023; y cabe mencionar que historia solo ha sido editada para 1993 y 2010 como una materia separada.

Uno de los cuestionamientos – y posteriores objetivos – que surgieron debido a los múltiples cambios durante este periodo de investigación fue si realmente había un cambio en la narrativa histórica – y en consecuencia la identidad narrativa – debido a los cambios en la estructura curricular y las reformas educativas. Respecto a ello se pueden argumentar dos líneas de perspectiva sobre los constantes cambios en el currículo escolar en México: primero, que no se tiene una estabilidad de objetivos suficientemente estable y prolongada para llevar a un acompañamiento completo del proceso de formación moral; o segundo, existe una cierta estabilidad en el currículo oculto, aunado a los puntos ciegos de los escenarios de interacción social, que las variaciones curriculares visibles tienen poco efecto a largo plazo.

En cuanto al primer supuesto, Gibbs (2019) apela a que la construcción moral va más allá de “adquirir o internalizar y actuar – *enact* – esta o aquella virtud o valor del carácter” (p.4), pues también depende del contexto cultural, el grupo, y cómo se entiende y reconstruye al otro con base en las propias creencias y principios, así como éstos subyacen a las prácticas y juicios que una persona hace

al evaluar una situación particular. Por todo esto, para el autor, la interacción entre el sujeto en formación moral y desarrollo cognitivo aunado al módulo moral que contrasta la realidad y las experiencias, van desarrollando un *schema* que da sustento a la comprensión y juicios morales, hasta llegar a un proceso continuo de identidad moral en que el sujeto cuenta con un rango de interacción.

Entonces, bajo nuestro caso de estudio, los constantes cambios de edición y propuestas de egreso de los alumnos tienen efecto solo en aquellos supuestos que han permanecido el tiempo suficiente para completar el proceso de formación de la identidad moral. Debido a que la educación y el desarrollo moral, para Gibbs no son tan relativos como lo plantearía Haidt, hacia respuestas intuitivas relativas a las condiciones del contexto y altamente influenciadas por la enculturación, sino como una competencia que, una vez desarrollada y experimentada cuenta con una base relativamente sólida.

En segundo lugar, se puede argumentar sobre qué supuestos sí permanecen debido a que, Daft y Weick (1984) aclara que un escenario de interacción ofrece la posibilidad de poner en juego diferentes *verdades* a través de la interacción, y va guiando ciertas direcciones de acción para cada sujeto, favoreciendo a los comportamientos que ayudan a interpretar mejor y dar sentido a la acción. Esto va creando profecías autocumplidas que tienen sentido dentro de cierto contexto y perpetúan creencias, juicios y expectativas dentro de una organización o grupo.

Desde este supuesto, recurriríamos a la metáfora de interpretación no racional de Weick, donde asumiríamos que la interpretación de la historia e identidad nacional, desde el Estado, depende de un contexto incierto y cambiante, por lo tanto, en vez de acercarse a la realidad a través de datos e información comprobable y tratar de crear una interpretación racional, se opta por construir una realidad que establezca la incertidumbre y conflicto, así, la interpretación es la pauta que delimita el contexto, forzando una respuesta sobre las situaciones que no son fácilmente explicables. En cierto grado logrará cambiar el contexto hacia una forma de percepción para sus miembros, pero en las partes que la interpretación evade o invisibiliza se crean puntos ciegos, que no por no ser negociados o atendidos desaparecen.

Esta es la realidad del currículo oculto, pero también de los contenidos que se elige incluir en las materias; se toman ciertos conocimientos, prácticas y objetivos predilectos y quedan áreas grises, el currículo oculto. Tal como lo explica Eisner (2002) en cuanto a la integración de la educación artística como una materia curricular, su versión interdisciplinaria de integración de las artes al currículo, y los múltiples agregados socio políticos de formación integral del individuo enfocado en saberes y participación en las artes y cultura – este último el que nos atañe en este apartado – todas las materias compiten en contenidos, pedagogías y priorización dentro del currículo, y, aún más importante, existe usualmente una brecha grande entre lo que se propone en el currículo, los

contenidos y alcances que estos permiten, y lo que finalmente se da dentro del proceso enseñanza aprendizaje en aula, puesto que no solamente depende el profesor – en cuanto a conocimientos, maestría, experiencias y convicciones personales – sino también de los alumnos, la dinámica del grupo, y el contexto socio cultural de cada escuela.

Esto resulta cierto no solo para la identidad, ideas de ciudadanía y nacionalismo, así como para los relatos que seleccionar en historia, o incluso textos de literatura, como leyendas y coplas populares; sino para todas las asignaturas, sus contenidos y su alineación con las políticas educativas manifestadas en el currículo oficial. Jelin y Lorenz aciertan entonces en su argumento inicial de que la escuela es un escenario de interacción que tiene una alta dependencia en cómo los actores interpretan el currículo y materiales propuestos, así como en su efecto en el aprendizaje.

Como se explicó en el caso del estado, Weick (1993) expone que, en un escenario de interacción, los actores tienen expectativas y roles dentro de la cultura, y el cambio se da lentamente desde la progresiva modificación de creencias y conductas, casi a prueba y error, hasta que la experiencia valida el nuevo conocimiento, tal como lo explicarían Sperber y Wilson (1996) sobre los supuestos relevantes.

Es decir, muchos de los esfuerzos que se hacen en cuestión de diseño curricular tienen efectos imperceptibles a lo largo de los años, sobre todo si se considera que la vida escolar de un alumno abarca 10 años de educación básica, 3 de educación media, y 4 de preparación universitaria, en el caso de México. Aun contemplando solo la educación básica, los efectos de una propuesta educativa tardarían entre 10 y 13 años, como mínimo, en verse reflejada en un perfil de ciudadano al cumplir la mayoría de edad²⁵. Además, debe considerarse que los cambios en las narrativas públicas, al ser procesos sociales, se suelen analizar en etapas generacionales.

De la década de 1960, en que empezaron los LTG, a la década de 2020, ha pasado a penas un ciclo completo de alumnos educados por las primeras ediciones que han cumplido con su ciclo laboral y se están pensionando. Esto indica que han dejado efectos en la sociedad – incluyendo la reedición de los propios LTG – y han criado hijos que en estos momentos son económicamente activos, es decir, ciudadanos con agencia actual. Considerando el espiral de conocimiento colectivo, se está comenzando una segunda vuelta de aprendizaje social.

También resulta desde la perspectiva del ciclo de vida de las organizaciones muy atinado el momento de reinventarse al caer el régimen del Partido Revolucionario Institucional [PRI] debido a la alternancia política, ciertamente, pero también consecuencia del decaimiento generalizado de

²⁵ Lo cual es un tanto apresurado, puesto que la personalidad y formación ética de un adulto joven, según Kohlberg, se puede consolidar hasta las primeras experiencias independientes después de la adolescencia; y Gibbs (2019) marca solo el inicio de la segunda fase de formación moral

Estados debido a la globalización de las economías y las telecomunicaciones (Bauman, 2008), y el fortalecimiento de grupos de delincuencia organizada transnacionales (ONU, 2004). No menos destacable debe considerarse el fortalecimiento de organizaciones de cooperación internacionales en los que participa nuestro país y de grupos de la sociedad civil nacionales e internacionales que influyen en las políticas educativas.

Estas diferencias en las políticas educativas no solo se dan en México como una nación diversa. Faas (2010), al estudiar las diferencias entre escuelas públicas, privadas, religiosas y de distintos países en la Unión Europea, que intentan establecer lo europeo como una etiqueta de identidad compartida, encuentra que se dan planteamientos diversos sobre las prioridades dentro de un mismo nivel de educación, el contexto geográfico y el pasado histórico y cultural, además de los objetivos económicos y políticos de cada institución y región.

Faas sugiere que las variaciones en identificación con ciertas ideas de nacionalidad, lealtad e identificación pueden suceder debido a que las identidades son multidimensionales, referenciando a Caglar con el término de identidades híbridas, que abren espacio a que emerjan diferentes niveles, o capas identitarias que renegocian y sitúan significados en un flujo constante, conforme a los planteamientos posmodernos, posestructuralistas y multiculturales de la globalización.

Así, en el contexto europeo que él trabaja, hay una pluralidad étnica, lingüística, religiosa, política, cultural e histórica que se entrecruza y sobrepone en distintos niveles. Además, cita a la UNESCO para aunar la interculturalidad en las políticas educativas, que contempla la dinámica entre los distintos grupos y sus identidades. Ambos conceptos, les cataloga de reformas educativas.

México es parte de estos procesos de reforma educativa como se explicó en el capítulo 1, por lo que el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, publicado en 2017 (EUM, 2017), planteaba un currículo que se concentrara en el logro de aprendizajes clave y competencias esenciales en el contexto del siglo XXI, a través de tres dimensiones: formación académica, desarrollo personal y social, y un ámbito de autonomía curricular que permitiera a las escuelas responder a planteamientos innovadores dentro de la propia comunidad de aprendizaje. Desde este último elemento surgió el concepto de *la escuela al centro*, que supondría que, en vez de estar atada a un currículo nacional centralizado, pudiera responder a la diversidad de la composición del país y proveyera a los estudiantes de habilidades y conocimientos significativos para su contexto local.

Sin embargo, esto hubiera requerido de una alta participación y autonomía de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje, maestros, padres de familia, alumnos y los diferentes sectores de la sociedad. Implicaba el reconocimiento de la heterogeneidad de la población mexicana, la inminente convivencia con los medios de comunicación, tecnologías y características del mercado globalizado, y, sobre todo, el reconocimiento de la comunidad por encima de la nación estado. Al

menos explícitamente el discurso parecía un rompimiento con el control del Estado sobre la educación.

Este nuevo modelo educativo se encontró con múltiples críticas, respecto a sus posibilidades de aplicación, demandas magisteriales y rechazo de sus sindicatos, y las desigualdades estructurales que el propio documento menciona, y que acentuarían las diferencias e inequidad entre los alumnos. Previo a la publicación del documento, ya había pronunciamientos en su contra, López-Aguilar (2013), maestra de primaria, hace un recuento de las reformas educativas que han llevado a las políticas neoliberalistas a dirigir la educación en México, según su perspectiva.

La profesora expone que desde el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] en 1994, se han llevado acciones progresivas en favor del cumplimiento de políticas externas. Respecto a ello, detalla los cambios en la formación, profesionalización y evaluación de los docentes, respecto a programas de mejora continua, de calidad, y de actualización; por otro lado, las reformas al Artículo 3° han ido redistribuyendo las responsabilidades del gobierno hacia escuelas privadas, intervención de corporaciones religiosas, influencia de la iniciativa privada y se ha involucrado a los padres de familia cada vez más en la gestión escolar, así como la evaluación de la enseñanza por medio de pruebas estandarizadas e instrumentos no integrales. A partir de estos planteamientos, la autora concluye que las reformas que proponía este nuevo modelo educativo eran más de tipo laboral y administrativo que de índole pedagógica o educativa.

Por otro lado, Orozco Fuentes (2018) dentro de su análisis de la propuesta curricular de la Escuela al Centro de 2016, y que comenzaría a aplicarse en el ciclo escolar 2018-2019, reconoce que el entonces secretario de educación, Nuño Mayor, pensaba en una reforma que vería resultados lustrosos después; pero, en cambio en su análisis concluye que, aunque la propuesta de integrar la formación humanista y la formación para el desarrollo es un acierto, no encuentra un nexo que relacione la propuesta curricular y los contenidos. Ahora bien, cabe mencionar que la autora no analizó los libros dedicados a cada materia, donde se exponen contenidos y estrategias de enseñanza, pero sí afirma que ella encuentra que, aunque “se reconocen las raíces nacionales (lo local), el énfasis está puesto en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes para vincularse con el mundo (lo universal), con cierto desapego o desconocimiento de la realidad local” (p.126).

Posteriormente se dedica a desarrollar su juicio bajo el supuesto de que el vínculo currículo-sociedad está mal diseñada al no tener fundamentos en la realidad local, refiriéndose a la esfera nacional con ese término, y privilegiar el modo global de comunicaciones y conocimiento. Avanza a decir que hay una invisibilización de las desigualdades del país, puesto que se argumenta que la democracia y la inclusión llevarán a una sociedad justa, lo que para la autora es un problema

estructural del país, y un error enseñar a los estudiantes. Concluye diciendo que se debe concientizar a los estudiantes del pasado, de las necesidades actuales, y, parece ser, no enfocarse en aprendizajes claves o la mejora de la calidad educativa, sino en saberes locales y el pensamiento crítico-social de América Latina.

En esta misma línea ideológica, se inscribe el documento en contra de la reforma mencionada, publicado por el Senado de la República titulado *La Reforma Educativa a Revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024* en que se justifica la futura iniciativa del presidente entrante, bajo el argumento político que el Poder Ejecutivo debe retomar el control de la educación, garantizando que “los nuevos tiempos ‘democráticos’ que atraviesa México” (Flores Crespo, 2018, p.10) logren alinear los esfuerzos gubernamentales. La justificación en sí es contradictoria, porque un mayor control estatal de la educación implicaría volver a las ideologías nacional socialistas, contrario a la democracia que dice abanderar los nuevos tiempos en que no habrá represión... pero sí augura un Estado que domine el ámbito educativo.

El resto del documento continúa con una serie de afirmaciones de este tipo, en que los argumentos son contradictorios, la terminología es confusa, o simplemente se carece de estructura metodológica; como es el caso del documento que ofrece el Centro de Estudios de la Cámara de Diputados como justificación de la reforma educativa, con fecha de 2020, 42 páginas donde no pone el nombre del autor, pero sí se hacen afirmaciones con poca validez académica y científica sobre el origen prehispánico de la educación en México, con una conclusión de que la reforma debe responder a investigaciones mexicanas más que corrientes económicas y políticas.

Finalmente, el presidente López Obrador presentó en diciembre de 2018 la iniciativa para anular la Reforma Educativa, cuyo dictamen de anulación fue aprobado en la Cámara de Diputados (2019a) el 27 de marzo de 2019. Para el 15 de mayo de 2019 (Cámara de Diputados, 2019b) se reforman, adicionan y abrogan los artículos 3º, 31º, y 71º en materia educativa para echar atrás las modificaciones del gobierno anterior. Con ello, la Secretaría de Educación Pública consiguió dejar de lado la propuesta curricular completa y trabajar en presentar una nueva, que hasta 2022 se compartió en línea – no ahondaremos en las irregularidades de diseño, aprobación, evaluación, sanción, y publicación de los planes de estudio y libros en esta investigación porque el objeto de estudio como tal es la identidad narrativa nacional en los libros no sus particularidades legales y curriculares.

La derogación de *La Escuela al Centro* se debió, principalmente, a que se proponía la evaluación docente y de la calidad de la educación mediante el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que fue abrogada el 15 de mayo de 2019 al inicio del gobierno federal siguiente, y conserva los acuerdos sindicales de anteriores con los maestros y, dejando en su lugar, un Sistema Nacional de

Mejor Continua de la Educación, la expedición de una Ley de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación para el Conahcyt y la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestros y Maestras. Todo ello con el propósito de garantizar que el Congreso de la Unión, asesorado por una Junta Directiva y un Consejo Técnico regulen la impartición de la educación en México y, junto al Ejecutivo Federal, en coordinación con los demás órdenes de gobierno, mantengan las facultades y responsabilidades de la educación pública.

También se agregan al Artículo 3° los fundamentos de dignidad, humanismo, respeto, cultura de paz y solidaridad, valores y mejora continua, para hacer énfasis en que el Estado garantiza, a través de ello, que la educación sea obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Esto en respuesta a las quejas que se hicieron sobre las características neoliberales impuestas por la UNESCO y OCDE que atentaban contra la soberanía educativa del país para decidir el modelo de educación pública en México, buscando alinearlos a las exigencias de productividad laboral y los requisitos del mercado, y supuestamente²⁶, dejando de lado la formación integral del individuo y el respeto por todos los sectores de la sociedad.

A estas posturas se les puede dar seguimiento desde dos perspectivas: una que apueste por las teorías de educación con ideologías de decolonización y deconstrucción, como las de Santos (2014) le apuesta a una contra ideología de lo neoliberal que recupere los saberes y culturas locales, y que ha guiado los cambios educativos. Esto es explícitamente escrito en el Artículo 118 del Anteproyecto de Iniciativa de Ley General de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (EUM – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2021), el Plan curricular para educación básica 2022-2023 y los libros para el maestro del ciclo 2023-2024.

Desde la postura de la administración federal 2018-2024, se convocó a una nueva elaboración de materiales educativos, dirigida por Marx Arriaga Navarro, quien comentaba sobre las colecciones literarias que acompañan a los LTG que “no tienen sentido, se mezclan épocas, posturas ideológicas, estéticas. Aquellos corpus literarios no representan nada de modo coherente, ni es una historia de la literatura, ni es una selección que asuma un compromiso con alguna clase social” (2020, p.21).

En su participación en la Normal de San Felipe del Progreso, hecha viral por redes sociales y cuyo texto fue compartido en su cuenta personal de Twitter²⁷, aclara que la lectura tiene su “valor como una herramienta de transformación social” (Arriaga Navarro, 2021, p.2) más que en el goce

²⁶ En mi opinión, no hubo cambios reales a la ideología base de la reforma, se siguen utilizando los parámetros de la ONU, solo se dio marcha atrás a lo laboral, que sigue teniendo en desventaja a los maestros no sindicalizados

²⁷ Su presentación fue sujeto de críticas puesto que en la conclusión dice “no se trata de leer por leer... no se trata de un acto individualista de goce” (p.6) cuando en su tesis argumentativa, leer es un acto crítico efectivamente, y su objetivo es llamar a los normalistas a desarrollar la lectura emancipadora.

estético o entretenimiento; en una conclusión desvinculada al resto del argumento discursivo justifica la nueva versión de LTG bajo las premisas de emancipación por medio de la lectura, e insta a los normalistas, a enseñar la lectura funcionalista, de acción comunitaria, de sujetos críticos.

Coherentes a estos planteamientos ideológicos, la convocatoria para crear los LTG propios de esta administración, e ir eliminando los producidos por la reforma del 2017, llamaba a un concurso para la elaboración de portadas en que no había remuneración económica para los diseñadores (SEP, 2021a), así como para reemplazar algunos libros de tercero a sexto de primaria en un concurso exprés, supuestamente para el ciclo escolar 2021-2022.

En síntesis, el capítulo de metodología describe cómo se planteó el análisis de los LTG desde una propuesta de comunicación pragmática que permite ahondar en el significado a través de la aproximación a la narrativa de la hermenéutica de la acción. Se delimitaron los elementos y atributos de la identidad, el método de derivación lógica inferencial es detallado y aplicado a la temática a analizar; y finalmente, se hizo una reseña del origen, antecedentes y particularidades de los diseños curriculares bajo los cuáles se elaboraron los materiales a estudiar en los próximos dos capítulos y que arrojarán las representaciones a reconstruir en la versión de identidad narrativa que proponen los LTG a los alumnos de educación básica.

CAPÍTULO 5. Resultado e interpretación: LTG 2019-2023

En contraste con el Modelo Educativo de 2017, hasta el ciclo 2021-2022, había pocas variantes respecto a las características y objetivos en la formación integral del estudiante, o al menos eso parecía. Ambos buscan sociedades justas e incluyentes, pues ambas citan las políticas de la UNESCO y las tendencias pedagógicas de inteligencias múltiples y desarrollo socioemocional como parte de las nuevas pedagogías que privilegian los ambientes de aprendizaje significativo, socializado y ético. Sin embargo, mientras que el modelo 2017 hacía un amplio análisis de los ámbitos y ejes que promovía, la NEM (SEP, 2019a) a penas se encontraba en desarrollo y su mapa curricular regresaba a la versión previa con solo dos componentes: formación académica y desarrollo personal y social, para ofrecer un currículo compacto, una “formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas” (p. 6).

Figura 7
Mapa curricular 2017

COMPONENTE CURRICULAR	Nivel educativo						Nivel educativo						
	PREESCOLAR			PRIMARIA			PRIMARIA			SECUNDARIA			
	Grado escolar						Grado escolar						
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	
Formación Académica 	CAMPOS Y ASIGNATURAS	Lenguaje y Comunicación			Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)			Lengua Materna (Español)			Lengua Materna (Español)		
					Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)			Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)			Lengua Extranjera (Inglés)		
		Inglés			Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)		
		Pensamiento Matemático			Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas		
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social 	CAMPOS Y ASIGNATURAS	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Conocimiento del Medio			Ciencias Naturales y Tecnología			Ciencias y Tecnología:		
								Historias, Paisajes y Convivencia en mi localidad			Biología		
		Historia			Historia			Historia			Historia		
		Geografía			Geografía			Geografía			Geografía		
Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética				
Desarrollo Personal y Social 	ÁREAS	Artes			Artes			Artes			Artes		
		Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Tutoría y Educación Socioemocional		
		Educación Física			Educación Física			Educación Física			Educación Física		
Autonomía curricular 	ÁMBITOS	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica		
		Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social		
		Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes		
		Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales		
		Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social		

Fuente. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. (EUM, 2017)

Después, en el ciclo 2019-2020, se agregaron los libros de Formación Cívica y Ética para primero, segundo y tercero, que habían sido integrados al currículo transversal y eran parte del *Campo de Formación Académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social*, como se puede observar en la *Figura 7*.

En la *Figura 8* se puede ver que se eliminó el área de autonomía curricular, aunque el Diario Oficial de la Federación, sí los detalla como de observancia nacional. En esta última corrección se incluye como uno de los ámbitos la opción los *Conocimientos regionales*; lo cual, será interesante analizar si el plan curricular modificado contempla eliminar la historia y características regionales que se veían extensamente en *La entidad donde vivo*, que será uno de los puntos a analizar en estas dos versiones.

Figura 8
Mapa curricular para la Nueva Escuela Mexicana 2019-2022

COMPONENTE CURRICULAR	Nivel educativo						Nivel educativo					
	PREESCOLAR			PRIMARIA			PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Grado escolar						Grado escolar					
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
 Formación Académica CAMPOS Y ASIGNATURAS	Lenguaje y Comunicación			Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)			Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)			Lengua Materna (Español)		
				Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)			Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)					
			Inglés	Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)		
	Pensamiento Matemático			Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas		
	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Conocimiento del Medio		Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología			Ciencias y Tecnología: Biología Física Química		
 Desarrollo Personal y Social ÁREAS				Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad			Historia			Historia		
							Geografía			Geografía		
							Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética		
	Artes			Artes			Artes			Artes		
	Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Tutoría y Educación Socioemocional		
Educación Física			Educación Física			Educación Física			Educación Física			

Fuente. Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019a)

Debido a que al iniciar este proyecto de tesis existían solo los LTG de Formación Cívica y Ética edición 2014, es decir, no fueron renovados en 2016, y esta investigación busca la narrativa histórica más que la declaración explícita de ciudadanía, no fueron considerados como parte del análisis formal. Una revisión rápida muestra que la estructura de los libros de los seis libros edición 2020 todavía sigue los planteamientos encontrados en las secciones Círculo de Diálogo, negociación de normas y acuerdos, e identificación del lugar donde vives, parte de los libros Conocimiento del Medio de primer y segundo grado.

Luego, durante la pandemia por Covid-19, las clases se cambiaron a sesiones por televisión con los programas Aprende en Casa. Cabe mencionar, que, aunque no es parte del objeto de estudio de esta investigación, la Unidad de Investigación y Modelos Educativos del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa publicó en 2006 un estudio sobre la Red Satelital de Televisión Educativa [Edusat] con once canales, Canal 11, TV UNAM, y Canal 22 y las prácticas pedagógicas que se han desarrollado por décadas en todos ellos. Su ahora incursión en la educación básica obligatoria será

objeto de estudio en investigaciones posteriores, seguramente, y no es precisamente una nueva modalidad en el país.

En un paso siguiente de cambios inconsistentes, en marzo de 2021, la recién nombrada Secretaria de Educación anunció que se editarían nuevos materiales para el ciclo escolar 2021-2022, pero, para julio de ese mismo año, en entrevista para *La Jornada* (Poy Solano, 2021), la secretaria reconoce que no fue posible hacer el cambio de los materiales antes de comenzar el ciclo escolar 2021-2022 ya que no existían los nuevos planes y programas. Sin embargo, para el momento de comenzar el ciclo escolar, sí se cambiaron los materiales de tercer grado, *La Entidad donde Vivo*.

En este capítulo se analizan materiales bajo estas condiciones de edición y difusión. Primero, se hace una selección de lo encontrado en cuanto a identidad y las categorías de análisis relacionadas: territorio, tradiciones y costumbres, comportamientos, símbolos y celebraciones; pero además se destaca cuáles elementos más son reconocidos por el propio texto como elementos que construyen la identidad. En la segunda parte, se hace una reconstrucción de la identidad narrativa que los textos presentan a través de la historia de México, desde un análisis de la trama y sus conflictos narrativos principales. Finalmente, se hace una interpretación de los elementos encontrados desde las implicaciones que tiene esta idea de identidad nacional para los alumnos en su interacción social.

5.1 Identidad, ciudadano y nación

En este apartado se extraen elementos de los textos de primaria inferior que modelan la construcción de identidad para el alumno manteniendo un enfoque pragmático cognitivo en tanto las implicaciones contextuales que se pueden interpretar – específicamente desde el Estado de Chihuahua porque probablemente se pueda llegar a otras interpretaciones desde otros contextos o postulados teóricos – , sin embargo, lo que se busca es encontrar representaciones de identidad y sus asociaciones de violencia, por lo tanto, la selección que se hace de los textos está enfocada en cómo se va entretejiendo la narrativa más que el significado de las representaciones incrustadas en los textos. A continuación, se divide el análisis de los atributos culturales en cinco subsecciones obtenidas con base en la propia estructura y propuesta de los textos.

Las portadas

Las siguientes imágenes corresponden a las portadas de los LTG por analizar. La *Figura 9 A)* es una fotografía de la mitad inferior del fresco *La Cosecha* de Diego Rivera de 1923 que se encuentra en el Patio de Fiestas de la Secretaría de Educación Pública. Representa, según la página de la secretaría, cómo la relación entre el maíz y el hombre son parte la cosmovisión mesoamericana y da un lugar privilegiado al campesino “a imagen y semejanza de una deidad, quien recibe la devoción de su pueblo por los beneficios otorgados” (EUM, 2021, párrafo 4).

Cabe mencionar que, según la leyenda mesoamericana del maíz, en que es regalado al hombre por los dioses, incluye la ofrenda que es llevada por un niño al dios a la cima de la montaña (Echeverría y Muñoz, 1988), elemento que fue omitido en la fotografía utilizada para portada. Esto acorde a la interpretación que hace la SEP sobre el mural, en que la figura del campesino es la figura sacralizada.

Figura 9 Muralismo



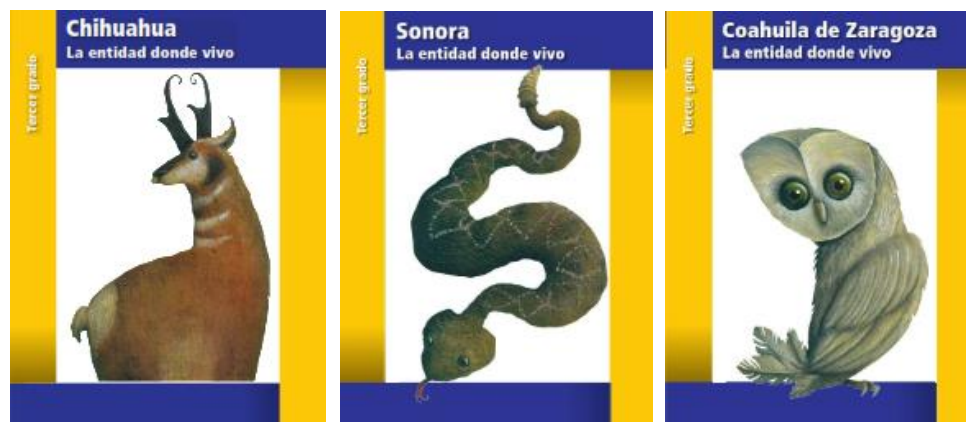
Fuente. SEP 2019a, 2019b.

El concepto tiene continuidad en la portada de *Conocimiento del Medio Segundo grado* con otro fragmento del fresco *Fraternidad* de Diego Rivera de 1928, también parte del edificio de la Secretaría de Educación Pública, pero del Patio del Trabajo en el segundo nivel. La página interpreta su localización en el oriente como lugar de nacimiento del sol, y con ello “un nuevo despertar de la conciencia del hombre” (párrafo 22) en la unión del campesino y el obrero.

Se incluye, parcialmente, a las mujeres con ofrendas a los lados, y se omiten los paneles laterales en que una mujer sostiene una antorcha a la izquierda, mientras que a la derecha una mujer sostiene unas flechas, que, según la página oficial, significan la “renovación y rectitud, atributos con los que se obtendrá la paz y la armonía en la sociedad” (párrafo 23).

Para los libros de *La entidad donde vivo*, la edición 2018 hacía referencia a especies endémicas de cada estado, dibujos del narrador e ilustrados Juan Gedovius, parte del *Catálogo de escritores mexicanos: literatura infantil y juvenil* (2004) y reconocido como impulsor del uso lúdico del lenguaje simbólico en la educación de los niños para fomentar la lectura y la curiosidad por explorar otros contextos. Las portadas tienen un fondo limpio, como es el estilo posmoderno, mientras que los animales conservan sus características más distintivas y sobresalen de los bordes.

Figura 10
LTG La Entidad donde Vivo – Tercer grado – Edición 2018



Fuente. SEP 2017a, 2017b, 2017c.

Figura 11
LTG La Entidad donde Vivo – Tercer grado – Edición 2021



Fuente. SEP 2021b, 2021c, 2021d.

Para la nueva edición, 2021, se siguió la convocatoria ya mencionada anteriormente, aunque no existe una conceptualización evidente para esta edición de textos, prevalece la ilustración. En el *Anexo 2. Transcripción de comunicación escrita con los autores de las obras* se puede encontrar la biografía, trayectoria e interpretación completa que los autores proporcionaron para este trabajo de tesis. Según lo declarado por Luis Hinojosa, autor de la ilustración para el libro de Sonora (2021d), en entrevista con el Diario del Yaqui el 21 de diciembre de 2020 (Cabrera, 2020), se buscó a muralistas representativos de cada Estado. También menciona para Arellano de Proyecto Punte el 19 de febrero de 2021 que “Todos nos acordamos de las portadas (...) aunque simplemente sean libros de primaria, se te quedan grabados” (párrafo 3); para el artista es importante que hayan sido artistas

nuevos locales, porque “es un libro estatal donde viene la información sobre cultura, arte, geografía de cada estado” (párrafo 6) y agregó, “ supongo que los maestros o la SEP les dirán a los niños que no es solo una portada, (...) que se puede crear arte y no es solo una divulgación gráfica, sino que es una obra artística.” (párrafo 7).

El libro de Chihuahua (2021b) presenta la obra de Hidrock, Diego Santamaría Benavides, de 2020, titulada *Color y tradición de Chihuahua* que menciona es acrílico sobre madera. Él es un joven artista plástico que ha participado en exposiciones bajo el nombre de Hidrock, especialmente conocido por su uso del grafiti. Originario de la Ciudad de México y egresado de la carrera técnica en Diseño Arquitectónico (Hidrocone, 2021). En comunicación personal el autor explicó que, aunque él no es originario de Chihuahua, ni ha vivido en el estado, su participación fue asignada debido a problemas en la participación de este libro. Aunque el autor no ahondó en detalles, dice que su propuesta fue elaborada en un plazo de veinticuatro horas, y tras la aprobación inicial tuvo una semana para realizar la obra. Los elementos como él los interpreta son una rarámuri al frente, su padre al centro realizando una danza, y al fondo la Sierra Tarahumara con los bisontes que migran atravesando la frontera.

El libro de Coahuila (SEP 2021c) es una obra de Gerardo García de León, conocido como Sire One, la obra se titula *Lugar donde vuelan las serpientes* y es una técnica mixta sobre papel con fecha de 2020.

Él es egresado de la carrera de diseño gráfico de la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de Coahuila; es un artista activo en Coahuila, y le fue asignado también la elaboración de la portada para el LTG de su estado. En su interpretación, el Coahuilteco que adorna el frente de la portada representa el mestizaje de las culturas nativas que sobrevivieron, en el desierto como las serpientes a la conquista española y tlaxcalteca.

Finalmente, la portada de Sonora, hecha por Luis Hinojosa, conocido como Luinoj, se titula *Flora y fauna sagrada* y es acrílico sobre lienzo. El artista plástico es originario de Ciudad Obregón, Sonora y egresado de Instituto Tecnológico de Sonora [Itson] de la carrera de diseño gráfico. Define el trabajo de los artísticas urbanos mexicanos como una evolución, a la que llama neomuralismo mexicano. El artista interpreta su obra como una representación de la biodiversidad de paisajes e historia de Sonora, desde el mar, los atardeceres y las piedras con pinturas rupestres; las flores que representan el florecer del desierto en flora y fauna sacralizadas por los Yaquis, al centro el venado característico por su danza y el saguaro protector del desierto.

Luinoj y Sire One destacaron la importancia que tenía para ellos ahora ser quienes representarían a su estado, puesto que recordaban las portadas de los libros. Luinoj inclusive resaltó que sería importante que los niños conocieran el significado detrás del diseño ya que eso llevaría a

que los niños desarrollaran lazos de identidad con su estado a través de los símbolos ancestrales. Sire One consideró que su interpretación enaltecía el papel que tenía su Estado como ejemplo del mestizaje y todo lo que ofrece el desierto – así como Coahuila – en cuanto a cultura y diversidad. Evidentemente, los tres artistas consideraron los elementos e idea de portada a partir de la estructura de LTG que ellos conocieron para cada entidad, que incluían cinco bloques dedicados especialmente a cada entidad para enseñar los contenidos locales de geografía física y cultural, historia, cultura y patrimonio.

Un gran contraste con la edición 2021 que comparte el mismo índice uniformado para todos los estados en tres bloques: el paisaje de mi localidad, convivencia y cambio en mi localidad, y mi localidad es parte de México. Similares en contenidos y supuestos, solo cambiando algunas fotografías alusivas a cada entidad, y al final, incluye una breve historia, el mapa y escudo de cada una. El énfasis centralista de esta edición se analizará más adelante, pero es importante mencionar cómo estas portadas reflejan el trabajo de los LTG por entidad habían logrado en las últimas tres décadas para que los niños crecieran conociendo su lugar de origen y sintiéndose orgullosos de su herencia local.

Tabla 9
Módulo D1 Imágenes simbólicas

Entrada (E)	Premisa 1 (P)	Premisa 2 (Q)	Supuesto contextual (C)	Enunciado sintético (I)
muralismo	Maíz y milpa	Familia	Cosmovisión mesoamericana de deidad.	I1 El maíz es sagrado.
	Campeño y obrero	Pueblo: mujeres ofreciendo frutos.	El lugar central es el hombre deidad	I2 En el pueblo la deidad es el hombre mismo.
paisaje, territorio	Entidad, lugar donde vivo	Habitado: animales endémicos y personas	Los lugares son diferentes	I3 Cada estado tiene personas, animales y paisajes distintos.
Portada libros del lugar donde viven	Representativo y simbólico	Elementos: paisaje, pueblos nativos, flora y fauna.	Un libro único para cada entidad.	I4 Cada entidad es parte de México.
			Una estructura nacional con variantes mínimas por entidad.	I5 México varía en cada entidad.

Fuente: Elaboración propia con base en los expuesto sobre las portadas.

La *Tabla 9* muestra el análisis sintético de esta sección. En él se comienzan a entrever los primeros elementos de identidad. El muralismo es utilizado para ilustrar las figuras básicas: maíz, personas, deidad, territorio, las primeras delimitaciones socioculturales – pueblos indígenas, mestizaje, pueblo, familia, hombres, mujeres, niños y niñas – y los símbolos abstractos – iniciando por los colores, los animales, paisaje y flora –; aunque también cabe destacar que a través de las

entrevistas ya surgió también esa consciencia en la población que ha sido educada con los LTG de que hay un proceso de identificación entre lo que es sentirse orgulloso y representado, los materiales educativos y el reconocimiento que se da entre alumno y libro.

Las presentaciones

La presentación de los LTG va cambiando con cada edición, en su mayoría exponen algún tipo de visión sobre la materia que tratan, pero también hacen referencia a la visión del plan curricular. La *Figura 12* consiste en la presentación de ambos libros de Conocimiento del Medio, y delimita la categoría D1 Modulo educación. Las primeras entradas enciclopédicas que dividen las asociaciones, según el texto, son E1 educación y E2 formación de los alumnos.

Figura 12

Presentación de los LTG Conocimiento del Medio – Primer y segundo grado - 2018

Presentación
<p>Este libro de texto fue elaborado para cumplir con el anhelo compartido de que en el país se ofrezca una educación con equidad y calidad, en la que todos los alumnos aprendan, sin importar su origen, su condición personal, económica o social, y en la que se promueva una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud, así como la preservación del medio ambiente.</p> <p>En su elaboración han participado alumnos, maestras y maestros, autoridades escolares, expertos, padres de familia y académicos; su participación hizo posible que este libro llegue a las manos de todos los estudiantes del país. Con las opiniones y propuestas de mejora que surjan del uso de esta obra en el aula se enriquecerán sus contenidos, por lo mismo los invitamos a compartir sus observaciones y sugerencias a la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública y al correo electrónico: librosdetexto@nube.sep.gob.mx.</p>

Fuente. SEP 2019a, 2019b.

Para el D2 Educación– Perfil y objetivos es importante ver que lo que se expresa en el texto no tiene una derivación que lleve al cumplimiento del perfil, sino que hay una primera inferencia – I8 – que demerita la propuesta misma. Además, si se usara estrictamente *modus tollendo ponens*, no existe una relación directa entre la existencia del libro con el cumplimiento de las premisas P en el aprendizaje y formación del alumno, confirmado por las estadísticas y disfrazado el conocimiento del hecho en que se le llama anhelo al objetivo, es decir, es solo un ideal que difiere de la realidad. La premisa como tal es fallida desde el hecho de que educación tiene elementos varios, no es posible derivar como algo lógico o directo de los LTG como medio para cumplir el anhelo de educación equitativa o de calidad. Desde el planteamiento hay una desvinculación.

Tabla10

Módulo D2 Educación – Perfil y objetivos

Entrada (E)	Premisa 1 (P)	Premisa 2 (Q)	Supuesto contextual (C)	Enunciado sintético (I)
	Equidad: Sin importar origen, personal,			I6 La educación y la formación en México no

Aprendizaje del alumno	económica y social.	El libro cumple el anhelo	Índices estadísticos que contradicen la enunciación	cumplen con el perfil
	Calidad: Participación, elaboración, propuestas de mejora, compartir opiniones, quejas y sugerencias.			17 El libro es la consecución de la meta, no la educación o formación del alumno.
Formación de alumnos	Dignidad humana, solidaridad, amor a la patria, respeto, cuidado de la salud, preservación del medio ambiente.			18 Lo que dice el libro es un sueño, es irreal.

Fuente. Elaboración propia con base en los expuesto sobre las portadas.

La presentación de los LTG para tercer grado corresponde a la reforma educativa de 2014, sin embargo, es importante mencionar que a diferencia de lo que se dice en la contraportada de los libros, fechados como edición 2018 o 2019, y, supuestamente, pertenecientes a la Reforma la Escuela al Centro, la primera edición de estas obras es de 2011 y contaban con una presentación distinta. Debido a estas observaciones, no se analizará el contenido e implicaciones que tiene este texto puesto que no es parte de los planes curriculares y reformas actuales. En contraste, los LTG cambian del mensaje antes analizado para *La entidad en donde vives, Tercer grado, edición 2021*.

Figura 13
Presentación LTG La entidad donde vives, Tercer grado - 2021

Presentación

Tienes en tus manos un libro que es parte del esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por proporcionarte a ti y a tus compañeros una educación para que tengan una mejor vida y amen cada vez más a nuestro país, México.

Consideramos que quien conoce su lugar de origen aprende a valorar lo que le rodea. Por eso es bueno que conozcas el estado donde vives, su gente, sus características, tradiciones e historia. También, conocer a tu gente, comunidades y territorio te alentará a cuidar mejor tu medio ambiente y a buscar el bienestar colectivo.

Las personas que intervinieron en la elaboración de este libro son maestras y maestros de tu entidad que se han vuelto expertos en los contenidos, los cuales te harán sentir orgulloso del lugar donde vives.

El uso que le des a este material fortalecerá tus conocimientos. Por ello, te invitamos a compartir tu opinión y propuestas, así como las de tus familiares, maestras y maestros, enviándolas a la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, al correo electrónico: librosdetexto@nube.sep.gob.mx.

Fuente. SEP 2017a, 2017b, 2017c

Evidentemente existe un cambio en las palabras que definen el perfil del alumno, de aprendizaje se va hacia conocimiento y aclara que el libro es solo parte de los esfuerzos. La *Tabla 10* muestra que sucede algo similar que, con el caso de premisas y derivación anteriores, en que no se cumplen las premisa P – Conocer el Estado donde viven y Q – Cuida el medio ambiente, por lo tanto,

se podría repetir I6 o I8, pues no hay validación. En cambio, la continuación de la premisa de formación de alumnos cuenta con supuesto contextual que parece valida las premisas, lo que no es una derivación directa es que el moldeamiento emocional de la conducta lleve por *modus ponendo ponens* a las implicaturas I9 y I10. Incluso yendo un nivel de derivación más allá, pensando en una contextualización más localizada, se necesitaría en contexto que los alumnos experimentaran que su comunidad, cuida el ambiente, se siente orgulloso de su lugar de origen y busca el bien común.

Tabla 11
Continuación Módulo D2 Educación – Perfil y objetivos

Entrada (E)	Premisa 1 (P)	Premisa 2 (Q)	Supuesto contextual (C)	Enunciado sintético (I)
Aprendizaje del alumno	Conocer el Estado donde viven: características, gente, tradiciones, historia, comunidades, territorio.	Cuida el medio ambiente.	Contaminación y explotación ambiental	---
		Valora lo que le rodea.	Maestros expertos intervinieron en la creación de contenidos.	I9 Bucas el bienestar colectivo
Formación de alumnos	Amar a México	Conoces el lugar donde vives.		

Fuente: Elaboración propia con base en los expuesto sobre las presentaciones

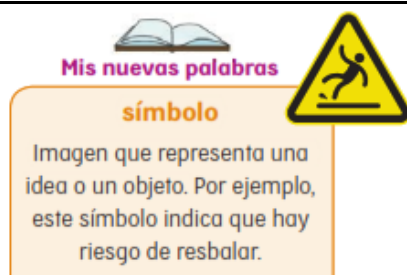
Desde la interacción social, incidir en sentimientos como el orgullo y el amor, tendría cabida dentro de otro módulo, el de Patriotismo, porque son emociones que por módulos folk tienen que ver con la identidad en relación con la comunidad – territorio - pertenencia del sujeto frente a sus rol y lugar en la sociedad. Incluso, Biling usa estas entradas para describir el tipo de *nacionalismo banal* que mantiene vigente la idea de Estados modernos funcionando en niveles emotivos y subconscientes en que se describen elementos de exclusión e inclusión de rasgos exaltados para mantener en tiempos de paz la discusión en cuanto a la nación, y también permite discutir elementos que surgen frente a la idea tradicional o legitimada de nación. En términos de Calhoun (1991, 2007), podría verse el patriotismo como una identidad categórica que es propuesta como un ideal que se mantiene no real por *modus tollendo ponens*.

Las secciones en Conocimiento del Medio

Después del índice se encuentra una presentación de la estructura del libro que detalla las secciones de los libros *Conocimiento del Medio* (SEP, 2019a, 2019b) . Las que se relacionan con identidad, al contener representaciones y metarrepresentaciones son: ‘Mis nuevas palabras’, ‘Dato interesante’ y ‘Otros lugares’. La primera define algunos conceptos que, aunque no son todos los planteados en el instrumento de recolección de datos, sí van guiando hacia una construcción del marco estructural para que el alumno se autodefina y auto sitúe en su contexto, proceso que será explicado en el próximo apartado. Las secciones ‘Círculo de diálogo’ y ‘Todo cambia’ varían entre las ediciones 2018 – que en el caso de Tercer grado continuaron siendo los textos de la reforma por competencias

de articulación para educación básica, Acuerdo 592, de la SEP (2011) hasta el ciclo escolar 2020-2021, pero no tenían modificaciones de la reforma 2016, a diferencia de Conocimiento del medio, Primer y Segundo grado – y la edición 2021, que pertenecen a la NEM – la cual no tiene plan curricular vigente, pero sí LTG nuevos y convocatorias abiertas para modificar todos los textos – y cambió las secciones, como se explicará más adelante; ‘Círculo de dialogo’ ahora se llama ‘Círculo de bienestar’, y Todo cambia modificó del enfoque globalizado al local.

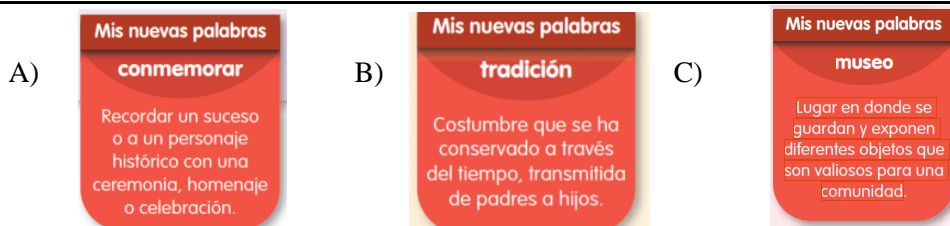
Figura 14
Sección ‘Nuevas palabras’ de los LTG Conocimiento del medio, Primer grado



Fuente. *Conocimiento del medio, Primer grado*, p. 94 (SEP, 2019b)

En cuanto a los conceptos que competen a identidad, la sección ‘Palabras nuevas’ en *Conocimiento del medio, Primer grado* solo define símbolo, y aunque será utilizado a partir de tercer grado en su acepción cultural, es introducido como parte de señalética en la página 94 y en *Conocimiento del medio, Segundo grado* a partir de la página 106 en el mismo sentido. En la nueva edición 2021, de LTG *El lugar donde vives, Tercer grado*²⁸, le llaman señales, no símbolo, a la simbología de los croquis.

Figura 15
Sección ‘Nuevas palabras’ de los LTG



Fuente. *Conocimiento del medio, Segundo grado* A) p. 33, B) p. 82, C) p. 156. (SEP, 2019c)

En segundo lugar, aunque costumbre no es definida dentro del texto como una palabra nueva, a partir de la página 58 del libro de Primer grado se introduce la noción de actividades diarias, las cuales se convierten en hábitos en la página 52, para con la idea de que las cosas cambian con el tiempo, marcar acontecimientos importantes como parte de la historia personal en la página 155, que,

²⁸ Ref. Libro Coahuila, página 92.

cuando son a nivel de familia y comunidad y subsisten al paso del tiempo, se convertirán en el libro de *Segundo grado* en costumbres.

El libro de Segundo grado dedica las primeras páginas a reforzar los supuestos antes planteados, para recuperar en la página 30 a través de las historias de familia el planteamiento de que costumbre es algo que surge de la cotidianidad. Según la premisa con las que se comienza a utilizar la palabra costumbre, éstas cambian y varían de generación en generación. Primero se habla de costumbres de antes y de cómo ahora el ambiente ha cambiado y las costumbres con ello.

Figura 16
Día de Muertos maya como costumbre




Fuente. Conocimiento del medio, Segundo Grado, p. 31 (SEP, 2019c).


La primera costumbre que se enuncia explícitamente es Día de Muertos maya, como se muestra en la *Figura 16*, a continuación. Esto se explica en una sección distinta, llamada “Dato interesante” que mezcla diferentes hechos y juicios de hecho, tanto locales, nacionales e internacionales, como geográficos, culturales y de conocimiento general, y sobre la que se expondrá más en párrafos siguientes. Volviendo a ‘Palabras nuevas’, ya que costumbre no es definida, como tal, sino que la construcción referencial y de asociaciones se da por preguntas y reflexiones sobre la historia familiar, se detalla su significado, puesto que sí es utilizada como término base en la definición de tradición. La cual, en oposición a su definición explícita, involucra celebraciones que son de uso generalizado en la población, tienen cierto reconocimiento oficial, y han permanecido en el tiempo; contradiciendo así el supuesto de que están sujetas al dominio familiar del entorno.


Conmemorar, surge entonces como aquellas costumbres y tradiciones – para este punto en el libro de segundo se les trata casi como sinónimos – que son reconocidas como una fiesta formal y depende también de los planteamientos antes explicados de las cómo hay eventos en la historia que marcan el cambio. Como ejemplo se propone la Independencia, le refiere el título de ‘Una costumbre muy familiar’, para explicar que se conmemora en todo el país. Aunque en el texto se expone como un supuesto cercano, en realidad, la definición sigue el patrón metafórico de persona-país, en el que se ahondará más adelante como todo un proceso de construcción identitaria, pero, además, es consistente con el estado del arte en que el estado moderno aspira a la personificación.

En la página 82, del mismo libro de Segundo grado, se cambia el Día de Muertos hacia el supuesto de que es una tradición que se celebra de diferentes formas en los distintos lugares y a través del tiempo, como si la costumbre fuera local y la tradición generalizada en todo el país; sin embargo, en la misma inconsistencia, nombra tradiciones locales. Después, diferencia a la Guelaguetza dentro de la sección Palabras Nuevas, pero las demás tradiciones que se exponen, posada, Noche de Rábanos y el Inicio del ciclo ritual agrícola, se explican dentro del texto. Se puede inferir que la Guelaguetza tiene un rango más importante, probablemente, porque al igual que Día de Muertos, son consideradas ‘Patrimonio cultural intangible de la humanidad’ por la UNESCO. En los LTG *La entidad donde vivo, tercer grado*, inclusive agrega una sección que define como ‘Cápsulas UNESCO’, sin embargo, en el libro de Coahuila p. 32, Sonora p. 33 y Chihuahua p. 32, se titulan ‘Ciudadanía global’, mientras que en la otra ocasión que se menciona en Chihuahua p. 114, Sonora p.115 y Coahuila p. 114 se titula ‘Idiomas para la paz’.

Figura 17
Sección ‘Dato interesante’ de los LTG

A)  **Dato interesante**
 Muchas personas no pueden ver, pero pueden leer con sus manos usando el código Braille. ¿Cómo te imaginas que pueden conocer el mundo?

B)  **Dato interesante**
 En algunos pueblos de España, las personas festejan la cosecha de la uva, con trajes y música tradicional. A esta tradición se le conoce como *vendimia*.

C)  **Dato interesante**
 Hay muchos tipos de museos: de objetos y animales del pasado, de pinturas, de máquinas e incluso de juguetes y chocolates. En Huamantla, Tlaxcala, está el Museo Nacional del Títere.

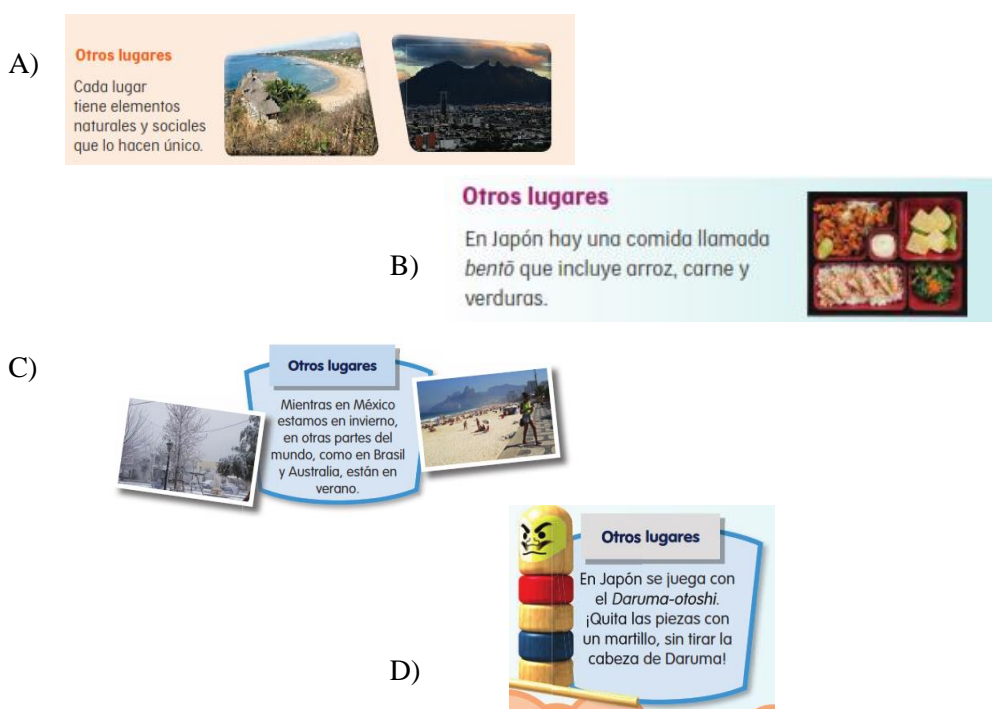
Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado A) p. 25, B) p. 87, C) p. 157 (SEP, 2019c)..

Volviendo a la *Figura 15*, tras mencionar las bibliotecas y el teatro como lugares donde se concentra conocimiento y arte, se llega la palabra Museo en la página 156, bajo el subtítulo ‘La construcción de nuestra historia’ donde se asume que en los museos se recolectan los objetos importantes para una comunidad. Está relacionado con el Dato interesante del Museo de los Títeres,

contenido en la *Figura 17*. Aunque la sección también es parte del libro Primer grado, en él se concentra en reforzar los temas que se tratan en contenidos de ciencias naturales con datos relacionados; en segundo grado, en cambio, también ahonda en ciencias sociales.

El concluir más temas destaca algunos de los objetivos que tenía el diseño curricular sobre inclusión, relación del alumno desde lo local con lo global para preservar su identidad y costumbres, y la apropiación de tradiciones y rasgos propios de su cultura (EUM, 2017). Con el cambio en las aproximaciones a la educación, los LTG de Tercer grado 2021 que copian los planteamientos de comunidad, cambio y construcción histórica de la identidad, dejan de lado las secciones antes mencionadas para conservar “Otros lugares” que se analizará a continuación.

Figura 18
Sección ‘Otros lugares’, edición 2018.



Fuente. Conocimiento del Medio, Primer grado: A) p.43, B) p. 76 (SEP, 2019b); Conocimiento del Medio, Segundo grado: C) p. 68, B p. 150 (SEP. 2019c).

En la *Figura 18*, se pueden observar dos patrones de diferenciación: México como un lugar con unidad, como un país en contraste con otros lugares; y otros lugares con características ajenas a lo mexicano, dejando claro que no necesariamente hay una contraparte local. Un elemento importante es que en Primer grado no dice el nombre del lugar que se ejemplifica en todos los casos, mientras que en Segundo grado siempre es clara la presentación de las imágenes con su nombre.

En la nueva edición 2021, Tercer grado, ‘Otros lugares’ se utiliza para diferenciar el estado que se está exponiendo con otras partes del país. Aunque la presentación esquemática de los contenidos es muy parecida a los libros de primero y segundo 2018, este cambio resulta muy importante, porque responde al objetivo de conocer su lugar de origen de la NEM, pero, por el otro lado, utiliza una función de exclusión para los propios estados mexicanos. Si es o no incidental, no es posible saber, puesto que no hay un plan curricular que justifique y describa los cambios

Además, rompe con la construcción pedagógica de país y territorio como un solo lugar, en el que existe una pertenencia nacional, respeto y promoción de la interculturalidad – esto inclusive parte esencial de ODS 4 – pero, aún más allá, en contra del documento citado por la NEM de “Los pueblos y su cultura” (UNESCO, 1982), que, además de ser de hace treinta años y tener referentes mucho más actuales y relevantes como la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2013) que ve en la identidad cultural lo humano de la globalización reafirmando el pluralismo y la tradición como sustento de la vida pública, el conocimiento y la cultura (UNESCO, 2002b), y un elemento vital en la función de la partes – Estados – para que en su territorio existan condiciones para la diversidad cultural (UNESCO, 2002a).

Figura 19
Sección ‘Otros lugares’, edición 2021.



Fuente. La entidad donde vivo, Coahuila, edición 2021, p. 29 (SEP, 2021c).

Un claro ejemplo está en el conjunto de imágenes *Figura 19* y *Figura 20* de la edición 2021 que muestran la misma página de los tres libros locales, como se dijo antes, aunque varía el contenido, la estructura está estandarizada para todos los estados, pero no hay unificación de criterios. En las páginas previas se habla de una tradición local, en el caso de Sonora, una descripción de una comunidad yaqui por una niña que pertenece a ella; para Chihuahua, es un relato sobre una comunidad en Bocoyna, aunque no se especifica la etnia; y en Coahuila se cambia de premisa hacia la cabalgata de fundación de Sabinas.

Existen dos posibilidades respecto a los cambios en el uso de la sección ‘Otros lugares’. Una opción es que se utiliza en esta nueva edición para contraste sin el conocimiento pedagógico o social-cognitivo del uso de la palabra *Otro* en cuanto a la exclusión que hay en la identificación y pertenencia como construcción de la persona. Y la segunda opción, es que se conoce la implicación de que se está utilizando, en niños de 8 y 9 años, un instrumento de diferenciación social entre grupos locales, de nuevo, en contra de las políticas de pluralidad y en favor de la existencia de la identidad nacional como único elemento de cohesión.

En el ejemplo de Sonora, *Figura 20*, se usa la sección para excluir a los seris, un grupo originario de la región y que, si bien es una cultura por sí misma, está incluida en el territorio y no debería ser etiquetado como *Otro*. En el caso de Coahuila, el *Otro*, ajeno al grupo, es nuevamente, un pueblo originario, pero en este caso de Tlaxcala, muy probablemente elegido una forma de eliminar el supuesto del LTG *La entidad en donde vivo, Coahuila*, edición 2011, donde se dice, erróneamente, que los tlaxcaltecas durante la conquista civilizaron y dieron cultura a esta región (SEP, 2011, p 85), también destacado por el autor de la portada 2021 como un supuesto no válido.

En la nueva edición 2021, Tercer grado, ‘Otros lugares’ se utiliza para diferenciar el estado que se está exponiendo con otras partes del país. Aunque la presentación esquemática de los contenidos es muy parecida a los libros de primero y segundo 2018, este cambio resulta muy importante, porque responde al objetivo de conocer su lugar de origen de la NEM, pero, por el otro lado, utiliza una función de exclusión para los propios estados mexicanos. Si es o no incidental, no es posible saber, puesto que no hay un plan curricular que justifique y describa los cambios

Figura 20
Sección ‘Otros lugares’ en la edición 2021.

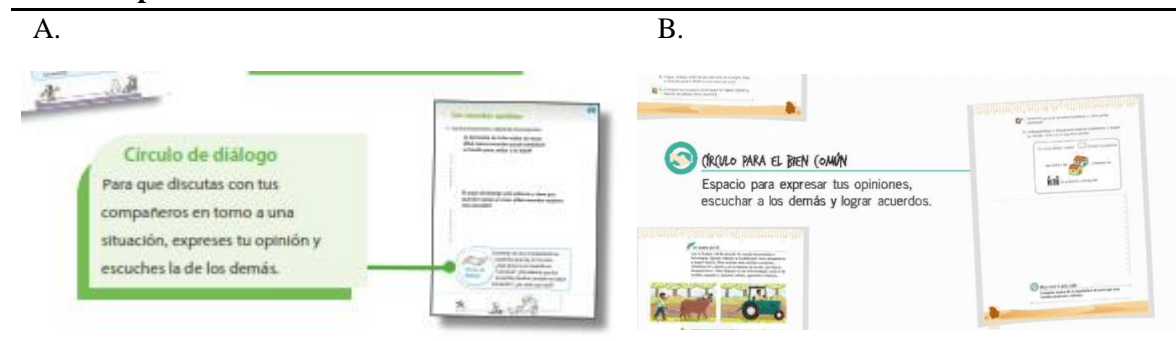


Fuente. La entidad donde vivo, Chihuahua, edición 2021, p. 29 (SEP, 2021b)

En el caso de Chihuahua, se utiliza a otra etnia, para ejemplificar al Otro. En este caso específicamente, está relacionado con el texto de la página anterior en que se habla de los cantos Rarámuri y su cosmovisión. Aunque, se obvie que pertenece a esta nación nativa porque no se enuncia, lo que también perpetúa la invisibilización de los tepehuanes, guarijíos, pimas y N’deé, como poblaciones originarias y agentes presentes del estado. Volviendo a las dos posibles razones de la

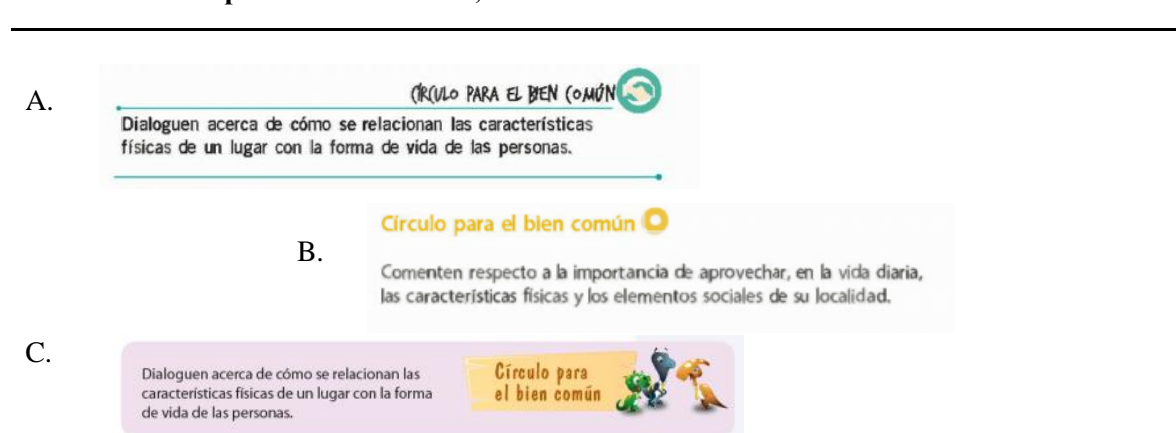
utilización de esta sección, en el primer caso, se está creando una disociación en los niños de que todos los grupos étnicos y sociales son iguales, aunque diversos; o en el segundo caso, es una violencia contra las naciones nativas, y debe mencionarse, ilegal.

Figura 21
Secciones para la Cultura de la Paz



Fuente. A. *Conocimiento del medio, Primer grado*, p.7, edición 2018 (SEP, 2019b); B. *La entidad donde vivo, Chihuahua* p. 1, edición 2021 (SEP, 2021b).

Figura 22
Sección ‘Círculo para el bien común’, edición 2021



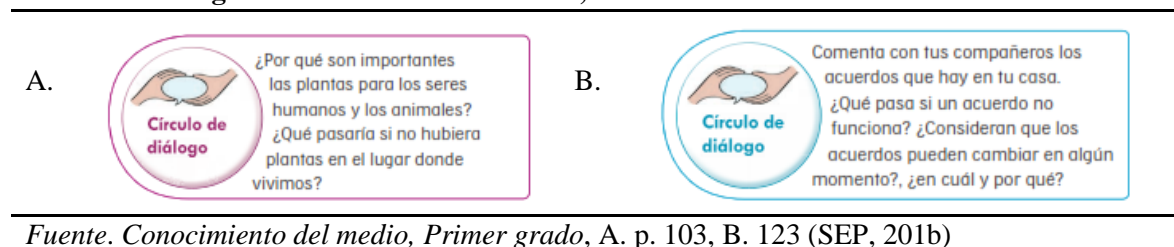
Fuente. A. *La entidad donde vivo, Chihuahua*, p. 19 (SEP, 2021b); B. *La entidad donde vivo, Sonora*, p. 19 (SEP, 2021d); C. *La entidad donde vivo, Coahuila*, p. 19 (SEP, 2021c).

La sección ‘Todo cambia’, que cabe recordar es la base en que se fundamenta el paso de la historia, y con ello el cambio de las personas y el país, en Primer grado y segundo grado se hace hincapié en los cambios en la naturaleza, y da una transición muy amigable sobre cómo también esos cambios se dan en las personas, las tradiciones y las comunidades. Para los libros de Tercer grado, esos cambios se enfocan en la comunidad, el paisaje y las costumbres locales, creando una asociación de referentes bien articulada. Cabe mencionar, que mientras la edición 2021 *Tercer grado* tiene una similitud de propuestas de aprendizaje con los libros de *Primer* y *segundo grado* que se complementan y dan continuidad al proceso, éstos últimos están en convocatoria para ser modificados para el ciclo escolar 2022-2023.

Finalmente, está la sección ‘Círculo de diálogo’ que pertenece a la edición 2018 y su nuevo nombre ‘Círculo para el bien común’ en la edición 2021 – ver Figura 22. Mientras que los objetivos en ambas, como se observa en la *Figura 21*, es el establecimiento de la cultura de la paz, compromiso adquirido con la ONU, a través del diálogo y a negociación, la propuesta didáctica cambia de un enfoque constructivista y dialógico a través de preguntas generadores hacia un enfoque tradicionalista de instrucción directa.

En Conocimiento del medio, Primer y Segundo grado, la sección tiene una otra función, que, curiosamente es enunciada en la versión 2021 como “lograr acuerdos”, aunque didácticamente no llega a ellos; en cambio, en Conocimiento del medio, las secciones van llevando a un desarrollo ético-moral de la persona, en que su compromiso con la comunidad le lleva a establecer acuerdos, negociar y tener una postura crítica hacia la expresión de su ciudadanía como lo muestra la *Figura 23* Círculo de diálogo en conocimiento del medio, edición 2018.

Figura 23
Círculo de diálogo en conocimiento del medio, edición 2018.



Fuente. Conocimiento del medio, Primer grado, A. p. 103, B. 123 (SEP, 201b)

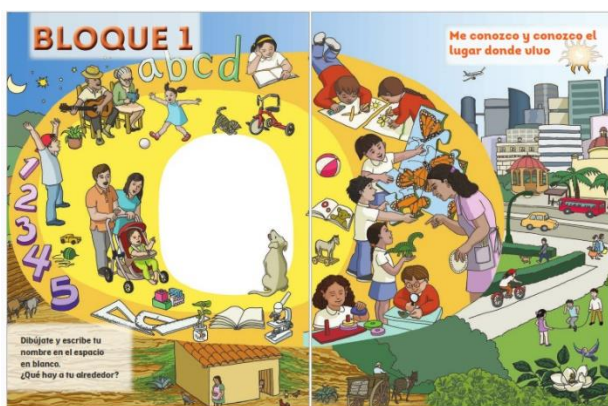
El proceso de construcción de identidad narrativa

El Bloque 1 de primer grado comienza con la premisa ‘Me conozco y conozco y conozco el lugar donde vivo’, en un inicio a través del collage presenta el campo de arado y la ciudad con rascacielos con un punto intermedio de lo que pareciera ser un pueblo o ciudad pequeña. En el lado izquierdo pide alumno se dibuje al centro de las personas que, supuestamente, le rodean. En las páginas siguientes establece como el primer medio la escuela, y le define a través de reglas de convivencia que se basan en la participación colectiva. Recordemos que esta versión es 2018, donde E2 Formación es secundaria a educación como aprendizaje de ciertas actitudes, sin embargo, tiene un marcado énfasis en el mundo físico como forma de autodefinición.

En las lecciones siguientes utiliza el cuerpo como forma de posicionamiento en el mundo, y sus características físicas como forma de autodefinición; mientras que el cuerpo puede ser vista como

una categoría primaria que trasciende lo físico hacia el autoconocimiento y la conciencia de sujeto desde la perspectiva de Rico Bovio (1998), el primer planteamiento define nombre y rasgos físico seguido por la pregunta en la sección ‘Círculo de diálogo’, cuestiona “¿qué piensan de las personas que se burlan de otras por sus rasgos físicos?” p. 23; seguido, plantea distintas emociones, para concluir que la combinación nombre-cuerpo-emociones constituye ‘Tengo una identidad’ hecha oficial por el acta de nacimiento en la p. 27.

Figura 24
Bloque 1



Fuente. Conocimiento del medio Primer grado p.10-11 (SEP, 2019b)

Figura 25
Tengo una identidad

País de Inscripción		Identificador Electrónico	
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS		0403200120140002985	
Código Único de Registro de Población			
= Estados Unidos Mexicanos			
= Acta de Nacimiento			
Número de Certificado de Nacimiento			
Entidad de Registro			
Municipio de Registro			
Código CURP			
Clase			
Estatus			
Datos de la Persona Registrada			
NOMBRE		PÉREZ	
MARIA JOSÉ	GONZÁLEZ		
Primer Apellido		Segundo Apellido	
FEMENINO		24 DE JULIO DE 2014	
Sexo		Fecha de Nacimiento	
VERACRUZ		Lugar de Nacimiento	
Datos de Padres de la Persona Registrada			
NOMBRE		MEXICANA	
JAVIER	GONZÁLEZ		
Primer Apellido		Nacionalidad	
MEXICANA		CURP	
MEXICANA		MEXICANA	
Primer Apellido		Segundo Apellido	
MEXICANA		CURP	

Fuente. Conocimiento del medio, Primer grado p. 27 (SEP, 2019b).

Así, desde el inicio, la identidad está enmarcada legalmente en un documento que detalla nombre, el lugar y fecha de nacimiento, padres, y rasgos que ‘hacen única’ a cada persona; curiosamente, en la imagen que se presenta lo que hace única cada acta son los identificadores, folios, número de registro y CURP. En la página 30 del libro de Primer grado comienza la premisa ‘Me ubico en mi entorno’, y entonces comienza el desarrollo de la premisa de construcción de identidad en torno al contexto, para lo cual el alumno aprende a diferenciar los elementos como naturales y

sociales, hacer un croquis y entender la relación con los animales como convivencia. El bloque concluye con realizar actividades, lo cual da pie para ir estableciendo roles sociales que se tratan en Bloque 2 bajo el término comunidad.

Figura 26
Quiénes integran la comunidad escolar



Fuente. Conocimiento del medio, Primer grado, p.66, (SEP, 2019b).

El libro sugiere como primera comunidad la escuela, y esta se define por su historia, la cual está compuesta de cambios y actividades a través del tiempo. En la *Figura 26*, se pueden encontrar varios elementos asociados a la identidad y el modelo de estudiante que asume el libro. En primer lugar, está la bandera nacional en la esquina superior izquierda, al fondo las aulas como representación física y delimitación del espacio, y al frente hay cuatro alumnos y cuatro maestras; al centro, se asume la figura del director, único con corbata. En cuanto a género, hay tres alumnas y tres maestras, en cambio, solo un alumno varón, un maestro y el director. En el mismo tema de inclusión, un alumno utiliza lentes, y una alumna silla de ruedas. En las preguntas que se hacen en la página siguiente, se aclara que los adultos no solo son maestros, sino personal de apoyo y padres de familia.

Figura 27
Distintos lugares y costumbres



Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado, p.36 (SEP, 2019c).

De acuerdo con los planteamientos antes mencionados en las secciones, la condición para que una comunidad participe y colabore es el que se llega a acuerdos de convivencia. También, vuelva

a la premisa de que las comunidades tienen historia, la cual se puede ver en los momentos importantes y cambios que se dan a través del tiempo. Tras conservar la premisa del cambio, se usa un símil con el cambio de las costumbres, las cuáles como se dijo anteriormente, también cambian entre lugares. Así, se llega a la premisa de que los lugares son distintos por sus elementos físico y sociales. Sin embargo, en un intento por equiparar situaciones, se llega al punto en que la inclusión lleva a la invisibilización, puesto que, en vez de presentar una valoración crítica de las diferencias, las imágenes tienden a extrapolar las inequidades entre la pluralidad de realidades.

En la *Figura 27*, se presentan cuatro ejemplos nacionales, pero que casi pueden leerse como un relato, ya que el fondo y la secuencia indican una jerarquía. En la esquina superior izquierda el fondo es blanco, con líneas de tensión que llevan primero, por orden de lectura a la imagen superior derecha, pasando a la inferior izquierda y terminando en el color más fuerte y sólido, además del cuadrante preponderante en interpretación, en el cuadro inferior derecho. De la misma manera, se comienza con una fotografía sin personas, sino de chapulines como platillo que se acostumbra en estados del centro del país; luego, se muestra una caricaturización de los niños lacandones como recolectores – bastante ofensiva, cabe mencionar –; pasando por las niñas rarámuri en un juego de pelota tradicional en ilustración, con las caras de las niñas difuminadas – invisibles –; finalmente, se muestra una fotografía de Ciudad de México con un fondo limpio y las personas sonriendo hacia la cámara.

Además de la visión completamente centralista de desarrollo y hegemonía, que es completamente falsa, puesto que hay varias ciudades con índices altos de desarrollo, así como también Cd. de México lidera índices de pobreza y marginación; existe una subordinación de los pueblos nativos a lo mestizo, tanto en la estructuración del collage, como en la presentación de las imágenes. Uno de los principales objetivos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas es el dejar de las prácticas de discriminación desde lo nacional, racial, o cualquier otro sesgo que lleve a verlos como menos desarrollados, ya que son agentes en la actualidad, desarrollo y gestión sostenible de saberes, tradiciones y patrimonio. Por lo tanto, la violencia simbólica incidental o accidental que se da en este tipo de imágenes es inconcebible para crear modelos ciudadanos que promuevan y sostengan la equidad, el respeto y la convivencia.

Este no es el único ejemplo de exclusión en las imágenes, ya que en la mayoría ellas aparecen niños apiñonados de cabello castaño oscuro, mestizos; personas con ascendencia afroamericana, asiática, caucásica, nativo-americana no son parte de las ilustraciones ni imágenes. El mestizaje sigue siendo el mensaje privilegiado de unidad nacional, aunque las enunciaciones directas intenten decir lo contrario. Los alumnos son aquellos que usan uniformes

Figura 28
Inclusión en los LTG

A).



B)



Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado A) p.12; B) p. 74 (SEP, 2019c).

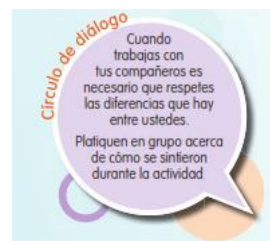
La equidad se limita a ‘un dato interesante de braille – ver *Figura 17 A*) – o los días de la semana en *Conocimiento del Medio, Segundo grado*, p. 78 en Lengua de Señas Mexicana [LSM]. O, una niña en silla de ruedas que está separada de los demás alumnos, el más cercano un niño con lentes, – Ver *Figura 26*; mientras que Segundo grado, se replica la imagen, donde la única compañerita que está cerca del niño en silla de ruedas es la que utiliza lentes A. – Ver *Figura 28* – o en el caso B. en jerarquía, ambas niñas en silla de ruedas y con anteojos se posicionan por debajo de los demás niños, que, mientras puede decirse que ocupan en diseño un lugar de más peso en la imagen, sigue ocurriendo una clara diferenciación del resto de los niños.

Figura 29
Círculo de diálogo

A.



B.



Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado p. 14 (SEP, 2019c).

Después esto es reforzado por el énfasis en las diferencias físicas que se dan entre las personas, y en la persona misma al paso del tiempo. En la *Figura 29* se ejemplifica esto, en la imagen A. se plantea a que se llene una tabla con la estatura de algunos compañeros, luego, retoma la comparación entre altos, bajos y medianos; en tanto que la estatura es un cambio físico observable,

el uso de categorías conlleva un juicio, reforzado por el ‘Círculo de diálogo’ que está al pie de esa página donde se enuncia “es necesario que respetes las diferencias que hay entre ustedes”.

El objetivo claramente es decir que son diferentes, lo cual en sí es parte de la diversidad, pero en ningún momento se da la contraparte, en que también todos son iguales como seres humanos. Probablemente porque toda la secuencia didáctica se sustenta en que el cambio muestra el paso del tiempo. En la *Figura 30* se explicita este supuesto que será luego heredado a México como una personificación del país. Primero, hay un nacimiento, cambios físicos, cambios en el vestido, cambios en gustos – p. 15 -, y una visión a futuro – p. 20.

Así como cambian las personas, han cambiado las familias, donde los cambios no solo se dan entre integrantes, y actividades, sino en relación directa a los lugares. Así, se puede continuar con el supuesto desde lo social y desde lo físico, que da cabida a relacionar el cuidado del medio desde ambas perspectivas. La metáfora de cuidar el medio ambiente también se asocia a la persona y el cuidado que se le da al cuerpo ante enfermedades y buenos hábitos. Así la ecología y las reservas ecológicas son formas de cuidado, y las enfermedades la contaminación y la pérdida de hábitats y especies.

Figura 30
Cambios físicos



Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado p. 15 (SEP, 2019c).

Así, la persona está estrechamente ligada a todas sus esferas, por un lado, con el medio, y por el otro con la sociedad a través de las comunidades en las que participa. Cabe mencionar que se enuncia que las personas tienen derechos y se pueden ver en las actividades – salud, descanso y juego en p. 57 – las cuales están supeditadas a las reglas de cómo se realizan, que en el ‘Círculo de diálogo’ de la p. 67 introduce la idea de conflicto y cómo las reglas mantienen la convivencia.

Para el tercer bloque, aparece por primera vez el territorio nacional, con Chiapas resaltado, y acompañado de una niña con traje típico; algo similar a lo sucedido al final del Primer grado en que se menciona a los Lacandones casi al final del libro. No se menciona más sobre las niñas, ni el mapa

del país tiene mucho que ver en la lección puesto que lo que se trata en la unidad, de nuevo, es el croquis que presenta símbolos, en este caso se nombran a las construcciones y montañas como tales en una comunidad determinada.

Figura 31
El mapa de México



Fuente. Conocimiento del Medio, Segundo grado p. 102 (SEP, 2019c).

Igualmente, sin relación, al hablar de los sentidos y los instrumentos musicales, se utiliza de ejemplo una orquesta comunitaria para apreciación musical y participación en la cultura – dos objetivos de la materia de artes en cuanto a los aspectos educación artística destacados en la Agenda de Seúl 2010 y ratificado en el 2019 en torno al ODS 4 (ONU y UNESCO 2015; UNESCO, 2010, 2021). En ninguna de las dos ocasiones se destaca el papel de la etnia, ni se cuenta con un pie en las imágenes que detalle las fotografías.

Figura 32
Orquesta comunitaria



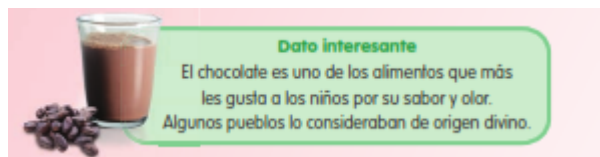
Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado p. 117 (SEP, 2019c).

Algo similar sucede en la p.132 en se pide al alumno que dibuje su 'comida mexicana favorita', seguido de la *Figura 33*, en que no se especifica sobre los 'pueblos' y se habla en tiempo copretérito, lo que permite inferir dos cosas, estos pueblos ya no son parte del presente; y, o, ya no existe esta creencia, lo cual asumiría que leyendas en torno al origen del chocolate y su tradición de uso festivo, por ejemplo, en el mole tanto en los altares de muerto como en las celebraciones comunitarias.

Además, al evitar estas definiciones sobre cuáles pueblos se están presentando, cómo es que los distintos elementos tienen un origen en cada comunidad, se cae en una homogenización que más

que da unidad al país, invalida las premisas ante la realidad. Más delante, se habla de las estaciones del año en México, p. 149, y se definen las características de primavera, verano y otoño como si ocurrieran de igual manera en las distintas partes del país, para acto seguido, dejarles de tarea a los niños que investiguen como son el lugar donde viven.

Figura 33
Dato interesante sobre el chocolate



Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado, p. 132 (SEP, 2019c).

De nuevo, una premisa que al querer uniformar un solo libro para todo el territorio convierte los textos en muy pobres desde el punto de vista informativo, considerando todos los medios electrónicos e interactivos que se podrían elaborar a través del conocimiento generado en cada región a través contenidos de calidad, actualizados y ricos. Una de las razones que se manejaron en la reforma 2020 de la NEM fue precisamente la inclusión de otras tecnologías, pero los nuevos libros *El lugar donde vivo, Tercer grado*, versión 2021 siguen este mismo patrón.

Figura 34
Lo que aprendí







A.	<p style="text-align: center;">Oración</p> <p>Los objetos y recuerdos de las personas permiten conocer cómo es su comunidad o cómo fue en el pasado.</p>	B.	<p style="text-align: center;">Oración</p> <p>Es importante conocer y difundir las costumbres y tradiciones de una comunidad.</p>
----	---	----	--

Fuente. Conocimiento del medio, Segundo grado p. 163 (SEP, 2019c).

En un postulado final el libro de Segundo grado explica ‘La construcción de nuestra historia’ como una serie de objetos puestos en un museo, con la definición explicada en el apartado anterior – ver *Figura 15*. Termina la etapa de reflexión sobre el conocimiento con los enunciados de la *Figura 34* para ser etiquetados como ‘cierto’ o ‘falso’. Primero, el que estas afirmaciones directas sean impuestas en la etapa reflexiva, no desde una construcción del alumno de su propio juicio, sino como una conclusión obvia y directa de lo estudiado.

Con todos estos elementos visibles y ocultos, para el término de segundo grado, los alumnos ya cuentan con los bases sobre las cuáles enmarcarán sus supuestos, juicios y creencias sobre cómo se construye la identidad, su asociación con la historia. Aunque en los libros *El lugar donde vivo, Tercer grado*, se proporcionaba un amplio panorama de las características y la historia locales; en la edición 2021, se hace un reforzamiento de cómo hay un vínculo persona y comunidad, con el municipio y la entidad federativa como secundarios en la gestión, y un posicionamiento en el país como referente de territorio.

Figura 35
Índice de La entidad donde vivo, Chihuahua, edición 2011

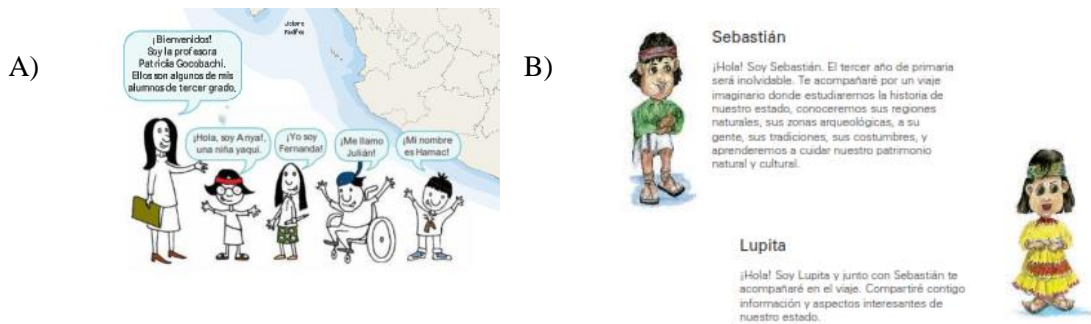
Bloque I. Mi entidad y sus cambios	
	<p>Contenido 1. Mi entidad, su territorio y sus límites 10</p> <p>Contenido 2. Los componentes naturales de mi entidad 13</p> <p>Contenido 3. Características y actividades de la población en mi entidad 27</p> <p>Contenido 4. Las regiones de mi entidad 33</p> <p>Contenido 5. Mi entidad ha cambiado con el tiempo 40</p>
Bloque II. Los primeros habitantes de mi entidad	
	<p>Contenido 1. Los primeros habitantes de mi entidad y el espacio en que habitaron 50</p> <p>Contenido 2. La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad 57</p> <p>Contenido 3. La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. Mitos y leyendas 69</p> <p>Contenido 4. Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos? 71</p>
Bloque III. La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad	
	<p>Contenido 1. La Conquista, la colonización y el Virreinato en mi entidad 78</p> <p>Contenido 2. Nuevas actividades económicas: cambios en los paisajes y en la vida cotidiana de mi entidad 91</p> <p>Contenido 3. Gobierno y sociedad en los pueblos y las ciudades virreinales 94</p> <p>Contenido 4. El legado cultural del Virreinato en mi entidad 97</p> <p>Contenido 5. La vida en mi entidad durante el movimiento de independencia 100</p>
Bloque IV. Mi entidad de 1821 a 1920	
	<p>Contenido 1. El acontecer de mi entidad en el siglo XIX y principios del siglo XX 108</p> <p>Contenido 2. Las actividades económicas y los cambios en los paisajes durante el Porfiriato 120</p> <p>Contenido 3. La vida cotidiana del campo y la ciudad en mi entidad 123</p> <p>Contenido 4. La vida cotidiana de mi entidad durante la Revolución Mexicana 127</p> <p>Contenido 5. El patrimonio cultural de mi entidad: del México independiente a la Revolución Mexicana 131</p>
Bloque V. Mi entidad de 1920 a principios del siglo XXI	
	<p>Contenido 1. El siglo XX y el presente de mi entidad 138</p> <p>Contenido 2. El patrimonio natural y cultural de mi entidad: su importancia y conservación 143</p> <p>Contenido 3. Los problemas ambientales y la prevención de desastres en mi entidad 150</p> <p>Proyecto: "Los rostros de mi entidad" 153</p>
	<p>Glosario 157</p> <p>Bibliografía 157</p> <p>Créditos iconográficos 158</p> <p>¿Qué opinas de tu libro? 159</p>

Fuente. La entidad donde vivo, Chihuahua, edición 2011, p. 4-5 (SEP, 2017a).

Para ello, el libro de conocimiento del medio para tercer grado contemplaba todo un recorrido por la historia de cada entidad federativa, que le permitía al alumno apropiarse del pasado local y las características que se unían a esa historia. A diferencia de las versiones anteriores, que además de historia local incluían geografía física y social, en la versión 2011 se privilegia el enfoque de la historia como un elemento de cambio y autodefinición. Como se muestra en la *Figura 35*, se utilizan personajes en los libros de Sonora y Chihuahua, que actúan de forma similar a la sección dato interesante, sin embargo, son caricaturizaciones de niños indígenas. Mientras que, en Coahuila no tiene un personaje, consistente con la afirmación e ilustraciones de sus primeros pobladores como no sedentarios y cazadores-recolectores que a lo más dejaron petrograbados en el desierto como prueba de la existencia chichimeca – p. 58-73; para que, con la llegada de los españoles y la migración tlaxcalteca que eso significó, según el libro, los pueblos nativos belicosos aprendieran el cultivo y los oficios, aunque aclara que perdieron también sus tierras y costumbres.

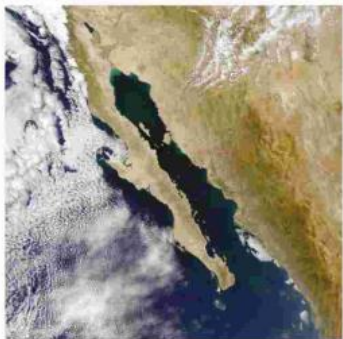
Un caso similar es el de los llamados apaches, que estaba constituido por la nación N’deé de la rama atapaskana (Aguilar, 2010) que habitaron los tres estados del norte de Septentrión Americano que se estudian en esta investigación: Sonora, Chihuahua y Coahuila, ya que no aparecen como pueblos nativos de la región. Se habla de ellos como invasores con los que se peleó en el siglo XIX – libro de Chihuahua p. 118-119 y libro de Sonora p. 110 – y se les deja como parte del pasado. Actualmente aún existe población N’deé en la región (Rico Bovio citado por Breach Valducea, 2001) que se identifica como tal y busca recuperar sus usos y costumbres (Raíchali, 2019) No obstante, en la nueva versión 2021 del libro de Chihuahua se les menciona solo brevemente en la p.150, donde se enuncia como la guerra de mexicanos contra apaches, siendo que ellos eran y son mexicanos.

Figura 36
Personajes en los LTG La entidad donde vivo, edición 2011



Fuente. A. *La entidad donde vivo, Sonora*, edición 2011, p. 10 (SEP, 2017c); C. *La entidad donde vivo, Chihuahua*, edición 2011, p. 7 (SEP 2017a).

Figura 37
Índice de edición 2021

Índice	
Conoce tu libro	8
B1 El paisaje de mi localidad	10
Secuencia 1 • La vida en mi localidad	12
Secuencia 2 • La vida en mi localidad	14
Secuencia 3 • Las familias de mi localidad	24
Secuencia 4 • Los trabajos de mi localidad	34
Secuencia 5 • Nos organizamos en mi localidad	44
Secuencia 6 • Mi localidad en el municipio	54
Evaluación	62
<p>De arriba abajo: Misión de Nuestra Señora de la Concepción, berrero cimarrón, pecaderos en Punta Chasco, Sonora; tacño saguaro</p>	
B2 Convivencia y cambios en mi localidad	64
Secuencia 7 • Mi grupo de convivencia	66
Secuencia 8 • Mi localidad cambia	76
Secuencia 9 • Riesgos en mi localidad	86
Secuencia 10 • Mi localidad en la entidad	96
Proyecto 1 • Plan de acción ante un riesgo	104
Evaluación	110
<p>batte •</p>  <p>batte de California</p>	
B3 Mi localidad es parte de México	112
Secuencia 11 • Valoramos la diversidad	114
Secuencia 12 • Comunicaciones y transportes	124
Secuencia 13 • Nos organizamos para vivir mejor	134
Secuencia 14 • Mi localidad es parte de México	142
Proyecto 2 • Solución a un problema de mi localidad	154
Evaluación	158
Bibliografía y créditos iconográficos	160
Recortables	165

Fuente. *La entidad donde vivo. Sonora*, edición 2021 (SEP, 2021d)

Con todos los pequeños y grandes desaciertos que podía tener la versión 2011, se buscaba preservar el supuesto de ir construyendo una historia del sujeto en relación con su medio inmediato, medio, y finalmente, nacional, como identidades anidadas que se sustentaban la una a la otra en sus luchas y tradiciones. En cambio, la versión 2021 cambia el supuesto hacia una recapitulación del planteamiento de sujeto-entorno y el paso del tiempo como lo ya visto en los dos años anteriores en *Conocimiento del medio*, para brevemente, en el tercer bloque asociar la localidad como parte del país directamente, con una mención breve de la entidad federativa, no como un territorio soberano sino como un elemento más de Estado como una totalidad indivisible.

Esto, tangible en los tres Símbolos Patrios: Bandera, Escudo e Himno Nacional, en los tres libros se encuentran en la p. 148 al lado del mapa del país con división política por estados y nombres; seguido en la p. 149 por los escudos de cada Entidad y una breve historia de cada uno. Queda cambiado entonces el objetivo de los libros de tercer grado, dejando la identidad local como la que se tiene hacia la comunidad y la nacional hacia el país, con una identidad regional desdibujada.

5.2 Historia, deformación regulada y México

Acorde con los planteamientos de la narrativa establecidos en el marco teórico, se presenta en este capítulo la versión identitaria de los LTG sobre México como un relato en el que se construye la historia del país como un ser independiente o personaje, quien en conjunto con los ciudadanos, conforma “una historia ‘completa y entera’” (Ricoeur, 2002, p.17); y cuyo discurso se puede analizar como una unidad de interpretación, con inteligencia narrativa que al ser reconfigurada para los fines ideológicos de los LTG se convierte más que en una reconstrucción historiográfica en una narrativa de ficción al presentar una deformación regulada (Ricoeur, 2008) de los acontecimientos que permite que eventos discordantes, aparentemente, puedan llegar a una trama homogénea sobre la construcción de la historia de México.

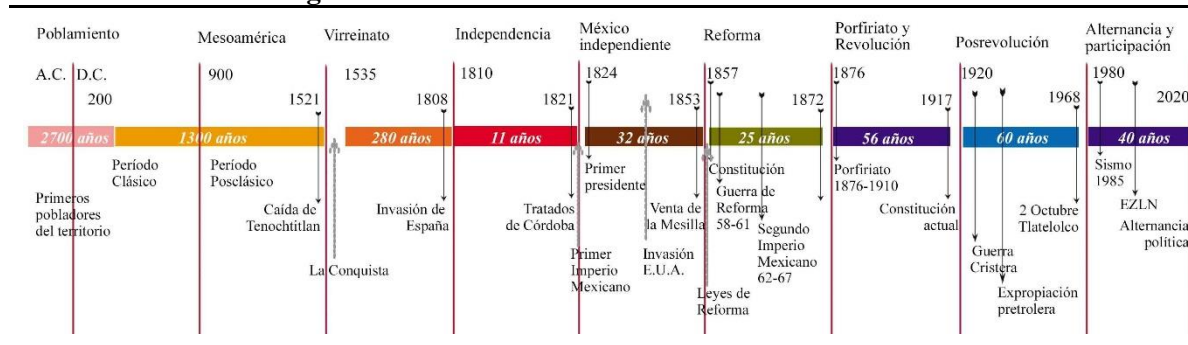
Estos textos de Historia (SEP, 2019d, 2019e, 2019f) también pueden ser analizados como una sola narrativa que posee un excedente de sentido, que comunica a los alumnos el simbolismo y metarrepresentaciones sobre lo mexicano y su perspectiva frente a la historia de la humanidad. Esto se puede observar, tanto en el léxico público mencionado en el planteamiento de esta tesis, como en los textos, en que se espera que el alumno se apropie de la identidad desde el relato proporcionado. Así, los textos pueden entenderse como una novela educativa que cumple las tres variantes de información que el Estado proporciona a los alumnos como público: funcional, didáctica y persuasiva, para transmitir los signos de identidad – como lo sugiere Costa (1994) – desde una perspectiva oficial y legítima como es la educación básica.

Los LTG de historia se concentran en México en cuarto y quinto grado de educación básica, cubriendo desde el poblamiento de América hasta el año 2020 en el período llamado alternancia y participación; mientras que sexto grado es una exposición de historia universal que comienza en la prehistoria y termina en el Renacimiento. Aunque el texto en una primera revisión puede parecer que carece de un contenido nutrido de las amplias investigaciones que hay sobre cultura e historia de México — el INAH, COLMEX y la propia CONALITEG tienen colecciones extensivas sobre estos temas — al completar el análisis de los libros, es posible encontrar una trama que hila las representaciones presentadas como más relevantes y, cognitivamente, permite a las versiones

discordantes o alternativas de lo mexicano, estar incluidas y poder asociar territorios distintos en un mismo relato.

Figura 38

Reconstrucción historiográfica de la narrativa de México de acuerdo con los LTG



Fuente. Elaboración propia con base en los libros de historia (SEP 2019d, 2019e, 2019f).

La *Figura 38* presenta la línea del tiempo según los LTG, con las deformaciones temporales que lo hacen más un relato con tiempo y trama ficticia que referencia histórica. Entonces, la narrativa de identidad propone a México – Estado que surge con personalidad propia y presencia etérea – como personaje principal, héroe y constructor de su propia historia. La narrativa recorre más de 4500 años de historia en diez capítulos de duración real variable, pero bloques estructurales en los textos de iguales – divididos por las líneas rojas y que comienzan y terminan de forma discontinua en la temporalidad o incluso empalman eventos en un afán de explicar antecedentes o consecuencias.

Existen tres elementos – marcados con flechas grises hacia arriba – que están implícitos en los textos, pero no tienen una referencia temporal. Primero, la conquista que se enuncia como la caída de Tenochtitlan y continúa en la instauración de los ayuntamientos virreinales; después, el Primer Imperio Mexicano en que se omiten las consideraciones de pérdida de extensión, tensiones internas o influencias externas para privilegiar la desventajas de la monarquía constitucional; y tercero, y bastante extraño mientras que se exalta este tema de sobremanera, las Leyes de Reforma no se datan o explican como fundamentos del Estado, solo se enuncia como consagración del mismo en la Constitución del 1857. Inclusive, se puede especular que parte de esta evasión suponga el no tener que explicar que la Revolución y el reparto agrario fueron consecuencias directas de las reformas en la propiedad.

Así, a través de estos diez episodios, México recorre acontecimientos y eventos que le van permitiendo hacer “una aprehensión simbólica del mundo” (Ricoeur, 2008, p. 405) al cumplir con períodos de crisis y aprendizaje o evolución que permiten la renovación de la historia; tal y como sucede con las funciones de Propp que permiten tener una lógica de eventos, que, aunque cronológicamente sean discordantes, llevan a una comprensión narrativa del relato hacia un logro.

El mito de origen de México mantiene en paralelo las dos versiones, la científico-histórica y la cultural-histórica. Por un lado, comienza con el poblamiento del actual territorio por parte de nómadas y seminómadas, coincidente con las evidencias paleoantropológicas y las pinturas rupestres más ampliamente conocidas; omite la tradición del norte del país para concentrar el relato hacia el punto focal Mesoamérica, bajo las dos metanarrativas que mantendrán el entramado: civilización y desarrollo. Ambos conceptos en la lógica racionalista tradicional de que cultura y civilización están marcados por el sedentarismo y estructuras sociales jerárquicas; mientras que el desarrollo sustenta los dos conceptos anteriores, pues el desarrollo conserva la lógica de estadios escalonados de evolución cultural y social en la medida que se adquiere una interacción social y cultural más compleja, medible en evidencias arquitectónicas, escritas y tecnológicas de producción.

Así, Aridoamérica y Oasisamérica se ven opacadas desde el inicio de la narrativa para abiertamente quedar como recipientes del gran legado Mesoamericano. La sacralidad del territorio central es confirmada por el mito de migración Mexica que designa como centro fundacional Tenochtitlan, por encima de las otras civilizaciones circundantes, o inclusive la huella histórica que supone que los Aztecas provendrían de más al norte que el actual territorio, al cual renombra como la Gran Chichimeca de difícil acceso e indios bárbaros.

Con la llegada de los españoles, al mundo idílico que pretende montar la narrativa, se da el cambio de fortuna en la trama, lo que introduce un elemento del módulo D3 Patriotismo: soberanía. Soberanía se convierte entonces en aquello supuestamente se arrebató, aunque debe mencionarse que el libro es claro en eliminar el estigma de colonización – pues legalmente nuestro territorio siempre fue un virreinato y los pueblos originarios tuvieron siempre estatus de hijos de Dios, a pesar de las injusticias y discriminación en su contra y el estricto sistema de castas que marcó la vida virreinal.

Respecto a la vida virreinal, Rubial propone que el sincretismo trascendió la interacción colonial que se dio en otros territorios al mezclar, en interacción y costumbres, ambas culturas hacia una sola sociedad que logró exponer sus propios rasgos no solo en el sentido religioso-simbólico, sino desde una secularización de las múltiples tradiciones circundantes que se reintegraron en la dinámica virreinal. Respecto a esto, los LTG hacen aclaraciones importantes en cuanto a discretamente rescatar las múltiples investigaciones mexicanas sobre esta época, sin desmentir la narrativa folk de la opresión española, y rescatando la acción social.

Esta en sí mismo el uso consistente de la palabra virreinato y una simplista explicación de cómo los territorios fueron reconocidos en un inicio como reinos y bajo una legislatura, aunque aclara que esto no detuvo el malestar social, las rebeliones, injusticias y desigualdad. La otra aclaración importante, aunque siempre bajo el ideal laico de desprecio y desconfianza, destaca el papel de la Iglesia católica como agente de reconfiguración social, desde la estructura de los pueblos, misiones y

presidios, hasta la fusión de alimentos, arte, arquitectura y cultura. Esto lo atribuye al papel evangelizador en la cultura y la educación hacia una nueva identidad conjunta que integró tradiciones y lenguas.

Una subtrama es la unión que hace de las guerras como un elemento prehispánico en América y Europa. En la tradición mesoamericana se veían involucradas las creencias de que la sangre derramada ayuda al universo a permanecer en movimiento y el papel heroico del guerreo águila y el guerrero sol en el ritual que comenzaba y concluía la violencia armada. En Europa, presenta una perspectiva de la guerra en que hay un ataque estratégico que se aproxima al exterminio por la herencia de los moros que invadieron España previo a la conquista, y en que surge la figura de los santos como patronos del triunfo sobre el enemigo.

Aunque personalmente difiero de la interpretación del texto, esta versión lleva a integrar la tradición de los múltiples santos asignados al calendario – entre aquellos que suplieron o disfrazaron a dioses locales de la tradición católica – y el papel que tiene toda esta explicación en justificar el Día de Muertos como una celebración nacional como símbolo de identidad. El Día de Muerto, el Día de Todos los Santos, y las celebraciones prehispánicas de altares y conmemoración de los difuntos surge como un símbolo que, según la subtrama del texto, reconstruye el papel de la guerra, la violencia y la muerte en un elemento central de la identidad nacional.

Además, que estos elementos estén envueltos en la celebración de Día de Muertos como un símbolo de lo sagrado que trasciende la religión, le permite a la perspectiva laica sacralizar sus propios ‘santos’: los héroes nacionales. A pesar de que la edición que se revisó primero no se destacan personajes ampliamente, puesto que quedan subordinados a la acción de México, esta misma subtrama integra la noción de que la nación trasciende frente al conflicto, e incluso le puede celebrar como un día feriado y representativo.

Estas especificaciones sobre el florecimiento de una cultura y sociedad propia frente al virreinato, integra una tercera línea temática que es la acción social como agente detrás del movimiento de la historia. El nudo de la narrativa es para ello la independencia que retoma el valor de la soberanía y la democracia como herramientas para la igualdad social y la justicia. Todo esto continúa durante todo el siglo XIX hasta que la revolución consagra las demandas sociales en una constitución que legaliza los valores de la sociedad mexicana. La institucionalización – como decía Bonikowsky (2016) – hará presente el aparato del Estado como rector de la vida diaria; hasta llegar al estadio final de la narrativa: el destino.

Aunque la historia de México está lejos de terminada, es texto concluye al enuncia el objetivo del relato al final, en la página 172 del libro de quinto año, bajo la premisa de “*Democracia* no significa solamente participar en las elecciones; también implica la preocupación y la participación

permanente de los ciudadanos en los asuntos cotidianos de la comunidad.” Agregando que el siguiente episodio de la historia de México que falta “Aprender a ser ciudadanos, pagar impuestos, votar y, al mismo tiempo, exigir nuestros derechos y cumplir nuestras obligaciones puede convertir a México en un país de gran desarrollo.”

El cierre de la narrativa se da en el objetivo conseguido, sin embargo, también cumple con la renovación de la aventura futura, en la que México no está solo, sino que se comienza a modificar el precepto hacia las tendencias posmodernas de participación ciudadana, gobierno abierto y transparencia; de la misma forma en que en el apartado anterior se comienzan a ver las políticas de inclusión y equidad. Los libros tienen un apartado al término de cada bloque que consistía en temas para reflexionar para – es posible inferir – llevar a la parte de internalización del aprendizaje, sin embargo, hay que recordar que la aprehensión y apropiación del conocimiento somático se da en los procesos informales, en el contexto y la recreación de estos por la experiencia.

Tabla 12
Historia de México como novela educativa

Período	Crisis	Cierre
Poblamiento	Nómadas no civilizados.	Mesoamérica como desarrollo cultural y tecnológico.
Mesoamérica	Diversidad de pueblos originarios independientes.	Consagración del Imperio Mexica como unificador del territorio
Conquista	Conquista y destrucción de las civilizaciones prehispánicas.	El virreinato como reordenamiento social y civilizatorio.
Virreinato	Diversidad, injusticia, gobierno externo.	Los criollos se reconocen novohispanos, mestizos junto con los demás mexicanos originarios.
Independencia	Injusticia, desorganización, no participación en el gobierno.	Declaración de soberanía e independencia como nación.
México independiente	Amenazas externas de otros países y desestabilidad interna.	Defensa del territorio frente a las diversas invasiones.
Reforma	Juego de poder entre las élites, la Iglesia y el Estado, y las influencias externas.	Las Leyes de Reformas y la consolidación de la república.
Porfiriato y Revolución	La injusticia social del pueblo frente a los intereses económicos.	Una Constitución con carácter social, diverso y revolucionario.
Posrevolución	La inestabilidad de la nación como regulador operante.	La institucionalización de la vida nacional.
Alternancia y participación	La insuficiencia del gobierno para atender las demandas y necesidades sociales	Participación y alternancia en las decisiones, gobierno y cambio de la vida nacional.

Fuente. Elaboración propia con base en los textos analizados.

Ahora bien, como lo muestra la *Tabla 12* cada etapa demarcada por la narrativa también funciona como un microrrelato que refuerza las premisas que se buscan destacar – finalmente, los libros supuestamente son materiales educativos – como experiencia de México en el crecimiento y desarrollo como nación. Cada etapa da paso al siguiente estadio y consolida el aprendizaje dentro de

la historia nacional, dando sentido a los valores que se consideran importantes y la justificación que tiene dentro de lo vivido para ser importantes como sociedad y camino recorrido.

Tabla 13
Módulo D3 - Nacionalismo

Entrada (E)	Premisa 1 (P)	Premisa 2 (Q)	Supuesto contextual (C)	Enunciado sintético (I)
Social	Igualdad	Castas y clases sociales	Las clases sociales siguen existiendo	I10 – No hay igualdad social.
	Justicia	Leyes que representen y garanticen la justicia.	Las leyes son insuficientes o no aplicadas.	I11- No hay justicia social.
	Autodeterminación: trasciende las invasiones	Persistencia: costumbre, creencias, tradiciones	Diversidad cultural Identidad	I12 – La diversidad cultural es más fuerte que lo legal y gubernamental. I13 – La identidad es social.
Democracia	Votar	Alternancia política	Elecciones periódicas en paz.	I14 – La democracia se ha logrado.
	Participación	Acción de la sociedad civil	Sismo 1985	I15 – La democracia incluye a la gente, no solo a los gobernantes.
	Buenos ciudadanos	Pagar impuestos, derechos y obligaciones	Ilegalidad Crimen Evasión fiscal Violencia	I16 – No hay democracia, aunque haya elecciones y participación.
Soberanía	Libertad	No hay otros países gobernando.	México es reconocido por otros países como una nación.	I17 - Hay reconocimiento como nación.
	Participación en el gobierno.	Los mexicanos gobiernan a los mexicanos.	Hay elecciones	I18 - Siamo soberanos.
	Invasión	Dominio o conquista.	Fueron expulsados.	I19 – México prevaleció.

Fuente: Elaboración propia con base en los expuesto sobre las presentaciones

La *Tabla 13* muestra cómo se da el análisis pragmático en cuanto a la abstracción de elementos hasta llegar a la inferencia de cómo se da la identidad nacional desde la narrativa histórica. Aunque en la introducción a la estructura del libro de cuarto año, donde comienza el

discurso, se reafirma la premisa de los años anteriores en que somos resultado de la historia, se enuncian como justificación y objetivos del texto “conocer la sociedad en la que vives, conformar tu identidad como mexicano, y contribuir en tu formación como persona comprometida con tu país” (p.7), el texto como tal comienza en la página 12 y no cuenta con un planteamiento inicial, al ir avanzando en los bloques, se pueden seguir cuatro temáticas recurrentes: territorio, sociedad, guerra y cultura, que en conjunto van llevando la configuración de la trama en periodos de estabilidad y crisis.

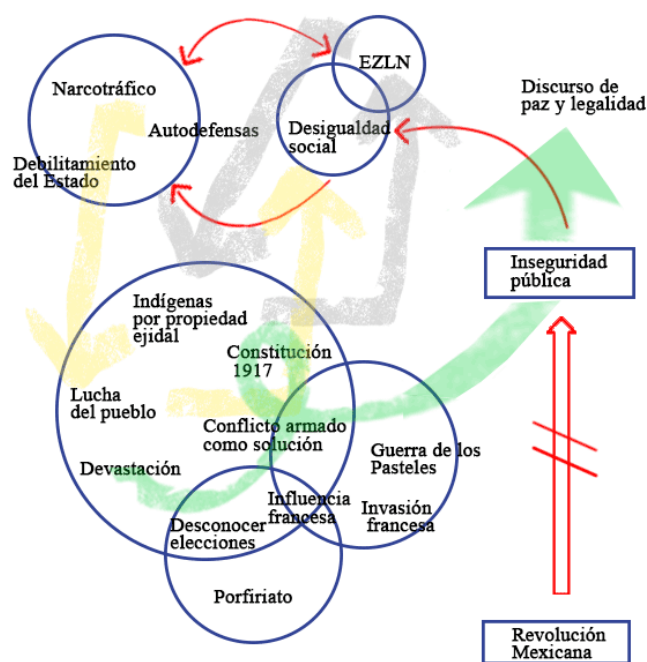
La selección de cuáles episodios se incluyen y cómo se relatan lleva a un relato mucho más parecido al cuento folk. Una historiografía contendría más sobre el personaje en su contexto – lugar, tiempo y antecedentes – así como una variedad de hechos y circunstancias que desde el punto de vista histórico permiten una apreciación crítica del discurso. En tanto que sí cumple con las funciones de control y delimitación – si se tomara, por ejemplo, la apreciación de Bourdieu (1997) sobre los procesos de control y delimitación del discurso que se analizarán en el próximo capítulo – el enfoque de que el relato que se presenta tiene más que ver con una narrativa folk permite adentrarse en un análisis sobre cómo la morfología del cuento le da oportunidad a México – personaje principal – de adquirir las virtudes y al enemigo – los extranjeros – de personificar lo contrario y asumir también los errores del héroe.

Si se analiza el relato con la morfología del cuento de Propp – especialmente desde el comentario de Ricoeur (2008) sobre Levi-Strauss sobre completar las oposiciones, incluyendo, pero no limitado a dividir la población entre élites y pueblo –, los episodios dentro de la narrativa se van interconectando efectivamente por medio de las acciones más que las motivaciones de parte del personaje principal. Incluso se puede justificar que hasta el final del relato es que surge la persecución de la democracia como razón detrás de la lucha conjunta que heroicamente trasciende México con ayuda de su pueblo.

Esto crea una brecha cognitiva al momento de la asimilación de la historia de México como un recorrido propio en los alumnos que aprenden la historia de México: por un lado, forman parte de México; pero, al mismo tiempo son parte del pueblo. Este es el primer rompimiento entre la aprehensión y reconfiguración del aprendizaje desde el punto de vista de conocimiento somático. Hay una entrada de información en el sujeto, pero, si se retoma el *Figura 5 Proceso de cognición somático*, del Capítulo 2, la parte de desarrollo personal y el entendimiento que es necesaria para que el sujeto pueda pasar a la etapa de mediación individual, donde se recrea en experiencias vividas – y posteriormente poder acceder a la variación del espiral de conocimiento – no se puede dar – al menos completa o correctamente debido a que desde la primera etapa hay una planteamiento en los personajes que limita la reconstrucción narrativa.

En tanto, que, si se retoma el proceso de la *Figura 39* para ejemplificar cómo se actualiza la narrativa, los relatos son compartidos junto con las representaciones y símbolos, pero al ser contrastados con el evento actual, la brecha cognitiva entre los valores que propone y ejemplifica el libro en cuanto al Módulo D3-nacionalismo se convierten en identidades categóricas – en términos de Calhoun. Las implicaciones de esto en el desarrollo de la identidad nacional y personal en cuestión de interacción y adopción de los valores como propios serán consideradas en el próximo apartado, mientras que es necesario ahondar en el efecto que esto tiene en el uso de la *narrativa folk* como actualización del léxico y las metarrepresentaciones.

Figura 39
Ejemplificación de la actualización narrativa en el discurso de los LTG



Fuente. Elaboración propia.

La *Figura 39* muestra cómo las diversas narrativas recurren a explicaciones pasadas para enunciar aprendizajes y productos materiales, como parte de las explicaciones sobre cómo la acción armada funcionó en la cristalización de las leyes de 1917 pero también se recuerda la devastación y pérdidas sociales, culturales y económicas y esas representaciones sobre las consecuencias de violencia, sobrepasa las necesidades del contextuales; sin embargo, el discurso de paz y legalidad tampoco subsana los requerimientos de aprendizaje e interacción social, por ello el rompimiento en la actualización del acontecimiento.

Por lo tanto, nos encontramos frente a dos fallas en el proceso de aprendizaje a través de la narrativa para el aprendizaje de interacción social. Primero, el lector podría identificarse con la narrativa de héroe – si su contexto y características personales potencian esa personificación – o como

un ciudadano parte del pueblo que rara vez llegará a ser héroe y trascenderá en la historia del personaje principal – si su contexto le hace pertenecer en una posición de identificación con el pueblo, sus necesidades y demandas. Y segundo, la recurrencia en los relatos del esplendor Mesoamericano como mito de origen, la Independencia como nacimiento, la Revolución como crisis, y su sentido de conclusión con la institucionalización del Estado hasta las elecciones alternantes, crea un relato completo, pero que cuenta con inconsistencias en su actualización, dando ambigüedad a las posibilidades de variación para ser agregado al conocimiento colectivo.

5.3 Mexicanidad, violencia y simbolismo

Mientras que el objetivo de la investigación inicialmente era delimitar la violencia a aquellas representaciones asociadas a la inseguridad pública y la ilegalidad – algo parecido a la narrativa trunca de la imagen anterior fue necesario – como se explicó en la metodología – ampliar el punto de vista del análisis hacia la violencia de todos los tipos; la violencia raramente se presenta sola o aislada, sino que la discriminación racial, de género, de Estado, etc., que se encontró en las propuestas de construcción de identidad en los LTG son rastros de los lazos estructurales que mantienen a la violencia presente como un elemento prioritario en la conformación de los escenarios de interacción social.

Las implicaciones que tienen las inferencias del apartado anterior – reconociendo esta como la propuesta oficial de identidad desde el Estado Mexicano directamente presentada a los alumnos – permiten llegar a dos supuestos considerando los polos opuestos de interpretación del texto: se desconoce desde el Estado Mexicano las implicaciones que tiene esta propuesta de identidad mexicana y se ha desarrollado desde una intención unificadora; o es intencional la construcción de una trama de identidad utópica para sustentar el Estado por encima de las implicaciones éticas y morales que tiene en la interacción de la población. Ambos supuestos son puntos extremos de interpretación que conscientemente se eligen para construir el marco referencial de interpretación.

Desde el supuesto que desconoce que existe una gran brecha entre los supuestos enunciados y su aprendizaje se pueden obtener tres líneas de análisis reflexivo: los huecos en la continuidad e inclusión de los diferentes tipos de mexicanidad priorizan lo identidad en común para dar cohesión a la sociedad en aquellos atributos compartidos; la ausencia de atributos específicos de cada región permiten la inclusión de las diferentes versiones de identidad locales, diversas y plurales en torno a una selección mínima de características identitarias; el Estado reconoce el hecho de que lo mexicano se da en procesos informales de interacción social y, el perfil de ciudadano propuesto es utópico, alegórico y conscientemente contradictorio en línea con el uso social de la sátira. Las tres versiones son un punto de análisis polarizado de que los textos han sido pensados y elaborados con las mejores

intenciones de formar buenos ciudadanos mexicanos, de tal forma que aquello no presente – o incluido – es conscientemente diseñado en favor de la cohesión social.

Desde esta perspectiva, la elección de Mesoamérica como mito de origen valida y exalta un origen divino, tanto para el nombre México como para la justificación de la centralización del poder en el país; la reducción de los atributos necesarios para la membresía, a su vez permite la inclusión de otras versiones narrativas de historia local, etnias e incluso, la carencia de una contextualización con la llamada historia universal más amplia – además de mostrar las inclinaciones ideológicas y de política exterior de ni injerencia – permite conservar la neutralidad e independencia con respecto a otras referencias historiográficas; finalmente, se puede hablar de que las metas, es decir el perfil de egreso del alumno, tiene estándares elevados de heroísmo, patriotismo sobre el individuo, e institucionalidad para dar amplia libertad a la acción social, siendo el pueblo un actor secundario sin el que México podría trascender, evidentemente.

En cuanto a la centralización, la tendencia se va profundizando en la medida que avanzan los textos, pues aunque supuestamente la identidad del sujeto se da conforme a la comunidad – escolar, local o cultural – y el lugar en donde se vive – asumiendo esto como lo regional en tanto a las entidades federativas y el dedicarles un libro de los seis del área Conocimiento del Medio – lo cierto es que en todo momento el planteamiento de la república como país con un mando único y una historia conjunta es prioridad en el reconocimiento y pertenencia planteados para los alumnos. El mapa como territorio compartido – de nuevo, desarraigando al sujeto de su propio paisaje biológico, social y cultural – es mostrado desde primero de primaria como segundo elemento de identidad.

Además de ser una inclusión forzada en un territorio con una extensión amplia y diversa, se ve claramente destacado en el hecho de que la identidad legal es definida por el acta de nacimiento: reconocimiento del Estado como miembro – y sujeto de derecho – de México. Lo mexicano, queda definido por habitar en un espacio y bajo una legislatura, subordinando a ello: acciones de cultura – por usar de manera general las estructuras subyacentes. Para el sujeto no hay necesidad de una interacción determinada o evolución del sujeto en cuanto a su membresía en el grupo: ya se es mexicano por dos condiciones iniciales, lo que suscita el primer supuesto del que carece la propuesta de configuración de identidad – desde el planteamiento pragmático de que estas narrativas son sets de instrucciones – no hay caminos de acceso a la ciudadanía.

Como se vio en un inicio en los módulos folk D1 y D2, amor a su país y estar orgullosos de él, son emociones que carecen de condiciones de cumplimiento; podría argumentarse que para ello están el resto de supuestos sobre la historia compartida con México, pero de los seis volúmenes de educación primaria se llega al cierre y conclusiones de que el camino a recorrer es el de la democracia con participación electoral, social y en pro de desarrollo cultural y social del país en las páginas

finales. Cabe mencionar que tampoco son enunciaciones que se puedan completar por sí mismas, porque de I10 a I16 es claro que serían descartadas en su validación contextual.

Desde otra perspectiva, se deja en una cartografía sucia – usando la terminología de Santos – a las poblaciones que son inmigrantes tanto en la historia post virreinal como de la migración actual – nuevamente eliminando la necesidad de explicar cómo se accede a la identidad nacional –. Es cuestión de una reflexión básica para encontrar la xenofobia y la discriminación a los diversos orígenes de la población mexicana, no solo en las afirmaciones de que somos herederos del pasado Mesoamericano y el mestizaje virreinal – qué hay de aquellos que emigraron en el siglo XX a México de otros países durante las guerras mundiales, por ejemplo, – sino la asimilación de la población mexicana en el mestizaje lo cual continúa vulnerando los derechos de las naciones originarias, los pueblos de afrodescendientes, o incluso las garantías individuales de conservar el legado cultural de cada persona.

Otro elemento muy marcado en estos límites ambiguos entre la omisión de ciertos elementos y la enunciación de otros como mexicanos específicamente Día de Muertos, Independencia y Revolución. El uso de costumbres y tradiciones para ejemplificar comportamientos de la identidad resulta poco didáctico desde el proceso histórico, como tal, por lo expresado en el apartado anterior sobre la imposibilidad de actualizar la narrativa con experiencias significativas que reafirmen estas fechas más de allá de su celebración como rituales dentro de la esfera informal, donde el Estado y la escuela han tenido éxito en convocar público durante los desfiles del 16 de septiembre y 20 de noviembre – legados ancestrales de las procesiones virreinales y los Estados nacionalistas totalitarios tan políticamente incorrectos para el siglo XXI – así como las verbenas populares que se organizan para la noche del 15 de septiembre cada año – y son objeto de memes y videos en redes sociales por los errores en los vítores, artistas invitados, y fuegos artificiales fallidos, lamentablemente, más que por nutrir la construcción de identidad nacional.

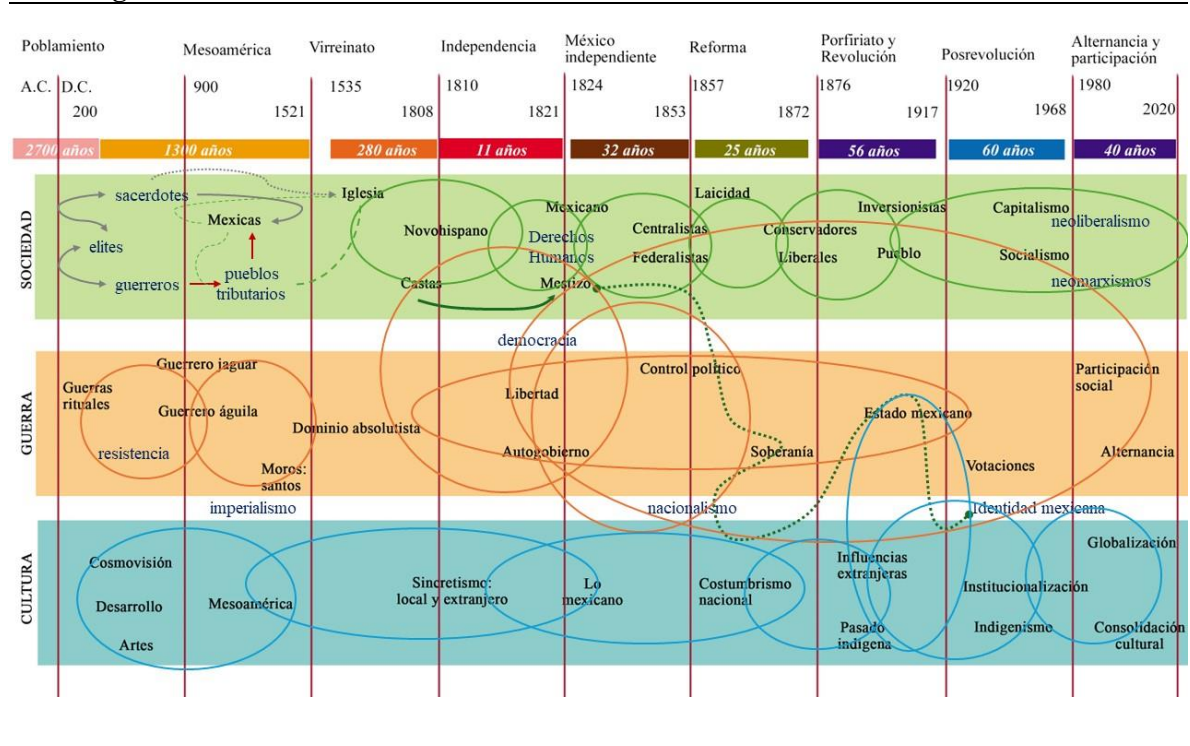
Ahora bien, si se tomara la otra perspectiva de análisis en el polo fatalista, donde el Estado es perversa cárcel de control psíquico que mantiene bajo sus intereses la formación del perfil de ciudadanos, se puede asumir que se conoce la configuración resultante de los atributos de identidad presentados en los LTG y se perpetúan sus supuestos en favor de la permanencia del Estado mismo; algo que iría mucho mejor con la línea de México como personaje heroico e inalcanzable y el fortalecimiento institucional del régimen frente a un país post revolución en un período de entreguerras de inicios del siglo XX.

Bajo este punto de vista, el proyecto de Estado que comenzó los LTG y mantuvo la política durante 60 años consistentemente puede verse como un éxito de consolidación de una nación a través del adoctrinamiento – la comunicación didáctica y persuasiva que por derecho y obligación le

pertenecen como emisor oficial frente a un público masivo – especialmente con el uso discordante y heterogéneo que se da a la comunicación funcional y la publicidad que emite – ver Prieto (2016) sobre las políticas publicitaria y el apartado 2 del capítulo 1 sobre las consideraciones de construcción de identidad – cuyas bases de sustento son la acción institucional y burocrática más que ideológica.

La institucionalización que se logró bajo la identidad en que instauraron la escuela pública y los LTG se sustentan en la conclusión implicada de *Figura 39* en que el discurso de paz y gobernabilidad trascienden las problemáticas sociales para conservar las instituciones y al menos la impresión del orden público frente a la alternativa de violencia; esto a la vez, mantiene vigente un doble discurso de silencio y sátira – muy atribuida a lo mexicano, ver el mismo apartado 2 del capítulo 1 – que indican un comportamiento contraintuitivo en el sujeto: hay una doble dinámica en la narrativa – como set de instrucciones – que a pesar de no poderse derivar directamente, le indican al sujeto que interactúe bajo premisas negativas – *modus tollendo ponens* – en tanto que las instrucciones recibidas desde el discurso oficial no son útiles en la validación contextual.

Figura 40
Las categorías incrustadas en la identidad narrativa de los LTG



Fuente. Elaboración propia de acuerdo con los materiales analizados.

Resulta bastante coherente una vez que se llega a esta conclusión ver un análisis del ethos de lo mexicano desde una óptica que no satirice ni haga cómico el proceder del sujeto frente a la cotidianidad de violencia o inseguridad pública, legal o social. Así, al presentar una narrativa que tienen un valor más grande en su excedente de sentido que en lo que expresa explícitamente, lo los

LTG proporciona a los alumnos es un simbolismo limitado, es decir, instrucciones sencillas – los símbolos patrios, el acta de nacimiento, y tres celebraciones te hacen buen mexicano, sin muchas preguntas ni requisitos – y una historia que pone en aparente discusión guerras ya ganadas, así como fracasos y errores superados.

La función narrativa se encarga por función característica de actualizar cierta parte de lo aprendido, efectivamente, pero no lo que es parte explícita, reafirmando el hecho de que para comprender esa pieza clave de la interacción de lo mexicano, es necesario mirar hacia lo contextualmente implicado. Recordando que esta parte del análisis asume que es intencional este uso de identidad narrativa, el Estado ha conservado la paz tan necesaria para un México devastado y desunido por las guerrillas posteriormente llamadas Revolución.

Esto ha llevado a la prevalencia del Estado Mexicano, efectivamente, pero también ha tenido otros dos efectos: un Estado débil en su percepción social, control de territorios, legalidad, justicia y continuidad de desarrollo que puede ser analizado desde cualquiera de estas categorías, pero en nos limitaremos a asociar a la forma en mantiene la violencia estructuralmente funcionando. La identidad narrativa que propone el Estado en los LTG puede ser una explicación que disfraza la violencia de género, de clase, de origen étnico y racial, política e ideológica – Theidon (2022) ahonda en los efectos de la violencia a largo plazo – donde se hablan de caminos para evadir y preservar la ilusión de control sobre una situación ambigua.

Un país con tantos muertos como regiones en guerra declarada como lo es México – con grupos de narcotráfico transnacionales, feminicidios, discriminación disfrazada de sátira o inclusión forzada, corrupción y crimen organizados – requiere ser entendido bajo parámetros que permitan comprender cómo se mantienen la aparente paz y gobernabilidad en escenarios de violencia, como todos los nudos narrativos la trama de la identidad narrativa que son guerras e influencias externas que mantienen la ilusión de un pueblo que mantiene la unión a pesar de sus diferencias – liberales y conservadores, centralistas y federalistas, o actualmente, fifís y chairros.

Estos dos últimos son elementos subyacentes a la trama que se había explicado en los apartados anteriores pero que develan tres narrativas incrustadas en la narrativa principal de la historia de México: guerra, cultura y sociedad. Tres categorías que van agregando elementos ideológicos y culturales a la trama para reforzar los supuestos presentados y comentados hasta este momento. La *Figura 40* permite ver cómo hay un ciclo recurrente en la forma en que la sociedad tiene élites en la medida que la religión media la sociedad – Mesoamérica, virreinato, reforma, revolución cristera – y produce, según la explicación causal desigualdad social lo que lleva a conflictos armados. Después, está la guerra, que tiene como trasfondo fines rituales – incluida la sacralización de la cultura que está

en el último nivel – para plantear el conflicto narrativo de pérdida de esplendor en el momento en que hay injerencia extranjera.

Los mexicas, últimos en llegar al territorio y apropiarlo, son traicionados por los pueblos tributarios para acabar la tiranía; repitiendo el ciclo con la independencia y el virreinato, las invasiones extranjeras, y la inversión extranjera en el porfiriato; el enemigo externo último es la globalización de las comunicaciones, la cultura, la economía, etc. Este enemigo finalmente lo que quiere es atacar el modo de vida, es decir, la cultura que era perfecta y avanzada en tecnología y sociedad en la Mesoamérica, luego se reconfiguró en lo novohispano, y ha resistido en su mestizaje, costumbrismo, indigenismo y consolidación en artes, estilo y simbología propia ante lo global. Una historia perfectamente cíclica y relatada para dar conclusión y renacimiento al conflicto, mientras que evade la permanencia de las élites y la opresión social, que ha permanecido desde antes de la época prehispánica y persiste hasta la actualidad, menoscabando, reavivando, tal vez, la renovación del relato. Una identidad narrativa definitivamente más metafórica y ficticia que acorde al contexto y las investigaciones sobre la historia de México y la identidad nacional.

En síntesis, las versiones revisadas en este capítulo presentan a México como el personaje principal de la trama narrativa, envuelto en tres narrativas, a modo de relato épico. El héroe, México recorre una travesía entre guerra, sociedad y cultura para obtener, al final del siglo XX y principios del XXI la democracia, en la cual comienza una nueva aventura, que incluye no solo el establecimiento de gobierno por medio del voto y la alternancia, sino la unificación de la acción de la sociedad y organizaciones civiles en su participación con el gobierno institucionalizado.

La estabilidad – forzada o vendida como entorno – a la que se refiere Pérez-Taylor (2016) es disfrazada para concluir la narrativa con el mensaje esperanzador de la alternancia política; aunque la violencia siempre estuvo presente: en los movimientos obreros del cardenismo, los izquierdismos de los cincuenta y sesenta, la represión de los setentas y ochentas, y el estallido de confrontación violenta con el EZLN y la violencia relacionada al narcotráfico en los noventas y principios del siglo XXI. Toda esa violencia contenida en la aparente paz y gobernabilidad que México dice haber alcanzado – porque necesita un cierre narrativo la historia de México que se presenta al alumno... un cierre triunfal – es comprobable en la alternancia de partidos políticos – que no perdieron la oportunidad, como en las dos versiones anteriores de llamar su llegada al poder como la epítome del cambio.

Comprensible bajo fines políticos, e incluso narrativos, la negación de la realidad social deja ver contra intuitivamente la realidad que no se dice y la que se enuncia como logro cuando expresa un tema conflictivo. Tal y como Mercier y Sperber (2017) relatan la exaltación de la no

discriminación en la Universidad de Virginia – sabiendo que surge de una sociedad con historia de esclavitud y discriminación, que permean hasta la actualidad –, así los LTG hablan del orgullo en el pasado prehispánico mítico, ese que es leyenda y atrae turismo a los centros arqueológicos y los mercados de artesanías, pero omiten la realidad de la discriminación y segregación de las naciones indígenas en la actualidad. Son Otros incluso, porque efectivamente legalmente tienen derechos distintos al resto de los mexicanos, aunque ellos sean los originarios.

Lo mexicano sigue teniendo en el centro de su conflicto narrativo la xenofobia, la imposibilidad de acceder a ser mexicano por fines propios – solo el acta de nacimiento te da esa validez, según los textos –; mientras que los nacidos en el territorio, inmediatamente quedan borrados de su pasado – como es el caso de las migraciones de china, los afroamericanos que en las últimas versiones han logrado reconocimiento, los sudamericanos que han encontrado asilo en el país, o incluso los españoles que según el texto llegaron a volvernos a civilizar en el siglo XX al fundar el Colegio de México – y adquieren una nueva herencia adoptiva – y robada como todo extranjero que llega a perturbar la estabilidad de México –: el México prehispánico como ascendencia identitaria.

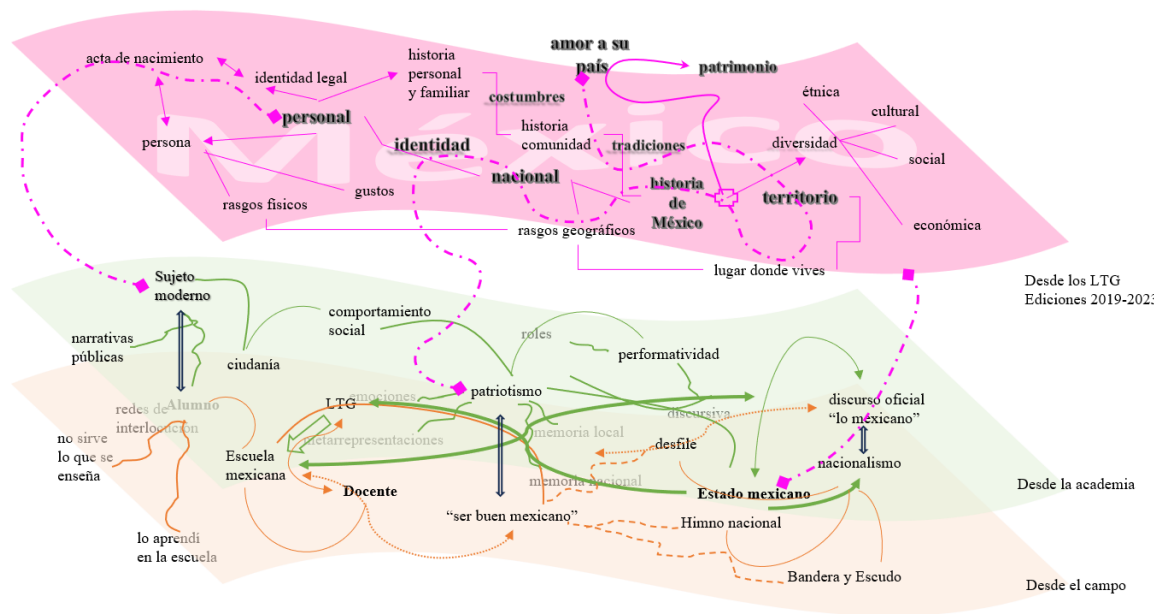
Es fácil – mágico casi – cuando se es mexicano por nacimiento, no hay mucho que hacer más que amar a la patria, a tu país, a México; en las últimas versiones empiezan a surgir condiciones, como conocer al país y cuidarlo, hacerlo un mejor lugar para vivir para todos los mexicanos, contribuir a su desarrollo, participar activamente en la ciudadanía. Pero todo esto es secundario, el componente emotivo de amar a México es el que tiene la carga significativa más grande a lo largo de los textos, puesto que no importa si hay rebelión, crímenes o injusticias de por medio para conseguir el cambio, lo importante radica en que en el fondo de la intención hay amor a México. Casi cualquier comportamiento puede ser justificado post facto si hay una argumentación en favor de ese sentimiento: esa evaluación fuerte prioritaria en el ciudadano mexicano.

Debe decirse, tenían razón en que la violencia subyacente – el espíritu revolucionario, la ilegalidad, los crímenes, la ingobernabilidad operativa y burocrática – son secundarios, según los LTG al ser mexicano. Ser mexicano está aún muy ligado al patriotismo, al territorio y su defensa del Otro – extranjero – y de los Otros – mexicanos –, al mito de origen y la performatividad – vacía de roles y comportamientos cotidianos – como un actuación perfecta del mexicano que conoce sus símbolos patrios, participa en los desfiles, los honores a la Bandera, y jura lealtad como declamar un poema.

Esas representaciones culturales, desde la aproximación alterna de complejidad, muestra un México con una diversidad cultural de etiqueta que disfraza las diferentes formas y manifestaciones culturales, para en aras de la unidad nacional, mostrar una identidad nacional limitada que da amplitud de cabida a las formas, pero reconocimiento real a ninguna que no sean las que justifican al proyecto

de nación, a los intereses de poder – económico y político, pero no social, ni equitativo. La *Figura 41* dibuja cómo estas categorías se asocian de tal manera que crean un circuito de argumentos que refieren de un atributo a otro sin realmente tener sustento en el simbolismo detrás; tal vez es porque la parte moral es reducida a cultura – en el pasado prehispánico, en el costumbrismo que se resiste al cambio del siglo XIX, en la batalla con los medios de comunicación para no ser globalizados – pero el acceso al excedente de sentido, a lo valioso de la sociedad lleva al amor al país, un país que es un ente, un personaje, una corporativización.

Figura 41
Mapa de complejidad de representaciones en la identidad narrativa reconstruida



Fuente. Elaboración propia en conjunto con Mancera-Valencia

CAPÍTULO 6. Resultado e interpretación: LTG 2023-2024

La secretaria de educación Delfina Gómez reconoció que se estuvo trabajando sin contar con el planteamiento curricular de la Nueva Escuela Mexicana, solamente con base en el Plan Nacional de Desarrollo, pero aun así se continuó con las reformas. El 3 de junio de 2021 se publicó en el DOF el *Programa Institucional 2021-2024 de la CONALITEG* (EUM, 2021) en que se reitera la tarea del Estado de garantizar el derecho a la educación, siendo tarea de la dependencia solo la distribución de materiales educativos, pues la tarea de diseño y elaboración quedó a cargo de la SEP bajo el argumento siguiente, “Como se menciona en el Plan, el Gobierno de México busca instaurar un modelo viable de desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia entre los sectores sociales donde nadie quede excluido” (p. 137).

Para lograr los fines del plan nacional de desarrollo del gobierno en curso, reitera tres aspectos que guían sus planteamientos: la incorporación de México a la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y los compromisos acordados internacionalmente en materia educativa; la visión humanista que privilegia la tolerancia y la inclusión, y un modelo de desarrollo basado en el bienestar de la persona. En cuanto a los contenidos solamente se dice que serán actualizados y se buscará incluir las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital - TICCADT – así como el compromiso activo del Estado hacia una

“política educativa orientada al fortalecimiento del SEN se convierte en una poderosa herramienta de transformación social con el propósito de conducir a una formación más sólida de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, contribuir a la disminución de los índices de pobreza del país y erradicar los elevados grados de violencia que se viven actualmente.” (p. 139)

Así, la reforma de los LTG está orientada prioritariamente hacia la comunicación funcional y persuasiva de los alumnos, ya que los parámetros son de tipo sociológico, corte que se vio manifiesto expresamente en los siguientes textos publicados.

Tras la incertidumbre de la primera mitad del sexenio, en 2022 se publicó el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria [PEEPPS]* (SEP, 2022b) en un documento con el sello oficial de la secretaria en el encabezado superior izquierdo y su publicación en línea, no disponible en el DOF. Abarca todas las secciones de educación básica en un total de 214 páginas: 139 de ellas de discurso sobre los fundamentos del plan, dos páginas de plan de contenidos sintéticos – descritos como “incompletos por definición” y a determinarse por la autoridad federal para un codiseño local (p.138) – y el resto de las notas aclaratorias y bibliografía. Además, menciona la participación de todos los actores involucrados, así como un primer objetivo de “construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos,

organizaciones, pueblos y sujetos” (p. 3) tras unos muy publicitados seminarios realizados a lo largo del país, de los que no hay registros de consulta disponibles, cabe aclarar.

Según el documento, se propone una estructura de cuatro elementos: a) integración curricular como campos formativos o ejes articuladores, interdisciplinarios, con enfoque de solución de problemas y elaboración de proyectos que llevarán al alumnos a lograr el perfil de egreso; b) autonomía del magisterio en la contextualización de los programas; c) la escuela como “centro de aprendizaje comunitario” (p.4) en que la práctica docente llevará las interrelaciones de la comunidad-territorio hacia replantear y resignificar “desde una perspectiva transformadora con el involucramiento participativo” (p.73); d) el derecho humano a la educación que prioriza al alumno. Ya que el objetivo de esta tesis no es el estudio de los planes curriculares, esta breve síntesis se concentrará como fue planteado en el apartado de metodología en un contraste de las representaciones previamente encontradas asociadas a la violencia y la identidad nacional.

En concordancia con los postulados expuestos en el 2.3 de esta tesis, los nuevos LTG de la NEM entienden que “la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia con su mundo, y no como sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia [referencia a A. Mbembe, *Crítica a la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*, s.p., 2016]” (p.95), por lo que se llama al cuestionamiento de las jerarquías sociales, justificando este enfoque en la premisa de buscar la inclusión de la mujer desde edades tempranas. Según el propio [PEEPPS], la violencia contra la mujer y los niños se debía al “lenguaje bélico” que anteriormente tenía la educación, por lo que a partir de la NEM el aula será un espacio en que se reescriban las reglas sobre de identidades, cuerpos y capacidades [en la página 105 referencia esta idea a M. Sánchez-Saínz, *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, 2019, p. 38].

Los autores de ambos textos referenciados abordan la inclusión desde el planteamiento de la identidad sexual – cabe aclarar que en el plan de estudios no se contempla la heterosexualidad, sino que este tipo de orientación sexual se le asume como masculinidad y patriarcado – poniendo en el centro de la reconfiguración social los derechos sexuales. El punto de contraste sobre estas aproximaciones que mantengo es que nuevamente quedan en segundo plano las necesidades y problemáticas que enfrenta la mujer como se expuso en el capítulo anterior– especialmente en México, uno de los países con mayor número de feminicidios –, la promoción de oportunidades y de caminos atención y ayuda. Además, es solo hasta el párrafo final de los fundamentos de inclusión que se menciona brevemente a los alumnos discapacitados y/o con aptitudes sobresalientes que, por diversidad, requieran de la comunidad escolar – y para quienes hay pocas o nulas oportunidades en la escuela pública según mi experiencia como docente.

Más que ser una crítica o un juicio, el párrafo anterior debe entenderse, como parte de los replanteamientos filosóficos; no es que se deje de lado a los discapacitados, ni a aquellos con aptitudes sobresalientes, sino que sus condiciones biológicas no son un argumento prioritario para su atención desde el pensamiento crítico propuesto por el plan de estudios. Acorde a los postulados de la teoría de la acción comunicativa la verificación en la realidad no justifica o valida un argumento, sino que ve a los actores como parte de un sistema que les constriñe a la tradición, y del que deben emanciparse con nuevos valores y estructuras éticas. Podría ser tal vez por ello que prioriza la modificación de la estructura biológica de heterosexualidad y, como lo aclara, todo tipo de argumento del desarrollo psicológico y cognitivo del alumno – como Piaget y Vigotsky a los que en la nota 131 delimita como enfoques constructivistas que priorizan el desempeño (SEP, 2022b, p. 47, 159).

Otro cambio radica en la fundamentación de la ciudadanía que se asume se dará desde lo que llaman interculturalidad crítica que es un diálogo de saberes que visibiliza aquellos que han sido discriminados de currículo oficial y que infiere “puede desarrollar una ética de diálogo cimentada en valores como la reciprocidad, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad” (p. 102), esto desde las Epistemologías del Sur como eje del pensamiento crítico y ético que se busca crear en el alumno. Así, se busca lograr una ética de la diversidad que llevará a los alumnos a conocer desde situaciones análogas otros saberes desde el diálogo. En conclusión, se busca una reapropiación de conocimientos – desde el razonamiento deductivo e inductivo para con base en hipótesis planteadas desde el contexto buscar información interpretada desde la justicia social. El PEEPPS refiere que esto logrará formar ciudadanos para una democracia intercultural.

Para ello, definen culturas como “matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales que habitan [referencia a J.A. Santos, *Filosofía intercultural y pedagogía: relejendo a Paulo Freire, 2017*]” (p.99). De esta manera, la identidad del sujeto no puede entenderse como un individuo, sino desde el pensamiento crítico propuesto que apela a “una recuperación del otro desde la diversidad [referencia a E. Dussel, *14 tesis de esencia: hacia la esencia del pensamiento crítico, 2016*]” (p.97) como fundamento de la ciudadanía.

Bajo estos argumentos, la NEM, desde su PEEPPS, busca el bienestar e inclusión de toda la población al ser: “democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural de excelencia” (p.5) – lo cual difiere de lo modificado por el decreto de abrogación de ley anterior – y tiene como objetivos:

- a. fomentar la identidad con México: de acuerdo con los planteamientos de cultura de la UNESCO de 1982.

- b. responsabilidad ciudadana: aceptar y respetar los valores cívicos esenciales, derechos humanos, bienestar social, cultura de la paz, conciencia social y el ejercicio de la ciudadanía.
- c. la honestidad como comportamiento fundamental
- d. participación en la transformación de la sociedad: dimensión ética y política de la escuela en que hay pensamiento crítico, conciencia histórica, libertad creativa y bienestar social.
- e. respeto a la dignidad humana: desarrollo integral con la persona como eje central humanista hacia un sujeto moral bajo los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO (ONU y UNESCO, 2015) de calidad en la educación y la educación como medio para la equidad social.
- f. promoción de la interculturalidad: aprecio por la diversidad cultural a través del diálogo y equidad
- g. promoción de la cultura de la paz: favoreciendo el diálogo y la convivencia según la UNESCO el objetivo 16 de la agenda 2030 de Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (ONU, 2015).
- h. respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente: desarrollo de una conciencia ambiental a través del sentido de pertenencia nacional e intercultural, para la preservación del entorno; de nuevo, bajo los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.

Los elementos simbólicos que surgieron a partir del primer apartado de los LTG que se han descrito y analizado en los capítulos anteriores asumían como fundamento que las significaciones simbólicas, obtenidas de un análisis pragmático del lenguaje podrían ser una puerta de acceso a la comprensión del ser; en cambio, la nueva edición de LTG – como se expuso en el capítulo 3 – parte de un postulado filosófico y teórico con un camino de conformación de la identidad irreconciliable ontológicamente con lo antes analizado desde la propuesta de Ricoeur, pero no desde las neurociencias. Así pues, en afán de lograr un contraste se puede buscar reconciliar la narrativa del discurso desde el siguiente postulado como una derivación pragmática:

Sí, y solo sí, tomamos como cierto el supuesto de que los elementos simbólicos de la identidad están incrustados en las representaciones simbólicas, entonces, aquellas ya identificadas estarán presentes en los nuevos textos independientemente de lo explícitamente dicho. Lo cual, podría llevar a tres supuestos:

1. Las representaciones simbólicas persisten en los LTG puesto que subyacen a un determinado lenguaje ideológico y son públicamente compartidas.
2. Las representaciones ausentes en las primeras ediciones de LTG y que han sido detectadas como invisibilización, tampoco han sido reivindicadas en la nueva edición debido a que están entretejidas en una narrativa.

3. La imposición de cambios en el lenguaje no modifica la meta estructura por lo que la narrativa histórica permanece con ligeras variaciones superficiales que no transforman la estructura narrativa de fondo pues el mensaje es unidireccional.


Por lo tanto, a fin de incluir el periodo de tiempo en que se realizó este trabajo de tesis, el presente capítulo expone únicamente las representaciones asociadas a violencia encontradas previamente y que se encuentran también en las nuevas versiones (SEP2023a - 2023ah). Debido a que se busca un enfoque interdisciplinario e integrador, según el plan de estudios mismo, no hay materias ni currículo establecido – lo cual es coherente con las premisas de emancipación de la tradición y los estándares preconfigurados del capitalismo racional – lo que significó encontrar las representaciones de identidad – personal y mexicana – en todos los textos del alumno y maestros. El capítulo se divide en tres apartados que responden a los supuestos anteriormente expuestos: cuáles elementos persistieron; cuáles de aquellos que eran parte implícita de los textos y que se interpretaron por inferencia fueron incluidos o permanecieron sin serlo; y finalmente, cuáles de estas representaciones de identidad mexicana se relacionan con la violencia vivida en el contexto mexicano.

6.1 Contraste de ediciones

Representaciones que persisten

Figura 42

Identidad legal

<p>A)</p> <p>El <i>acta de nacimiento</i> es un documento de identidad que te da acceso a los diferentes servicios que brinda el Estado, como la educación y la salud.</p>	<p>B)</p> <p>El avance en la tecnología ha llevado a utilizar los datos biométricos como medio para asegurar la identidad de las personas.</p>
<p>C)</p> <p>Funciones del nombre propio de las personas</p> <p>Desde el nacimiento, las personas reciben un nombre. Esto permite que se les distinga de otras. En México, todas las personas tienen derecho a tener un nombre.</p> <p>El nombre de las personas es un nombre propio, es decir, ayuda a identificar a un elemento de entre varios que son semejantes.</p> 	<p>D)</p> <p>Derecho a la identidad</p> <p>Este derecho responde a la necesidad de reconocimiento como personas que pertenecen a una familia y una comunidad dentro de un territorio que se llama <i>nación</i>. A través del registro de identidad (acta de nacimiento o Clave Única de Registro de Población, CURP), que incluye lugar y momento de nacimiento dentro del territorio, así como la relación de parentesco de padres, madres, abuelos y abuelas, y el nombre propio, el Estado garantiza los derechos de toda la ciudadanía.</p>

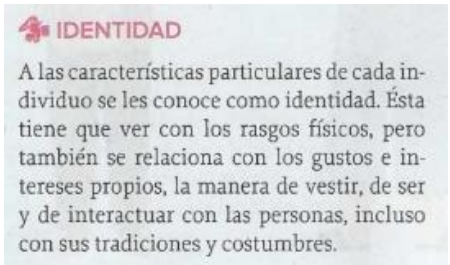
Fuente. A) (SEP, 2023t, p. 88), B) (SEP, 2023t, p. 92), C) (SEP, 2023h, p. 118 D) (SEP, 2023i, p. 164).

En primer lugar, persiste y se amplía el supuesto de identidad como una función de reconocimiento y validación desde el Estado. Como lo muestra la *Figura 42* en que ahora no solo se le define a la persona desde el acta de nacimiento y sucesivo uso del CURP, sino que, a pesar de las premisas anti-biologicistas de la ideología planteada, también se introduce el supuesto del uso de datos biométricos para seguridad del sujeto. Podría entenderse que es para prevenir el robo de datos personales, pero como el propio Chomsky ha mencionado, los mecanismos de los Estados para

controlar y vigilar la violencia – en todas sus formas, aunque Chomsky (2007) habla de los Estados en torno a las ideologías e inteligencias que mueven la llamada democracia y nacionalismo en que vivimos – van logrando formas sofisticadas de adaptarse, perfeccionarse, o mutar entre violencia y propaganda. Incluso, desde aproximaciones de teoría de comunicación básicos, un medio al sobrecalentarse deja de ser útil para la transmisión del mensaje, lo que significaría que los libros se han agotado como medio para construir identidad – aunque los LTG 2023-2024 no trabajan bajo estas premisas, por lo que se desarrollará este último punto.

La escuela es una forma de control de la propaganda del Estado indudablemente, aunque Chomsky aboga por una escuela como la que supuestamente es la NEM con desarrollo de pensamiento crítico y comprensión desde el diálogo intercultural, en realidad, los intelectuales que “ejercen control este sobre el aparato (...) trabajan fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden socialmente dominante, que les reporta beneficios” (Macedo, 2000, p. 16); en este caso, por muy radical y de izquierda que sea el discurso de los LGT de la NEM, deben – para su propia subsistencia – permanecer aquellos rasgos que mantienen el Estado moderno. La legitimidad del ciudadano tiene como condición prioritaria, entonces, el reconocimiento y validación del Estado, con base en parámetros históricos y biológicos, y después viene la reconstrucción desde una identidad como decisión personal y las características subjetivas, pero sobre todo “la diferencia o ser diferente hace la identidad” (SEP 2023i, p.71).

Figura 43
Elementos secundarios de la identidad

<p>A)</p> 	<p>B)</p> <p>La <i>identidad</i>, entonces, "es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad", tal como lo dice el <i>Diccionario de la Real Academia Española</i>. Esto se distingue al observar una cosa o una persona. La identidad es lo que nos hace diferentes y nos vuelve únicos en el mundo.</p> <p>La diferencia es también todo aquello que se hace en cada momento, cuando se realiza un movimiento o cuando se dice una palabra que se quiere. Esto es así, porque es el propio cuerpo el que lo lleva a cabo: si quiere saltar, salta; y es su propia voz también la que sale de él para decir: "Yo quiero el pincel morado y no el azul", por ejemplo. Asimismo, es diferente, porque hace rato tuvo el deseo del azul y un minuto después el del morado, y a nadie más le pasó eso.</p>
---	--

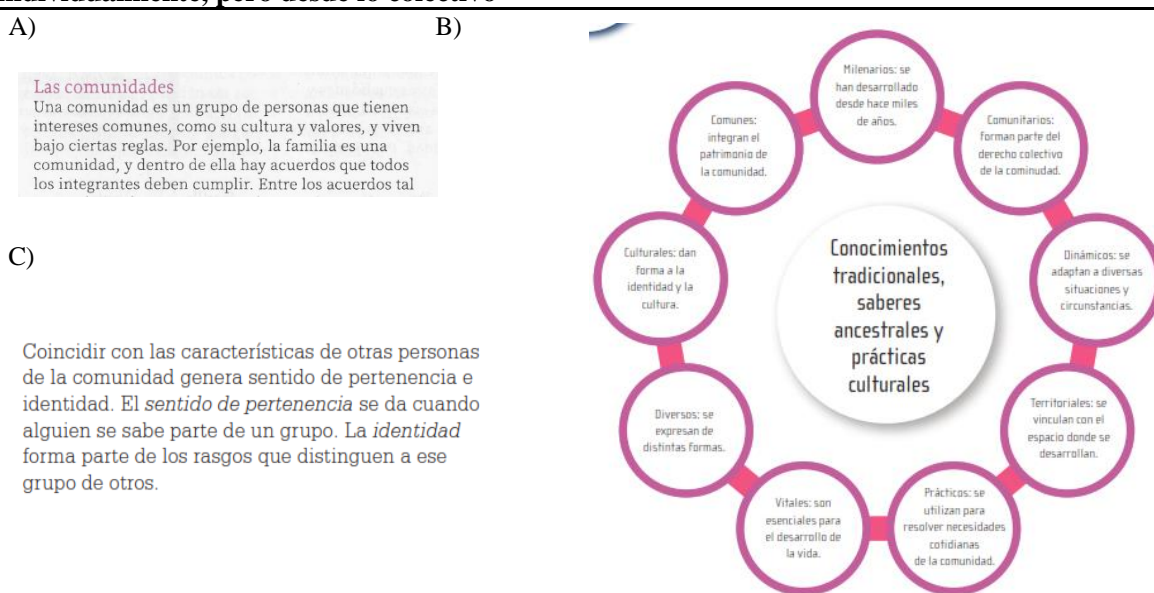
Fuente. A) (SEP, 2023h, p. 66; B) (SEP, 2023i, p.71).

En este punto es donde surgieron las críticas a que los nuevos LTG tiene ideología de género desde los primeros grados – el libro citado en el inciso B incluso la define y promueve a través del simbolismo de los colores que utilizan al hablar de identidad –; como aclaré antes ese no es el tema central de esta investigación, por ello no ahondaré en la polémica en torno a él, pero es imprescindible mencionar como parte del análisis completo que los libros, efectivamente tienen implícito un sesgo hacia la ideología de género bajo el discurso de la diferencia y la diversidad. Fuera de que esta tesis

tiene postulados, evolutivos y biológicos, también es cierto que el materialismo desde la antropología reconoce que las sociedades desarrollan articulaciones culturales que carecen de soporte en la realidad física del mundo. Por lo tanto, la comunidad LGBTQT+ es, de hecho, parte de los grupos minoritarios en cuanto a miembros pertenecientes, pero no en cuanto a sus postulados que son parte de las teorías populares – *mainstream* – dentro de los medios de comunicación masiva [MMC], las redes sociales digitales [RR.SS.] y las culturas organizaciones y corporativas [OC]. Su priorización, probablemente, se deba a los índices de violencia que hay hacia esta comunidad, pero que, sustentando mi argumento inicial de este capítulo, compiten por relevancia contra la mujer y los niños.

Volviendo al tema del modelo de identidad propuesto, la identidad en general se retoma el postulado sociológico de que el sujeto es, en gran parte, su comunidad, cultura y tradiciones, sólo que en esta versión de los LTG el elemento colectivo trasciende hacia una radicalización de la referencia de identidad hacia dos vertientes. Primero, la cultural con base en lo local, familiar o grupal, y segundo, una marcada referencia hacia lo nacional como articulación de lo mexicano. Ambos se sustentan en el sentido de pertenencia al grupo como fundamento de las similitudes del individuo con las diferentes colectividades en las que participa.

Figura 44
Individualmente, pero desde lo colectivo

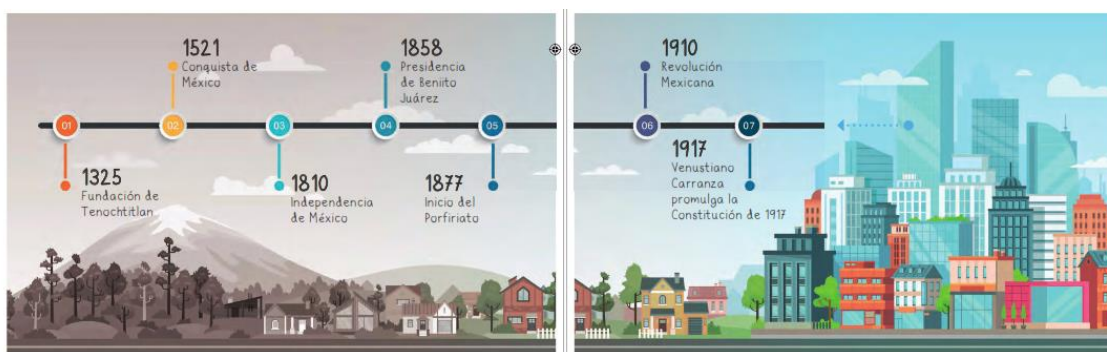


Fuente. A) (SEP, 2023h, p. 46); B) (SEP, 2023l, p. 216; C) (SEP, 2023x, p.268).

Entonces, aunque hay un replanteamiento de la metáfora sujeto-país, en que México era un ente casi sobrenatural, ahora México es un *conjunto de comunidades* – ver *Figura 44* – tal y como lo plantea el [PEEPPS], en donde se deja a México como personaje principal y en cambio se habla de colectividades; también hay que destacar el cambio hacia prácticas culturales en vez de herencia cultural como términos utilizados, pero en realidad existen pocas variaciones en cuanto a la narrativa

que acompaña la versión de México nación. La narrativa se mantiene una trama muy similar: en los libros de primaria inferior algunas lecciones sobre arte rupestre – tanto mexicano, como latinoamericano y en USA –, el pasado prehispánico como origen de la nación, y los acontecimientos relevantes – como se muestra en la *Figura 45* y que difiere en poco con la propuesta anterior sintetizada en el *Figura 38* – del país como un recuento de eventos esporádicamente enunciados a lo largo de los textos de primaria superior. También se conserva el situarse en *lo local* como parte de los saberes – costumbres y tradiciones – que permiten al individuo conocer su comunidad. Aunque se intenta llevar hacia el sujeto *en* su comunidad, *no desde* ella, es decir, conserva elementos de los planteamientos filosóficos y sociológico del apartado 3.3.

Figura 45
La nueva línea del tiempo



Fuente. A) (SEP 2023r, pp. 66-67).

Por ejemplo, la historia no dice quiénes somos como anteriormente se planteaba, sino que la historia lleva al sentido de pertenencia desde la participación como miembro en los distintos grupos; sin embargo, existen dos supuestos sobre la identidad grupal. Primero, la identidad es una forma de resistencia a la globalización como lo plantean las Epistemologías del Sur, entonces – ver *Figura 46* – la permanencia de las identidades y radicalización de estas se ve como una forma de emancipación de la colonización que se dio en estos territorios; segundo, se retoman las figuras de héroes patrios – es decir, la personificación de las virtudes nacionales en sujetos que han cambiado la historia nacional – elemento no presente en las versiones anteriores, pero sí en las primeras tres ediciones de LTG.

Aun y considerando el cambio de categorías, se conservan como atributos de identidad las costumbres y tradiciones, así como el destacar el patrimonio cultural como un aspecto muy importante de la gestión cultural. Se explica la importancia de las distinciones de la ONU sobre patrimonio cultural como de la humanidad – ver, por ejemplo, páginas 163-164 de SEP 20231 – donde se rescatan los aspectos tangibles e intangibles de la cultura, y se aboga por la permanencia de las tradiciones y costumbres. Esto, inmediatamente se relaciona con los pueblos originarios, muy mencionados a través de los textos en el plurilingüismo y su legado para la sociedad actual. Lo cual lleva a otro aspecto que

se conserva en la trama narrativa, el supuesto o argumento subyacente de una visión estática de la realidad social.

Figura 46 Historia e identidad

A)



Quiero conocer la historia de mi pueblo

Durante esta aventura de aprendizaje, valorarás el vínculo entre pasado, presente y futuro para configurar una identidad propia dentro de tu comunidad en tiempos globales.

B)

Las historias que conozcan sobre la fundación de algún lugar, algún personaje famoso o algún hecho económico, político, social o cultural son muy importantes para preservar la cultura y la identidad de la comunidad.

Fuente. A) (SEP 2023r, p. 58) B) (SEP 2023r, p. 60).

Figura 47 La atemporalidad de las enunciaciones

A)

Así está ordenado el mundo, como lo puedes mirar. Los mexicanos antiguos así lo dijeron ya. 🌀

B)



C)

Antes de que llegaran los españoles, gran parte de la Ciudad de México era **un gran lago** y así se han conservado hasta nuestros días las alcaldías de **Xochmilco** y **Tláhuac**.

Con la orientación de tu maestra o maestro, investiga en la biblioteca de tu comunidad escolar o en fuentes electrónicas, qué elementos naturales eran importantes para las culturas prehispánicas del lugar donde vives y qué danzas o rituales se hacían en honor a esos elementos.

Fuente. A) (SEP, 2023d, p.147; B) (SEP 2023p, p. 22); C) (SEP 2023a, p. 246).

Se mantiene un uso no referencial del tiempo, más ficticio que histórico o no cronológico – ver *Figura 47* –; como propondrían las Epistemologías del Sur, tal vez por eso incluir desde la primaria básica el relato del tiempo circular de la cosmovisión mexicana, y la constante recuperación de elementos prehispánicos como si el tiempo no hubiera pasado. En territorios donde se gobierna por usos y costumbres de pueblos originarios, o inclusive, en lugares donde aún hay porcentajes de población indígena, es posible realizar los numerosos proyectos en que se busca retomar desde la historia oral – abuelos o familiares – que relaten a los niños costumbres y tradiciones de las comunidades, pero esta no es la realidad en las ciudades – ahí se concentra la mayoría de la población en edad escolar – donde es difícil por trabajo y horarios poder acceder al conocimiento comunitario; probablemente los docentes y alumnos terminarán por buscarlo en fuentes escritas, cabría preguntarse si tendrá las mismas experiencias significativas y se dará un aprendizaje memorable en estos alumnos.

Incluso, este enfoque resulta poco práctico para elementos físicamente verificables, el Lago de Texcoco, donde se estableció la Ciudad de México, no se conserva hasta la actualidad como lo afirma el inciso C de la *Figura 47*. Tampoco las tradiciones o los grupos humanos permanecen atemporalmente, ni se puede esperar en la dinámica social que las expresiones y prácticas culturales sean una constante referencia al pasado, muchas de ellas se han modificado, otras entran en desuso. Desde la cognición, que algunas representaciones estén en uso mientras otras permanecen en un segundo plano, no significa que se hayan perdido o sean menos importantes, sino que, su uso pragmático es para disfrute y comprensión de la interacción en sociedad. Inclusive, desde la teoría de la acción comunicativa, de múltiples lenguajes que es planteada en los libros de *Nuestros Saberes* de primer y segundo grado, las prácticas y expresiones sociales son identificadores en comunidad, no un trabajo constante de preservación. Esta es una visión burocrática de la cultura.

Figura 48

Las costumbres y tradiciones como atributos culturales

A)

En México existen distintas manifestaciones culturales que le dan identidad a los mexicanos, como los mitos, las leyendas, la música, la danza, las artesanías, la vestimenta y la gastronomía, entre otras. Estas expresiones culturales se relacionan con la historia, las tradiciones y las costumbres de las distintas comunidades del país. Por ello, son símbolos de identidad de todos los mexicanos, que debes conocer y valorar.

B)

El patrimonio cultural es el conjunto de bienes tangibles [como edificios o monumentos] o intangibles [como las costumbres o las expresiones artísticas] que se reciben del pasado y forman parte de la identidad de una comunidad.


Fuente. A) (SEP 2023v, p. 182; B) (SEP 2023p, p. 266).

Es necesario conservar las costumbres y tradiciones, sin embargo, vuelvo a la cuestión analizada brevemente en el capítulo anterior: es realista asumir una visión tan estática respecto a las tradiciones y cultura, en un país donde casi el 80% no se identifica como indígena, y de ellos solo el 2.5% como afrodescendiente (INEGI, 2022), o incluso, esperar que las comunidades afroamericanas y los pueblos indígenas deban conservarlos, por ser patrimonio de la humanidad – ver *Figura 48* –; el enfoque me parece atemporal, como si la inmanencia de la trama pudiera rescatar todo lo ya cambiado en las culturas, o el cambio natural que se da en los saberes y culturas – pues es derecho únicamente de los miembros de las naciones originarias si hay cambios o no en su cultura e ideología – les hiciera menos originarios. Inclusive surge un punto muy discutido en el *mainstream* también, el encontrar un balance entre el apoyo y respeto a los pueblos originarios y la apropiación cultural de personas no pertenecientes a estas comunidades.

Entonces, la población mestiza de México es el elemento siguiente por considerar puesto que, de nuevo, surge la cuestión de huecos en la trama al querer dibujar un camino hacia la ciudadanía. Analizándolo desde un sujeto dentro de ese 80% – un migrante, inclusive, los migrantes de

Latinoamérica cuyo trayecto se relata en *Múltiples Saberes. 6° grado*. (SEP 2023C, pp. 64-71), aunque no son los únicos casos de inmigración – que no se adscribe a un pueblo originario dentro del territorio, resulta contradictorio – y apropiación cultural, así como violencia al sugerirle dejar sus propios orígenes – el crear un sentimiento hacia un pasado indígena – mayormente Mesoamericano, aunque vivan en otras partes del país – del que no son herederos pues desconocen la genealogía, lengua, saberes, festividades, prácticas y creencias que dan sentido a la simbología y representaciones culturales que dan pertenencia a una cultura – ver *Figura 49* – es claro como para llegar a la asociación, hay un pasado compartido, del que se carece en un sujeto promedio. El Estado mexicano propone un supuesto inicial para la identidad que realmente pocos mexicanos pueden cumplir, no es – legalmente – su derecho sentirse parte de los pueblos originarios y su identificación por adoctrinamiento es – en la verificación del contexto – falsa, un rol completamente categórico, pero no práctico.

Figura 49
Conquista, lo propio y el Otro

<p>A)</p>  <p>Luis preguntó: "¿quiénes fueron los primeros pobladores?". La maestra respondió que en el país se desarrollaron grandes civilizaciones como los mayas o los mexicas, por ejemplo, y quienes conservan sus raíces en la actualidad se denominan pueblos originarios. Cuando España colonizó México, junto con los españoles, llegaron personas de África, a quienes se reconoce como pueblos afromexicanos y, a lo largo de la historia, se han establecido grupos provenientes de otros países.</p> <p>Ana preguntó: "¿todos los pueblos originarios habitan nuestro país en la actualidad?". La maestra respondió que sí, y que además cada grupo tiene sus propias prácticas culturales y lingüísticas; es decir, tienen diferentes formas de pensar, hablar, alimentarse, vestir, celebrar, convivir y hablar. Todo eso nos da identidad y enriquece al país.</p>	<p>B)</p> <p>El niño creció muy grande y fuerte y se convirtió en el protector de los mixes; los defendió siempre de los invasores extranjeros. Por eso los mixes no se olvidan de él y hasta hoy en día le rinden tributo y respeto.</p> <p>C)</p> <p>Las artesanías, la música y las danzas que tradicionalmente se ejecutan en varias regiones de nuestro país son expresiones artísticas y culturales que tienen un gran valor, pues forman parte de nuestro patrimonio.</p>
--	--

Fuente. A) (SEP 2023r, p.153), b) (SEP 2023b, p. 174); C) (SEP 2023aa, p. 40).

Al tener la misma ambigüedad en el acceso a ciudadanía y el conflicto narrativo en que a Mesoamérica le fue robada su gloria tras la conquista, el problema con lo Otro continua presente en el planteamiento de identidad. El lenguaje sobre la conquista, relacionado con la imposición y prohibición de la cultura de los pueblos originarios es una negación de la identidad mexicana, hasta para los mismos pueblos indígenas cuyas culturas han incorporado elementos desde la interacción social. Se hace, efectivamente, en el relato de Cuauhtémoc (SEP 2023c, p. 192-193) y en la entrevista ficticia a *Malintzin* (SEP 2023e, p.202-209) mención de otros pueblos indígenas y de los conflictos que había entre los diferentes pueblos originarios, pero siempre el papel heroico es de los mexicas;

resultaría importante saber cómo es que se decidió o justifica que sea prioritario este personaje por encima de los demás pueblos originarios, o si simplemente es porque el centralismo burocrático del Estado así lo designa.

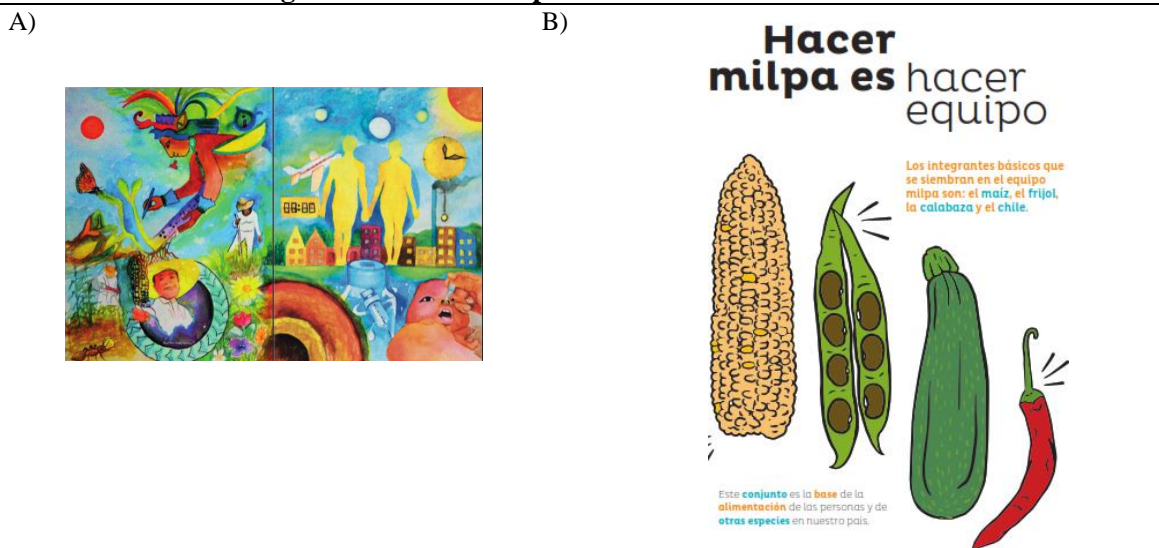
En tanto que existe una constante atribución de culpa a la política y manejo de los pueblos indígenas durante el virreinato, al que consistentemente llama conquista y época colonial, hacerles pasar por sinónimos no los hace tales, y es una imprecisión histórica muy relevante, puesto que – sin dejar de lado las injusticias, evangelización y dominio territorial – los habitantes originarios del territorio nacional, que incluso en momentos pactaron con la corona española, los llevó a tener el estatus de sujetos, dueños bajo la regencia de la Iglesia de las propiedades comunales, y con derecho a asistir a las universidades. La población indígena decreció y fue destruida durante el siglo XIX por la homogenización de todos los mexicanos ser iguales, la estatificación y reventa a particulares de los bienes registrados bajo el control de la Iglesia – incluidas las tierras comunales indígenas – y el decreto oficial del español como lengua nacional.

Nosotros mismos, los mexicanos, somos nuestros más temidos enemigos – pues para ser honestos, los mexicanos no somos todos los mismos. La conquista fue posible gracias a las alianzas con pueblos originarios contra el dominio mexica, sociedad altamente ritual y guerrera. El decrecimiento de la tradición y población indígena tiene que ver con el mestizaje de la sociedad durante los dos siglos de México independiente, nada más lejano que lo citado en *Figura 59*, inciso A, pues muchos de los pueblos originarios no sobrevivieron al Estado moderno; por poner un ejemplo local, los conchos y los chiricahuas en Chihuahua. Finalmente, para concluir este sesgo que conserva la edición 2023-2024, cabe mencionar que continúa hablando de cómo los españoles modificaron muchas de las costumbres indígenas, como el Día de Muertos que se expondrá un poco más adelante.

El hecho de que la milpa persista como una simbología predeterminedada del pasado prehispánico puede responder a dos posibilidades: o se está tratando de recobrar una simbología más ampliamente difundida y contextualmente cercana – al menos en el pasado prehispánico – que el mito de origen azteca, es decir, el mito de origen en el maíz como forma de cultivo ancestral, además de responder a la conservación de variedades de maíz endémicas, puede resultar una mejor metáfora que el tratar de reconciliar lo mexica hacia lo nacional; sin embargo, cabe mencionar que se había dejado atrás esta simbología porque se trató de eliminar la representación externa del mexicano que estaba en la milpa y comía nopales, caricaturizada y ridiculizada en la cultura anglosajona como un pueblo no civilizado. Este último sería un esfuerzo muy noble de recuperar elementos que realmente unen contextual e históricamente a las naciones nativas, y el mexicano que aun consume estos alimentos aunque no sea miembro de ellos; es decir, una resignificación que dignifique y revalorice los elementos culturales, efectivamente patrimonio de la humanidad también en cuanto a gastronomía,

desde la importancia local y regional, por encima de las asociaciones de los otros que degradaron estos elementos desde las interpretaciones internacionales.

Figura 50
Caricaturización o resignificación de la milpa



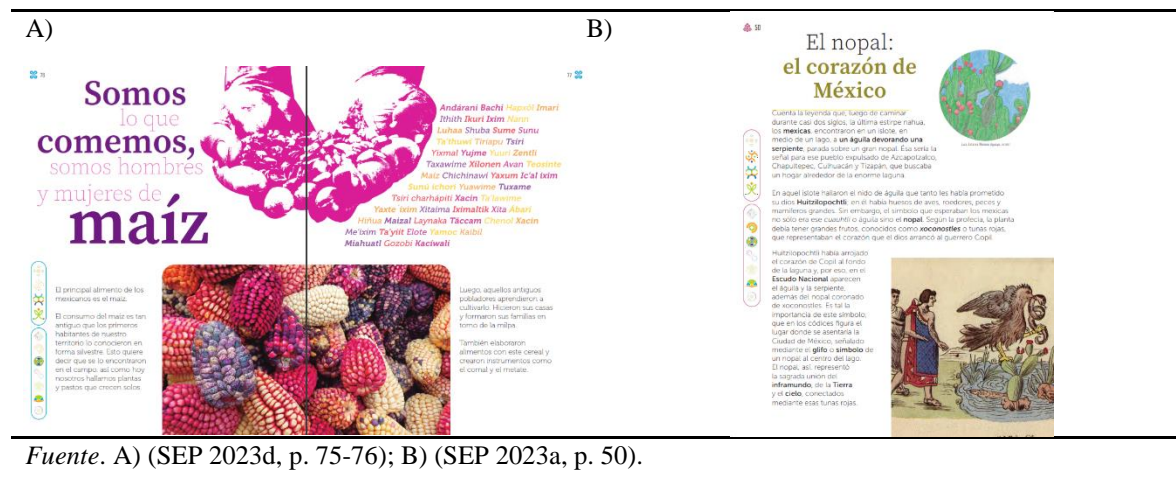
Fuente. A) (SEP 2023p, p. 90-91; B) (SEP 2023a, p. 154).

Si el objetivo es la resignificación – usando un poco los parámetros del capítulo anterior de buscar la mejor intención detrás de la selección de mensajes y representaciones –, el uso del maíz puede ser incluso relevante en las ciudades, por la gastronomía, aunque los niños rara vez hayan visto una milpa de verdad. Por otro lado, también se sugieren otros elementos como se puede ver en el inciso B de la *Figura 50* en que se retoman la calabaza, los frijoles y el chile como combinaciones básicas de la nutrición mexicana. Cabe mencionar que también se nombra el nopal, probablemente por el dicho de *con el nopal en la frente*, aunque este no sea una comida tradicional en todas las regiones del país – por ejemplo, en Chihuahua, el nopal ni siquiera se comercializaba hace veinte años – y, es claro que es una legitimación más del Estado centralizado cuando se acompaña con el mito de origen mexicana – como se ve en la *Figura 47*. Con relación a la resignificación del nopal, del que se rescatan sus virtudes alimenticias, dos páginas después de la citada en inciso B de la *Figura 50* se le nombra al nopal como “el corazón de la patria” (SEP 2023^a, p.53).

Según los textos, resignificar tiene una definición – ver *Figura 51* – en la que la resignificación es un asunto de diversidad – o interculturalidad crítica en términos de la NEM –, sin embargo, desde la propuesta de Habermas la resignificación es parte del proceso de cambio social a través de la acción y su fuerza radica en hacer referencia a ciertos atributos culturales utilizados por las masas en favor de los intereses que se desean, así la sociedad es capaz de tornar un cierto símbolo – aunque Habermas rechaza los símbolos como fuentes de significación superior en la sociedad – en una conjunto de significados reestructurados según sus intenciones situacionales o temporales. Bajo

esta perspectiva, se estarían llevando el maíz – leyendas de origen del hombre mesoamericano – y el nopal – elemento sagrado de la leyenda mexicana – hacia un cierto ‘origen sagrado’ compartido entre todos los sujetos nacionales.

Figura 51
Maíz y nopal



Fuente. A) (SEP 2023d, p. 75-76); B) (SEP 2023a, p. 50).

Lo no incluido también significa

Figura 52
Resignificar costumbres

Una manera de resignificar es comprender que no todas las personas opinan lo mismo, que son únicas y que, generalmente, dicen lo que creen a partir de lo que les han enseñado.

Para resignificar se requiere:

- Reconocer que algo afecta o daña a una persona.
- Saber qué hacer para cambiar esa situación.

SOBRE COSTUMBRES

Explique y dé ejemplos a los alumnos que se refieran a las formas de vida, relaciones, festejos, alimentación, modos de expresarse, entre otros, en una familia o comunidad, pueblo, ciudad, estado o nación.

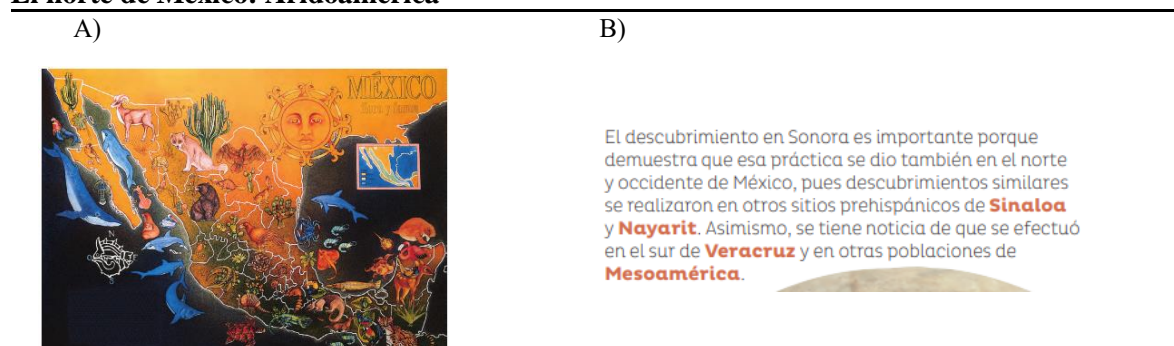
Fuente. (SEP 2023h, p. 181).

Asumiendo que la resignificación se da hacia una forma más colectiva de identidad – ver *Figura 52* –, del mismo modo en que se pretende decir que la educación en las pueblos originarios era para todos, el compartir el origen prehispánico esplendoroso de Mesoamérica, continúa presentando el argumento de la versión anterior en que no hay un arraigo al paisaje apropiado en una Mesoamérica extensa y con particularidades riquísimas en cada una de las culturas pasadas – que no sobrevivieron los últimos cinco siglos – y etnias actuales, y un norte que no es la gran Chichimeca desierta y de bárbaros – Aridoamérica – con un trozo de Oasisamérica – destacando la Sierra

Tarahumara, aunque eso nos convenga en este estado, y omitiendo la tradición del noreste – que rescata el norte de su incivilización. Aunque no se habla de estos dos términos – probablemente tratando de omitir lo errado de estos conceptos – el simbolismo permanece.

La *Figura 53* muestra como el discurso en los textos es una combinación de ambos objetivos, completamente dispares en tanto a postulados de interpretación cultural e ideología política, pues por un lado se trata de recuperar la diversidad ecológica y cultural de todos el territorio sin conservar solamente los parámetros colonialistas de civilización y desarrollo; pero se falla de nuevo en el cambio de fondo que logre eliminar la narrativa conjunta, me refiero a, el simple hecho de conservar el término Mesoamérica y destacarle como referente por excelencia de herencia y saberes, da por consiguiente – *modus ponens* – que permanece la visión de jerarquía colonialista e industrialista. Incluso, para quienes conocemos de arqueología y antropología en el norte de México, es obvio que trabajo hecho en las últimas tres décadas carece de trascendencia si no es ligado al sur, como lo muestra el inciso B del mismo cuadro.

Figura 53
El norte de México: Aridoamérica



Fuente. A) (SEP 2023r, p. 180; B) (SEP 2023a, p. 118).

De esta misma forma, el continuar con la exaltación del pasado sin reconocerle desde la mirada del siglo XXI, con estudios históricos y antropológicos mexicanos, pensemos un poco más libres de las herencias anglosajonas del siglo XIX y XX, y centrados en la interacción sociológica de los últimos cien años de un país más institucional – lo que debería redituarse en interpretaciones locales del discurso nacional – mantiene y preserva la brecha abismal entre la cartografía limpia – la versión hegemónica de ciencia de centro – y la cartografía sucia – las naciones indígenas actuales y su historia con lo mexicano, desde los territorios vividos – que sigue sin reconocerse en sus ventajas y problemáticas. Esto es trascendental desde los objetivos de esta investigación, porque se sigue silenciando la violencia, dejándole como un elemento siempre presente, pero oscurecido, disminuido, para no incomodar, para ser obviado, aunque dañe, destruya y corrompa desde el origen del significado.

Figura 54 La nostalgia del pasado... un pasado violento



Fuente. A) (SEP 2023a, p.138), B) (SEP 2023a, p.138), C) (SEP 2023a, p. 139).

La Figura 54 es un ejemplo de este fallo que permanece en lo dicho a medias, por lo tanto, en vez de ser presentado como violento y exponer su entramado en la estructura cultural de nuestra sociedad – porque esta es la que ata a nuestros esfuerzos de interpretación, habrá otras formas de encontrarle en otros países y entenderle –, en cambio, se le da un origen sagrado que exime de responsabilidades y le da cabida en la trama. La violencia está ahí, en el entrañable Choc mol que es símbolo de la civilización a la que refieren los textos nuestro origen milenario, artístico y reconocimiento internacional, lo que vuelve sagrado también el sacrificio humano – voluntario o de cautivos – la guerra, la violencia y la muerte. La misma muerte que se destaca como celebración icónica del ser mexicano, y en esta versión de los textos se expande hacia más y más menciones. No solo está ahora el Día de Muertos, sino que se agregan las Catrinas, con todo y su explicación política y la biografía de su creador, ver en SEP 2023f, pp. 118-123 – lo cual es un avance notable en dar información precisa para los LTG – y también se agregaron dos secciones que se analizan a continuación.

En primer grado, se propone la realización de un ‘cadáver exquisito’ (SEP 2023t, pp. 46-55) que podría entenderse como una mezcla entre alebrije y arteterapia – para un adulto y queriendo interpretarlo de la mejor forma. Recordando que el PEEPPS no considera la edad de desarrollo y que contextualmente los niños conocen la situación de violencia actual, comenzar con cadáveres desde el primer año de primaria tal vez sea una forma de resignificación en que usar partes del cuerpo de diferentes animales para crear un cuerpo como rompecabezas – al que se dice en las instrucciones, no debe ponérsele sentido ni restricción alguna – tiene algún objetivo subyacente de ¿deconstrucción, quizás? Como lo dije anteriormente, esta tesis no tiene como postulados base ese tipo de teorías, y este es un esfuerzo por interpretarle desde sus propios supuestos, desde las mejores intenciones. Tal vez también el cuento que se presenta en el inciso B, de cuarto grado – Ver Figura 55 –, también tenga esa concientización de que se convive con la violencia, con la muerte, como parte de la identidad mexicana.

Figura 55 Los cadáveres

A)

Vamos y volvemos



1. Individualmente, pero siendo solidario y con ayuda de tu maestro, realiza una búsqueda de ejemplos de cadáveres exquisitos en libros o en internet.
 - a) Copia algunos en tu cuaderno.
 - b) Escribe con tus propias palabras qué entiendes por *cadáver exquisito*.

B)



Esqueletos de niños juegan a las escondidas entre las tumbas. Uno le pide a Alejandra que no lo delate, mientras se esconde detrás de ella.

Fuente. A) (SEP 2023t, p.48), B) (SEP 2023a, p. 172).

El objetivo de la resignificación apuntaría hacia la normalización de la violencia y su integración a la identidad nacional como parte de los atributos que nos identifican, sin embargo, esto es algo que es parte del problema de violencia, su incorporación en la cotidianidad, en vez de la denuncia y el rechazo. Ahora bien, ni siquiera hay una concientización previa de la violencia y ni se le postula como no deseable, ya que se le propone como parte del origen sacralizado en los pueblos originarios – al menos como se propone desde los textos. La violencia, directamente relacionada con la muerte, en contraste es reafirmada en esta versión de libros como parte de la identidad, aclaro, no estoy sentenciando que se le condone o promueva directamente, sino, como lo enuncia el presente subtítulo, lo dicho a medias deja la mitad no dicha para ser completada con el resto de las asociaciones narrativas.

Algo similar podría decirse del uso generalizado de las asociaciones culturales. Hay una inclusión forzada hacia el simbolismo de lo nacional, de nuevo, no es una crítica reprobatoria, sino que el objetivo es señalar las brechas o inconsistencias que producen conflicto. Por un lado, existen diferentes manifestaciones culturales y se busca un reconocimiento de la interculturalidad, es decir, no se busca que se identifique con todas ellas, sino que se les reconozca a todas como valiosas, por lo tanto, habrá algunas representaciones que no sean parte de los procesos de interacción en ciertas regiones. En contraste, desde lo que no se dice expresamente, hay enunciaciones que se complementan por criterios de exclusión hacia la nacional compartida en igualdad de circunstancias. Por ejemplo, la *Figura 56* muestra la propuesta de manifestaciones culturales desde los LTG y, como es normal, dice que manifestaciones identifican a los miembros de un grupo, sin embargo, la derivación no se complementa desde el discurso explícito de equidad ya que el nombrar las más famosas hace que las otras no lo sean, cayendo en los criterios hegemónicos que busca derrocar la NEM, además de que se asume que hay aportaciones locales para suplir los ejemplos que se dan.

Figura 56
Manifestaciones culturales



Fuente. (SEP 2023i, p. 30-31).

Esto lleva a un problema recurrente de la versión anterior, ¿qué sucede con los atributos que como no se pueden obtener desde otras experiencias de vida? Por ejemplo, las comunidades donde no hay un traje típico desde hace más de un siglo o lo que realmente es una manifestación cultural en práctica – sustentada en la acción social – es uno diferente al que se ha determinado como autóctono – como lo dice en el recuadro azul ‘Profundicemos’ donde surge la premisa de que no son festividades sino cotidianas – en Chihuahua, por ejemplo, qué sería el traje típico en Delicias, una ciudad fundada hace menos de cien años, ¿cuál debería ser: la descripción de Cabeza de Vaca sobre los Conchos en su primer encuentro con la nación prehispánica o, el uso de ropa ranchera y botas en la localidad dedicada a la agroindustria? Otro ejemplo, es el proyecto de ‘Mi comunidad a través del tiempo’ en 2º grado (SEP 2023p, pp. 260-273) donde se busca recorrer el terreno y consultar a la comunidad sobre lugares históricos locales, Mancera-Valencia y Rey-Chávez²⁹ durante la estancia académica en que se discutió este capítulo indicaron el reto que significa para la propia comunidad conocer y reconocer qué es histórico. Agregaba yo que logísticamente es complicado el que los alumnos puedan realizar recorridos históricos para la comunidad acompañados del maestro, puesto que esto supone riesgos de seguridad para los alumnos, la responsabilidad y recursos de personal y transporte para la

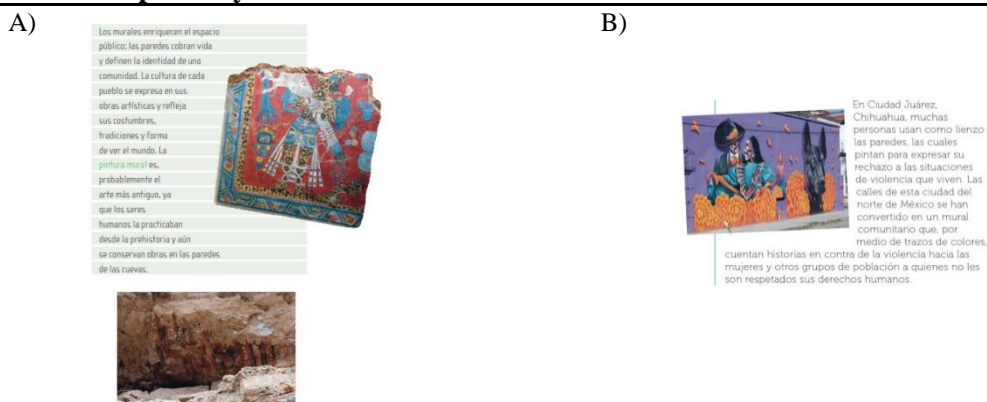
²⁹ Ver Macera-Valencia, et.al. (2020) para contrastar con los estudios sobre educación y cultura en el Estado de Chihuahua.

escuela; por lo que lo más probable será que este proyecto se realice como tarea o bajo la investigación del profesor desde la versión oficial de historia, lo cual anula el objetivo inicial de replantear la historia desde el espacio vivido.

El PEEPPS deja al profesionalismo y maestría de los docentes todas las consideraciones didácticas, pedagógicas y logísticas propias de cada región, plantel, y grupo, lo cual es un gran paso del Estado para reconocer la autonomía de la educación, al menos supuestamente, porque el discurso en *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* (SEP 2023ae - SEP 2023ah) diferente, ya que designa a los maestros representantes del Estado en el territorio – ver explicación en la fase 3 (SEP 2023h) para primer y segundo grado – en donde el conocimiento y labor docente son como servidores públicos que vinculan la comunidad con el Estado. Cabría decir, que para que estas afirmaciones llegaran a concretarse, más que docente para niños y adolescentes, el Estado necesita formar en sus normales y universidades especialistas en persuasión y adoctrinamiento, con un sólido conocimiento de la comunicación, la política y la sociología, además de dominio de la historia y la antropología necesarias para que el enfoque dialógico trascienda de un mero discurso con el Estado fingiendo apertura.

Lo nuevo

Figura 57 Pinturas rupestres y muralismo



Fuente. A) (SEP 2023v, p. 149), B) (SEP 2023p, p. 146).

El arte rupestre, los códices y frescos de los sitios arqueológicos y el muralismo mexicano se llevan hacia una actualización de la tradición – ver *Figura 57*. Aunque fueron desechadas las portadas anteriores y las recién concursadas para tercer grado que se describieron en el capítulo anterior, la idea de llevar nuevas formas de arte mexicano permaneció. Se nombra la aparición de murales urbanos, hay portadas con gráficos muy interesantes entre cada capítulo o proyecto, y las ilustraciones

a lo largo de los textos, aunque no tienen ficha técnica – falta el nombre, técnica y saber si son ilustraciones exclusivas o parte de otras obras – sí están atribuidos al artista y su lugar de origen. También hay un enriquecimiento de la tradición narrativa indígena con texto en español y las diferentes lenguas, a las que se les da constante reforzamiento como reconocimiento básico de los pueblos originarios; quienes están mucho más presentes desde su participación presente en la vida nacional, pero además se les da el reconocimiento en la Constitución y su derecho sobre su cultura, más allá de la multiculturalidad, tal y como lo plantea el PEEPPS – lo cual no exime de la excesiva apropiación cultural que se expuso anteriormente en este capítulo.

Es un tema complejo el de encontrar los límites y oportunidades de la diversidad, especialmente desde la identidad nacional que implica ser compartida por una colectividad muy heterogénea, a la vez que prioriza los intereses del Estado y los grupos en el poder con los proyectos de identidad y las identidades emergentes – utilizando la terminología de Castells – por lo cual el objetivo de señalar estas inconsistencias es mostrar cómo los conflictos entre identificación y exclusión conservan, exacerbaban o modifican las asociaciones entre atributos culturales. Aunque la diversidad es parte de los atributos de identidad nacional que se asumen con prioritarios en los LTG de la NEM el cambio de discurso oficial no se vio reforzado por la narrativa.

Figura 58
Diversidad, otredad y discriminación

A)

- a) ¿Qué situación vive Pedro?
- b) ¿Cómo lo ayudarías para integrarse en su grupo escolar?
- c) ¿Qué te hace sentir o ser diferente de los demás?
- d) ¿Qué te hace ser igual a los demás?

B)

- ▶ ¿Son importantes las diferencias debido al origen?
- ▶ ¿Cómo se forma la identidad de la comunidad?
- ▶ ¿Qué implica pertenecer a una comunidad?

- i. Con ayuda de su maestra o maestro, planeen una asamblea y acuerden cómo ayudar a integrar la memoria de su comunidad.
 - a) Piensen de qué forma pueden planear proyectos que beneficien la integración de su comunidad para aprender a valorar lo que cada uno es, fortaleciendo así la identidad.

C)

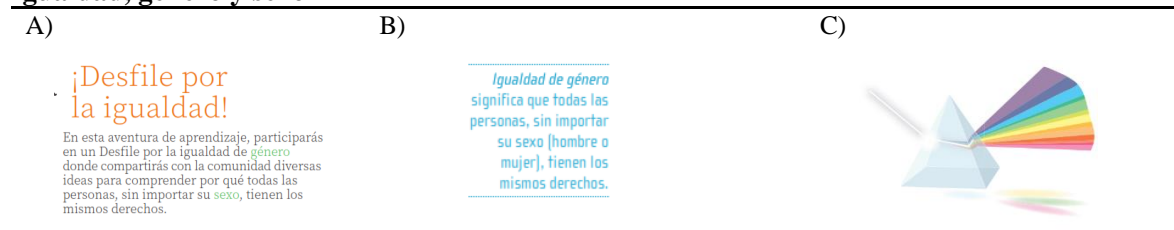
Fuente. A) (SEP 2023p, p.74) B) (SEP 2023p, p. 78); C) (SEP 2023a, p.77).

Es un tema complejo que no necesariamente tiene una respuesta única, y las inconsistencias son inherentes a las dos funciones de la identidad de incluir a aquellos miembros que son afines a un grupo, y excluir a quienes no pertenecen a cierta ideología, como lo concluye la página 31 citada en la Figura 56, los valores y atributos interiorizados trascienden la práctica no significativa. En consecuencia, el supuesto del PEEPPS se ve contrapuesta a la naturaleza misma de la identidad en la práctica como se ve en la Figura 58 donde se muestra cómo la idea inicial del sujeto en comunidad y desde la colectividad que se propone inicialmente para la NEM – buscando eliminar al sujeto posmoderno heredero del individualismo neoliberal de acuerdo con su argumentación – requiere de

la afirmación de la unicidad puesto que es ineludible desde la concepción legislativa del país en que los derechos son individuales, y la concepción misma de persona diversa para reconocer y reconocerse en la otredad, paradójicamente la colectividad incluye la exclusión por sí misma.

Entonces, el objetivo en sí es fallido desde la propuesta teórica, y la colectividad responde más a la inclusión de la teoría de género que a la verdadera ruptura con las estructuras de violencia; es decir, la premisa del PEEPPS es que al suponerles sujetos no patriarcales se eliminarán las premisas individualistas, pero no es así en la concepción misma de identidad, e incluso la propuesta misma de la interculturalidad crítica necesita de la doble dinámica inclusión-exclusión para poder reconocer y valorar las otras formas de identidad. Ahora bien, la teoría de género también se ve disfrazada de equidad entre hombre y mujer, como sexos biológicos reconocidos y definidos en los materiales 2023-2024, por lo que también se sigue oscureciendo la realidad social de la diversidad de géneros – a la que se supone apoya en su calidad de colectividades – y da por resultado, primero, que se siga tratando como tabú a las personas que dice defender, y segundo, desvirtúa la lucha de la equidad de la mujer.

Figura 59
Igualdad, género y sexo



Fuente. A) (SEP 2023p, p.140, B) (SEP 2023p, p.142); C) (SEP 2023a p. 75).

La comunidad LGTB+ está representada en la bibliografía del PEEPPS por lo que no debería ser un secreto o motivo oculto que los postulados bajo los cuales descansan los materiales de la NEM sean de este tipo de corte, sin embargo, en el diseño de los textos 2023-2024 se les vuelve a postular implícitamente como un tema no abierto, sino detrás del simbolismo del espectro de colores – ver *Figura 59*. Como tesista que buscaba representaciones de violencia en la identidad nacional creo que, aunque personalmente no soy afín a los postulados ideológicos de estas comunidades, igual puedo percibir la violencia que permanece al decirseles incluidos, pero al mismo tiempo mantenerles en las sombras, entre la invisibilidad y la aceptación solo en el discurso, pero en el fondo de la propuesta.

En cambio, en torno a la mujer se hace una sobre afirmación de su participación en la historia de México, me refiero a que ciertamente las mujeres hemos participado en la construcción del país, especialmente figuras históricas como la Malinche a quien se reivindica en una entrevista ficticia – ver *Figura 60* y referirse al texto citado en el inciso A, pp. 202-209 – o recuperando dentro de los héroes patrios a Leona Vicario. No obstante, sigue sin hacerse una concientización de fondo de cómo es que combatir la violencia contra la mujer ha sido una lucha social en conjunto – de hombres y

mujeres – en favor de una sociedad para que se desataque la importancia que tiene como nación el seguir trabajando en ello, pues falta mucho por lograr; y segundo, se hacen dos referencias sobre rescatar la figura de la mujer desde la fotografía, pero que muestran cómo varias de las tramas de violencia siguen presentes a pesar de los esfuerzos de cambio.

Figura 60
La mujer y su lucha



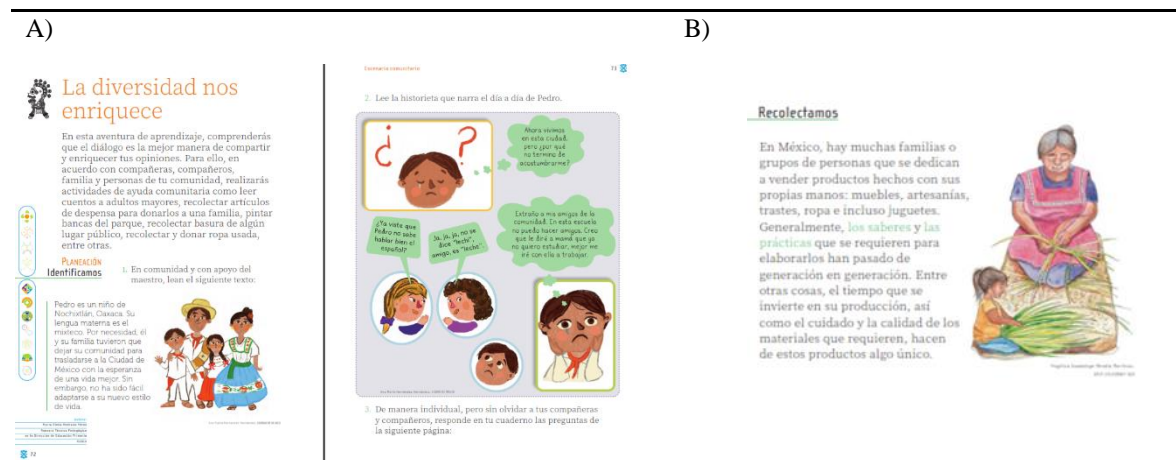
Fuente. A) (SEP 2023e, p. 202); B) (SEP 2023d, p. 156); C) (SEP 2023a, p. 83).

Primero, como se puede ver en el inciso B y C del Cuadro ##, como fotografías destacadas se propone a Mariana Yampolsky y Tina Modotti, ambas extranjeras, a quienes se les destaca en su labor de retratar a México – y sus mujeres – desde la cercanía; por un lado, se vuelve a la interpretación de lo mexicano desde lo extranjero, y por el otro, de nuevo esa nostalgia del mexicano pobre y en desventaja, casi revolucionario, del simbolismo de los primeros LTG. Las asociaciones simbólicas, y las narrativas que encierran son difíciles de dejarse atrás, y la resignificación propuesta solo obvió la complejidad de relaciones que la violencia – al igual que otras incidencias culturales y sociales acarrear en sus asociaciones – trae, pues cuando se trata con un tipo de violencia, comúnmente se arrastran otros... en este caso, querer reconfigurar el relato de mujer trajo consigo el conflicto del extranjero. Ahora bien, realmente pueden los Otros retratar lo propio sin extrañamiento ni misticismo, como lo reafirma también con Hugo Brehme (SEP 2023f, pp. 208-213) al que adopta como mexicano la narrativa, o en el fondo Jorge López (SEP 2023c, pp. 72-77), mexicano entre los fotógrafos que muestran los LTG 2023-2024, posee más recursos de identificación y auto referencia en su trabajo. No pretendo juzgarlo, solo apunto hacia estas particularidades de los materiales analizados, y los retos de la inclusión y la diversidad.

La Figura 61 ilustra muy bien la forma en que la diversidad se asocia con reprobar la discriminación en el inciso A mientras que explícitamente el inciso B restaura el valor de los saberes indígenas, al menos eso parece a simple vista. Pero, si se ahonda en el análisis, retoma los dramas de la discriminación de quienes migran del campo a la ciudad y la perpetuación de que las comunidades rurales son solo de rasgos indígenas, mientras que las niñas de la ciudad son tez clara – una inclusive rubia. Si el objetivo es representar un sociodrama – un poco como la arteterapia del cadáver exquisito

antes expuesta – para argumentar un juicio reprobatorio hacia estas actitudes, cabría valorar a fondo si deconstruye los estereotipos a través de la reflexión y el enfoque dialógico o solo perpetúa la metanarrativa hegemónica que busca destruir. De nueva cuenta, asumiendo las mejores intenciones, esto implicaría una visión limitada de cómo la aplicación práctica de la propuesta puede demeritar los esfuerzos de reivindicación de la NEM.

Figura 61
Migración y conflicto



Fuente. A) (SEP 2023p, p. 72-73), B) (SEP 2023p, p.167).

Finalmente, pero no menos importante, está la resignificación del espacio público como una responsabilidad conjunta desde la acción civil y la participación de todos los habitantes. En esto ahondaré en el siguiente apartado, ya que concierne a las posibilidades de aprender a vivir y experimentar el espacio desde el conocimiento somático, aprendido desde la propuesta escolar para intervenir en la sociedad como agente de cambio en las problemáticas sociales. Un ejemplo es el proyecto de Jornada de prevención de violencia, pp. 338-356 en *Proyectos comunitarios*, 3^{er} grado, donde se busca que concientizar a las comunidades de su realidad social y las opciones que hay para mejorar desde la acción social comunitaria.


6.2 Posibilidades de aprendizaje colectivo

La principal incidencia que se marcaba en la propuesta de ciudadanía de los LTG de versiones anteriores era que no proporcionaban a los alumnos *schemas* de interacción suficientes para su desempeño como futuros ciudadanos desde la propuesta de legalidad, democracia e interacción sujeto-Estado, por tanto, resulta imprescindible hacer inferencias sobre las posibles implicaciones que tendrán los cambios en la narrativa. En las versiones anteriores se podrían hacer conclusiones implicadas ya que se conoce la situación de seguridad pública y gobernabilidad por la que ha atravesado el país en las últimas décadas y las demandas que se han hecho con respecto a estos temas.

La Figura 62 traza, de forma muy sintética, cómo es que se propone la interacción desde la propuesta dialógica de ciudadanía de la NEM, donde, el espacio público es lugar de encuentro intercultural, mediado por las autoridades estatales, pero sobre todo, descansa en la posibilidad de identificar las distintas formas de violencia para atacarles desde lo comunitario, en que la acción social se ve potenciada por las prácticas culturales y la defensa de los propios valores, para finalmente, en sexto grado, además, agregar el papel de la evaluación y vigilancia de otras organizaciones y colectivos que trabajan en favor de la defensa de la paz y los derechos humanos.

Figura 62
Espacio público, autoridad, paz

A)




Los espacios públicos son esenciales que le permiten poner en práctica el respeto a las reglas y normas. Por ejemplo, conocer y seguir las señalizaciones del lugar respecto a cómo debe ser la circulación de las personas y de los vehículos, así que lugares en donde permanezca ventado, donde se debe tirar la basura, si está permitido el ingreso de las mascotas, y si es así, dónde deben depositarse sus heces. Todas las personas, sin distinción, pueden ocupar los espacios públicos, siempre y cuando respeten las reglas que se indican en ellos para lograr una convivencia armónica.

B)

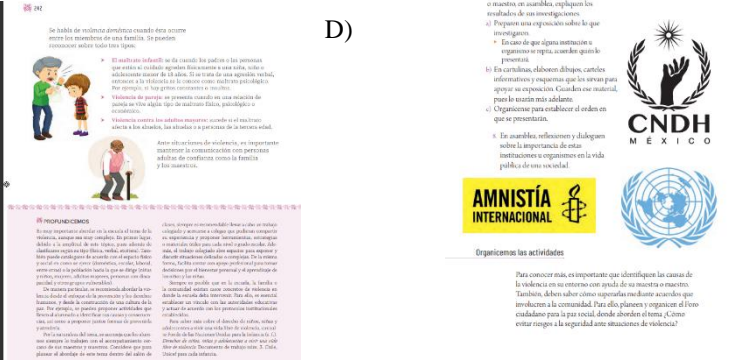
En esta aventura de aprendizaje, identificarás cómo las autoridades contribuyen a la solución de los conflictos que se presentan en la comunidad.

C)



Violencia
La violencia es cualquier acción, conductiva o perjudicial que una persona ejerce conscientemente que afecta a sí o a otras (física o emocional).
Pueden ser tipos de violencia:
- Física: cualquier tipo de acción que afecta la salud y el cuerpo. Por ejemplo: empujones, patadas, golpes.
- Psicológica: cualquier tipo de acción que afecta la salud mental de las personas. Por ejemplo: las humillaciones, las amenazas, la intimidación, las amenazas de violencia.

D)



Con el acompañamiento de su maestro o maestra en asamblea, expliquen los resultados de sus investigaciones.
- Prepare una exposición sobre lo que investigaron.
- En caso de que alguna institución o organismo se oponga, consulte qué le permitan.
- En cartulones, dibujos, diálogos, canciones informativos y mensajes que les sirvan para apoyar su exposición. Címelos con material para la muestra más adelante.
- Organice para embalar el orden en que se presentarán.
- En asambleas, reflexiones y diálogos sobre la importancia de estas instituciones u organismos en la vida pública de una sociedad.
AMNISTÍA INTERNACIONAL
Organicemos las actividades
Para conocer más es importante que identifiquen las causas de la violencia en su entorno con ayuda de su maestra o maestro. También, deben saber cómo superar los malos acuerdos que involucran a la comunidad. Para ello, planeen y organicen el foro ciudadano para la paz social, donde aborden el tema: ¿Cómo entrar juntos a la seguridad ante situaciones de violencia?

Fuente. A) (SEP 2023p, p. 198), B)) (SEP 2023p, p. 184); C) (SEP 2023l, p. 241-242; D) (SEP 2023q, p.334).

Indudablemente los libros atienden a la necesidad de proporcionar a los alumnos futuras pautas de acción ciudadana que les permitan acceder al cambio social. La estructura misma de los proyectos en que hay un diálogo inicial, una propuesta de trabajo, un regreso a la reflexión y la discusión, para un segundo momento de trabajo, y finalmente una reflexión personal y grupal, refuerza el camino dialógico de la acción social. Ahora bien, este tipo de conocimiento es completamente somático, como se expuso en el capítulo anterior, y resulta interesante plantearlo desde la predilección de la educación artística que el PEEPPS enuncia.

Desde este planteamiento, el proceso de conocimiento somático se puede inferir que avanzaría más o menos según el desarrollo siguiente. Primero, hay una percepción desde lo físico-biológico que incluye el entendimiento desde el conocimiento previo – saberes y prácticas culturales – y el auto entendimiento – de la identificación y aprehensión personal de las imágenes – de la realidad social desde la primera etapa dialógica de los proyectos. Después, se pasa a la planeación de

actividades, en las que hay una imaginación y creación de los elementos para reconfigurarlos desde las ideologías propuestas por la NEM, con la guía del docente y los supuestos aprendidos desde los LTG, que llevará hacia varios intentos de ampliación de las relaciones, uso de materiales y formas, además de modos de expresión tanto orales, como de lenguajes múltiples – implícitos en las secciones tituladas ‘Vamos y volvemos’ en que se hacen varios cuestionamientos y consideraciones durante el trabajo. Asumiendo que se dé una reconfiguración de las imágenes inicialmente aprehendidas, entonces el sujeto las llevaría a la parte de mediación.

En esta parte, que como dice Eisner, es vital – en el sentido informal de la interacción social y de la subsistencia de las imágenes colectivas – se dará la socialización desde dos perspectivas que son independientes una de la otra, pero simultáneas para el sujeto en su experiencia de mediación contextual. En la interacción con la comunidad habrá dos contextos a los que el sujeto se verá expuesto, por un lado, la comunidad escolar en donde – se asume – todos participan en la ideología dialógica, de creación e intervención social por lo que, probablemente, sea una experiencia afirmativa; pero el otro ámbito de validación se dará en la comunidad como tal, sobre la que el Estado no tiene control real, ya que se trata de procesos informales en la familia y población. Los contextos de violencia, la resistencia al cambio, y la diversidad y conflicto de opiniones en este ámbito dependerán de la capacidad del sujeto para defender y mediar lo aprendido en la escuela, y, no en menor medida, de las particularidades del grupo para recibir, rechazar, o incluir las propuestas de cambio.

Desde la experiencia del sujeto, el proceso interno de la experiencia vivida en torno a la construcción de conocimiento somático, de ser agradable y validada en el contexto, llevará a una reafirmación de lo aprendido, y el que se descubra sujeto capaz de ser agente en su entorno reeditarán en confianza y maestría en el aprendizaje de este tipo. Ahora bien, tomando el camino menos optimista, hay que hacer un bosquejo de las características sociales y políticas de la situación real del país, en que los contextos de violencia – me limitaré al tema en cuestión – muestran estadísticas sobre seguridad y percepción de esta no tan favorables.

Si se toma como referencia la *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2023* y el ejemplo del inciso B de la *Figura 61*, entonces comienza una disonancia entre lo dicho entre los LTG 2023-2024 y el contexto en que se mediará el conocimiento escolar al llegar la validación informal del conocimiento adquirido en la escuela con base en la ideología de la NEM. En la encuesta, las autoridades que atienden la seguridad pública cotidiana – excluyendo marina, ejército y guardia nacional – son evaluadas con una eficiencia del 61 y 44% (INEGI, 2023b) pero solo 10.9% (INEGI, 2023a) de los delitos fueron denunciados, siendo los más comunes fraude, robo y extorsión. Posiblemente la causa sea que “77.5 % de las denuncias no arrojaron conclusión alguna” (p.2) y el reporte dice que el 59% de los motivos para no denunciar

también se debieron a la autoridad. Finalmente, el 74.6% de la población mayor de 18 años considera inseguro el lugar en donde vive.

Bajo este contexto, resulta imprescindible preguntarse si la validación con familia y amigos para un niño que acaba de aprender en la jornada contra la violencia llevará a confirmar que hay que reconocer los diferentes tipos de violencia, rechazar este tipo de comportamientos, y acudir a las autoridades para que resuelvan el conflicto. La renuencia se da por la confianza y eficiencia, no porque no se reconozca a las autoridades como tales desde los datos estadísticos de identificación de estas figuras: el ENVIPE (INEGI 2023a) arrojó que entre el 80 y 60% de la población reconoce a los elementos que patrullan el espacio público, y, aunque para la administración de la justicia cambia a 36-22% aumenta el reconocimiento con el grado de escolaridad a 37-49%; por lo tanto, se puede inferir que la educación si aumentará el conocimiento burocrático de la seguridad pública, pero no su percepción de eficiencia.

En estas condiciones, la disyuntiva del capítulo anterior se vuelve a presentar, donde el alumno sabe que las respuestas de lo aprendido en la escuela son válidas dentro de ella, pero socialmente su familia y cotidianidad le llevarán a una experiencia diferente, donde las autoridades no son la solución al conflicto y la inseguridad. Como experiencia vivida, habrá un aprendizaje para el alumno en que, probablemente se regrese a la reconfiguración de imágenes para encontrar maneras de adaptar lo vivido. La resignificación escolar, se conservará en los ambientes académicos y formales, puesto que – asumamos, de nuevo, bajo las mejores intenciones, que dejarán de modificar los planes de estudio, por lo menos en los diez años que la NEM se postuló – habrá un consenso colectivo para sostener el cambio de vocabulario, estereotipos y paradigmas que se busca implementar; por el otro lado, muy probablemente seguirá funcionando el doble discurso de la informalidad en que la violencia se vuelve cotidiana con estrategias de interacción alternas.

Un cambio en las estructuras profundas de conocimiento necesita poder ser aplicable, suficientes variaciones contextuales para poder ser asociado a representaciones ya presentes una narrativa, y mantenerse vigentes un periodo tal que la narrativa cumpla una temporalidad tal que se convierta en la versión dominante del relato, por encima de aquella que busca cambiar. Es decir, área que el conocimiento se asimile al colectivo – el uso léxico de las términos como práctica social, comunidad, bienestar, interculturalidad y sus patrones de interpretación y resignificación – se necesita de una selección de representaciones actuales que coincidan en su aplicación con asociaciones contextuales y de interacción para lograr la validación del conocimiento nuevo; lo que permite llegar a la variación y su difusión entre el grupo, para ampliación su uso en diferentes contextos y situaciones; con el tiempo, los nuevos conocimientos se retienen al momento que se pueden integrar en una nueva narrativa.

La prevalencia de los cambios dependerá de la capacidad de la nueva narrativa creada para ser una fuente de conocimiento, o asumiendo que sea un cambio urgente en la población, el proceso podría acelerarse como una situación de crisis. Tal vez, pensando en formas de retener la propuesta de la NEM en favor de una mejora social, con trabajo en medios y campañas estatales a públicos específicos, o, en el caso menos democrático, el uso de la autoridad estatal para imponer esta versión en la narrativa pública. Aun así, la prevalencia de esta, y su aplicación real en la experiencia de ciudadano mexicano del sujeto solamente se puede lograr a través de una aplicación relevante en los contextos que llevan al sujeto a su proceso individual de aprehensión y aprendizaje.

El conocimiento somático no es tan fácilmente influenciado y verificable como la evaluación verbal, entonces, su esencia que está en el desarrollo estético sobre lo deseable y armonioso con el ambiente solamente funciona de manera social, informal e inconsciente, por lo que la reflexión después de la acción es como realmente se puede hacer notar cómo es que el sujeto entiende su propia agencia dentro del contexto; a pesar de las bondades de la arteterapia y el sociodrama en la representación de situaciones, sus efectos no se dan de la misma forma en contextos formales que en la interacción cotidiana, esto se debe a que los sujetos tenemos diferentes referencias para actuar dentro de uno u otro contexto, y aplicamos el conocimiento compartido de forma adaptativa.

Habermas (1999), inclusive, ve en los valores culturales “a lo sumo ‘candidatos’ a interpretaciones bajo las que un círculo de afectados puede, ‘llegado el caso’, describir un interés común y normarlo” (p.39-40) para, de manera reflexiva, argumentar una *crítica estética* que no tiene la misma pretensión a la generalidad que la *norma de acción* – argumento que expresa el bien común – o los *discursos prácticos* – una argumentación con pretensión normativa. En este punto, ambas formas de explicar la comunicación – pragmático-antropológica y sociológica-generativista – llegan a una misma condición de reflexividad y argumentación ético-moral en que la argumentación deja el sentido racionalista de lo científico para tomar el papel situacional del actor.

La variación sigue radicando en que Mercier y Sperber (2017) las consideran solo justificaciones no racionales para explicar el comportamiento, en concordancia con Haidt (2013) quien analiza que la evidencia, hechos e información es incapaz de cambiar un juicio, según lo que se consideraría racional, puesto que estas razones provienen de fuentes morales, como lo decía Taylor. Habermas en cambio, postulaba que en la medida en que se reflexiona y aprende de los errores, es posible acceder a los razonamientos detrás de lo ético-moral que detona un proceso orientado al entendimiento colectivo de la verdad por medios cooperativos.

En términos de Habermas, la NEM estaría desarrollando su propia forma de argumentación dialógica escolarizada en que los alumnos podrían desarrollar todo un discurso práctico sobre cómo argumentar sus contextos desde las prácticas culturales y la interculturalidad crítica, con base en los

critérios institucionales que se dan dentro de los planteles y frente al Estado. Podría decirse que le da toda una serie de estrategias discursivas al futuro ciudadano para poder hacer argumentaciones racionales – de tipo reflexivo – sobre lo convencional en su contexto desde la *norma de acción* y *discursos prácticos* de los derechos humanos, la diversidad y los saberes. Aunque estas *pretensiones de validez* – supuestos en la terminología usada en los capítulos anteriores – son enunciados evaluativos que toman validez solo en la medida en que hay consistencia entre lo manifestado y la acción.

Este es el punto en que vuelve a encontrarse en una encrucijada la propuesta de la NEM – no porque sea un desacierto en su diseño curricular –con diversidad de acciones y manifestaciones simbólicas que el alumno encontrará fuera del aula, y la coherencia o falta de ella, que experimentará para la validar los enunciados evaluativos argumentados en clase. Este es un reto que enfoques dialógicos de tipo intervención enfrentan tratando de incidir en el contexto desde la necesidad colectiva; probablemente por ello los libros de Nuestros Saberes aluden a un manuscrito de tipo didáctico-propagandístico sobre la ideología propuesta para mediar la trayectoria del alumno desde la familia, y poder resignificar lo que Habermas llamaba *el mundo de la vida* en referencia con las estructuras simbólicamente materializadas que permiten interpretar y argumentar las esferas de acción, en el caso de la NEM desde la propuesta alternativa de racionalidad de las Epistemologías del Sur y la interculturalidad crítica del ciudadano mexicano que plantea en su perfil de egreso.

Para Habermas, el mundo de la vida puede así entenderse por medio de la acción comunicativa entre los sujetos que desarrollan habilidades argumentativas para mediar sus diferencias evaluativas en un modo de vida racional – argumentativo, más que racionalista – desde la reflexividad y el aprendizaje de los errores y la intersubjetividad. Suele escucharse como una propuesta completa, pero en la práctica – al menos lo aprendí desde la experiencia profesional de comunicóloga organizacional y trabajo antropológico – en rara ocasión, si es que alguna vez, funciona de manera ideal la acción comunicativa porque la interacción social tiene tensiones, intereses, e incluso eventualidades, que vuelven el entendimiento y la reflexividad complejas formas de conocer.

En síntesis, hubo cambios en el léxico de la propuesta, así como modificaciones en el planteamiento sociológico del sujeto, sin embargo, el contraste muestra que, en el fondo, la trama narrativa se conservó: exacerbando el uso del pasado prehispánico con una translación directa a las etnias del presente y exaltando el simbolismo prehispánico como origen del simbolismo nacional. En cuanto al tema de la ciudadanía se amplían las pautas de comportamiento diario con la introducción de figuras de autoridad como mediadores de la vida en comunidad., el establecimiento claro de las prácticas

recursos . La complejidad que implica retomar las representaciones desde la agencia social implica una contraposición con la propuesta nacionalista del estado mexicano en sí misma, pues, aun y cuando se trate de hablar de una coparticipación entre ambos actores, la realidad es que el Estado centraliza esas representaciones para conservar su poder simbólico.

La *Figura 63* muestra el mapa de complejidad que se ha desarrollado a través de las síntesis de los capítulos, en él se puede observar cómo las representaciones han cambiado de términos ante las diferentes aproximaciones de estudio utilizadas. Cada capa de representaciones demuestra las relaciones intrincadas que hay debajo de los enunciaciones de los sujetos presentados en el capítulo 1, donde la narrativa oral de las personal incluye la versión más económica de comunicación en torno a al conocimiento cultural que utilizan como referencia – esta parte de la explicación permite un entrecruzamiento de términos pragmáticos y las representaciones culturales, ya que este último enfoque permite la transdisciplinariedad – y justifica sus comportamientos en creencias que construyen entre ese entramado de relaciones , todo un simbolismos sobre su identidad como mexicanos.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación comprendió el período de tiempo de 2019 a 2024, y contrastó los supuestos de las experiencias recabadas en trabajos docentes previos sobre la manera en que los habitantes de Chihuahua interpretan y refieren sus percepciones sobre su identidad y lo mexicano desde la escuela con un análisis pragmático y de reconstrucción de narrativas conceptuales desde los Libros de Texto Gratuitos, materiales utilizados consistentemente en la educación básica en México durante más de siete décadas bajo la misma política educativa de formar ciudadanos que amen a su país, independientemente de los cambios curriculares que han tenido.

En el capítulo primero se detallan las experiencias de las cuáles surgen las premisas iniciales de ser buenos mexicanos, cómo se da el papel de la escuela en estas interrelaciones y la doble dinámica que surge en cuanto a los supuestos aprendidos por los alumnos. La violencia varía en las formas que adquiere desde las diversas referencias y asociaciones entre el sujeto y su identidad, lo aprendido en la escuela y la aplicación de estos conocimientos en la cotidianidad. Así pues, el primer punto de interpretación fue detallado en este capítulo a través de la perspectiva de alumnos del Estado de Chihuahua: alumnos del siglo XXI, alumnos del siglo pasado, y los docentes que son encargados por estado de la formación de los futuros ciudadanos.

El capítulo segundo describe las tres categorías centrales de análisis, así como las aproximaciones teóricas que las delimitan, estableciendo así el conjunto de categorías de análisis en tres niveles: la narrativa colectiva que es socializada y desencadena en patriotismo; la narrativa oficial resultado de las políticas nacionalistas del Estado como emisor del mensaje y ente legalmente propietario de la identidad nacional, según la comunicación organizacional; y la ciudadanía como forma práctica de nacionalismo y patriotismo, inscrita en la identidad del sujeto que interioriza las ideologías para usarlas como fuentes de comportamiento y performatividad. La forma en que estas tres perspectivas llevan a enmarcar la identidad como formas tangibles y rastreables de estudio permitió circunscribir la identidad nacional a la versión de los LTG como una fuente de significado lo suficientemente consistente para construir identidad, ser institucionalizada por el Estado y apropiada por los sujetos desde la escuela.

El capítulo tercero detalla las incidencias epistemológicas que sustentan tres formas distintas de conocimiento que se dan en torno a la construcción de identidad. Primero, desde la perspectiva pragmática, el conocimiento cultural requiere de un entramado de metanarrativas que permitan aplicar, adaptar y retener el conocimiento nuevo para poderlo considerar como colectivamente aprendido; y segundo, el conocimiento desde la reflexión y la experiencia vivida del sujeto, entendido como conocimiento somático, que requiere de la mediación sujeto, contexto, cultura y creación para

llegar a la modificación de los patrones estéticos, lo que permite incidir en los referentes de evaluación ética y moral. También se incluyen en este capítulo las principales características de los enfoques que fundamentan los LTG desde las modificaciones de la NEM.

El capítulo cuarto ahonda en el planteamiento metodológico de la investigación. La metodología y aproximación de la comunicación pragmática circunscribe el problema de investigación en un proceso de comunicación con el Estado como emisor, el alumno como receptor, la escuela como medio, y los LTG como mensaje unitario bajo un mismo discurso; bajo este planteamiento se realizó un análisis de la relevancia para obtener las representaciones dentro de los textos, ahondando en sus significados e implicaciones contextuales, y haciendo posible que se reconstruyeran las narrativas desde las categorías de identidad que el texto proporciona a los alumnos. El tercer apartado del capítulo sintetizó las características, origen y cambios recientes en los materiales educativos, siendo estos el mensaje que la investigación analizó como propuesta de identidad nacional.

El capítulo quinto demuestra el análisis realizado a los textos, los resultados obtenidos desde el simbolismo encontrado, sus asociaciones y su reconstrucción en una narrativa históricamente situada que exalta las fuentes de significado que conforman el entramado de relatos que construyen la identidad narrativa del México, como estado corporativizado desde su independencia, desde sus orígenes en los mitos prehispánicos y su trayecto heroico, hasta la actualidad de alternancia política. Se presentan las formas de violencia implicadas y explícitas en los textos, y se da una interpretación de sus implicaciones para el alumno, las asignaciones y restricciones que da esto en el comportamiento aprendido a través de la vida escolar desde el proceso de conocimiento somático.

El capítulo sexto expone, desde los LTG de la NEM, el contraste de simbolismos y formas de violencia simbólicas encontradas en las ediciones del capítulo quinto. Así, se describen las coincidencias, cambios e incidencias que se pueden encontrar respecto a la identidad del sujeto, nacional y la participación ciudadana, así como sus posibles implicaciones respecto a los cambios en performatividad y comportamiento como ciudadanos frente a nuevas formas de interpretar la trama de identidad narrativa que se conforma detrás del cambio en conceptos y aproximación didáctica.

Conclusiones de la investigación

La investigación consiguió demostrar el supuesto inicial que asumía que existen representaciones culturales sobre lo mexicano, enseñadas a través de los LTG, que validan la violencia como forma de interacción, desde la interpretación de los alumnos del Estado de Chihuahua;

esto por medio de un entramado de violencia simbólica que, estructuralmente, refuerzan la caracterización de la región como un territorio lejano y poco civilizado.

Los momentos de cambio están circunscritos a lo largo del relato del personaje principal, México, a momentos de guerra. Aun y cuando en la última parte de dice resaltar la importancia de la paz, la democracia y la participación social, el entramado ejemplifica que en los distintos momentos de lucha armada y social, la guerra seguida por la institucionalización de los cambios en las constituciones y la instauración del nuevo orden bajo conflictos de violencia por represión indirecta o directa, son los momentos en que se han forjado y destacado las evaluaciones fuertes que presenta el texto como propias de México: democracia, soberanía e igualdad. Valores que recorren el entramado desde la época prehispánica en tres hilos narrativos: sociedad, guerra y cultura.

Aunque las últimas partes de la narrativa se concentran en la democracia, esta solamente es posible mediante los dos otros preceptos éticos: un país soberano cuya contraparte es la intervención externa que funge como constante detonador del conflicto social y una igualdad de todos los mexicanos que les ampara en su diversidad cultural. Ambos supuestos contienen en sí mismo un conjunto de juicios y creencias sobre el papel del Otro – extranjero o recién llegado – como una influencia indeseable que busca cambiar lo mexicano y el Otro como parte de lo mexicano que pierde su diversidad en la condición ciudadana que le ampara desde la ley.

El Otro, por lo tanto, es el culpable de la perturbación de la paz, el conflicto narrativo en el centro de la identidad narrativa, lo que concreta el antagonismo del relato frente al héroe México. Esta forma de discriminación al Otro – una forma de violencia interpersonal y colectiva – está también presente desde la contraparte de la igualdad social que disfraza bajo una legislación igualitaria la diversidad cultural del país, en un falso reconocimiento de autenticidad que perpetúa la violencia contra los indígenas, la mujer, los migrantes, los discapacitados, y las distintas regiones del país. Es cierto que la identidad tiene como fundamento la identificación en lo compartido y la aceptación de la diferencia, sin embargo, el falso reconocimiento disfraza la problemática.

Las interacciones propuestas por la narrativa y su entramado son contradictorias desde su planteamiento como fuentes de evaluación del sujeto, por lo cual, hubo una concordancia con lo expuesto en el capítulo, en que el sujeto recita una serie de juicios y creencias sobre su rol como ciudadano y mexicano en la cotidianidad que puede llevar esa misma doble interpretación sobre lo ideal y deseable desde esa identidad, sin necesidad de reconciliar el cuestionamiento ético detrás del supuesto moralmente compartido en su grupo. Además, el reforzamiento de los actos performativos en cuanto al cumplimiento del respeto y amor a los símbolos patrios, la lealtad a México, y la defensa del territorio – como representación material del ente México – permiten validar que moralmente son evaluaciones de un miembro socialmente aceptable de los parámetros sociales deseados.

Al crear todo un entramado de relaciones subyacentes a estas creencias, institucionalizadas en la escuela, y vinculadas a la memoria narrativa con base en el discurso de los LTG, la identidad de lo mexicano es utilizada como un paraguas de asociaciones a distintas formas de violencia simbólica que remiten a las mismas tres evaluaciones fuertes. Infringir la ley está bien si se lucha por una buena causa social, como lo hicieron los héroes patrios; apropiarse del pasado prehispánico y la cultura de las etnias en la actualidad en nombre de la cultura compartida está bien porque es que nos dijeron que es el mestizaje que nos hace un solo pueblo; y tener credencial de elector y acta de nacimiento nos da nacionalidad, no la participación diaria como ciudadanos que construyen país.

En el caso de Chihuahua, la identidad revolucionaria está sustentada no solo en la consolidación del país tras la Constitución de 1917, sino que incluye el conjunto de representaciones desde el mito de origen de la cultura mexicana que migra hacia el centro del país al huir de los hombres bárbaros del norte; pasa por las dificultades para colonizar el norte durante el virreinato y conservar el territorio en el primer siglo del México independiente; y es finalmente confirmado en la más reciente edición de los LTG al confirmar la violencia en Ciudad Juárez.

El rol de bárbaros y lejanos al centro del país se da bajo la aun imperante justificación de que el centro era más civilizado al tener ciudades, centro ceremoniales, y una sociedad jerárquica; convirtiendo al norte en un lugar, evaluado bajo parámetros hegemónicos, vacío, donde la cultura y las naciones originarias que se resistieron a la colonización, perecieron bajo la implantación del régimen virreinal, luego nacional, y ahora globalizado. Los atributos de bárbaro e incivilizado que se dan del norte del país, hace que los comportamientos violentos y simbólicos hayan pasado a la narrativa como fuentes de referencia de la identidad local.

En el caso específicamente de Chihuahua se rescata a los rarámuri en la última versión de los LTG, aunque no son, ni fueron el único grupo étnico del estado; se desataca la ruta turística bajo la cual han encasillado a la cultura rarámuri. Claro que esto no es malo, pero en la contraparte, en lo no dicho, se elige qué conviene al centro retomar del patrimonio natural y cultural del país: aquello que es rentable. Los pimas y los tepehuanes no tienen ferrocarril turístico que les amerite una mención en los LTG, como sucede con muchas etnias no numerosas del país. Los rarámuri de los LTG son aquellos que practican el juego de pelota y están para la vista de los turistas en el Divisadero de Barrancas del Cobre, no los que luchan por conservar sus formas de vida alejados del narcotráfico, la sequía producto del deterioro ambiental y la comercialización turística que destruye sus formas de comunidad. Ahí permanece clara la diferencia de seguir sin incluir, aunque expresamente no se excluya, se puede ser incluido si se cumple con los parámetros de civilización posmoderna.

El estado mexicano sobrevive en esa ambigüedad que le permite no incluir sin discriminar, hablar de derechos de la mujer y no evitar los feminicidios, hablar de todos los mexicanos, pero sin

decir cómo serlo. Este último punto resulta prioritario destacar como un elemento carente en la definición de ciudadano mexicano en los LTG; no hay pautas de comportamiento para acceder a ser un miembro que aporte y transforme la sociedad. Lo mexicano se mantiene en lo simbólico básico, en la performatividad restringida que se enunció anteriormente, tal vez agregando el ir a votar: mientras que caminos de acceso a ser ciudadanos se comienzan a vislumbrar con la participación de la sociedad civil de la edición anterior y en la nueva edición – pero sin un sustento claro – el acudir a la autoridad, el defender los derechos desde la práctica cultural. Ahora bien, sigue sin atenderse cómo los que llegaron – los migrantes precolombino, los conquistadores y población llegada en el virreinato, todos los que han migrado a México desde que es nación – acceden a ser mexicanos porque la única forma según los textos es la identidad legal, fundada en el acta de nacimiento.

Este es un conflicto en la trama que crea una disonancia grande entre la ciudadanía y sus atributos de pertenencia con base en el pasado prehispánico y el mestizaje, desconociendo que la migración ha sido y sigue siendo un parte importante de la interacción humana; una migración que en la nueva edición se refiere a la migración a USA, pero que ha sido parte de la conformación del país, aunque resulte problemático incluirla. La migración de los pueblos seminómadas del norte de México que las naciones-Estado cruzó en el siglo XIX, la migración con los tintes xenofóbicos de las ediciones anteriores que no trajo influencias indeseables, sino enriquecimiento cultural y social; esas es difícil reconciliarlas con la soberanía que exalta la trama.

No solamente es un problema narrativo, sino una debilidad en la construcción simbólica de nación puesto que aceptar esas otras poblaciones atenta contra el proyecto de nación de hace doscientos años; dejar de ser todos herederos de la gloria del imperio mexica y maya significa que había naciones indígenas diversas con riqueza cultural que ha trascendido a la actualidad como propia y que no responde al proyecto de nación mestizo, y aún peor, convierte al mestizo en el verdadero Otro invasor, al traidor a la tradición en favor de la sociedad moderna, debilitando el origen sagrado de la nación-Estado. En el planteamiento mismo de la rebelión en contra del imperio español y la institución de un Estado propio se impone definitivamente el dominio del otro sobre las formas originarias de población en el territorio nacional.

La centralización del poder requiere de que los mexicas llegaran al Valle de México por mandato divino e impusieran un imperio a la fuerza; necesita de la validación que dio la conquista al concentrar los recursos del virreinato en la Ciudad de México; necesita de la ciudadanización del México del siglo XIX para homogenizar y no tener que aceptar la diversidad en la vida práctica; y necesita de la institucionalización post revolucionaria para autodesignarse como autoridad que mantiene la paz. Aunque cada uno de estos supuestos sea inoperante en las realidades que se viven

en el país, la narrativa de México nación permanece aún tras el cambio de terminología y aproximación teórica curricular.

La violencia simbólica subyacente al léxico se reconfiguró hacia otras formas de ver las violencias, pero, sus representaciones y supuestos de interacción permanecen, porque están insertos en el entramado mismo de la identidad narrativa de nación y su relación con el ciudadano mexicano. La modificación en los programas curriculares trata de subsanar desde la interculturalidad crítica las disonancias entre unidad nacional y diversidad, sin embargo, la estructura propia de la adecuación formal – desde su planteamiento de formación de ciudadanos – tiene como razón de ser la institucionalización de la vida social desde el Estado, lo cual inscribe en violencia simbólica las bases mismas de la escuela. Mientras sea así, el resultado final del proceso de conocimiento somático repite patrones de contraste que no permiten la retención de los ideales inalcanzables bajo contextos que no son compatibles y los alumnos reciben una educación que carece de competitividad laboral al enfocarse en formación ética o cívica, cuyo aprendizaje se experimenta en el contexto social, no el aula.

Reflexiones desde la hermenéutica de la acción

En un inicio, el que la fuente de referencia sobre lo mexicano se llamara LTG era un signo de interrogación – en 2019 la polémica estaba en la revocación de *La escuela al centro* – porque, existen varias ediciones y no era una tarea fácil apostar a que hubiera coherencia suficiente para poderle considerar como *un* discurso; la primera revisión mostró que el objetivo de los libros es explícitamente formar mexicanos que amen a su país, lo que les hizo una muestra de análisis ideal para el trabajo de encontrar la narrativa que el Estado había propuesto como ideal de mexicano, más allá del perfil curricular, inserto en las representaciones y simbolismo del relato que trascienden hacia el excedente de sentido.

Buscar lo que no se dice, lo que no está presente a simple vista, comenzó siendo una característica más de la metodología de investigación, tanto pragmática como hermenéutica – que en este punto ya se había definido como la forma de construcción de la identidad y su interpretación – y, tras el primer mapeo de las asociaciones en la cadena narrativa, resultó que los escasos atributos, las escuetas cadenas narrativas, y el reducido simbolismo de lo nacional que presentaba la narrativa oficial de identidad nacional propuesta por los LTG podían ser interpretados y, en consecuencia entendidos y explicados, por las asociaciones inferidas, los supuestos contextuales, y las derivaciones lógicas de lo que dicen los textos más que los contenidos como tales.

Los LTG develaron tipos y postulados de violencia que no sólo no eran parte de las apuestas hechas en la tesis y supuestos de investigación, sino que ampliaron el entramado de violencia hacia una conclusión implicada: el hecho de que las experiencias en campo señalaran lo aprendido en la

escuela, en los libros de texto, como parte de las justificaciones sobre la violencia en sus contextos, había sido solo una pista consistente para encontrar que esas trazas daban cuenta de que la violencia estaba presente en esa narrativa de muchas formas... que un tipo de violencia estuviera ahí, significaba que los demás tipos se encontraban ahí también. De comenzar analizando cómo *lo mexicano* de la identidad nacional propuesta en los LTG construía un simbolismo de metarrepresentaciones y representaciones asociadas a la violencia armada que afecta la inseguridad pública, fue necesario interpretar y destacar las múltiples formas de violencia que van marcando la conformación de la identidad narrativa del sujeto-Estado mexicano.

De esta manera, el supuesto que hipotéticamente asumía que estas representaciones debilitaban al Estado desde su propia concepción propuesta en los LTG, fue parcialmente verdadero. Como se argumentaba en el capítulo cuarto, por un lado, los huecos y ligereza en la narrativa permitieron incluir en una misma narrativa una diversidad de pueblos e intereses, solidificando la institucionalidad del Estado mexicano a través de las seis décadas que se ha ido consolidando esta política pública. Pero, por el otro, aleja al ciudadano de la posibilidad de experimentar, a través de la identidad narrativa propuesta, la realización del ideal heroico de México – en las versiones usadas en 2021-2023 –, o el armonioso agente social en comunidad – de la edición 2023-2024.

En ambos casos, el relato de México como personaje – ausente en la última versión como personaje enunciado, pero conservando su lugar silenciosamente en la trama – destaca pocos elementos necesarios para ser incluyente de todos los requisitos legales, sociales, culturales e históricos que lo guían y restringen a la vez. Es tan indiscutiblemente el México en la memoria colectiva que cambiar tan radicalmente, como lo explicita la NEM, tomaría tiempo, esfuerzo consistente, y un análisis profundo de qué y cómo conservar o quitar; también forzosamente, la discusión pública era de esperarse cuando se cuestionó la fuente consagrada en texto y devotas generaciones de la identidad nacional – a mi parecer han sido discusiones de forma y lenguaje las que los medios reportaron y la política hizo polémicas, por ello, y porque son ajenas al tema en cuestión decidí omitirlas –. La afirmación anterior hay que comprenderla en criterios literarios, no nacionalistas ni politizados, es como cuestionarles a los fanáticos de *Harry Potter* (Rowling, 2020) o *El Señor de los Anillos* (Tolkien, 2020) los mundos colectivos que han construido, casi como un culto secular siendo atacado; o la fallida adaptación de Disney Studio para *La Sirenita* (2023) que para responder a la inclusión y diversidad ofendió los recuerdos de la infancia de los ahora padres de familia.

Posiblemente, la ofensa no es racional – como lo diría Haidt – puesto que, en términos de análisis narrativo, hubo una variación mínima de la narrativa histórica, social o identitaria. El mito de origen es más enfático que antes, pero solo explícitamente dice lo que ya era un hecho en las versiones

anteriores, la postura oficial sigue siendo optar por los paradigmas de civilización y desarrollo imperialistas – me refiero a la época histórica – que destacan a Mesoamérica, los mayas y los mexicas, por encima de las diversas y complejas naciones indígenas que habitaron y habitan el territorio nacional; esta decisión refuerza los intereses del poder centralizado en la federación con capital en Ciudad de México y justifica la razón del ser del Estado mexicano. La idealización del pasado prehispánico hace poco por cambiar la narrativa histórica.

La conquista que comienza el conflicto narrativo, la independencia, la reforma, la revolución – un tanto suavizada y sintetizada, para quitarle mérito al régimen estabilizador del siglo XX – la guerra cristera y los refugiados españoles, los movimientos estudiantiles y sociales de las últimas tres décadas – bastante extensos y enfatizados en la serie *Un libro sin recetas* – para darle causa a la sucesión democrática del actual gobierno; y listo, quedó armada la trama sin grandes cambios, ni gran intención narrativa realmente distinta, pues los LTG siempre han recurrido al indigenismo y la recuperación de las culturas precolombinas, algo que curiosamente comenzó con Maximiliano I, villano de la trama oficial, quien mandó censar la riqueza cultural del imperio, labor que estuvo a cargo de Manuel Orozco y Berra (Biblioteca Digital Mexicana, A. C., 2023). Así de contradictoria es la versión oficial. Respecto a la alternancia política y la participación social, desde la versión de 2007 el discurso se ha encaminado, como es tendencia internacional, hacia la democracia participativa, la defensa social de los derechos humanos y colectivos y la corrección política como forma de inclusión, en esta edición solo es más marcado, y, puede deberse, siendo racionales, a la adhesión a los ODS 2030.

Ese el mayor cambio en los LTG 2023-2024, finalmente, una respuesta a la ideología del gobierno en curso que reemplazó solo la terminología de los atributos identitarios, la didáctica por competencias o aprendizajes hacia el aprendizaje dialógico, y usa la educación artística como estrategia didáctica e integradora del conocimiento transversal de la educación emancipatoria. Por cierto, todos estos términos para quienes hemos estado en un Consejo Técnico Escolar no son nuevos ni fueron una sorpresa; lo que más incomodidad pudo haber causado – como comunicóloga, más que como autora de esta tesis – fue, como dije anteriormente, la confrontación con la idea de un cambio radical.

El decir que hay que cambiar el perfil del mexicano a formar, es reconocer que el mexicano que educó no es el ideal, es confrontar la costumbre con el cambio. Si el cambio será bueno o malo, será cuestión de ver resultados en otras tres a cinco décadas. Lo que queda en la labor de análisis de los textos, por parte de esta investigación, es reconocer que los edición 2023-2024 hablan mucho sobre la no discriminación, el combate a la violencia, la acción comunitaria para incidir en los contextos, preservar la cultura y los saberes locales, el análisis crítico para la solución de problemas

y la legalidad en la administración de la justicia por parte de las autoridades; espero estar equivocada y que el análisis con que concluye el capítulo cinco funcione bajo los ideales y el país mejore sustancialmente por la participación de la familia en la comunidad, a través de la NEM. Aún así quedan varias preguntas qué reflexionar.

¿Es realmente posible formar ciudadanos desde la escuela pública? La premisa inicial de los griegos en formar ciudadanos residía en una educación de las élites, para una futura generación de personas – hombres, aclarando el género no por exclusión de género, sino destacando la importancia de que eran selectos quiénes eran admitidos como alumnos – que pudieran participar en el gobierno para el bien común, rumbo y legado de la sociedad. En contraste con la educación en las culturas mesoamericanas que la NEM busca reinterpretar con una intención de educación para todos, no era una diferencia esencialmente grande pues las escuelas de artes y ciencias, religión o guerra eran para las élites o sujetos destacados, mientras que las otras llamadas escuelas funcionaban de manera similar que los talleres de oficios – gremios, cofradías, logias – al que el resto de las personas asistían para aprender una forma de trabajar – este es otro tipo de enseñanza cuyo eje no es el desarrollo del individuo o el bien común – bajo el sistema de maestro y aprendiz para desarrollar las habilidades y destrezas laborales necesarias para desempeñar una función dentro del gremio.

Podría decirse, en cambio, que la escuela moderna busca un punto medio entre las dos tensiones que la sustentan como medio de comunicación, control y organización del Estado moderno. Primero, la escuela reconfigura funciones desde la secularización de la enseñanza de la interacción en sociedad a través de la sustitución con democracia y nacionalismo de la formación ideológica y religiosa del sujeto. Segundo, debe considerarse la contraparte de la escuela moderna como una aproximación de gran peso, en que la escuela pretende suplir la demanda del mercado laboral, que en un inicio requería de alfabetizar y reeducar a una sociedad mayormente rural para el trabajo industrializado y el desarrollo y mejora de nuevas tecnologías. Finalmente, la escuela moderna congrega una fuerza intelectual del lado del Estado para contender con los filósofos, pensadores y científicos – teólogos en su mayoría durante el surgimiento del Estado moderno – que dominaban el control de conocimiento con el objetivo de derrocar el poder intelectual del clero y poner bajo el Estado también el dominio de este eje de cambio y estabilidad social.

Aquí cabe hacer dos distinciones más, la ideología funciona en el nivel cognitivo de los supuestos – representaciones sobre el mundo real que pueden resultar verdaderas, falsas o, incluso, adaptarse en contextos diferentes – y se piensan desde módulos cognitivos de deducción directa – *modus ponendo* –, es decir, funciona con recuperación de significados y asociaciones directas previamente evaluadas en las que incluso pueden hacerse razonamientos con respuestas aplicadas a cierta situación. Mientras tanto, la ética y la moral, al igual que las creencias – religiosas o emotivas

como el nacionalismo – como se planteó brevemente, solo se pueden argumentar justificaciones bajo las cuáles el sujeto actúa de forma reflexiva, es decir, puede aplicarlas después de actuar, no en teoría. Ambos procesos cognitivos, aunque podrían darse en paralelo, no son intercambiables; así, la reflexión a priori de situaciones contextualizadas puede llevar a la concientización sobre la importancia de ciertos preceptos, efectivamente, pero la acción en interacción – *enacted* – se da espontáneamente por medio de parámetros estéticos somatizados.

Entonces, podemos afirmar que la respuesta a la primera pregunta de reflexión resultaría negativa. La escuela, medio institucionalizado del Estado moderno para formar ciudadanos, es teóricamente desde el proceso cognitivo incapaz de adoctrinar ciudadanos por influencia propia, pues carece del control del contexto social, político y geográfico para garantizar el uso – *enactment* – de las premisas que propone; esto se debe principalmente a que, el conocimiento somático que conforma la experiencia vivida y la construcción de *schemas* estéticos – recordando el concepto amplio de Eisner sobre lo estético, sobre lo bueno o deseable, a lo que volveremos más tarde en este apartado – se remite a la sociedad, el medio y el sujeto mismo en relación con el contexto desde procesos informales de interacción en distintos escenarios que van permitiendo variaciones – en términos de Weiss – que permiten la modificación de los patrones desde la creatividad y la verificación con el medio para llegar a conocimiento nuevo.

En palabras más sencillas, la escuela no puede controlar todos los lugares y situaciones donde el individuo actúa; por lo tanto, a diferencia de lo que es planteado en el Libro sin Recetas de la NEM, la escuela no puede controlar en representación del Estado la dinámica social y la conformación del territorio ya que este es apropiado desde la comunidad en sus diferentes usos y marcaje del mismo – como lo planteaba en un inicio, Capítulo 1 – donde los espacios y lugares son mediados por la interacción del grupo como tal en procesos informales que, al querer ser enfrascados como formales, suelen ser rechazados como en todo sistema que rechaza elementos externos, por retomar el enfoque del sistema como ser vivo; o dan lugar al surgimiento de canales y estrategias alternas para evadir la formalización de los procesos naturalmente, por ejemplo, los sistemas de vigilancia gubernamental que por más sofisticados que son, siempre existen nuevos códigos y formas de comunicación secreta. Lo que lleva a una imprescindible reflexión antes de continuar con el tema en cuestión, no necesariamente parte de esta investigación pero que éticamente resulta prioritario, ¿es necesario o deseable que el Estado regule, vigile y dirija los procesos sociales y comunitarios? Aún más allá, ¿qué tipo de Estado es aquel que busca ser regente incluso de la dinámica informal de su pueblo? Yendo aún más lejos, ¿es posible – política y realísticamente – un Estado presente en todos los procesos sociales?

Ahora bien, retomando la labor de la Escuela para NEM, y para la escuela mexicana en general desde su misión alfabetizadora y unificadora de la nación, ¿es trabajo de la escuela la apropiación del territorio desde el aula; es trabajo del maestro el adoctrinamiento del alumno? En Un libro sin recetas se presenta un docente con autonomía de dirección y gestión, capaz de realizar su labor educativa según las necesidades de los alumnos – lo que no se aclara es si son las necesidades de formación de la persona, del ciudadano mexicano o del futuro adulto que se enfrenta al mercado laboral –. El docente según el texto es capaz de desarrollar las herramientas, programas y adecuaciones necesarias para atender a las características específicas del contexto, y así lograr ser representantes del Estado en sus comunidades. La escuela desde el discurso tiene un marcado sesgo hacia una escuela herramienta del Estado, pero disfrazado de un agente político que busca la emancipación. Ahora bien, se diría, esa es la base con la que la academia desde la antigua Grecia se planteó, pero es ese el supuesto de escuela para el siglo XXI que nuestro país necesita – hablando de las necesidades de los alumnos – en sus contextos de seguridad pública, feminicidios, subempleo, e incluso, apelando al discurso de la disparidad social como motivo del cambio social que requiere el país, habría que preguntarse si la emancipación, los saberes milenarios, la promoción de las cultura y arte para el turismo capitalista internacional – capitalismo e influencia internacional tan mal vistas bajo esta ideología – realmente son el futuro que esperan los mexicanos.

Volviendo a los maestros, también es importante saber si esa es la vocación que tienen los docentes, me refiero a adoctrinadores ideológicos para el Estado. Habría que cuestionarse en el perfil de egreso cuál es el área de formación prioritaria que se da a los profesores – en las normales, universidades y escuelas pedagógicas –, si acaso es efectivamente la formación de ciudadanos y emancipación de los grupos vulnerables entonces los futuros docentes necesitan conocer los procesos de persuasión de la comunicación – desde el adoctrinamiento ideológico hasta las consideraciones socioculturales que influyen en un intervención social... para ambas hay licenciaturas específicas, las ciencias de la comunicación y los procesos de mercadotecnia social, así como la sociología, gestión cultural y social y antropología, por mencionar algunas –, la conformación cognitiva del conocimiento, la moral y el desarrollo ético en el sujeto – los psicólogos, pedagogos, neurólogos, y filósofos conocen sobre estos procesos mentales – y, aprovechando también los procesos de apreciación, crítica, producción e historia del arte, ya que se sugiere preferir las didácticas con base en educación artística – para ello también hay licenciaturas varias en artes específicas ... plásticas, escénicas, música, gestión musical ... y especialistas en arteterapia como intervención desde el sujeto en el manejo de emociones –.

En campo, los profesores con quién trabajé en la reforma educativa anterior, refirieron desconocer la gran mayoría de estos temas; el formar ciudadanos como prioridad lo catalogaron como

un objetivo último – es decir, no prioritario en la vida escolar real –, y la necesidad de las autoridades de convertir al docente en todólogo para suplir las funciones de maestro de lenguas, experto en ciencias naturales y sociales, artista, psicólogo y enfermero, que deberían ser profesionales trabajando con los alumnos a la par de la labor docente de grupo, como una demérito a su trabajo, en el que efectivamente, son profesionales que conocen los procesos de lectoescritura, razonamiento matemático, y bases del método científico. Los resultados de los foros que se dieron en cada entidad federativa no están disponibles – gracias a las tecnologías, podrían haber subido las sesiones, resúmenes, minutas, acuerdos y conclusiones en audio, video e infografía, pero todo esto se resume en un liga principal en la página de la SEP que lleva a una página de error – pero, lo que sí es claro, al estar en campo, es que la política se da entre los sindicatos, asociaciones y las autoridades, mientras que los recipientes directos, son los niños. De nuevo, habría que permitirse reflexionar y poner a discusión si es ético y moral hacer política y adoctrinamiento en niños.

La NEM dice que es debido al Plan Nacional de Desarrollo, y la respuesta suele ser que, si los otros gobiernos lo hicieron, este solo lo hace desde su ideología; incluso, he escuchado como comentario que esta propuesta no es ideológica porque habla de pensamiento crítico e intercambio de saberes desde la interculturalidad. El no reconocimiento de las problemáticas comienza efectivamente como lo apuntó el Contreras Orozco en su columna del 5 de noviembre de 2023 (El Diario de Chihuahua,) en el no nombrar las cosas por su nombre, por sacar alternativas políticamente correctas o popularmente usadas desde la informalidad para evadir el planteamiento correcto de las situaciones. Los LTG están plagados de ideología nacionalista, incluso resultó al inicio de esta investigación difícil sustentar este hecho frente a especialistas en educación, no porque fuera complicado hacerlo, sino por la incredulidad y renuencia a aceptarlo con todas sus letras, uno de los comentarios fue determinante y censuraba que no podía decir eso, aunque fuera cierto, porque eso irritaría muchas sensibilidades.

Que la educación del Estado moderno promueve al Estado moderno, no creo que sea algo que ofenda a nadie, incluso es obvio, lógico y concuerda con las funciones de comunicación con su público. Que el contenido de los LTG sea ideológico, y cambie con cada plan nacional de desarrollo, me parece absurdo. Tan absurdo como el constante cambio de imagen corporativa – corporativo no solo es empresarial, recordemos, sino la corporativización de las organizaciones bajo una personalidad legal, jurídica y pública – de las secretarías y órdenes de gobierno cada que cambia el partido político en el poder; problema que se extiende a las campañas de comunicación social y diseño de imagen gráfica que cambian de nombre, proceder y señalética cada cambio de gobierno (Prieto Mora, 2016), haciendo un gasto enorme de erario público y desperdiciando esfuerzos y credibilidad

de la promoción, publicidad y propaganda que se invierte en todos estos rubros. Este tema también quedará pendiente a reflexionar y atender, ¿es ese el futuro de los LTG?

Cabe mencionar, que educar una población, generación o persona, es un proceso cognitivo, emocional y psicológico que lleva por lo menos unos 19 años; del nacimiento del bebé que aprende estructuras sociales y marcos referenciales en los primeros años, socialización e interacción en equipo y distinto contextos hasta la adolescencia, y lo largo de esta última conforme sus propios patrones de ética – aunque la NEM no reconozca el trabajo de Piaget, Erickson o Kohlberg... quienes trabajamos en educación sabemos que no es lo mismo un niño de kínder que un casi adulto al iniciar la universidad – por ello los intentos en los últimos años de hacer la educación media obligatoria también, en un esfuerzo por mantener en las aulas un poco más a los alumnos. Inclusive, como se planteaba en esta investigación, para conocer el efecto de los LTG es necesario un período más largo, puesto que saber qué efecto tuvieron las primeras ediciones apenas es posible en la actualidad, que estamos oyendo tanto acerca de estos materiales. La discusión se ha dado, no solo por los intereses políticos ideológicos en juego, sino también por la inquietud social del impacto que tuvieron, o no, en sus vidas.

El impacto del texto en el lector tiene una doble función, como lo planteaba Ricoeur, en que “Una obra crea su público” (2016, p.44) a la vez que el público recrea la obra, no solo en su propia interpretación y experiencia personal mediante el proceso hermenéutico que se da por la lectura y su incorporación al sujeto, sino que además, en este tipo de textos de difusión, y digamos, propiedad pública – recordemos que el supuesto público y difundido durante seis décadas fue son de todos los mexicanos, no que son derecho e injerencia única del Estado y Dirección General de Materiales Educativos. Para la población en general la creencia es que los LTG son parte de lo mexicano, ¿y cómo no sería así si les educaron con esa convicción? Como Villa Lever (2009) y Anzures (2011) apuntaron, son políticas de Estado que se han mantenido y perdurado por más de 50 años, por lo que es comprensible que los cambios que se pretendan hacer, por esto y todos los gobiernos, estarán en envueltos en cantidad de argumentos desde los diferentes grupos e identidades.

En los textos, prevalecerán por épocas las identidades legitimadas por el sistema, pero también las identidades emergentes y los proyectos de identidad – usando la clasificación de Castells (2010) de la sociedad civil – que vayan construyendo el México del presente y futuro; sin embargo, el fondo de esta investigación cuestiona exactamente cuál es el discurso de identidad que se asume, desde el estado mexicano. No puede ser un discurso que cambie con el gobierno en curso, ya que eso no construye identidad, no da cohesión, no forma ciudadanos, ni sociedad civil; cambiar el fondo del currículo escolar debe ser una decisión consciente de mínimo una generación completa de alumnos.

La respuesta de interculturalidad crítica de la NEM para construir un país hecho de comunidades que se entienden desde los saberes de cada una de ellas aporta diferenciación, pero no identificación. Las versiones usadas en los últimos ciclos escolares previos a la NEM se enfocaban en el mismo entramado simple de pertenencia a la identidad nacional. Primero que nada, hay que tener identidad legal en un acta de nacimiento; segundo, entenderse como un sujeto en comunidad con la familia, la escuela, y el lugar donde vives – una identidad grandemente situada en el territorio apropiado como parte de la identidad base del sujeto, concordante con los postulados antropológicos de marcaje del espacio (Rosenfeld 1999, ; Díaz-Andreu 2001) – sea este una localidad, entidad federativa o el país –; y compartir costumbres y tradiciones que, con base en la historia compartida de la comunidad, van construyendo un legado cultural del país. Dentro de las representaciones trascendentales a compartir están los símbolos patrios, las celebraciones de Independencia y Revolución, y la creencia que somos mestizos, resultado de la herencia Mesoamericana de los pueblos indígenas y el virreinato español; ejemplo de este mestizaje racial, cultural y religioso es la celebración del Día de Muertos en todo el país. Por escueto que pueda parecer, sin mayores reinterpretaciones, es el contenido directo de las enunciaciones de identidad primarias que se proponían en las versiones anteriores de LTG.

Podría, entenderse entonces, que los cambios hechos en una NEM pensada para el siglo XXI, en los alumnos que educará, y el país que se propone crear a futuro, son fundamentales para suplir las carencias de representaciones, supuestos y simbolismos de la identidad primaria legítima que se da los futuros mexicanos como fuente oficial de su esencia como sujetos; sin embargo, los cambios tienen que ver más con las tendencias ideológicas internacionales sobre inclusión. En un primer lugar, cabe destacar que el primer cambio que hizo la NEM fue introducir el concepto – acorde con ODS 2030 – de que son ciudadanos globales, término que no se destaca como tal en los LTG 2023-2024, pero cuya huella permanece en intento por cambiar hacia las tendencias de identidad hacia un entendimiento menos territorializado, en que las naciones son, en términos de Castells, comunas culturales y responde a las reacciones dadas por la radicalización de identidades frente a la globalización. La solución – desde los ODS – ha sido optar por una identidad que unifique por encima de las diferencias en la creencia y defensa de los Derechos Humanos.

Posiblemente, podrá ser visto como una tendencia globalizante o una subordinación de los Estados a alianzas extranjeras, pero también es cierto que la convicción en los Derechos Humanos es, completa y efectivamente, un rasgo que se comparte en varias naciones del mundo y que trasciende sistemas legales y culturales como una fuente de significados y representaciones primarias. Separarla es válido, eso no refiriéndose a jerarquizarla por encima o debajo de ninguna otra identidad, como el propio Castells argumenta. En la revisión ya citada de su texto, se ha demostrado que no existen

identidades más o menos importantes, sino que las identidades son situacionales y sus funciones son contextuales. Ahora bien, el problema de desarraigar la identidad del territorio va más allá de las implicaciones político-discursivas, pues la identidad se da por sí misma en la experiencia vivida y situada, parte de los procesos sociales y de conformación interna del sujeto; que puede deconstruirse para entender otras formas y concepciones, es cierto, pero, recentrando el postulado bajo el que estamos trabajando, estos textos son hechos para niños que necesitan construirse como sujetos con identidad y agencia en un primer momento.

Entonces, ¿qué fuentes de significado – representacionales y simbólicas – se proponen para esa construcción? Paradójicamente el territorio – cuya atributo buscan demeritar las afirmaciones de ciudadanía global y nación – no es eliminado y en cambio, se utiliza en varias ocasiones un mapa de México formado por las diferentes lenguas habladas por los pueblos indígenas, representaciones de la diversa flora y fauna, y un mapa con división política, puede suponerse que para reforzar la idea de que los territorios se pueden formar también por los elementos intangibles; esto último con base en los usos lingüísticos que cambian hacia terminología de Epistemologías del Sur y Teoría de la Acción Comunicativa, en que los demás elementos antes mencionados como asociaciones primarias de identidad, se convierten en saberes, prácticas y patrimonio que dan pertenencia a los miembros de los diferentes grupos que conforman el país.

El cambio entre terminología y estilo discursivo, poco nuevo aportó de fondo a las representaciones y simbología de identidad en que se sigue privilegiando el origen Mesoamericano, con mucho más énfasis en la cultura maya y mexicana, estos últimos repetitivamente enunciados desde su mito de migración al Lago de Texcoco y sus registros en códices; debido también a la estructura transversal de los contenidos que hizo más fácil llevar el legado de los pueblos originarios hacia diferentes áreas de trabajo. El hecho de que los libros busquen un conocimiento integrado en las diferentes áreas de desarrollo del sujeto, y que eliminó el análisis por asignaturas, permite, a pesar de las negativas de la SEP y los expertos defensores de los cambios en los postulados pedagógicos de los LTG 2023-2024, incrustar en todos los momentos elementos tanto de formación ética como ideológica.

Desde la parte ética, se usa efectivamente el pensamiento crítico para analizar las diferentes consecuencias de aquello que se propone con el enfoque de solución de problemas; pero también es cierto que se incluyen el enfoque de Epistemologías del Sur, la emancipación de Freyre y la disidencia de Chomsky en las preguntas de reflexión y análisis – en metodología de la investigación se llamaría a esto respuestas inducidas, y en didáctica las preguntas generadoras buscan introducir al alumno hacia un tema o cuestionamiento guiado por el maestro. De nuevo, nada malo con guiar respuestas hacia una intención plenamente manifiesta, lo que sigo cuestionando es la efectividad de estos medios

– o los usados en las ediciones anteriores – para realmente incidir en la formación de sujetos que puedan ejercer una ciudadanía responsable, con una identidad mexicana que en su simbolismo refuerce los valores que fortalecen la sociedad mexicana, y pueda, sobre realidades contextuales construir caminos que fortalezcan la interacción social.

¿Cuáles son estos patrones estéticos del buen ciudadano mexicano? No el que la SEP dice que el Estado quiere que seamos como un perfil de egreso, sino cuáles son esos patrones estéticos sobre lo armonioso, simétrico y emocionalmente reconfortante que sí tenemos como conocimiento previo. Porque las problemáticas sociales y la estadística muestran que la democracia como participación ciudadana en elecciones estuvo por debajo del 64% en las últimas elecciones federales (Instituto Nacional Electoral [INE], 2019); la equidad de género con un poco más de 70% según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH] 2021 (INEGI, 2021) de incidentes de violencia contra la mujer entre 2020 y 2021 tampoco es un valor preponderante en el país; y hablando de tolerancia, diversidad e inclusión, del 19.2% de la población mexicana, que son quienes se autoidentifican como indígena más del 70% considera que no se les valora.

¿Por qué entonces se nombran estos como atributos de la identidad nacional, serán aquellos que nos falta adquirir, que quisiéramos promover, que necesitamos mejorar? A esto me refiero cuando no se aportan pautas sobre lo que sí es ser mexicano, no celebrando la Independencia, Revolución y Día de Muertos, sino que sí nos hace ciudadanos únicos entre los ciudadanos del mundo. Indudablemente debe haber algo, porque si no, México sería igual que cualquier otro país, pero no lo es, ni es lo mismo ser mexicano que haberse criado en Japón.

Ese es el principal camino de investigación que queda tras esta investigación, ¿qué caminos de acceso hay a la ciudadanía mexicana? Más allá de las identidades categóricas y si la historia nacional carece de toda la riqueza que hay en las investigaciones de historiadores y antropólogos mexicanos más allá de la consistente versión anglosajona de los aztecas y la civilización mesoamericana; o sigue siendo necesario, como en los fotógrafos propuestos en la NEM, que nos retrate excepcionalmente alguien que viene de fuera, ¿acaso los Otros saben mejor qué es ser mexicano? Existen artistas mexicanos que pudieron haber sido ejemplos de cómo lo mexicano se define desde los saberes locales y nuestros ideales de lo que es serlo.

Consideraciones a futuro

Tras el cierre de la investigación con la conclusión de los objetivos y sus implicaciones en la interacción y performatividad desde lo que significa ser un ciudadano mexicano, con los atributos

que proporciona la escuela mexicana a través de sus LTG se lograron los siguientes hallazgos que excedieron los objetivos de la investigación.

- El Estado se debilita desde su propuesta de identidad al no ser corroborable la propuesta de construcción de nación desde la experiencia cotidiana. El hecho de que la escuela formal tenga como objetivo la construcción unilateral de las fuentes de evaluación para el ciudadano en forma de un perfil no pragmático de comportamiento, desecha al Estado como una fuente confiable de referencia para los alumnos.
- La historia compartida es una versión de la narrativa que privilegia las narrativas hegemónicas desde su instauración. No es solamente desde la perspectiva de los sujetos que estudiaron en el Estado de Chihuahua que lleva a obtener representaciones que sustentan la violencia desde el simbolismo, sino que la forma en que se entrecruzan las categorías narrativas hace inoperable – desde la perspectiva de *enactment* o performatividad del rol – *lo mexicano* desde premisas de paz e inclusión.
- Lo mexicano como tal, apropia las culturas prehispánicas, mezcla lo español, y utiliza lo novohispano en identidades categóricas que han sido sacralizadas desde el Estado, y al ser cuestionadas resultan en argumentos del tipo de los propuestos teóricamente por Mercier y Sperber y Haidt.
- El pueblo, comunidad, grupo cultural, o identidades locales se destacan como trascendentales, pero siempre están subordinadas a lo nacional en el discurso explícito, sea o no funcional desde los contextos en que los alumnos estudian. Es decir, la prioridad es inevitablemente la patria, desde sus elementos más emotivos, dejando en segundo plano el nacionalismo y las identidades de los sujetos en comunidad, lo que lleva a fuentes de evaluación desarraigadas de la tradición operante en la cotidianidad y sus consecuentes justificaciones no directamente derivables.

Siendo así, de esta investigación se podrían desprender futuros caminos de estudio sobre el desarrollo de conocimiento somático desde el reforzamiento de los valores culturales – nacionalistas o locales – en miras de construir una sociedad con una mayor consciencia crítica sobre las necesidades y posibilidades de cambio social.

El haber expuesto las diferentes temáticas en que la violencia se inscribe en el simbolismo relacionado a la identidad nacional se puede considerar ahondar en conocer el efecto que tiene el material en el público final, es decir, los alumnos, su desarrollo emocional y cognitivo, lo que debería ser primordial para la evaluación y sanción de materiales que están en contacto directo con los menores de edad.

Finalmente, al entender cómo la violencia estructural afianza las prácticas de violencia cotidiana se pueden proponer guías y estrategias de intervención social a partir de narrativas compartidas que reafirmen la paz y la cohesión de la sociedad, teniendo argumentos pertinentes que potencien la intervención social, tanto pública y privada, como gubernamental. Lo que llevaría un rediseño integral de la imagen global del gobierno mexicano, no desde la comunicación social cambiante, ni la invisibilización de las problemáticas y actores que desafían la narrativa tradicional, para lograr un proyecto de nación factible para el siglo XXI que proporcione a sus ciudadanos mejores fuentes de referencia y evaluación que destaque lo mejor de la tradición mexicana, más allá de los partidismos e intereses transnacionales.

REFERENCIAS

- Agamen, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama
- Aguilar, A. (2010). El sendero apache atraviesa los tiempos. Los pueblos indígenas del noroeste de México: Atlas etnográfico, editado por J.L. Moctezuma, & A. Aguilar. *INAH, Instituto Sonorense de Cultura y Inali*, pp. 310-314.
- Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa centenario. *RMIE*, 363-388. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14018533003.pdf>
- Alejos, E.I. (2013) La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1189-1211.
- Ávalos, T (2001). *Leviatán y Behemoth. Figuras de la idea del Estado*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Avineri, S. (2003). *Hegel's theory of the modern state*. Cambridge University Press.
- Balmer, J. M. T. (1998). Corporate Identity and the Advent of Corporate Marketing. *Journal of Marketing Management*, 14(8), 963–996. <https://doi.org/10.1362/026725798784867536>
- Balmer, J. M. T. (2017). The corporate identity, total corporate communications, stakeholders' attributed identities, identifications and behaviours continuum. *European Journal of Marketing*, 51(9/10), 1472–1502. <https://doi.org/10.1108/EJM-07-2017-0448>
- Barragán, A., & Poom, J. (2020). El sicariato: Identidad y aprendizaje social de jóvenes. En R. Valenzuela & J. Sumano (Eds.), *Comunidades seguras: promesa inevitable de las sociedades latinoamericanas* (pp. 265-298). El Colegio de la Frontera Norte.
- Barth, K. (2013). *Ethics. Eugene: Wipf and Stock Publishers*.
- Bartolomé Martínez, B. (1993). Historia de la Educación en España y América. *Revista Complutense de Educación* 4, 2, 242. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393220242B>
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos, vivir en una época de incertidumbre*. Tusquet Editores.
- Bauman, Z., & Vecchi, V. (2004). *Identity, conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge. Polity Press.
- Billig, M. (1995) *Banal nationalism*. SAGE Publications.
- Bonikowski, B. (2016). Nationalism in Settled Times. *Annual Review of Sociology*, 42, 427–49. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074412>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.

- Breach Valducea, M. (2001) Indígenas tarahumaras y apaches mezcaleros se reconciliarán: Con el pacto se recuperarán genealogías: gobierno de Chihuahua. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2000/10/07/025n1est.html>
- Calhoun, C. (2007) *Nacionalismo*. Libros del Zorzal
- Calhoun, C. (2003). Social theory and the politics of identity. *En Social theory and the politics of identity* (pp. 9-36). Blackwell Publishers Inc.
- Calhoun, C. (1991). Morality, identity, and historical explanation: Charles Taylor on the sources of the self. *Sociological Theory*. <https://doi.org/10.2307/202087>
- Cámara de Diputados (2019a) Nota No. 1747. Aprueban Comisiones Unidas reforma educativa; elimina evaluaciones que afectan a maestros y establece que sus derechos laborales se regirán por el 123 constitucional. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2019/Marzo/27/1747-Aprueban-Comisiones-Unidas-reforma-educativa-elimina-evaluaciones-que-afectan-a-maestros-y-establece-que-sus-derechos-laborales-se-regiran-por-el-123-constitucional>
- Cámara de Diputados (2019b) Nota No. 2144. Publica Diario Oficial de la Federación decreto de reforma constitucional en materia educativa, entra en vigor este jueves. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2019/Mayo/15/2144-Publica-Diario-Oficial-de-la-Federacion-decreto-de-reforma-constitucional-en-materia-educativa-entra-en-vigor-este-jueves>
- Castells, M. (2010). *The Power of Identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Changeux, J. & Ricoeur, P. (1999). *La naturaleza y la regla: Lo que nos hace pensar*. Ediciones Península.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1984). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI Editores.
- Chomsky, N. (2007) *Estados fallidos: el abuso de poder y el ataque a la democracia*.
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Fondo de cultura económica.
- Colville, I., Pye, A., y Brown, A.D. (2015) Sensemaking processes and Weickarious learning. *Management learning*, 47 (1). <https://doi.org/10.1177/1350507615616542>
- Contreras, J. H. (5 de noviembre, 2023). *Reinas de la Lengua*. El Diario de Chihuahua. <https://www.eldiariodechihuahua.mx/opinion/reinas-de-la-lengua-20231104-2117113.html>
- Costa, J. (1994). Imagen global. En Enciclopedia del diseño (pp. 7796-7798). Barcelona: Ediciones CEAC.

- Costa, J. (2001). *Imagen corporativa en el s XXI*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 36–59. <https://10.1017/S0265052514000107>
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- Daft, R. L. y Weick, K. (1984) Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management review*, 9(2), 284-295.
- De Saussure, F. (2020). *Curso de lingüística general: antología anotada*. Ediciones Akal.
- Del Val, J. (2004) *México: identidad y nación*. Universidad Autónoma de México.
- Delgado Criado, B. (1993) *Historia de la Educación en España y América: Vol 2*. Fundación Santa María.
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz-Andreu, M. (2001). Marking the landscape. Iberian post-paleolithic art, identities and the sacred. En G. H. Nash & C. Chippindale (Eds.), *European Landscapes of Rock-art* (pp. 158-175). Routledge.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro: un análisis de conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI de España Editores.
- Ducoing, P. (2018). Inequidad en la educación secundaria. En P. Ducoing Watty (Ed.), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 189-216).
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trota.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. R.R. Donelley & Sons.
- Erikson, Erik. (1993) *Infancia y Sociedad*. Ediciones Hormé
- Estados Unidos Mexicanos [EUM]. (1921). DECRETO estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de octubre, 469.
- EUM. (1959). Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, *Diario Oficial de la Federación*, 4-5. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1959&month=2&day=13>
- EUM. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México, *Diario Oficial de la Federación*, 5-84. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017.
- EUM. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,

- en materia educativa, *Diario Oficial de la Federación*, 2-9. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/linee/LINEE_abro_15may19.pdf
- EUM. (2021) PROGRAMA Institucional de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos 2021-2024, *Diario Oficial de la Federación*, 137-162. Recuperado de <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5620223>
- EUM. (2024). Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, *Diario Oficial de la Federación*, 1-44. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LEBHN.pdf>
- Evans Pim, J. (2013). From marks to Ogham: rethinking writing in Gallaecia. *The Journal of Signum*, 1(International Society for Mark Studies), 89–126.
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: An Analysis of the German Responses to Diversity and its Impact on Schools and Students. *European Educational Research Journal*, 7(1), 108-123. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.108>
- Faas, D. (2010) *Negotiating political identities: multiethnic schools and youth in Europe*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315597669>
- Faas, D. y Street, A. (2011) Schooling the new generation of German citizens: a comparison of citizenship curricula in Berlin and Baden-Württemberg. *Educational Studies*, 35(4),469-479. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539776>
- Fernández, D. (2013) *Los sentimientos de la nación de José María Morelos*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Fernández-Santillán, J. (2016). Isócrates y los orígenes de la educación cívica. Actualidad de un pensador clásico. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (71). <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3989>
- Ferry, L. y Renaut, A. (2001). *Heidegger y los modernos*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freud, S. (2012). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Alianza Editorial.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current biology: CB*, 15(17), R644–R646. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.08.041>
- Flores Crespo, P. (2018). Prólogo. En A. Martínez Bordón y A. Navarro Arredondo *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*, 9-10. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República
- Fodor, J.A. (1983) *The Modularity of Mind*. The MIT Press, Bradford.
- Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta

- Fullerton, J. y Kendrick, A. (2014) Country reputation as a moderator of tourism advertising effectiveness. *Journal of marketing and communications*.
<http://dox.doi.org/10.1080/13527266.2014.973436>
- García, R. (2006) Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa Editorial
- Gardner, H. (1993) Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica
- Gardner, H. (2010) Mentes creativas: una anatomía de la creatividad. Paidós
- Gaskell, E. (2018). *North and south: all volumes*. Charles River Editors.
- Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Gránica.
- Gore, E. (2006). *Aprendizaje y Organización: Una lectura educativa de teorías de la organización*. Gránica.
- Greaves, C. (2001). Política Educativa y libros de texto gratuito. Polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 205-221.
- Grovas, V. (2014). *El indígena, el demonio y el forastero: alteridad en el teatro novohispano*. Ediciones y Gráficos Eón.
- Guerrero Tapia, A. (2022) México en el mapa imaginado y representado. Indicios de fractalidad. En R. Pérez-Taylor, A. Ruiz y P. Bragdon (Eds.) *Diversidad cultural: un acercamiento a los estudios sobre la complejidad humana*. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Gredler, M.E. (2012) Understanding Vygotsky for the Classroom: Is It Too Late?. *Educ Psychol Rev* 24, 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9183-6>
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Taurus Ediciones.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Ediciones.
- Habermas, J. (2009) *La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho. En El multiculturalismo y 'La política del reconocimiento'*. Fondo de Cultura Económica
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind: why good people are divided by politics and religion*. New York: Vintage.
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente*. Herder Editorial.

- Hausman, J. (2007) The rise and fall of the J. Paul Getty Foundation's programs in art education. *Visual Arts Research* 33(1), 4-13.
- Hirschfeld, L.A. (2007) Folksociology and the cognitive foundations of culture. *Intellectica: Revue de l'association pour la recherche cognitive*.
<https://doi.org/10.3406/intel.2007.1284>
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Editorial Nacional
- Hogan, P.C. (2009) *Understanding Nationalism: On Narrative, Cognitive Science, and Identity*. The Ohio State University Press.
- Instituto Nacional Electoral [INE] (2019). Estudio muestral sobre la participación ciudadana en las elecciones federales de 2018. <https://centralectoral.ine.mx/wp-content/uploads/2019/08/EMPC-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021: Principales resultados*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf
- INEGI (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas: Comunicado de prensa 430/22*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- INEGI (2023a) *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2023: Comunicado de Prensa 546/23*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENVIPE/ENVIPE_23.pdf
- INEGI (2023b) *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2023: Principales resultados: autoridades de seguridad pública*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2023/doc/envipe2023_8_autoridades_seguridad_publica.pdf
- INEGI (2024) Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. En *Programas de información: Tabuladores interactivos*.
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_11&bd=Educacion
- Kermode, F. (2000). *El sentido un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Barcelona, España: Gedisa Ediciones.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally

- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56, 670-677.
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. Holt, Rinehart & Winston.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral S.A.
- Jung, C. G. (1990). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Editorial Paidós.
- Jung, C. G. (1991). *Conflictos del alma infantil*. Editorial Paidós
- Jung C. G. (1993). *Psicología y Educación*. Editorial Paidós.
- León-Portilla, M. (2009). *La visión de los vencidos*. México: Universidad Autónoma de México.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Mito y significado*. Alianza Editorial.
- López-Aguilar, M.J. (2013) Una reforma ‘educativa’ contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 79, 55-76.
- Lynch, J.P. (1972) *Aristotle's School; a Study of a Greek Educational Institution*. University of California Press.
- Macedo, D. (2014) Prólogo. En N. Chomsky, *La (des)educación*. Austral Ediciones.
- Macías Barba, M.P. (2011). José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. Historia, trayectoria y vocación común. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 8-22.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- Mancera-Valencia, F., Rey Chávez, L., y Guerra Arias, A. (2020). *Representaciones sociales en educación y cultura*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Macera-Valencia, F. y Mayagoitia Padilla, E.A. (2023) *Patrimonio cultural y educación*. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
- Maquiavelo, M. (2016). *El príncipe* [Libro electrónico]. Freeditorial.
- Martín Juez, f. (2022) Diverso y semejante. En R. Pérez-Taylor, A. Ruiz y P.Bragdon (eds) *Diversidad cultural: un acercamiento a los estudios sobre la complejidad humana*. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Martínez, I., Rosa, M., Quam, R., Jarabo, P., Lorenzo, C., Bonmatí, A., Gómez-Olivencia, A., García, A., & Arsuaga, J.L. (2013). Communicative capacities in middle pleistocene humans from the Sierra de Atapuerca in Spain. *Quaternary International*, 295, 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.quaint.2012.07.001>

- Martínez Bordón, A. y Navarro Arredondo, A. (2018) *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República
- Matveeva, G.G. y Zyubina, I. A. (2018). Written text: approaches to identifying implicit pragmatics. *Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознани*, 17, 2.
<https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.2.3>
- McLuhan, M. (1995). *La aldea global*. Gedisa Editorial.
- Mercier, H. & Sperber D. (2017). *The enigma of reason*. Harvard University Press.
- Michelini, A. N. (1998). Isocrates' Civic Invective: Acharnians and On the Peace. *Transactions of the American Philological Association (1974-)*, 128, 115–133.
- Morgan, G. (1990) *Imágenes de la organización*. RA-MA Editorial
- Moro, T. (2013). *Utopía*. [Libro electrónico]. E-artnow.
- Nosnik, A. (2021). *Teoría de la comunicación productiva: exploraciones más allá e la retroalimentación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nosnik, A., Rincón J.A., & Sierra, M. (2005). La investigación de la comunicación organizacional en México. En M. Valle *Comunicación organizacional: abordajes y perspectivas de análisis*. CIESPAL.
- Olmos Sánchez, I. (1994). La Universidad de México y los estudios superiores en la Nueva España durante el período colonial. Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión. *Estudios de historia social y económica de América*, 1994, n.11, p. 15-50.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Oficina contra la droga y el delito. (2004). *Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos*.
<https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>
- ONU y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon, y Marco de Acción ODS 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2017) *INSPIRE: Resumen de orientación: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*.
https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-Spanish.pdf
- Piaget. J. (2000). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Siglo XXI Editores
- Paniagua A., Borunda J.E. y Camargo, I. (2020). Inseguridad y criminalidad: Una mirada desde el acoso en escuelas de educación básica. En R. Valenzuela y J. Sumano (Cords.)

- Comunidades seguras: promesa inevitable de las sociedades latinoamericanas* (pp. 299-330). Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte
- Pierrotti, N. (2004). Isócrates: retórica y poder político en la formación del ciudadano ateniense del siglo IV a.c.. *Clío* (30).
- Pilshchikov, I. (2021). El esquema comunicativo de Roman Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico. *Revista de Estudios Sociales*, 7, 2-20. <https://doi.org/10.7440/res77.2021.01>
- Prieto Jaspeado, D. (2015). *No pasa nada. Narco y cotidianidad en una colonia de la Ciudad de Chihuahua* (Tesis de maestría). Chihuahua, México: Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Prieto Mora, H. (2016). *La publicidad oficial en la construcción de culturas de paz: el caso del Gobierno Federal Mexicano (2006-2012) en el marco del conflicto por el narcotráfico* [Tesis doctoral]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/386514>
- Poy Solano, L. (2021) SEP: no habrá nuevos libros de texto para el ciclo 2021-2022. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2021/06/12/politica/003n3pol>
- Raíchali. (1 de junio, 2019). Crean la primera organización ndeé apache para exigir reconocimiento de su etnia. Chihuahua. <http://piedepagina.mx/crean-la-primera-organizacion-ndee-apache-para-exigir-reconocimiento-de-su-etnia/>
- Raubitschek, A. E. (1941). The Heroes of Phyle. *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens*, 10(3), 284–295. <https://doi.org/10.2307/146564>
- Real Academia Española [RAE]. (2019). *Diccionario de la lengua española: identidad*. <https://dle.rae.es/identidad>
- Rico Bovio, A. (2018) *Las fronteras del cuerpo: crítica a la corporeidad*. Ediciones Abya-Yala
- Ricoeur, P. (1972). *The symbolism of evil*. Boston: Beacon Press.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, J. P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica I*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P (2004a) *Finitud y culpabilidad*. Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2004b). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores y Universidad Iberoamericana.

- Ricoeur, P. (2008) *Tiempo y Narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2009) *Tiempo y Narración III. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI Editores.
- Roldán Vera, E. (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ritual a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. En A. Acevedo Rodrigo y P. López Caballero (Coord.) *Ciudadanos inesperados: espacios de ciudadanía ayer y hoy*, 39-69. El Colegio de México, CINVESTAV.
- Romero Sotelo, M.E. (2016). Los orígenes del neoliberalismo en México: la escuela austriaca. Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosenfeld, A. (1999). Rock art and rock markings. *Australian Archaeology*, 49(1), 28–33. <https://doi.org/10.1080/03122417.1999.11681653>
- Rubial García, A. (2005). Nueva España: imágenes de una identidad unificada. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2f810>
- Rubial García, A. (2010) El paraíso de los elegidos. Una lectura de la historia cultural de Nueva España (1521-1804). Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica
- Sánchez Luján, B.I. (2020). Prólogo. En F. Mancera Valencia, L. Rey Chávez y A. Guerra Arias (Coord.) *Representaciones sociales en educación y cultura*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Santos, B. D. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso.
- Sapienza, Z., Iyer, N., y Veenstra, A. (2015) Reading Lasswell's Model of Communication Backward: Three Scholarly Misconceptions. *Mass Communication & Society*, 18(5), 599-622. <http://dx.doi.org/10.1080/15205436.2015.1063666>.
- Schettino, M. (2016) *Cien años de confusión: la construcción de la narrativa que legitimó al régimen autoritario del siglo XX*. Ediciones Culturales Paidós.
- Schildkrout, E. (2004). Inscribing the body. *Annual Review of Anthropology*, 33 (pp. 319-344). <https://www.jstor.org/stable/25064856>
- Somers, M. (1994) The narrative constitution of identity: a relational and network approach. *Theory and society* 23(5), 605-649. <https://www.jstor.org/stable/658090>
- Sperber, D. (1978). *El simbolismo en general*. Antropos.
- Sperber, D. (1985). *On anthropological knowledge*. Cambridge University Press.
- Sperber, D. (1996) *Explaining culture: A naturalistic approach*. Blackwell Publishers

- Sperber, D. y Hirschfeld, L. (2004). The cognitive foundations of cultural stability and diversity. *TRENDS in cognitive sciences* 8 (1), 40-46.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.002>
- Sperber, D. y Hirschfeld, L. (2007). Culture and modularity. En P. Carruthers, S. Laurence, S. Stich (Eds.) (2007). *The Innate Mind. Volume 2: Culture and Cognition* (pp. 165-180). Oxford University Press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1996). *Relevance, communication & cognition*. Blackwell.
- Sperber, D., & Hirschfeld, L. (1999). Culture, cognition, and evolution. En R. A. Wilson, & F. C. Keil, (1996). *MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 111-132). MIT
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a) *Chihuahua. La entidad donde vivo. Tercer grado*. SEP/CONALITEG
- SEP. (2017b). *Coahuila. La entidad donde vivo. Tercer grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2017c). *Sonora. La entidad donde vivo. Tercer grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP (2019a). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP. (2019b). *Conocimiento del medio. Primer grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2019c). *Conocimiento del medio. Segundo grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2019d) *Historia. Cuarto grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2019e). *Historia. Quinto grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2019f). *Historia. Sexto grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2020). Boletín No. 303: Inicia SEP entrega de Libros de Texto Gratuitos a consulados de México en Estados Unidos. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-303-inicia-sep-entrega-de-libros-de-texto-gratuitos-a-consulados-de-mexico-en-estados-unidos?idiom=es>
- SEP. (2021a). Convocatoria a creadores visuales para el rediseño de los Libros de Texto Gratuitos de educación primaria ciclo escolar 2021 – 2022.
<https://www.conaliteg.sep.gob.mx/CREADORES.pdf>
- SEP. (2021b). *Chihuahua. La entidad donde vivo. Tercer grado*. SEP/CONALITEG
- SEP. (2021c). *Coahuila. La entidad donde vivo. Tercer grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2021d). *Sonora. La entidad donde vivo. Tercer grado*. SEP/CONALITEG.
- SEP. (2022b). *Subsecretaría de educación básica. Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

SEP. (2023a). *Múltiples lenguajes: cuarto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023b). *Múltiples lenguajes: primer grado*. CONALITEG.

SEP. (2023c). *Múltiples lenguajes: quinto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023d). *Múltiples lenguajes: segundo grado*. CONALITEG.

SEP. (2023e). *Múltiples lenguajes: sexto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023f). *Múltiples lenguajes: tercer grado*. CONALITEG.

SEP. (2023g). *Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y familia: cuarto grado*.
CONALITEG.

SEP. (2023h). *Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y familia: primer grado*.
CONALITEG.

SEP. (2023i). *Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y familia: segundo grado*.
CONALITEG.

SEP. (2023j). *Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y familia: quinto grado*.
CONALITEG.

SEP. (2023k). *Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y familia: sexto grado*.
CONALITEG.

SEP. (2023l). *Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y familia: tercer grado*.
CONALITEG.

SEP. (2023m). *Proyectos comunitarios: cuarto grado*. CONALITEG

SEP. (2023n). *Proyectos comunitarios: primer grado*. CONALITEG.

SEP. (2023o). *Proyectos comunitarios: quinto grado*.

SEP. (2023p). *Proyectos comunitarios: segundo Grado*. CONALITEG.

SEP. (2023q). *Proyectos comunitarios: sexto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023r). *Proyectos comunitarios: tercer grado*. CONALITEG.

SEP. (2023s). *Proyectos de aula: cuarto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023t). *Proyectos de aula: primer grado*. CONALITEG.

SEP. (2023u). *Proyectos de aula: quinto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023v). *Proyectos de aula: segundo grado*. CONALITEG.

SEP. (2023w). *Proyectos de aula: sexto grado*. CONALITEG.

SEP. (2023x). *Proyectos de aula: tercer grado*. CONALITEG.

- SEP. (2023y.) *Proyectos escolares: cuarto grado*. CONALITEG.
- SEP. (2023a). *Proyectos escolares: primer grado*. CONALITEG.
- SEP. (2023aa). *Proyectos escolares: quinto grado*. CONALITEG.
- SEP. (2023ab). *Proyectos escolares: segundo grado*. CONALITEG.
- SEP. (2023ac). *Proyectos escolares: sexto grado*. CONALITEG.
- SEP. (2023ad). *Proyectos escolares: tercer grado*. CONALITEG.
- SEP. (2023ae). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro: fase cinco*. CONALITEG.
- SEP. (2023af) *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro: fase cuatro*. CONALITEG.
- SEP. (2023ag). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro: fase seis*. CONALITEG.
- SEP. (2023ah). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro: fase tres*. CONALITEG.
- SEP. (2024a). Estadística educativa: Chihuahua: 2021-2022. Consultado el 10 de febrero de 2024 en https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_08CHIH.pdf
- SEP. (2024b). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Consultado el 10 de febrero de 2024 en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Tamayo de Serrano, Clara. (2007). El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media. *Educación y Educadores*, 10(2), 197-21.
- Taussig, M. (1992). *The nervous system*. Routledge.
- Taylor C. (1973) Interpretation and the Sciences of Man. En D. Carr y E.S. Casey (Eds.) *Explorations in Phenomenology. Selected Studies in Phenomenology and Existential Philosophy*. https://doi.org/10.1007/978-94-010-1999-6_3
- Taylor, C. (2001). *Sources of the self. The making of modern identity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (2005). *La libertad de los modernos*. Amorrurtu Ediciones.
- Taylor, C. (2006a). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (2006b). *Imaginario sociales modernos*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (2009). La política del reconocimiento. En C. Taylor, *El multiculturalismo y 'La política del reconocimiento'*. Fondo de Cultura Económica
- Taylor. C. (2003). *Hegel and Modern Society*. Cambridge University Press.
- Theidon, K. (2022) *Legacies of War: Violence, Ecologies and Kin*. Duke University Press.

- Traffano, D. (2012) De cómo el católico fiel resolvió ser ciudadano: indígenas, iglesia y estado en Oaxaca, 1857-1890. En A. Acevedo Rodrigo y P. López Caballero (Coord.) *Ciudadanos inesperados: espacios de ciudadanía ayer y hoy*, 71-96. El Colegio de México, CINVESTAV.
- Turner, B. S. (1999). The possibility of primitiveness: towards a society of body marks in cool societies. *Body & Society*, 5(2-3), 39-50.
<https://doi.org/10.1177/1357034X99005002003>
- UNESCO. (1982). *World conference on cultural policies: Final report*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505>
- UNESCO. (2002a). Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687>
- UNESCO. (2002b). Report by the Director-General on the execution of the programme adopted by the General Conference, 165 EX/INF.9.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127652>
- UNESCO. (2013). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, edición 2013*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225383_spa
- UNESCO. (2020). *Tesaurus UNESCO: Identidad*.
<https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/search?clang=es&q=identidad>
- Universidad Autónoma de México [UNAM] (1988) *Enciclopedia de México*, (dir.) J.R. Álvarez, Tomo 13, 7796-7798.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_t/torres_bod.htm
- Val, J. M. M. (1943). Contribución al estudio de la educación en la edad media: el ideal del caballero, según Pedro IV de Aragón. *Revista Española de Pedagogía*, 1(3/4), 401-425.
<http://www.jstor.org/stable/23760374>
- Vargas Escobar, (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 489-523.
- Vasconcelos, J. (2012) *La raza cósmica*. Editorial Porrúa.
- Villa Lever, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- World Health Organization [WHO] (Organización Mundial de la Salud [OMS]). (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*.

APÉNDICE 1. Cuadro del desarrollo conceptual

Estructura	Antropología de la comunicación	Narrativa y hermenéutica de la acción	Educación y representaciones sociales.
<p>Introducción</p> <p>Planteamiento de la investigación.</p>	<p><i>Semántica y pragmática: de la comunicación al comportamiento.</i></p> <p>Comunicación implícita: conocimiento colectivo y somático</p>	<p><i>Narrativa e interpretación del texto.</i></p> <p>Mito, metáfora y relato: hermenéutica de la acción.</p>	<p><i>Pensamiento complejo y antropología acción.</i></p> <p>Complejidad y cotidianidad: representaciones sociales y antropología acción.</p>
<p>Capítulo 1. Antecedentes: desde el campo</p> <p>La experiencia y el territorio vividos a través del trabajo como docente y capacitador. Justificación de la investigación y descripción del contexto.</p>	<p><i>Campo: lo que se dice en la escuela no es cierto.</i></p> <p>Notas de campo Violencia y violencias en la escuela y el contexto. ¿La escuela no sirve para enfrentar la realidad?</p> <p>Deserción Narrativas escolares Indicadores UNESCO 2024 violencia. Comportamiento social: ¿qué se enseña que la violencia prevalece?</p>	<p><i>Campo: lo que se dice en la escuela es cierto.</i></p> <p>Notas de campo La idea de ser buen mexicano y el territorio vivido. ¿La escuela dice que así se es buen mexicano?</p> <p>Territorio apropiado, espacio y paisaje, experiencia vivida y narrada. Narrativa folk: ¿hay representaciones de violencia asociadas a Chihuahua?</p>	<p><i>Docencia: Entre la realidad y el currículo</i></p> <p>Notas de campo Posibilidades y limitaciones de los docentes. ¿Enseña la escuela enseñar identidad y ciudadanía? Complejidad, representaciones, historicidad dialéctica. Representaciones sociales: ¿cómo se enseña que lleva a la violencia?</p>
<p>Capítulo 2. Estado del arte: desde la academia</p> <p>Somers y su capacidad de delimitar cómo la interpretación no es la realidad. Delimitación del problema de estudio: Estado comunica al alumno.</p>	<p><i>Simbolismo y narrativas.</i></p> <p>Identidad narrativa: sí mismo como otro</p> <p>Emisor sin control sobre el mensaje enviado.</p> <p>Transmisión del relato hasta su institucionalización: nacionalismo y patriotismo. Moral, cultura y fuentes.</p>	<p><i>Competencia comunicativa y marcaje.</i></p> <p>Identidad: idem /ente</p> <p>Emisor en control completo del mensaje</p> <p>Metáforas organizaciones, reputación e imagen. Marcas precedentes al símbolo.</p>	<p><i>Performatividad y comportamiento social</i></p> <p>Identidad actuada: el sujeto vive su identidad El alumno como receptor y la escuela como dispositivo</p> <p>Orígenes de la escuela pública, escuela mexicana, educación desde la ONU.</p>

Capítulo 3. Marco teórico: Desde la construcción del conocimiento	Enfoque cognitivo: creación de conocimiento colectivo y somático	Enfoque narrativo: Narrativas por módulo cognitivo e identidad narrativa.	Enfoque sociocultural: una breve revisión.
<p><i>Cógit</i>o y representación: Descartes y Ricoeur, frente a Heidegger y Habermas.</p> <p>Sujeto moderno: Taylor, Baumann o Habermas y Chomsky.</p> <p>Alcances y limitaciones de los planteamientos teóricos.</p>	<p>Módulos, representaciones y metarrepresentaciones: Wilson y Sperber. Conocimiento colectivo: Gore Tradicición y cadenas narrativas: Sperber y Hirschfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso cognitivo decodificador e inferencial. • Léxico público y brechas de significado. • Categorías folk, narrativas y comportamiento. 	<p>Conocimiento somático: Eisner Identidad narrativa: Ricoeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de construcción del conocimiento cultural y sus ventajas. • <i>Mismidad</i> - ipsidad, identidad narrativa, texto y público en el círculo hermenéutico, mimesis, reflexividad y acción. 	<p>Teoría de la acción comunicativa. Marxismos latinoamericanos y decolonialismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujeto, agencia y contexto. • Estructura de la lengua, incidencias del lenguaje y la permanencia de la práctica social. • Saberes, ecologías y emancipación.
Capítulo 4. Metodología: Desde la investigación	Diseño de investigación: un proceso de comunicación.	Métodos y procedimientos: una propuesta de análisis pragmático y hermenéutico.	El objeto de estudio: El discurso de la escuela mexicana desde sus libros de texto.
Justificación de la utilidad de las orientaciones teórico-metodológicas utilizadas acorde a los objetivos de investigación.	Tipos de violencia. Elementos de la identidad: diseño de instrumento. Proceso de comunicación: diagrama.	Proceso inferencial Reconstrucción de narrativas: categorías desde el texto. Interpretación hermenéutica desde el contexto.	El origen e historia de los LTG. Las reformas que han llevado a las ediciones actuales.
Capítulo 5. Resultados e interpretación: LTG 2019-2023	Resultados	Interpretación	Discusión
Características básicas del currículo y contextualización.	Presentación de los contenidos analizados.	Interpretación de las inferencias encontradas desde las preguntas de investigación y sus sucesivas reflexiones.	Mapa complejidad en cuatro niveles.

Capítulo 6. Resultados e interpretación: LTG 2023-2024	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>	<i>Discusión</i>
Características básicas del currículo y contextualización.	Presentación de los contenidos analizados.	Interpretación de las inferencias encontradas desde las preguntas de investigación y sus sucesivas reflexiones.	Invisibilización y complejidad desde la periferia. Proyecto de Estado, memoria nacional y política pública.
Conclusión.	<i>Conclusiones de la investigación.</i>	<i>Reflexiones desde la hermenéutica de la acción.</i>	<i>Consideraciones a futuro.</i>
Recapitulación del planteamientos, aproximaciones teóricas y desarrollo de la investigación.	Respuesta a los supuestos Argumentación del cumplimiento de objetivos. Hallazgos: la narrativa permanece, el texto-público-texto, violencia a varios niveles.	Labor de la escuela y el maestro: no enseña/construye cultura. El sujeto que aprende no es consultado ni considerado: un currículo de ideal futuro. Cuál es el proyecto de nación desde una identidad no definida, pobre y violenta.	Otras orientaciones, complementarse desde el currículo, desde otros públicos o niveles de posible intervención.
Apéndices	<i>Cuadro de desarrollo conceptual</i>	<i>Entrevistas a autores de las portadas</i>	
	Documento que organiza por temas los contenidos organizados de acuerdo con la estructura tradicional de una investigación doctoral.	Entrevistas hechas por medios electrónicos a los artistas de las portadas de tercer grado ciclo 2022-2023.	

APÉNDICE 2. Transcripción de comunicación escrita con los autores de las obras

Biografía de Luis Hinojosa

Luis Hinojosa es un artista plástico y diseñador gráfico de 26 años originario de Cd. Obregón, trabaja bajo la vanguardia el surrealismo desde el 2008 haciendo más de 30 exposiciones en ciudades de Baja California, Sonora y Sinaloa, de igual manera a intervenido el espacio público en la frontera de agua prieta en colaboración con el ISC, Hermosillo, Obregón, Navojoa, las playas de Huatabampo, San Carlos, Los Mochis, ha realizado murales dentro de las instalaciones del instituto tecnológico de Sonora(ITSON) y en el reclusorio para menores I.T.A.M.A, en 2018 tomo el diplomado de actualización profesional de artes visuales: “El ego, la evolución y la decadencia” por parte del INBAL. Su obra ha sido publicada en suplementos de arte y diseño en el noroeste de México, Guadalajara y CDMX, ha impartido clases de pintura para adolescentes y niños en instituciones de Ciudad Obregón y es co-creador e imagen de “ DRINK & DRAW: DESIERTO AEROESPACIAL” evento que genera un espacio para la creación y crecimiento de la comunidad artística de Sonora, impartió la conferencia “EL MURALISMO EN RELACION CON EL DISEÑO GRAFICO” en ITSON unidad Guaymas, en 2020 elaboro la portada para el libro “la entidad donde vivo” de tercer grado de primaria del estado de Sonora en colaboración con la SEP con una vigencia de 10 años y es creador del proyecto “Pitaya Brava” el cual consiste en dar difusión a los artistas plásticos y visuales de Sonora de manera virtual e impresa en colaboración con Diario del Yaqui.

Justificación e interpretación de la obra por parte del autor

“Flora y fauna sagrada” está conformada por elementos pertenecientes a la biodiversidad del estado de sonora, en el fondo se observa un splash azul en representación al agua de las costa y piedras apiladas de colores cálidos asemejando el sol y los atardeceré representativos del

Imagen XXX. Bosquejo final de “Flora y fauna sagrada”



Fuente. Proporcionada por el autor

estado de sonora, dichas piedras llevarán pinturas rupestres como las encontradas en Caborca dejadas por el hombre primitivo al emigrar en busca de alimentos y mejorar su condición de vida, el elemento central de la composición es el venado animal sagrado para el pueblo yaqui, de sus cuernos florecen flores desérticas en representación de la unión con la naturaleza y cuelgan pañuelos guindas como los utilizados durante la danza del venado, detrás de los elementos centrales se alza imponente el saguaro como un gigante protector del desierto, por debajo el nopal abraza los elementos centrales asemejando el nopal sobre el que fue posada el águila del escudo nacional pero este nopal en particular cuenta con ojos abiertos y las pupilas con dirección hacia abajo como observando desde las alturas de un cerro a la tierra, la llanura, el desierto, los ojos representan el carácter divino, espiritual y sagrado de la flora desértica creciendo en las condiciones extremas del desierto, Sonora es considerado el granero de México y por tal motivo a la izquierda y a la derecha de la composición tenemos manos en representación del hombre que trabaja arduamente en el campo pisando maíz, sorgo, esparrago, uva entre muchas otras cosechas, todo este conjunto de elementos y significados es cargado por raíces profundas como las de los álamos que sostienen firme al árbol ante el poderoso desierto.

Biografía de Jesús Gerardo García De León

Mi nombre es Jesús Gerardo García De León (Sire one), nací en Saltillo Coahuila el 24 de diciembre de 1996 y soy egresado de la Escuela de Artes Plásticas Prof. Rubén Herrera de la UA de C de la carrera de diseño gráfico.

A la par de mis estudios como diseñador gráfico también he podido formarme como artista visual, siendo partícipe de distintos cursos de dibujo y pintura presenciales y en línea. He acudido a algunos talleres impartidos por maestros locales y nacionales, organizados por la *Escuela de Artes Plásticas* de la *UA de C* y por centros culturales de Saltillo Coahuila como el *Museo de la Revolución*.

Gracias a esta preparación he podido participar en exposiciones grupales en diferentes espacios culturales de Saltillo Coahuila como el *Museo de la Revolución* y el *Centro de talleres de la UA de C*. También he participado en actividades culturales como el Festival “*Ánimas del Desierto 2019*” en donde se me invitó a intervenir una de las esculturas de cráneos monumentales que el gobierno de Saltillo mandó construir como parte de la serie “*Calaveras Saraperas*” la cual se expuso en distintos espacios de convivencia social de Saltillo y municipios vecinos. También he podido participar en diferentes competiciones y concursos de arte, en 2019 participé en el concurso “*Colorea tu vida con JAC*” que organizó la marca automotriz *JAC* a nivel estatal en donde obtuve el segundo lugar. Y en 2018 participé en el festival cultural “*CUS Saltillo*” que organiza la *UA de C*, en la categoría de dibujo a lápiz en donde de igual modo obtuve el segundo lugar.

Al mismo tiempo he podido desempeñarme como muralista siendo seleccionado para participar en distintos festivales como el “*Ciudad Mural*” que organiza el *Colectivo Tomate* en el año 2019 y también en el festival “*Matices*” 2020 que se lleva a cabo en San Felipe Edo Mex.

Aquí en Coahuila he podido realizar murales en colaboración con algunas instituciones como lo son el *ICOJUVE*, el *DIF Saltillo*, y la *Presidencia Municipal de Parras de la Fuente Coahuila*.

Y en 2020 se me dio la oportunidad de realizar una obra por encargo para la *SEP (Secretaría de Educación Pública)*, misma que es utilizada como portada para un libro de educación gratuita, como material didáctico para la materia “*La entidad donde vivo*” del 3er grado de primaria.

Justificación e interpretación de la obra por parte del autor

Coahuila, zona desértica donde se han encontrado restos de los gigantes que alguna vez habitaron éste planeta y que nos ayudan a entender la evolución de la vida, la sierra madre atraviesa y protege su tierra de fenómenos naturales y brinda un clima gentil y cálido a su gente así como una gran variedad de flora y fauna que resguarda entre sus bosques y que han sabido sobrevivir a sus zonas áridas, el estilo barroco es el que predomina en los edificios más emblemáticos que resaltan sus pueblos mágicos y ciudades, una orgullosa danzante matachín como símbolo de las creencias, costumbres y cultura de su gente y también como ejemplo del mestizaje entre las culturas de los

nativos que habitaban sus desiertos y los españoles que no pudieron someterlos y que para ello tuvieron que traer indígenas domesticados de otras partes de México para poder lidiar con ellos.

Coahuila es tierra de titanes.

Pregunta: ¿qué representa la figura que está de espaldas?

Coahuiltecos se llaman. Es un chaleco que usan los danzantes, la serpiente con alas es por qué uno de los significados que le atribuyen a la palabra Coahuila es "lugar donde vuelan las serpientes"

Biografía de Diego Santamaría (tomada de su página web a sugerencia del autor)

<https://hidrocone.wixsite.com/hidroco/about>

Interpretación de elementos por parte del autor

Elementos en el mural

Niña Tarahumara con vestimenta típica Raramuri con su padre detrás con traje típico y bailando danzas Ceremonias llenas de significado, pues a través de ellas expresan su cultura. Bailan para agradecer bendiciones o para alejar los maleficios, enfermedades, sufrimiento y tragedia; donde el paisaje es Barranca del cobre una espectacular vista donde vemos a un bisonte que va y viene de frontera a frontera y se aloja en las llanuras de Chihuahua rodeado de la vegetación y fauna de este gran estado.